

Tom Steffensen

Nabosprog i danskundervisningen

- en undersøgelse af kommunikation og
pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt

Ph.d.-afhandling
Forskernskolen i Livslang Læring
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
April 2016

Tom Steffensen

Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring*,
Roskilde Universitet

1. udgave 2016 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn

Sats: Forfatteren

Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos Academic Books på RUC/Samfundslitteratur

E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-91387-95-1

Udgivet af:

Forskerskolen i Livslang Læring

Institut for Mennesker og Teknologi

Roskilde Universitet

Bygning 02, Postboks 260

4000 Roskilde

E-mail: forskerskolen@ruc.dk

[www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-](http://www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/)

[forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/](http://www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/)

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved University Colleges. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne "ældre studerende" der selv er i gang med livslang læring.

Tom Steffensens afhandling *Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt* beskæftiger sig med nabosprogsundervisningens muligheder og udfordringer i den danske folkeskole ved at følge et udviklingsprojekt med netbaseret samarbejde mellem danske, svenske og norske folkeskolelever. Afhandlingen kobler en fagdidaktisk interesse for nabosprogsundervisning med en diskursanalytisk og sociologisk analyseramme og den bygger på klasserumsetnografiske studier.

Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål er: "Hvilken meningsproduktion og kommunikativ aktivitet udspiller sig i danskundervisningen, når læreplanens intention om skandinavisk sprogfællesskab søges realiseret med netbaseret klassesamarbejde som ramme?". Dermed lægges op til en analyse af, hvordan det indhold, lærer og elever producerer i undervisningen, hænger sammen med de kommunikationsprocesser, hvorigennem dette indhold produceres. Endelig er det intentionen med spørgsmålet at belyse klasse-

rummets lokale meningsproduktion som indlejret i bredere samfundsmæssige strukturer og diskurser om sprog, kultur og uddannelse.

Teoretisk og metodologisk baserer afhandlingen sig på kritisk diskursanalyse (Fairclough) kombineret med Basil Bernsteins sociologiske uddannelses-teori og med uddybning af inspirationen fra Hallidays systematisk, funktionelle lingvistik. Empirien er produceret som led i projektet ”Grænseoverskridende Nordisk Undervisning” (GNU), som TS var involveret i inden ph.d.-projektets start. Materialet stammer fra 110 undervisningslektioner og består af feltnoter, lydoptagelser af klasseundervisning og gruppearbejde, skærm- og lydoptagelser af synkron kommunikation, elevprodukter, interview med lærere og enkelte elever, spørgeskemaer til eleverne, samt diverse materiale fra workshops i forbindelse med projektet.

Afhandlingen skriver sig ind i eksisterende viden og diskurser om nordisk sprogforståelse og nordisk i danskundervisningen, som den beskriver med stort overblik.

Afhandlingens analyser er baseret på detaljerede udskrifter af interaktioner i forskellige undervisningsgenrer; 1) litteraturundervisning, 2) kommunikation på nettet, 3) systematisk arbejde med lytteforståelsen, 4) samtaler om sprog og 5) udeskole. Vi følger eleverne, når de arbejder med læseforståelse, chatkommunikation, lytteøvelser og digttolkning både som traditionel klasseundervisning og i gruppearbejde. Vi kommer tæt på, hvordan forskellige elever kæmper med at forstå andre nordiske sprog, og hvordan nogle elever hægtes helt af, men også konkurrerer med hinanden om at løse opgaver først. Analyserne viser, hvordan faglig meningsproduktion og elevernes sociale samspil er vævet ind i hinanden, for eksempel hvordan humor og intertekstualitet bruges på tværs af undervisningsgenrer til at modvirke kedsomhed og bruges i elevernes indbyrdes positioneringer.

De empiriske analyser fremstår overbevisende og med sans for at fremstille kompleksiteten i interaktionen i undervisningssituationer. Det er afhandlingens afgørende styrke at have gennemført feltarbejdet på en måde, der bringer os tæt på elevernes oplevelser i meget forskellige typer af undervisningssituationer og interaktioner.

Afhandlingen viser, at danskundervisningen ofte kombinerer traditionel klasseundervisning med svagt rammesatte aktiviteter, der på den ene side nemt fører undervisningen væk fra det faglige fokus og på den anden side også giver mulighed for at elevers hverdagsviden kan bæres ind i den faglige opgaveløsning. Den sammensatte diskursorden med blanding af synlige og

usynlige pædagogikker favoriserer elever, der behersker disse kodeskift. Det konkluderes, at nabosprogsundervisningen bygger på en idealiseret forestilling om (sprog)fællesskab i Norden, som det er svært at realisere i danskundervisningen, bl.a. på grund af elevernes manglende erfaring med sproget. De situationer, hvor det lykkedes at engagere eleverne i aktiviteterne, var kendetegnet ved at der opstod en forbindelse mellem aktivitetens indhold og elevernes hverdagsliv. Dermed bidrager afhandlingen til at belyse den kompleksitet, som diskussioner om hhv. mere eller mindre lærerstyret undervisning for elever med forskellige faglige forudsætninger, skriver sig ind i.

Afhandlingen leverer med sine klasserumsetnografiske studier et interessant forskningsmæssigt bidrag til forskning i sprogforståelse og inter-skandinavisk kommunikation. Ved at følge hvordan forskellige elever konkret deltager i og producerer mening i forskellige undervisningsaktiviteter bidrager afhandlingen med ny viden, der giver en bredere rammeforståelse for de udfordringer, lærere står overfor, når de skal ”give adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab”. Analyserne bidrager med tætte analyser af, hvordan faglige og sociale dynamikker spiller sammen og får betydning for elevernes læring. Dermed leverer afhandlingen tillige et interessant bidrag til klasserumsforskningen, da den trækker det faglige indhold tæt ind i analyserne af samspillet mellem eleverne og mellem lærere og elever. Endelig rummer afhandlingen interessante perspektiver for sprogpoltiske og IT-pædagogiske ambitioner.

Vi kan således alle få både indsigt og ny inspiration til fortsat pædagogisk skoleforskning ved læsning af Tom Steffensens afhandling.

God læselyst!

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| Forord | 9 |
| 1. Indledning | 10 |
| 1.1 Baggrund og projektudvikling..... | 11 |
| 1.2 Metodologiske udgangspunkter | 15 |
| 1.3 Nabosprogsundervisning | 19 |
| 1.4 Afhandlingens opbygning..... | 23 |
| 2. Diskursen om nordisk (sprog)fællesskab..... | 26 |
| 2.1 Et rids af den historiske baggrund..... | 27 |
| 2.2 Den nordiske sprogforståelsesforskning..... | 32 |
| 2.2 Kvalitativ forskning i inter-skandinavisk kommunikation..... | 42 |
| 2.3 Afrunding | 47 |
| 3. Klasserumsforskning | 48 |
| 3.1 Studier af klasserumsinteraktion | 49 |
| 3.2 Digitale medier i skolen..... | 58 |
| 3.3 Afrunding | 64 |
| 4. Teoretisk ramme..... | 66 |
| 4.1 Kritisk diskursanalyse – teori og metode..... | 68 |
| 4.2 Diskursanalysens grundbegreber | 71 |
| 4.3 Basil Bernstein om pædagogisk diskurs..... | 79 |
| 4.4 Analyse på tekstniveau..... | 86 |
| 4.5 Afrunding med et analyseeksempel..... | 96 |
| 5. Metodologiske refleksioner | 106 |
| 5.1 Feltarbejdets faser | 106 |
| 5.2 Repræsentation og analysestrategier..... | 118 |
| 6. Nedslag i danskundervisningens diskursive praksis..... | 127 |
| 6.1 Præsentation af feltet | 128 |
| 6.2 Social orden og undervisningsgenrer | 133 |
| 6.3 Elevernes sociale samspil..... | 153 |
| 6.4 Afrunding | 160 |
| 7. Interaktionsanalyser | 162 |
| 7.1 Norsk og svensk i litteraturundervisningen | 167 |

| | |
|--|-----|
| 7.2 Nabosprogskommunikation på nettet | 188 |
| 7.3 Systematisk undervisning i lytteforståelse | 225 |
| 7.4 Samtaler om sprog | 241 |
| 7.5 Klassemøde <i>in real life</i> | 262 |
| 8. Konklusion..... | 272 |
| 9. Litteratur..... | 283 |
| 10. Resumé | 297 |
| 11. Summary in English..... | 301 |

Forord

Efter at have arbejdet med undervisning og læreruddannelse i en årrække har det været privilegeret at få den mulighed for fordybelse, som et ph.d.-studie giver. I den forbindelse er der mange mennesker, jeg skylder tak. Først og fremmest tak til Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning, som har finansieret stipendiet, UCSJ for støtte og opbakning i hele processen og Forskerskolen i Livslang Læring på RUC, der har været et rigtig spændende sted at være indskrevet. Tak til de mange deltagere i projektet Grænseoverskridende Nordisk Undervisning, som denne afhandling handler om, - projektledelse, forskere, læreruddannere, skoleledere, lærere og elever. En særlig tak til lærere og elever i de klasser, hvor jeg har udført mit feltarbejde.

Tak til netværkene Sprog og Læring og DaDi for deltagelse i forskellige aktiviteter og Center for Sociolingvistiske Sprogforandringsstudier for vejledning og adgang til bibliotek. Tak til personerne bag netværkene Nordspråk, Nordisk Sprogkoordination og Nordiske Sprogpiloter for invitationer og interesse for projektet. Og tak til kontorfællesskabet i lokale 30C1-19 for givende diskussioner og en god tur til Oxford.

Tak til alle jer, der på forskellig vis har vejledt og sparret på ideer, oplæg og tekstudkast i løbet af processen. Tak til deltagere i færdigskriverworkshops og til professor Frans Gregersen (KU) for respons på kapiteludkast. Sidst men ikke mindst tak til min grundige og inspirerende hovedvejleder lektor Annegrethe Ahrenkiel, som har været helt central for den læreproces, et ph.d.-studie gerne skulle være.

1. Indledning

Det empiriske afsæt for denne afhandling er et inter-nordisk udviklingsprojekt med navnet Grænseoverskridende Nordisk Undervisning (forkortet GNU) mellem fire professionshøjskoler og ti grundskoler i Danmark, Norge og Sverige, der løb over tre år. Projektet blev udviklet og gennemført inden for rammerne af EU-programmet Interreg Öresund, Kattegat, Skagerrak med det overordnede formål at udvikle fællesskandinaviske undervisningsforløb til grundskolens 4. til 9. klassetrin i forskellige skolefag som matematik, naturfag og modersmålsfag med brug af digitale medier.¹

Et udviklingsprojekt som GNU, der var baseret på tænkningen i såkaldt ”Design-Based Research” (se afsnit 1.2), har i udgangspunktet en åben spørgehorisont. Fordi projektet ikke lagde op til parallel afprøvning af samme didaktiske oplæg i de tre lande, men netop byggede på ideen om, at eleverne skulle kommunikere, producere og undervises sammen på de tre modersmål med brug af forskellige digitale medier, blev det for mig og andre af mine professionshøjskolekollegaer oplagt at se nærmere på det fænomen, som vi i læreruddannelsessammenhænge kalder *nabosprogsdidaktik* (Madsen 2006). Hvad sker der i praksis, når læreplanernes intentioner om nordisk kulturfællesskab og sprogforståelse bringes i spil i forskellige undervisningsaktiviteter? I hvor høj grad er det muligt at integrere ”det nordiske” i de klassiske danskfaglige undervisningsgenrer, og i hvor høj grad er det muligt og nødvendigt at sætte særligt fokus på læse- og lytteforståelsen? Og hvordan kan undervisningen tilrettelægges, så der tages hensyn til elevernes interesser og læringsforudsætninger? Det var den interesse, der gjorde, at jeg i sin tid søgte støtte til et ph.d.-projekt hos Ph.d-rådet for uddannelsesforskning med løfte om at producere viden om, hvordan læring af nabosprog kan fremmes i danskundervisningen – med en særlig interesse for mulighederne i anvendelsen af netbaseret klassesamarbejde. Denne grundlæggende interesse har jeg fastholdt, men projektets kundskabsambition også har udviklet sig i løbet af processen, som jeg vil gøre rede for i det følgende.

¹ Se projektets hjemmeside: <http://projektgnu.eu/>

1.1 Baggrund og projektudvikling

Som ph.d.-studerende blev jeg tilknyttet Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet, hvilket utvivlsomt har skubbet min erkendelsesinteresse i en mere almenpædagogisk retning, end hvis jeg havde skrevet afhandlingen ved dét, der engang hed Institut for Nordisk Filologi, hvorfra jeg dimitterede tilbage i 2003, inden jeg blev lærer og siden læreruddanner. På danskstudiet er forskningsinteressen sprog og tekster; på pædagogikstudiet mennesker og læreprocesser. I det tværdisciplinære felt, som jeg i denne afhandling vil kalde klasserumsforskning med en fagdidaktisk erkendelsesinteresse, skulle der gerne være en synlig inspiration fra begge traditioner. Uden det fagdidaktiske udgangspunkt ville jeg naturligvis aldrig have rejst problemstillingen. Uden den almenpædagogiske inspiration ville jeg ikke have besvaret den på den måde, jeg gør i denne afhandling. Fortællingen om elevernes møde med den nordiske dimension i dansk er afhandlingens røde tråd, men ved at anlægge et klasserumsetnografisk blik og et bredere teoretisk perspektiv, end hvad der er nødvendigt for at forstå de mest basale sproglæringsprocesser, håber jeg også at kunne belyse, hvordan almene forhold som sociale normer blandt eleverne og skiftende politiske dagsordener også har betydning for det, der foregår i klassen. Derved bidrager afhandlingen med andre perspektiver på danskundervisning end dem, der inddrages i den mere kognitivt orienterede gren af den fagdidaktiske forskning.

Udvikling af teoretisk ramme

At skolens virkelighed er kompleks og i forandring i disse år, er sagt så mange gange, at det næsten er en kliché (jf. Krejsler & Moos 2014). Ikke desto mindre er det en vigtig grundpræmis. I et forsøg på at forstå den på én gang fastlåste og modsætningsfyldte sociale praksis, som skolen er, og som GNU-projektet søgte at intervenere i, installerer jeg derfor Norman Faircloughs begreb om diskursorden som en kontekstuel ramme. En diskursorden er ifølge Fairclough ”en kompleks og modsætningsfyldt konfiguration af diskurser og genrer inden for samme sociale område eller institution” (Jørgensen & Phillips 2011: 147). Anvendt på dansklektioner som en særlig undervisningskontekst inden for folkeskolens ramme kan diskursordensbegrebet bruges til at sammenfatte den komplekse helhed af måder at kommunikere og producere mening på, der gør faget genkendeligt for lærere og elever. Samtidig er fagets diskurstyper definerende for, hvilken meningsproduktion der i det hele taget

tæller som viden i den pædagogiske interaktion, når der er dansk på skemaet. En gennemgående pointe i afhandlingens analysekapitler er således, at elevernes deltagelse og meningsproduktion i faglige aktiviteter skal kontekstualiseres; dels skal deltagelse og meningsproduktion forstås situativt i lyset af det sociale samspil i klasserummet – den diskursive og sociale ”orden”, der hersker her –, dels i lyset af makrostrukturelle forandringsprocesser.

Sammen med Faircloughs kritiske diskursanalyse bruger jeg i afhandlingen Basil Bernsteins tænkning om pædagogisk kommunikation i analyserne. En særlig grund til det er, at Bernstein med sit begreb om ”usynlig pædagogik” meget betegnende rammer, hvad det er for en slags pædagogisk praksis og kommunikativ aktivitet, der udspiller sig i et projekt som GNU, der både var tænkt som et nordisk projekt, et innovationsprojekt og et teknologiprojekt. En af de bærende ideer i GNU-projektet var, at forskellige former for samarbejde på nettet mellem de deltagende lærere og elever skulle skabe rum for en mere brugerdreven, elevcenteret tilgang til nordisk integration og faglige erkendelser i skolefagene end ”den daglige undervisning”. I den forstand kan man sige, at processen var mere i fokus end bestemte resultater, og projektet etablerede dermed det, Bernstein ville kalde en usynlig pædagogisk kontekst for både lærere og elever, hvor deltageres udvikling og kreative udfoldelsesmuligheder blev vægtet højere end på forhånd fastlagte læringsmål. Denne intention stødte i praksis sammen med undervisningens eksisterende diskurser og genrer. Mine analyser fortæller derfor ud over det mere afgrænsede fokus på elevernes møde med ”det nordiske” også mere generelt om, hvad der sker i bruddene mellem danskfagets synlige og mere usynlige pædagogiske praksisser. Hvad er i spil og på spil, når eleverne opfordres til ”at bringe sig selv” med ind i den danskfaglige vidensproduktion i undervisningsgenrer som fiktionsskrivning, medieproduktion og kommunikation på nettet, som de ofte blev i GNU-projektforløb? Og hvilke situative fordele og ulemper har denne mere usynlige pædagogiske praksis i forhold til det, man kunne kalde traditionel klasserumsundervisning, hvor læreren regulerer indhold og tempo i kommunikationen.

Afhandlingens forskningsspørgsmål

Afhandlingen undersøger, hvordan lærere og elever (re)producerer og omformer læreplanens diskurs om nordisk sprog- og kulturfællesskab inden for danskfagets etablerede faglige praksisser i netbaserede samarbejdsforløb. Det overordnede forskningsspørgsmål kan følgelig formuleres således:

Hvilken meningsproduktion og kommunikativ aktivitet udspiller sig i danskundervisningen, når læreplanens intentioner om skandinavisk (sprog)fællesskab søges realiseret med netbaseret klassesamarbejde som ramme?

I dette overordnede spørgsmål gemmer sig et dobbelt fokus, der hænger sammen med projektets diskursteoretiske optik (Fairclough 1992a, Phillips 2010: 270), som jeg gør nærmere rede for i afhandlingens anden del. Dels er fokus på det indhold, elever og lærere producerer i undervisningen, dels er fokus på de kommunikationsprocesser, hvorigennem dette indhold (re)produceres.² Endelig er det en central pointe, at klasserummets lokale meningsproduktion (mikroniveaet) er indlejret i bredere samfundsmæssige strukturer og diskurser om sprog, kultur og uddannelse (makroniveaet).

Det overordnede forskningsspørgsmål er brudt ned i to underspørgsmål, der er i forgrunden i hvert deres del af analysen, mens det andet klinger med i baggrunden.

- **Diskursiv praksis.** Hvordan navigerer og kommunikerer lærere og elever i danskundervisningens forskellige genrer? (kap. seks og syv)
- **Interaktionsanalyser.** Hvordan deltager eleverne, og hvilken mening producerer de i forskellige undervisningsaktiviteter om og med nabosprog? (kap. syv)

Derved skulle afhandlingens kombinerede fagdidaktiske og mere almenpædagogiske erkendelsesinteresse også gerne være slået an. Det fagdidaktiske perspektiv handler om at generere viden om, hvordan eleverne deltager, og i hvilke retninger deres meningsproduktion går i forskellige undervisningsaktiviteter om nabosprog; hertil hører også den didaktiske diskussion af undervisningens indhold og arbejdsformer (metoder). Sigtet med det almene læringsperspektiv, der er forankret i en socialisationsteoretisk og interaktionistisk læringsforståelse (Hiim & Hippe 1998: 238), er at vise, hvordan elevernes meningsproduktion er bredere end den faglige diskurs og hele tiden

² I afhandlingen bruger jeg begrebet ”meningsproduktion” om sproglige ytringers ideationelle og interpersonelle betydninger, mens ”vidensproduktion” med reference til både Fairclough og Bernstein sigter til den mening, der genkendes og anerkendes som viden i en bestemt faglig diskurs. Fagdidaktikken er i smal forstand kun optaget af viden, mens sociologiske undersøgelser af skolen (bl.a. i Bernstein-traditionen) netop fokuserer på den sortering (som ligger i kodemodaliteten), der gør mening til viden i konkrete interaktioner.

betinget af og indlejret i kontekstuelle forhold på både mikro- og makroniveau.

Forgrund og baggrund

Afhandlingens erkendelsesinteresse knytter an til den empiriske fagdidaktik. Som empirisk forskningsdisciplin sigter fagdidaktikken mod at ”forstå de mekanismer der udfolder sig i klasserummet, som grundlag for de valg lærere og andre beslutningstagere træffer i forbindelse med tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisning” (Hetmar 2011: 76). Feltet kan ifølge Hetmar endvidere empirisk og teoretisk defineres som udspændt mellem ”basisfag, institutionen skole og hverdagslivets videns- og forståelsesformer” (Hetmar 2011: 75). Forståelse af klasserummets ”mekanismer” er altså en kompleks sag, der både har sociale/institutionelle, faglige og hverdagslige aspekter, og det må fra projekt til projekt afvejes, hvor meget disse dimensioner skal fylde i forhold til hinanden. Mit udgangspunkt er at sigte efter en helhedsorienteret forståelse, hvor dimensionerne samvirker. Min teoretiske og metodologiske tilgang er derfor, som jeg kort har gjort rede for, med brug af Faircloughs kritiske diskursanalyse at kombinere et mikroanalytisk blik på kommunikative begivenheder med en bredere interesse for nogle udvalgte aspekter af de rammer og betingelser, der former kommunikationen, og de subjekter, der deltager i den. Men alligevel vil noget fylde mere end andet. Tre forskningsmæssige afgrænsninger skal præciseres i den forbindelse.

Selvom afhandlingen har en ambition om at kombinere et fagdidaktisk og sociologisk perspektiv, kommer jeg ikke lige meget i dybden med de sociale og faglige aspekter af klasseværelsets praksis. Min karakteristik af undervisningens diskursive praksis i kapitel seks har en anden karakter end mine analyser af undervisningsaktiviteter i kapitel syv. Jeg undersøger ikke børns sociale samspil systematisk (fællesskaber, hierarkier mv.), sådan som man almindeligvis ser det i klassisk sociologisk forskning, men forholder mig til det sociale samspils diskursive udtryk i forskellige rammesætninger af danskundervisningen. Et andet baggrundsspor i projektet er den sprogvidenskabelige forskning i nordisk sprogforståelse og inter-skandinavisk kommunikation. Den sprogvidenskabelige forskningstradition er taget med som en videnskabelig ramme, der kan belyse nogle af de mere specifikke problematikker, der opstår for elevdeltagelse og meningsproduktion i undervisningen. Endelig skal det som det tredje understreges, at afhandlingen ikke er et teknologi- eller mediestudie, men en kommunikations- og læringsteoretisk under-

søgelse, hvor kommunikationsteknologier i nogle rammesætninger af undervisningen udgør ét blandt flere genrekonstituerende elementer i den sociale praksis (Fairclough 2003: 70) (jf. afsnit 3.2). I kapitel to og tre gør jeg rede for, hvordan jeg trækker på disse tre baggrundsspor i min undersøgelse.

1.2 Metodologiske udgangspunkter

I dette afsnit vil jeg kort uddybe nogle af de teoretiske og metodologiske præmisser og valg, der ligger til grund for afhandlingen. Jeg går mere i dybden med afhandlingens teori og metodologi i kapitel tre, fire og fem, men her skitserer jeg altså den helt overordnede ramme.

Et interventionsstudie

Afhandlingens empiri er som sagt produceret i undervisningsforløb, der er initieret af et udviklingsprojekt med mange deltagere. Mit studie kan derfor også overordnet karakteriseres som et interventionsstudie. Interventionsstudier har det fortrin, at det fænomen, man ønsker at undersøge – her aktiviteter med nabosprog i dansk – optræder i mere fortættet form, end det ellers ville gøre. Samtidig har mine kollegaer og jeg gennem projektets workshops med de deltagende lærere løbende haft mulighed for at diskutere undervisningen, justere på tilgangen og drøfte næste skridt. Det betyder imidlertid ikke, at jeg har overtaget GNU-projektets metodologi. I det følgende vil jeg kort diskutere vigtige metodologiske forskelle på mit projekt og GNU-projektet.

GNU-projektet er tilrettelagt ud fra tænkningen i såkaldt Design Based Research (DBR) (Brown 1992, Dede 2004), der i bred forstand hører hjemme i familien af interventions- og aktionsforskningsbaserede tilgange i uddannelsesforskningen, selvom der er store forskelle på de videnskabsteoretiske grundantagelser. Hvor aktionsforskning er tæt knyttet til kritisk teori med et utopisk mål om at frisætte, bevidstgøre, forandre mv. (Nielsen & Nielsen 2010), er DBR langt mere instrumentel i sin tilgang. Her er ingen utopiske horisonter, men mere pragmatiske mål som ”refining both theory and practice” (Collins et al. 2004: 19). En gørende forskel i ontologisk grundopfattelse på DBR og hele det etnografiske tradition i uddannelsesforskningen er, hvordan sammenhængen mellem del og helhed skal forstås i det sociale felt. En af pionererne inden for DBR, Ann Brown, skriver: ”we must operate allways under the constraint that an effective intervention

should be able to migrate from our experimental classroom to average classrooms operated by and for average students and teachers” (Brown 1992: 143). Browns antagelse om, at der findes sådanne gennemsnitlige klasseværelser med gennemsnitlige elever og lærere, vidner om, at hun tillægger det særlige mindre betydning, end etnografer almindeligvis vil gøre. Her vil udgangspunktet være, at enhver social gruppe eller institution (også) er formet af sine egne spilleregler, som det er forskerens opgave at forstå (Kristiansen & Krogstrup 1999), og at det derfor altid er problematisk at sige noget håndfast om, hvad der virker på tværs af kontekster, selvom det specifikke godt kan indeholde viden om det generelle.

Da jeg ikke deler kontekstsyn med DBR, distancerer jeg mig derfor i denne afhandling fra DBR som metodologi. Imidlertid er bevidstheden om, at den observerede undervisning er gennemført inden for rammerne af et stort interventionsprojekt med mange deltagere vigtig at holde fast i. Flere af de aktiviteter, jeg studerer, er mere eller mindre direkte initieret af projektet, ligesom lærerens arbejdsvilkår har været specielle. Jeg har altså ikke observeret ”almindelig” praksis for dansk- og nabosprogsundervisning, men fortættede forløb, der er blevet til som konsekvens af særlige rammer for undervisningen. Disse forudsætninger udelukker mig imidlertid ikke fra at kunne drage slutninger af mere generel karakter på baggrund af det, jeg har set. Det vil jeg argumentere for i det følgende afsnit, hvor jeg bl.a. vil diskutere principper for udvælgelse af cases i klasserumsforskning.

Et casestudie

Der er selvsagt både fordele og ulemper forbundet med at producere empiri i et allerede eksisterende projekt. Den oplagte fordel er, at kontakten mellem forsker, skole og lærere er etableret på forhånd, og at man derfor ikke selv skal ud og få aftaler i stand. En anden væsentlig fordel er, at man ikke står alene med sin forskning, men har opbakning fra en bred organisation. Ulemperne er bl.a., at den virkelighed, man får adgang til, nødvendigvis vil være farvet af eksisterende aftaler og dagsordener i projektet, og at relationen til de deltagende lærere (og elever) derved kan blive lidt uklar, hvis man som jeg skifter rolle undervejs i forløbet. Omvendt er den relativt uklare relation mellem forsker og deltagere for mig at se en grundpræmis i alt feltarbejde – også selvom man forsøger at minimere den ved at informere om forskningsinteresse mv.

I udviklingsprojekter som GNU får lærerne timer for deres deltagelse, men den er ikke nødvendigvis frivillig, hvilket en enkelt lærer også helt eksplicit gav udtryk for på det første møde i modersmålsgruppen tilbage i efteråret 2011. Jeg valgte fra start ud fra både et erkendelsesmæssigt og etisk hensyn at fokusere på de lærere, der virkede mest interesserede i at åbne døren til deres klasseværelse, og det viste sig da også, at der blev gennemført langt mere undervisning i overensstemmelse med projektets grundide i disse klasser. Hvis jeg skal efterrationalisere og begrunde mine valg i forhold til almene principper for caseudvælgelse kan man sige, at de ”mest veldrevne” klasser i projektet helt sikkert repræsenterer ekstreme cases i forhold til gennemsnitlig praksis for nabosprogsundervisning – og måske danskundervisning i det hele taget. Fordelen med den ekstreme case kan imidlertid være, at det, man ønsker at studere, optræder i mere fortættet form, og på den måde bliver det også nemmere at forstå nuancer, forskelle, dybere årsager mv. Nogle gange kan atypiske cases ligefrem fungere som kritiske cases, der muliggør deduktive slutninger af typen: Hvis det ikke gælder under disse særlige forhold, at x er tilfældet, så gælder det ingen steder (Flyvbjerg 2010: 473). Set i dét lys er det ikke nødvendigvis nogen ulempe, at de to klasser (a og b), som jeg har fulgt tættest, begge hører hjemme på samme folkeskole i det, man nok må betegne som et ressourcestærkt område, og at de deltagende lærere fremstod som mere engagerede på projektets workshops end den gennemsnitlige deltager. Når jeg valgte at følge dem begge, skyldes det, at der ud fra en fagdidaktisk vurdering er relevante forskelle mellem de gennemførte undervisningsforløb, som udtrykker forskellige tilgange til at integrere nabosprog i dansk, hvilket bl.a. kan ses som udslag af lærernes erfaring, ledelsesstil, prioriteringer af indhold mv. Elevgrupperne virkede imidlertid meget ens i de to klasser: stort set samme alder og fordeling af køn (en lille overvægt af drenge i a-klassen); omtrent samme geografiske og sociokulturelle baggrund (se også afsnit 6.1).

Et interaktionistisk studie

Det teoretiske og metodologiske perspektiv, jeg anlægger på kommunikation og læreprocesser i denne afhandling, kan med en bred overordnet betegnelse indkredses som interaktionisme (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Interaktionismen anlægger et andet perspektiv på subjektivitet og læring end eksempelvis hermeneutiske tilgange, der søger ind i aktørernes livsverden (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 10), og kognitivistiske læringsforståelser, der interesserer sig

for afgrænsede mål- og kvantificerbare aspekter ved elevens læring. Modsætningen må imidlertid ikke forstås for håndfast. Også diskurskursteoretiske tilgange som eksempelvis N. Faircloughs, der hører hjemme i det interaktionistiske felt, benytter hermeneutiske greb i analysen af social interaktion og har begreber om sprogforståelsens kognitive grundlag (Fairclough 1989: 141) (jf. afsnittet ”Fortolkning i diskursiv praksis”), og jeg bruger også selv hermeneutiske greb i mine analyser af klasserumsinteraktion. Betegnelsen ”interaktionisme” signalerer imidlertid en helt overordnet opmærksomhed på sprogets rolle i sociale processer og en antagelse om, at betydninger skabes situativt (Järvinen & Mik-Meyer 2005: 10). Et studie af læring i en interaktionistisk sammenhæng retter sig altså ikke (primært) mod læreprocessen forstået som en indre, psykisk proces (jf. Hermansen 2005), men lærings*konteksten*, dvs. læringsens sociale, institutionelle og samfundsmæssige betingelser

Trods visse videnskabsteoretiske og metodologiske sammenfald spænder interaktionistisk skoleforskning vidt fra den klassiske, institutjonskritiske tradition i pædagogikken til den fagdidaktiske klasserumsforskning, der fokuserer på elevernes tilegnelse af fagets tænkemåder, praksisser og tekster.³ Et fællestræk er, at de forskellige interaktionistiske forskningsbidrag ofte trækker på teorier, der ikke opererer med et eksplicit læringsbegreb fx Bourdieu (Perregaard 2003), Bernstein (Ahrenkiel 2004) eller Sinclair & Coulthard (Skriver 2011). Altså må undersøgelsens læringsperspektiver udvikles i hvert enkelt tilfælde. Det læringsperspektiv, der tilbydes med Faircloughs og Bernsteins begreber, sætter fokus på sammenhængen mellem kontekst og interaktion (Ahrenkiel 2004: 113). Hvordan henholdsvis hømmes og fremmes muligheder for læring i bestemte rammesætninger af undervisningen? Jeg uddyber projektets læringsforståelse i kapitel tre og argumenterer for relevansen af et kritisk-humanistisk perspektiv, når konteksten er læring inden for rammerne af et skolefag som dansk.

³ En anden forskel, der går på tværs af distinktionen mellem pædagogisk og fagdidaktisk forskning, er (lidt forenklet fremstillet), om forskeren arbejder longitudinalt og eksempelvis interesserer sig for interaktionsmønstrenes ”reproducerende karakter over en længere tidsperiode”, dvs. elevens habitus (Perregaard 2003: 40), eller om forskeren med brug af synkron snit interesserer sig for at forstå forhold, der henholdsvis hømmes og fremmer læring i undervisningskonteksten, dvs. samspillet mellem undervisningens makro- og mikroniveau (Ahrenkiel 2004).

1.3 Nabosprogsundervisning

I empirisk fagdidaktisk forskning er det altid en overvejelse værd, hvor dybt man skal gå ind i teorier og viden om selve undervisningens genstandsfelt. I klasserumsforskningen er der mange eksempler på studier med fokus på både læreren og eleverne, der ikke interesserer sig for undervisningens mål, indhold og metoder. Et af de træk, der adskiller klasserumsforskning med fagdidaktisk erkendelsesinteresse fra anden klasserumsforskning, er imidlertid, som jeg ser det, at fagdidaktisk klasserumsforskning altid må have den faglige dimension med – uden at den nødvendigvis skal spærre for indsigter i klasserummets sociale liv. Hvor kommer diskursen fra? Hvad er det for et indhold (viden, værdier, færdigheder mv.), samfundet har besluttet skal overleveres til den opvoksende generation? Hvordan møder og forholder lærere og elever sig til netop dette indhold? Jeg uddyber perspektivet i kapitel to, hvor jeg inddrager den tradition, jeg kalder den nordiske sprogforståelsesforskning, som videnskabsmæssig ramme. I nærværende afsnit vil jeg forholdsvis kortfattet gøre rede for, hvad vi fra forskningen ved om sammenhængen mellem de politiske bestemmelser om nabosprogsundervisning i læreplanerne for dansk, (norsk og svensk), og intentionernes omsætning i praksis.

Hvem får nabosprogsundervisning?

Vurderet i forhold til de politiske intentioner, som kommer til udtryk i deklamationer og styredokumenter, er der ingen tvivl om, at det i dag reelt står sløjt til med realiseringen af nabosprogsundervisningen i Danmark, Norge og Sverige. I Delsing & Lundin Åkessons store undersøgelse af inter-nordisk sprogforståelse, som jeg vender tilbage til i kapitel to, bliver informanterne spurgt, om de har modtaget nabosprogsundervisning i skolen. Til det svarer kun 5 % klart ja, mens knap halvdelen svarer ”bare lidt”. Den resterende halvdel husker ikke at have modtaget nabosprogsundervisning (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 105). Endvidere er der markante nationale og regionale udsving. Generelt ser det ud til, at de danske, norske og sydsvenske elever får mest nabosprogsundervisning, mens det resterende Sverige får mindst (jf. Gustavsson 2002: 182). Blandt den stockholmske informantgruppe er det kun en fjerdedel af de unge, som husker at have modtaget nabosprogsundervisning. Interessen for nabosprogsundervisning er altså stærkt varierende og størst i grænseregioner. Eksempelvis har byerne Helsingør og Helsingborg en ret

stærk tradition for skolesamarbejde,⁴ ligesom Øresundskomiteen fra 2013 aktivt er begyndt at arbejde for at styrke skolesamarbejde og nabosprogsundervisning i hele Øresundsregionen.⁵ Én af udfordringerne ved sådanne samarbejder er imidlertid, at interessen ofte er asymmetrisk. I en nyere undersøgelse svarer to tredjedele af de adspurgte svenske gymnasieelever, at de godt kunne tænke sig at lære dansk, mens det omvendt kun gælder for en tredjedel af de københavnske informanter, at de kunne tænke sig at lære svensk (Bacquin & Christensen 2013). Dansk udbydes også som sprogfag på nogle Sydsvenske gymnasier, mens svensk ikke er en del af fagrækken i den danske gymnasieskole. Den oplagte forklaring er, at København som storby kan tilbyde arbejde og attraktive studiepladser til de svenske unge, mens det omvendte ikke er tilfældet med Malmø i forhold til de danske gymnasieelever (jf. Gregersen 2003a).

Lærernes holdning til nabosprogsundervisning

Når mange elever ikke modtager nabosprogsundervisning, selvom det er indskrevet som bindende mål i læreplanerne, må det skyldes, at lærerne vælger emnet fra. Det kan der være flere grunde til. I en undersøgelse af norske læreres holdninger til norskfagets indholdsområder angiver kun ca. en tredjedel, at nabosprogsundervisning er et meget eller ganske vigtigt område, hvilket gør det til det lavest vurderede område af alle indholdsområder (Pran og Ukkelberg 2011).⁶ To tredjedele er dog helt eller ganske enige i, at det mere principielt er vigtigt at have kendskab til nabosprog. Undersøgelsen giver to bud på, hvorfor området alligevel nedprioriteres i norskundervisningen. Den første er stoftrængsel; ca. halvdelen af de adspurgte svarer, at nabosprogsundervisningen ofte udelades, når der ikke er tid til alle emner i norskfaget. Den anden er manglende uddannelse, idet kun ca. en tredjedel af lærerne har en positiv vurdering af deres egen kompetence i nabosprogsdidaktik (Pran og Ukkelberg 2011).⁷ En svensk undersøgelse af de nordiske sprogs status i svenskunder-

⁴ Se: <http://theme.wordpress.com/credits/hhskole.wordpress.com/>

⁵ Se: <http://www.oresundskomiteen.org/naboskolor/>

⁶ 5 % meget vigtigt, 29 % ganske vigtigt, 53 % mindre vigtigt, 11 % ikke vigtigt, 2 % ved ikke (Pran & Ukkelberg 2011). Se også Jansson & Skjeldbred 2014.

⁷ En tredje forklaring, som ikke nævnes her, men som fremføres i en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af 49 voksne danskeres sprogholdninger af J. Thøgersen, er, at nabosprog anses som noget, man enten kan i forvejen, eller noget, man lærer uden for skolen: "Undervisning i de skandinaviske sprog vurderes generelt lavt. Der er en generel opfattelse af at det er godt at kunne forstå svensk og norsk, men da eleverne ikke selv skal kunne tale eller skrive det, og da

visningen foretaget af Lärarnas Riksförbund i 2012 bekræfter, at mange lærere er usikre på deres egen undervisningskompetence, når det handler om at realisere læreplanens mål om nordiske sprog (Lärarnas Riksförbund 2012). Af de svenske lærere, der underviser på 7. til 9. klassetrin, angiver 33 %, at de fuldt ud har den kompetence, der skal til; 57 % svarer delvist og 11 % slet ikke. Tallene er i øvrigt markant lavere for lærerne på mellemtrinnet, hvor kun 11 % oplever at have den fulde kompetence. De svenske lærere peger desuden ligesom de norske på den generelle stoftrængsel i svenskfaget som den nok væsentligste årsag til, at de nedprioriterer eller fravælger nordiske sprog.

Elevernes læringsudbytte af nabosprogsundervisning

Der findes ingen undersøgelser af, hvordan eleverne responderer på nabosprogsundervisning, men det er en udbredt forestilling, at den har lav prestige og interesse blandt eleverne, hvilket typisk kædes sammen med uhensigtsmæssige undervisningsmetoder: ”Allgemein ist der Nachbarsprachenunterricht unter den Schülern nicht beliebt, was auf die Lehrmethoden zurückgeführt wird” (Golinski 2007: 47). Forskere i inter-skandinavisk kommunikation som U. Börestam og L. Zeevaert peger på selve formidlingen af sproglige normer, som nabosprogsundervisningens dominerende funktion: ”Beträffande de kommunikativa normerna tror jag för övrigt att grannspråksundervisningen inte misslyckas, och vad eleverna än lär sig så lär de sig i alla fall att de inte bör tala engelska med andra skandinaver” (Börestam 1994: 35). Om undervisningen reelt betyder noget for elevernes receptive kompetencer på nabosprogene, er det imidlertid svært at sige noget generelt om. Dog mener L.-O. Delsing og K. Lundin Åkesson i deres store internordiske undersøgelse at kunne påvise en positiv korrelation mellem nabosprogsundervisning og nabosprogsforståelse (Delsing og Lundin Åkesson 2005: 106). Dette resultat harmonerer med den traditionelle opfattelse af, at ”tærskelniveauet” for nabosprogsforståelse er lavt (Lundin 2012), men forekommer samtidig meget usikkert, fordi det bygger på elevernes hukommelse. Det er ikke utænkeligt, at en del af de elever, der klarer sig knapt så godt i de gennemførte forståelses-test, husker forkert, når de angiver, at de aldrig har mødt nabosprogene i skolen.

forståelsen af de to sprog opfattes som noget man allerede kan, er det ikke noget der ønskes opprioriteret i uddannelsessystemet” (Thøgersen 2007a: 105).

”Intercomprehension” - et europæisk perspektiv

Nabosprogskommunikation er, som E. Haugen også skriver i sin artikel om den skandinaviske sprogkløft, ikke kun et nordisk/skandinavisk fænomen (Haugen 1966). Kloden rundt findes der mange eksempler på brug af beslægtede sprog i international kommunikation. Det særlige ved Norden er nok, at denne praksis både har været udbredt i kulturelt samarbejde og haft en institutionel og ideologisk overbygning. Og at den er indskrevet i bestemmelserne for skolernes modersmålsfag. I løbet af de seneste ca. 20 år er der inden for rammerne af EU-samarbejdet opstået en fælleseuropæisk forskningsinteresse for, hvordan forståelse af beslægtede sprog kan fremmes i uddannelsessystemet under overskrifterne ”intercomprehension” (Doyé 2005) og ”receptive multilingualism” (Thije & Zeevaert 2007). Baggrunden er ligesom i Norden en ambivalens i forhold til den øgede indflydelse fra engelsk, som nogle sprogsociologer ser som en trussel mod sproglig og kulturel mangfoldighed (Phillipson 1992, 2003). Det interessante ved intercomprehension-litteraturen er, at den oprindelige normative forestilling om, at skandinaver ”skriftligt og mundtligt kan benytte sit eget Sprog og dog blive forstaaet”⁸ løsrives fra en mere snæver nordisk fællesskabsdiskurs og kobles ind i bred fortælling om medborgerskab, diversitet og kulturel tolerance: ”Intercomprehension also assumes a political dimension, insofar as it incites respect towards all languages and the empowerment of speakers of less spoken languages” (Alves & Mendes 2012: 213). Strategien er fra omkring årtusindskiftet og frem blevet udforsket i en række større EU-projekter (se fx Barbeiro 2009, Downing 2012, Doyé 2005, Hufeisen & Marx 2007). Det perspektiv kan måske – måske ikke – være produktivt i skolen som en anden måde at legitimere nabosprogsundervisning på. For set i dén optik er den skandinaviske tradition for (nu og da) at bryde med modersmålsfagets traditionelle etsprogsnorm et *potentielt* moderne træk ved danskfaget, der kan udnyttes til at fremme almene sproglæringsstrategier, (kritisk) sproglig bevidsthed og kulturforståelse – altså en flytning af fokus fra et mere snævert, bagudskuende ”nordisk” indholdsperspektiv i retning af en fremadrettet, almengjort sprog- og kulturbevidsthed.

⁸ *Cirkulære om undervisning i Norsk og Svensk i visse af Folkeskolens øverste Klasser*, 1939.

1.4 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af otte kapitler, der falder i fire dele. I første del udvikler og præsenterer jeg den rammesættende viden om afhandlingens analyser; dels i kapitel to, hvor jeg i et bredere historisk og samfundsmæssigt perspektiv tegner et rids af det nordiske samarbejde og præsenterer centrale nedslag i det forskningsfelt, jeg kalder ”den nordiske sprogforståelsesforskning”; dels i kapitel tre, hvor jeg går tættere på skolens praksis og diskuterer centrale bidrag fra både den almenpædagogiske og fagdidaktiske klasserumsforskning. I den forbindelse diskuterer jeg også som optakt til teoriafsnittet læringsperspektiver på klasserumsinteraktion. Jeg argumenterer her for en kritisk-humanistisk læringsforståelse. Samlet set er afhandlingens første del mit bud på rammesættende viden om de strukturer (sproglige og sociale) og den sociale praksis (Fairclough 2003: 24), der udstikker grundlæggende betingelser for elevernes måder at deltage og producere mening på, og som kan bruges til at forstå, hvad der hæmmer og fremme muligheder for læring i forskellige rammesætninger af undervisningen (Ahrenkiel 2004: 240).

I afhandlingens anden del udvikler jeg afhandlingens teoretiske og metodologiske rammeværk. Udgangspunktet er som nævnt Faircloughs kritiske diskursanalyse, der er valgt, fordi den lægger op til kritisk undersøgelse af samspillet mellem struktur, praksis og sprogbrug. Jeg hævder, at netop et identitetsformende fag som dansk er bundet op på flere forskellige og potentielt modstridende diskurser, der praktiseres sammen inden for det felt, jeg med Fairclough kalder ”danskfagets diskursorden”. ”Den nordiske dimension” er en af disse diskurser. I afsnittet præsenterer og diskuterer jeg teoretiske nøglebegreber fra Faircloughs forfatterskab som diskurs, diskursorden, genre, ideologi og intertekstualitet og argumenterer for deres anvendelighed til analyse af klasserumskommunikation.

I sine egne arbejder trækker Fairclough både på sociologiske og lingvistiske ”grundteorier”, der vælges til analyseformålet. I denne afhandling kombinerer jeg Fairclough med B. Bernsteins pædagogiske teori (især begreberne om klassifikation og rammesætning), fordi den er velegnet til dels at stille skarpt på sammenhængen mellem skole (den regulative diskurs) og fag (undervisningsdiskursen), dels på forhold, der betinger hhv. reproduktion og forandring af diskursen (den ”privilegerede tekst”) i synlige og usynlige pædagogiske kontekster. En central pointe hos Bernstein er, at pædagogisk praksis aldrig er simpel nedsivning af viden/magt fra forskning/samfund til læreplan til praksis, men at der sker en transformation og tilpasning af viden i eksem-

pelvis klasserummet ud fra de dagsordner og kontekstuelle forhold, der gælder her. Endelig drøfter jeg kort Faircloughs lingvistiske inspirationskilder, navnlig M.A.K. Hallidays systemisk funktionelle lingvistik og samtaleanalysen, som også er konkrete analyseværktøjer på mikroniveau i mine analyser af transskriberede samtaler. Kapitlet afrundes med en opsamling og et analyseeksempel. I kapitel fem gør jeg nærmere rede for og diskuterer feltarbejdets forløb og metoder og min operationalisering af teorien, herunder mine analysestrategier.

Afhandlingens tredje del består af to analysekapitler, der knytter sig til Faircloughs model for kritisk diskursanalyse (Fairclough 1992a: 73), selvom den ikke følges slavisk og her er tilpasset genstandsfeltet. Spørgsmålet om de grundlæggende sammenhænge mellem socialt samspil og meningsproduktion i dansk – fagets diskursive praksis – behandles i kapitel seks. Dette kapitel har således det mest generelle fokus, den mest åbne spørgehorisont og er også det kapitel, der tydeligst trækker på den etnografiske tradition i den almenpædagogiske klasserumsforskning. I kapitlet karakteriserer jeg danskundervisning som en åben diskursorden, hvor deltagerroller og meningsproduktion ændrer sig i forskellige undervisningsgenrer, og hvor meningsproduktionen især de lavt klassificerede undervisningsaktiviteter som fiktionsskrivning, medieproduktion mv. ofte går i uforudsigelige retninger. Samtidig er praksis præget af nogle veletablerede genrer og diskurser, hvilket skaber svære betingelser for at praktisere mere ”perifere” diskurser – i dette tilfælde ”det nordiske”/nabosprogsundervisning. Kapitlets funktion er at åbne feltet og også gennem mine henvisninger til eksisterende forskning yderligere at opbygge den strukturelle ramme om de efterfølgende interaktionsanalyser.

Med afsæt i den brede åbning af feltet i kapitel seks bevæger jeg mig i kapitel seks ned på mikroniveau og stiller skarpt på kommunikation og meningsproduktion i forskellige praksisformer (undervisningsaktiviteter) inden for fem undervisningstemaer om og med nabosprog. Jeg forsøger at fastholde dobbeltblikket på socialitet og faglige processer fra kapitel seks, men giver altså i kapitel syv den fagdidaktiske systematik analytisk forrang. Jeg analyserer både lærerstyrede aktiviteter med nabosprog og elevinteraktion på nettet, ligesom jeg skelner mellem aktiviteter, hvor nabosprog integreres i eksisterende undervisningsgenrer, og aktiviteter, hvor nabosproglæring gøres til mål i sig selv. Kapitlet indledes med en analyse af den nordiske dimension i den gældende læreplan i de år, projektet blev gennemført (Undervisningsministeriet 2009).

Afhandlingens fjerde del består af konklusion, diskussion og perspektivering i et samlet afsnit. Dels følger jeg op på afhandlingens helt overordnede ambition om at bidrage til udviklingen af empirisk fagdidaktisk klasserumsforskning. I den forbindelse diskuterer jeg, hvilke læringsperspektiver man kan anlægge på danskundervisning med et interaktionistisk og diskursteoretisk perspektiv, og hvad det er for typer af viden om elevernes læring, man kan generere på denne måde. Dels samler jeg op på mine konkrete analyser af kommunikation og pædagogisk praksis i de observerede undervisningsforløb og sammenfatter afhandlingens vidensbidrag til danskfagets didaktik.

2. Diskursen om nordisk (sprog)fællesskab

Fairclough er gennem hele sit forfatterskab interesseret i at vise, hvordan strukturelle betingelser, samfundsmæssige forandringer og ”sproglige fænomener” i bred forstand (kommunikation, sprognormer, sproglæring, sprogsyn mv.) hænger sammen. Denne kombination af sprogvidenskab og samfundsvidenskab gør Faircloughs tilgang bred, og det må derfor fra projekt til projekt afklares, hvordan den rammesættende viden om de samfundsmæssige forhold, der betinger praksis, skal udvælges og afgrænses. I sine egne analyser genererer Fairclough rammesættende viden ved at trække på sociologiske tænkere som A. Giddens, J. Habermas og P. Bourdieu, men også gennem mere eller mindre selvstændige metaanalyser af sammenhængen mellem ”general directions of social and cultural change” og såkaldte ”megatrends” i vores brug af og forhold til sprog (major tendencies, Fairclough 1992a: 200). Tyngdepunktet i mine analyser ligger ikke på det strukturelle niveau, men på Faircloughs niveauer for diskursiv praksis og tekst. Alligevel er et rids af det samfundsmæssige landskab vigtigt at have med for at forstå, hvor ”diskurserne kommer fra”, og hvad det er for muligheder og begrænsninger, der hermed ligger for elevernes deltagelse og meningsproduktion i konkrete undervisningsaktiviteter. Denne rammesættende viden leverer jeg ikke på ét samlet sted i afhandlingen, men i flere omgange knyttet til de konkrete analysetemaer. På det samfundsanalytiske niveau inddrager jeg Basil Bernsteins pædagogiske teori (afsnit 4.3) og også elementer af Thomas Ziehes tænkning (afsnit 3.1).

Som en central og særlig del af analysernes rammesættende viden præsenterer og diskuterer jeg dog i dette kapitel resultater fra den nordiske sprogforståelsesforskning. Formålet er dobbelt; dels bruger jeg forskningen til at give en forståelse af feltet – herunder diskursen om nordisk (sprog)fællesskab og dens samfundsmæssige ramme (afsnit 2.1); dels bruger jeg de forskellige forskningsbidrag til at kaste et kritisk lys på diskursen (afsnit 2.2 og 2.3).

På Faircloughs niveau for ”megatrends” kan de nyere bidrag i den nordiske sprogforståelsesforskning læses ind i problematikken om, hvad internationalisering og globalisering⁹ betyder for sprogs status, sprogvvalg og sprogbrug. Fairclough peger på sproglig demokratisering som en overordnet tendens (Fairclough 1992a: 202).¹⁰ Andre peger – bl.a. i et ekko af Bourdieu 1992 – på homogenisering og markedsliggørelse af sprog (Heller 2010) som dominerende tendenser (Phillipson 1992, 2003; Risager 1999).

2.1 Et rids af den historiske baggrund

Som baggrund tegner jeg i dette første afsnit et rids af historien bag det eksisterende nordiske samarbejde og dermed læreplanens bestemmelser om nabosprogsundervisning. Målet er (kortfattet) at fremstille diskursen om det nordiske (sprog)fællesskab i historisk og samfundsmæssig belysning. Den overordnede pointe er, at det nordiske er et åbent tegn, som gennem tiden er blevet brugt i mange forskellige sammenhænge – ofte i et forsøg på at mobilisere samling mod andre lokale eller globale udviklinger (politiske, økonomiske, kulturelle mv.) (Henningsen 1997). Samtidig er diskursen om nordisk fællesskab tæt knyttet til en bestemt sproglig norm, nemlig at de skandinaviske sprog ligner hinanden så meget, at de kan bruges i indbyrdes kommunikation. Sprogfællesskabet bliver i den forstand et symbol på et større kulturfællesskab mellem de nordiske befolkninger (Börestam 1994). I de senere år har debatten om engelskindflydelse i de nordiske lande (Höglin 2002) både påvirket sprogsforskning og det nordiske sprogsamarbejde. Engelskindflydelsen i de

⁹ For en kort afklarende diskussion af begreberne ”internationalisering” og ”globalisering” og deres konnotationer i uddannelsespolitikken, se Risager 1999. Kort fortalt opfattes ”internationalisering” gerne positivt (det nordiske samarbejde er netop et eksempel på et sådant mellemstatsligt samarbejde), mens de mere grundlæggende teknologiske, økonomiske, kulturelle mv. bevægelser, man under ét kan omtale som globalisering, i nogle sammenhænge ses som en trussel mod det bestående (Risager 1999) (jf. Bernstein 2000: 66).

¹⁰ Fairclough fremhæver som eksempel på ”sproglig demokratisering” – for mig lidt overraskende – tendenser til øget lighed mellem regionale udgaver af engelsk i Storbritannien og mellem forskellige udgaver af engelsk på det internationale plan, men han stiller også spørgsmålet, om ikke denne tilsyneladende ændring er udtryk for, at det sproglige hegemoni antager mere subtile former: ”If there is a genuine shift away from unitary standards on national and international levels, does this represent a real fracturing of hegemony in the linguistic sphere, or is hegemony merely taking new forms?” (Fairclough 1992a: 202). Fairclough diskuterer endvidere, hvordan demokratisering og kommercialisering ikke er simple modsætninger, men samvirkende fænomener (Fairclough 1992a: 219).

nordiske lande ses her som en fælles trussel mod det bestående, som det nordiske (sprog)samarbejde kan bidrage til at imødegå (Daryai-Hansen 2010: 196).

Nordens sproglige landkort

Den fællesnordiske historie, som jeg nok skal afholde mig fra at referere her, er både præget af konflikter, krige og mere eller mindre frivillige unionsdannelser (Østergård 1994).¹¹ Det sproglige udgangspunkt er vikingetidens og den tidligere middelalders fællesnordiske sprog, der dengang kaldtes ”dansk tunge” (Braunmüller 2001). Vejen fra oldnordisk over mere og mere særegne dialektdannelser omkring skandinaviske magtcentre til vore dages nationalsprog er lang og allerede fortalt i sproghistoriske værker.¹² Men hvorom alting er: Historien har også efterladt Norden som lidt af et sprogligt kludetæppe (Zeevaert 2004). I al korthed: Finland, der i mange år var under svensk overherredømme, har stadig to officielle sprog: finsk og svensk; svensk er modersmål for en minoritet i Finland på ca. 250.000 mennesker og obligatorisk fremmedsprog i skolen for den finsktalende majoritet. Norge, som var i union med Danmark fra 1380 til 1814, har to officielle sprognormer: bokmål og nynorsk. Skriftsproget nynorsk blev udviklet i 1800-tallet i forsøget på at skabe et selvstændigt norsk skriftsprog i opposition til det danskbaserede bokmål. Det er også en kendt sag, at variationen i det norske tale- og skriftsprog er langt større end i det danske og svenske (selvom der også i det nordlige Sverige findes dialekter med markante særtræk). Islandsk og færøsk er som bekendt vestnordiske sprog (tættere beslægtet med vestnorske dialekter end dansk og svensk), men de skandinaviske sprog har udviklet sig så langt fra det fællesnordiske udgangspunkt, at de ikke længere er umiddelbart forståelige for islændinge og færinger. Dansk læres derfor som fremmedsprog i Færøerne og Island, selvom dansk i Island i løbet af de sidste 20 år har tabt mærkbart terræn til engelsk (Kvaran 2011). De færøske elever har derimod gode dansk-kundskaber (Delsing & Lundin-Åkesson 2005). De oprindelige sprog i Finland, Grønland og det samiske område tilhører ikke den nordiske sprogstamme, men dansk læres og bruges også i Grønland. Hertil kommer en

¹¹ I parentes bemærket er det, som U. Østergaard påpeger, først *efter* de nordiske lande i løbet af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet fik viklet sig ud af hinandens favntag, at det nordiske samarbejde, vi kender i dag, er kommet i stand (Østergaard 1994).

¹² For en kort gennemgang, se: Kristiansen (2006). ”Udtalevariation og standardisering i Skandinavien: historisk overblik og forklaringsmodeller”. For en sproglig sammenligning af moderne dansk og svensk, se Teleman (2008).

række nyere minoritetssprog i Norden, der tales af indvandrere og deres efterkommere. Karen Risager anslår, at der i dag tales et sted mellem 80 og 140 forskellige modersmål i Danmark (Risager 2005: 11) med tyrkisk, arabisk, urdu, farsi og somali som nogle af de største minoritetssprog.

En forholdsvis stor del af den nuværende befolkning i Norden taler altså ikke et skandinavisk sprog (dvs. dansk, norsk eller svensk) som modersmål. For denne gruppe er vejen til såkaldt nabosprogsforståelse længere end for den gruppe, der har dansk, norsk eller svensk som førstesprog (jf. Börestam 2011). Nogle forskere inddeler på den baggrund det ”nordiske sprogfællesskab” i en primær gruppe, der har dansk, norsk eller svensk som modersmål, og en sekundær gruppe, der ikke har det (Börestam 2011 efter Dahlstedt 1980: 84). Mit arbejde har i første omgang fokus på den såkaldte ”primære gruppe”.¹³ Når man dertil lægger al den kulturelle og dialektale diversitet, som Norden også rummer, siger det sig selv, at den traditionelle tale om ”det nordiske sprog- og kulturfællesskab” har klare ideologiske overtoner, hvis rødder kan føres tilbage til 1800-tallets skandinavistiske bevægelse.

Nordisk fællesskab og nordiske diskurser

Efter en lang periode med krige og rivalisering fra Kalmarunionens opløsning i 1523 mellem Danmark-Norge på den ene side og det ekspanderende svenske rige på den anden, blev forestillingen om et særligt nordisk eller skandinavisk fællesskab (gen)skabt i romanikken i med- og modspil til tidens nationale diskurser. ”Det nordiske” forstået som en slags historisk, sproglig og kulturel enhed var også konstituerende for danskfaget som selvstændigt vidensområde i 1800-tallet. Den første danske professor i nordiske sprog, filologen N.M. Petersen (1791 – 1862), var skandinavist og så sine sprog- og litteraturstudier – og dermed udviklingen af skolens danskfag – som bidrag til at vække folkets nationale og nordiske selvfølelse (Gregersen 2014: 21 f.). N.M. Petersen frygtede som mange andre på den tid den danske nations snarlige undergang, hvilket for de nationalliberale var ensbetydende med indlemmelse i det stadig stærkere og mere selvbevidste Tyskland (Preussen). For at undslippe den skæbne argumenterede Pedersen bl.a. for dannelsen af et fællesskandinavisk skriftsprog:

¹³ Tosprogede elevers adgang til nabosprogsforståelse er en særskilt problemstilling, som jeg kun behandler kort og indirekte. Tilfældet ville nemlig, at der ikke var tosprogede elever (med ikke-vestlig baggrund) i nogen af de tre danske klasser, jeg har fulgt.

”Det er åbenbart, at de tre Nordiske literaturer ikke kunne bestå hver for sig; navnlig er den Danske sin undergang nær, den norske endnu i sin barndom; de må forenes til én. Det vigtigste middel dertil er sprogenes forening” (N.M. Pedersen 1844; citeret efter Gregersen 2014: 24).

N.M. Pedersen døde to år før det danske nederlag i 1864, der samtidig blev den politiske skandinavismes endeligt. Til gengæld blev ”den kulturelle og praktiske skandinavisme” videreført og udviklet på en lang række områder (Hemstad 2008: 24). Eksempelvis oprettede landene en møntunion i 1873. Og det er på ingen måde urimeligt at hævde, at tiden fra Første Verdenskrigs afslutning og i hvert tilfælde op til murens fald var præget af visse skandinaviske sympatier, selvom det også er rigtigt, at det nordiske samarbejde altid har været kendetegnet af luftige visioner og (modstridende) nationale interesser.¹⁴

Foreningen Norden blev stiftet i 1919 og oplevede markant medlemsfremgang i 1930'erne, hvor henholdsvis Tyskland og Rusland/Sovjetunionen (igen) truede de nordiske landes selvstændighed (Østergård 1997: 45). Efter Anden Verdenskrig fik de uformelle netværksdannelse en formel politisk overbygning med Nordens Råd, som blev skiftet i 1959, og Nordisk Ministerråd fra 1971. Den nordiske pasunion blev vedtaget i 1952 og frem til Danmarks optagelse i EF i 1972, blev der på regeringsniveau arbejdet frem mod en økonomisk union (NORDEK) (Lund 2006: 20). Samtidig er historien fuld af eksempler på, at ”det nordiske” bruges som samlende ideologi til at fremme bestemte interesser eller skabe samling mod en ydre fjende. I 1900-tallet blev ”nordismen” således både brugt af marxister, EU-modstandere, feminister og miljøaktivister (Henningsen 1997: 118). Den ”nordiske velfærdsmodel” er blevet et slagord i den politiske debat, ligesom skandinavisk design, nordisk mad osv. er stærke brands. Af nyere dato lancerede Helle Thorning Smiths S-R-SF-regering en skolepolitisk fornyelsesstrategi under overskriften ”Ny nordisk skole” – givetvis i et forsøg på at distancere sig fra den foregående borgerlige regerings skolepolitik. Det nordiske har på den måde udviklet sig til en ”omnibus ideologi”, der kan rumme lidt af hvert, eller ”a killer phrase” (Henningsen 1997: 119), der har stærke positive konnotationer, samtidig med at det ofte er uklart, hvad betegnelsen egentlig dækker over. Flertallet af de fællesnordiske samarbejdsprojekter, jeg har fået kendskab til gennem mit ph.d.-arbejde, kan netop siges at bruge prædikatet

¹⁴ Helt oplagt kan man pege på, at de tidligere nordiske centralmagter Danmark og Sverige af historiske grunde har (haft) et andet perspektiv på det nordiske samarbejde end de unge nationer Norge, Finland og Island, der har måttet kæmpe for selvstændighed fra dansk, hhv. svensk overherredømme – også hvad sprog angår.

”nordisk” som et åbent tegn, hvis betydning løbende må forhandles. Det er også tilfældet for GNU-projektet, som jeg bruger som empirisk grundlag i denne afhandling.

Det nordiske i danskundervisningen

I grundskolen og ungdomsuddannelserne har ”det nordiske” været med (og så alligevel ikke) i mere end 100 år; først i gymnasiet, senere på de ”lavere” niveauer. Som en udløber af 1800-tallets skandinavisme og folkelige mobilisering (Hemstad 2008) blev oldnordisk og svensk obligatorisk stofområde i gymnasieskolen i 1871 – og det endda i så stort omfang, at ”selve undervisningen i modersmålet blev forsømt” (Diderichsen 1968: 146).¹⁵ Siden blev undervisningen i oldislandsk beskåret og til sidst helt afskaffet i 1935 (Diderichsen 1968: 212), mens undervisningen i norsk og svensk blev tilpasset det nye gymnasiedanskfag og også en del af grundskolens folkeligt dannende pensum, som nedenstående citat fra cirkulæret om norsk og svensk i dansk fra 1939 drejer sig om. Tekstuddraget er taget med her, fordi det meget præcist præsenterer den oprindelige diskurs bag skolens nabosprogsundervisning.

”Det nære Samkvem mellem de skandinaviske Folk, som man ogsaa paa det kulturelle Omraade maa tillægge stor Betydning, begunstiges i væsentlig Grad af den Omstændighed, at ethvert af Folkene i Forholdet til de andre Folk skriftligt og mundtligt kan benytte sit eget Sprog og dog blive forstaaet, naar der blot er givet en vis Vejledning i at læse de andre Sprog og forstaa det talte Sprog” (*Cirkulære om undervisning i Norsk og Svensk i visse af Folkeskolens øverste Klasser*, 1939).

Centralt i tekststykket står diskursen om nordisk fællesskab, det nære samkvem, som kobles tæt til en bestemt sproglig norm (en sprogideologi), nemlig den *at ethvert af Folkene i Forholdet til de andre Folk skriftligt og mundtligt kan benytte sit eget Sprog og dog blive forstaaet*. Undervisningens indhold og omfang er meget løst skitseret som *en vis Vejledning*.

Efter Anden Verdenskrig blev nabosprogsundervisning sammen med fællesnordiske sprogrettigheder skrevet ind i Helsingforsaftalen fra

¹⁵ I mellemskolen blev faget dansk i undervisningsbekendtgørelsen fra 1904 defineret som ”Dansk (med *svenske*)”. Formålet med undervisningen i svensk blev beskrevet som, ”at Eleverne kunne forstaa lettere Stykker af nyere svensk Prosa og Poesi”, samt ”de vigtigste Regler for Udtalen af svenske Lyd og Lydforbindelser” og ”Lighed og Forskel mellem Dansk og Svensk i Henseende til Ord, Talemaader og Bøjningsformer” (*Bekendtgørelse om undervisningen i Mellemskolen*, 1904, s. 3). Bekendtgørelsen skelner ikke mellem dansk og norsk, men henviser til ”Værker af den danske (dansk-norske) Skønlitteratur” (s. 2).

1962. Norsk og svensk var i de følgende årtier obligatorisk eksamensstof i dansk på forskellige uddannelsesniveauer (Kulturministeriet 2008: 112), og området oplevede sin anden opblomstring, hvilket også hænger sammen med tidens politiske interesse for nordisk samarbejde. Fra tiden omkring Danmarks indtræden i EF og frem til i dag er nabosprogsundervisningen imidlertid blevet svækket i hele uddannelsessystemet (også i de andre nordiske lande, især Sverige)¹⁶, selvom den stadig har (en symbolsk?) plads i læreplanerne og promoveres i sprogpoltiske dokumenter som *Sprog på spil* (Kulturministeriet 2003), *Sprog til tiden* (Kulturministeriet 2008), *Dansk sprogs status* (Dansk Sprognævn 2012) og *Den nordiske sprogdeklaration* (Nordisk Ministerråd 2006). En vigtig ramme om den nyere udvikling i det nordiske sprogsamarbejde er som nævnt internalisering/globalisering og en heraf afledt fælles interesse blandt sprogfolk i de nordiske lande (navnlig de nationale sprognævn) for, hvad den øgede engelskindflydelse betyder for de nationale sprogs status og levedygtighed. P. Daryai-Hansen udpeger på baggrund af dokumentanalyser ”dem gemeinsamen Kampf (...) gegen die Dominanz der englischen Sprachen” (Daryai-Hansen 2010: 196) som en central diskurs i det eksisterende sprogsamarbejde. Jeg vender tilbage til, hvordan denne er omsat i den gældende læreplan i projektperioden, *Fælles Mål 2009*, i indledningen til kapitel syv.

2.2 Den nordiske sprogforståelsesforskning

Diskursen om nordisk (sprog)fællesskab er både blevet undersøgt og udfordret i sprogforskningen fra 1960'erne og frem. Når forskningsbidragene læses på langs fortælles dermed også en historie om samfundsudviklingen i de nordiske lande. Læst på tværs kan man identificere en række fælles forskningste-maer, der indgår med forskellig styrke i de enkelte publikationer:

- Sprogstruktur (synkront): Hvor tæt forbundne er de skandinaviske sprog ud fra en lingvistisk klassifikation baseret på ortografiske, leksikalske, morfosyntaktiske og fonetiske kriterier?
- Sprogstruktur (diakront): Hvordan udvikler sprogene sig i tid? Bliver afstanden mellem sprogene større eller mindre? Hvad betyder fx den svækkede udtale af danske konsonanter for forståelsen?

¹⁶ Herom, se læreplansudredningerne af Madsen 2005 og Teigen 2013.

- Sprogforståelse: Hvor godt forstår skandinaver hinandens sprog, når de læser eller lytter til dem?
- Pragmatik: Hvordan kommunikerer skandinaver rent faktisk med hinanden? Hvilke talemønstre og hjælpestrategier kendetegner kommunikationen (fx akkomodation, gentagelse, reparation og kodeskift)?
- Sprogholdninger: Hvilke holdninger har skandinaver til hinanden, hinandens sprog og brugen af dem i inter-skandinavisk kommunikation?
- Diskurs og sprogideologi: Hvad betyder den retorisk-politiske konstruktion af nordisk fællesskab, herunder i skolen og medierne, for skandinavisk opfattelse af passende sproglig adfærd i fællesskandinaviske sammenhænge?

Hertil kommer det krydsende tema:

- Internationalisering og brug af engelsk som *lingua franca*.

Som det ses af ovenstående, kan forskningen vælge at stille skarpt på rent lingvistiske forhold, sproghistoriske forhold, pragmatiske forhold, sprogpsykologiske forhold eller sprogsociologiske forhold. Den forskningsmæssige udfordring er, at niveauerne nødvendigvis må hænge sammen, og at de vekselvirker med en kompleksitet, som er svær at indfange metodologisk.

Fælles for store dele af sprogforståelsesforskningen er i en vis forstand en ”positivistisk grundholdning” – et forsøg på at isolere ”det sproglige” fra kontekstuelle forhold og kvantificere forståelsen. Både sprogforståelse, strategier og sprogholdninger behandles som forholdsvis faste størrelser i forskningen, og de fleste undersøgelser bygger på data, der er produceret i eksperimentelle opstillinger, test eller spørgeskemaer. Set fra såvel et etnografisk som et diskursteoretisk perspektiv er der her tale om en svaghed ved undersøgelserne, fordi den sociale situations betydning for sprogbrugen helt eller delvist lades ude af betragtning (jf. Thøgersen & Östman 2010). Det betyder, at vigtige forhold som deltagerens forudsætninger, situationskonteksten og bredere makrostrukturelle forhold nok diskuteres som mulige forklaringer på mønstre i data, men ikke eller kun i mindre grad gøres til en del af selve analyserne.

Skandinavisk semi-kommunikation – E. Haugens undersøgelse

Den centrale videnskabelige begrebsdannelse og tematisering af kommunikation mellem danskere, nordmænd og svenskere stammer fra den norske Harvardprofessor og sociolingvist E. Haugens ofte citerede artikel ”Semicommunication: The Language Gap in Scandinavia” (Haugen 1966). Udgangspunktet for Haugens artikel er at problematisere den udbredte før-videnskabelige forestilling om, at dialekter er gensidigt forståelige, mens sprog ikke er det. Haugen giver både eksempler på dialekter inden for samme sprog, der ikke er gensidigt forståelige, og altså eksempler på sprog som dansk, norsk og svensk, som er det. Også i lingvistikken har der været en tendens til at naturalisere nationalsproglige grænser (jf. Fairclough 1992b: 22), og derfor findes der ifølge Haugen ikke meget forskning i kommunikation, der overskrider politisk definerede sproggrænser. Om den grænseoverskridende kommunikation bruger Haugen betegnelsen *semikommunikation*, som han definerer som ”the trickle of messages through a rather high level of ”code noise” (Haugen 1966: 281). Der er ikke tale om ”halv” kommunikation, men kommunikation, der i særlig grad er forstyrret af ”kodestøj”, og som derfor kan opleves som problematisk eller anstrengende af sprogbrugerne. Haugens term er blevet kritiseret i flere omgange for dels at give de forkerte associationer, nemlig at forståelsen skulle være ”halv”, dels for at være metodologisk uklar (Börestam 1994, Braunmüller 2001: 5).¹⁷

Sproghistorisk og dialektologisk forskning kan ifølge Haugen ikke i sig selv forklare den skandinaviske tradition for semikommunikation. Han peger flere steder i artiklen på den enkelte sprogbrugers holdning, ”the will to understand”, og den politisk-kulturelle overbygning, ”the sense of unity”, som vigtige medbetydende faktorer. Selv om han ikke ekspliciterer det, kan hans artikel læses derhen, at *semikommunikation* afhænger af fire forhold: 1) sproglige forskelle og ligheder, 2) vilje og holdninger hos de enkelte sprogbrugere, 3) kontakt og interaktion og 4) den politisk-kulturelle overbygning

¹⁷ Andre forskere bruger i stedet betegnelserne ”receptive multilingualism” (Thije & Zeevaert 2007) og ”intercomprehension” (Doyé 2005), der begge dækker bredere end Haugens term. Braunmüller foreslår betegnelsen ”interdialectal communication” med tilføjelsen ”between Ausbausprachen”. ”Ausbau sprachen” er den lingvistiske betegnelse for sprog/dialekter, der i kraft af deres historiske, kulturelle og politiske overbygning opleves som selvstændige sprog af sprogbrugerne (Braunmüller 2001).

(ideologi). Haugen kritiserer den eksisterende litteratur for enten at være rendyrket sprogvidenskabelig eller agiterende:¹⁸

”There seemed to be no bridge provided between the linguistic approach, on the one hand, and the sociopolitical approach on the other, by any sort of research into the actual attitudes and experiences involved in inter-Scandinavian communication” (Haugen 1966: 282).

Metodologisk er det interessante ved Haugens arbejde, at han forsøger at bygge denne bro mellem sprogvidenskab og sprogsociologi. Hans løsning var en spørgeskemaundersøgelse, hvor et spørgeskema med 45 spørgsmål i fire temaer (sociale kategorier, kontakt, sprogholdninger og sprogforståelse) blev rundsendt til 300 personer i hvert af de skandinaviske lande.

Nogle centrale fund hos Haugen er, at norsk er det sprog, som forstås bedst af både danskere og svenskere. Nordmænd er lidt bedre til at forstå svensk, end svenskere er til at forstå norsk, mens danskere er bedre til at forstå norsk end omvendt. Relationen dansk-svensk er markant svagere end de andre relationer, men den er symmetrisk. Haugens resultat er, som han også selv angiver, behæftet med en række usikkerhedsmomenter.¹⁹

Haugen forfølger især to forklaringsmodeller på forståelsesrelationerne: lingvistisk afstand og sprogholdninger. Populært sagt bindes dansk og norsk sammen af store sammenfald i ordforråd, mens svensk og norsk bindes sammen af udtalen – her kan ordforrådet være en kilde til misforståelse. Relationen dansk-svensk er både udfordret af forskellig udtale og afvigelser i ordforråd på en række almindelige dagligdagsord (herom, se Teleman 2008); typisk fordi sprogene (også) har taget forskellige låneord til sig i den lange historiske periode, hvor Danmark-Norge på den ene side og Sverige på den anden kæmpede om magt og indflydelse i Norden. Haugen tillægger den lingvistiske afstand størst vægt i sin forklaring, men han diskuterer sprogholdninger som en medvirkende faktor – uden dog at turde angive, hvor stor rolle holdninger spiller for forståelsen. Haugen beder informanterne vurdere sprogene ud fra et æstetisk kriterium – om man kan lide lyden af det – men antager, at en simpel bedømmelse af skønhed i væsentlig grad vil være påvirket af ”social and national attitude” (Haugen 1966: 291). Det interessante

¹⁸ Allerede i 1960'erne var der gang i debatten om det nordiske sprogfællesskabs snarlige forfald, og både styrket nabosprogsundervisning og sprogplanlægning blev diskuteret som mulige løsninger (Haugen 1966: 293).

¹⁹ Undersøgelsen har en lav svarprocent og er ikke statistisk valideret. Haugen kalder derfor selv konklusionerne ”forsøgsvisse”. Alligevel har de centrale fund dannet basis for den efterfølgende diskussion og forskning.

fund er her, at dansk igen indtager en særstilling. Nordmænd og svenskere har en markant mere positiv holdning til både deres egne og hinandens sprog end til dansk. Mere opsigtsvækkende er det nok, at også lidt under halvdelen af de danske informanter foretrækker norsk og svensk frem for deres eget sprog. Haugen peger på de særdanske lydsvækkelser og stødet som en oplagt forklaring, der populært sagt giver dansk et ”gutturalt” præg, der for nordmænd og svenskere får dansk til at lyde, som om danskere *pratar med gröd i munnen*, men han er også inde på, at holdninger til sprog også afspejler magt og prestige, ”the prestige of Danish pronunciation is directly traceable to the fortunes of the Danish crown” (Haugen 1966: 292).

Haugens undersøgelse viser også, at danskerne generelt er mest positive over for nordisk samarbejde; mens svenskerne har den mindste interesse; også denne forskel kan forklares med henvisning til det asymmetriske magt- og størrelsesforhold mellem landene. Endelig påpeger han, at nordisk engagement på tværs af de tre lande i første omgang er en sag for samfundenes kulturelle, politiske og uddannelsesmæssige elite, der både rejser mere i nabolandene, forstår sprogene bedre og har en mere aktiv interesse i nabolandenes kultur. Indflydelsen fra engelsk og brugen af engelsk som *lingua franca* mellem skandinaver er ikke et tema i Haugens forskning og diskuteres slet ikke i artiklen, fordi det engelske sprog dengang havde en helt anden og langt mindre betydende position i hverdagsliv, medier og skolesystemet.

I tiden efter Haugens artikel og op til i dag er der blevet gennemført en række både større og mindre kvantitative studier af inter-skandinavisk sprogforståelse. Nogle af disse studier bygger på eksperimentelle test, mens andre bygger på selvrapportering. Jeg har valgt at fokusere på to centrale studier, der også forholder sig til hinanden: Øyvind Mauruds eksperimentelle undersøgelse fra 1970'erne og det opfølgende studie af L.-O. Delsing og K. Lundin Åkesson fra 2005. Resultaterne fra lignende undersøgelser vil blive inddraget som perspektivering, hvor det virker relevant.

Mauruds undersøgelse

Maurud tester som den første nabosprogsforståelse med brug af eksperimentelle metoder. Undersøgelsen kan således kaste lys over forholdet mellem selvrapporteret sprogforståelse og faktisk sprogforståelse i en testsituation. Både tilrettelæggelsen af undersøgelsen og analysen af resultaterne bærer præg af grundige metodologiske refleksioner. Som informanter bruger Maurud 504 militærrekrutter fra de skandinaviske hovedstæder, dvs. unge mænd, der re-

præsenterer et bredt udsnit af den skandinaviske befolkning i klassemæssig forstand. Undersøgelsens mål er at forstå den afhængige variabel ”sprogforståelse” i forhold til de uafhængige variable ”sprog”, ”land” og ”fremstillingsform” (hvh. det talte sprog og det skrevne sprog)” (Maurud 1976: 53).

Undersøgelsen viser flere ting. For det første klarer informanterne fra alle lande læsetesten bedre end lyttetesten. Det er altså lettere for en dansker at forstå skrevet norsk og svensk end det talte sprog, og sådan gælder det hele vejen rundt. Denne forskel er ikke særlig overraskende og kan let forklares lingvistisk. Skriftsprogene repræsenterer populært sagt mere arkaiske sprogformer end de talte sprog i Skandinavien; de ligger tættere på det fællesnordiske udgangspunkt. Et andet fund hos Maurud er, at relationen mellem dansk og svensk er asymmetrisk. Danskere er klart bedre til at forstå svensk end omvendt (kun ca. en tredjedel af de svenske rekrutter forstår ”en hel del” talt dansk eller bedre, mens over halvdelen af danskerne forstår svensk på samme niveau).²⁰ (Maurud 1976: 57 f.). På baggrund af testresultaterne konkluderer Maurud følgende:

”(...) the test shows that the written languages are relatively easy to understand (...) Real difficulties in communication arise primarily with spoken language, especially between the Danes and the Swedes, with the greatest problems for the Swedes. The Danes and the Norwegians understand each other's languages surprisingly well, with the Norwegians a few steps ahead, while the Norwegians understand spoken Swedish much better than the Swedes understand the spoken Norwegian” (Maurud 1976: 61).

Set fra et forståelsesperspektiv er det altså Sverige, der er det ”svageste” led i Mauruds undersøgelse, fordi Sverige både i forhold til Danmark og Norge indgår i en asymmetrisk relation. For at forklare dette relaterer Maurud sine fund til forskellige baggrundsdata om kontakt og sprogholdninger af den type, som vi også har set hos Haugen. Disse baggrundsdata peger på, at Sverige i kulturel henseende var den dominerende nation i Skandinavien i 1970`erne,

²⁰ Denne asymmetri er blevet diskuteret en del, og både sociologiske og lingvistiske forklaringer er blevet foreslået (jf. Gregersen 2003a og 2004). Som F. Gregersen bemærker i Gregersen 2004, så skulle man umiddelbart mene, at forståelsesrelationen mellem dansk og svensk er symmetrisk. Den betragtning gælder imidlertid kun, som også Gregersen er inde på, hvis man ser isoleret på hvh. det talte eller det skrevne sprog. Tager man derimod som Doetjes 2010 skriftsprogene med i betragtning som potentielle understøttende hjælpeformer til talesprogene, får man et andet billede. Det danske talesprog har nemlig udviklet sig væsentlig længere bort fra det fællesproglige udgangspunkt end det svenske. Det danske skriftsprog konservative ortografi er altså en hjælp for danskere, der prøver at forstå svensk, men svenskere ikke har samme hjælp af deres skriftsprog, når de skal forsøge at forstå dansk.

fx inden for medieområdet (Maurud 1976: 64). En del af forklaringen på svenskernes dårligere forståelse skal nok også henføres til undersøgelsens tilrettelæggelse. Hvor både København og Oslo grænser op til et skandinavisk naboland, har Stockholm i inter-skandinavisk sammenhæng en decentral placering på den svenske østkyst. Alene ud fra valget af informanter vil det derfor være sandsynligt, at svenskerne har mindst kontakt med nabolandene og dermed også den mindste interesse i nabosprogene.

Mauruds undersøgelse præsenterer et øjebliksbillede af inter-skandinavisk sprogforståelse i 1970'erne og siger ikke direkte noget om tidsperspektiver hverken i forhold til det enkelte individs udvikling eller samfundet som helhed. Måske med svenskernes forståelse af talt dansk som en undtagelse er det overordnede indtryk, at den gensidige sprogforståelse i Skandinavien var ret god i 1970'erne. Uden at have undersøgt faktisk kommunikation eller læringsperspektiver kan Maurud dog også afsluttende konkludere, at det ser ud til at være relativt let at lære at forstå nabosprog, hvis man af og til er i kontakt med sprogene og er motiveret for at forstå (Maurud 1976: 71). Heller ikke Maurud nævner brugen af engelsk som et alternativ til skandinavisk semikommunikation.

Delsing & Lundin Åkessons undersøgelse

Den største og mest diskuterede undersøgelse af inter-skandinavisk sprogforståelse er uden tvivl Lars-Olof Delsing og Katarina Lundin Åkessons forskningsrapport *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars forståelse av danska, svenska och norska* baseret på projektet *Internordisk språkförståelse i en tid med ökad internationalisering* fra 2005 (INS-projektet) (Delsing & Lundin Åkesson 2005). Projektet er mere omfattende end Mauruds undersøgelse på flere planer. For det første testes forståelsen af de skandinaviske sprog i hele Norden, dvs. også i Grønland, Island, Færøerne og Finland, hvor dansk hhv. svensk læres som fremmedsprog i skolen. For det andet testes sprogforståelsen i to større byer i hvert land for at undgå den geografiske skævhed, som kendetegner Mauruds undersøgelse. For det tredje inddrages også engelsk i et komparativt perspektiv. Og endelig sammenlignes den inter-nordiske sprogforståelse hos personer, der har et skandinavisk sprog som modersmål, med forståelsen hos personer, der har lært et skandinavisk sprog som andetsprog. Som det fremgår af de nye undersøgelsesspørgsmål, er den bagvedliggende motivationen for projektet at undersøge, hvad samfundsmæssige forandringer under den brede overskrift internationalisering har betydet for den inter-

nordiske sprogforståelse i dag. Konkret peger rapporten på indvandring, et ændret mediebillede, uddannelsesreformer og indflydelsen fra engelsksproget kultur. Hertil kommer øget mobilitet og intensiveret kontakt i Norden bl.a. som konsekvens af virksomhedsfusioner og bygningen af fx Øresundsbroen mellem Danmark og Sverige. Informanterne er elever på ungdomsuddannelser, typisk i alderen 16 – 19 år.²¹

Helt overordnet bekræfter undersøgelsen tidligere fund. Sprogforståelsen i Skandinavien er asymmetrisk. De norske elever har den bedste forståelse af både dansk og svensk og i tale og skrift. Svenskere og danskere er samlet set nogenlunde lige gode til at forstå norsk. Svenskerne er bedst til at forstå talesproget; danskerne har en fordel, når opgaven er at læse norsk – hvis vi vel at mærke taler om bokmål. Med nynorsk forholder det sig omvendt. Det viser sig også, at danskerne generelt er bedre til at forstå svensk end omvendt (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 58). I udgangspunktet er der ikke noget nyt i disse relationer i forhold til Mauruds fund. Det interessante ved Delsing & Lundin Åkessons undersøgelse kommer frem i nogle mindre delundersøgelser, som jeg kort vil præsentere nedenfor. Disse fund er relevante i forhold til at forstå betingelserne for at praktisere nabosprogsundervisning.

Sprogforståelse og geografi

Som sagt har Delsing & Lundin Åkesson til forskel fra Maurud testet sprogforståelsen i to større byer i hvert af de skandinaviske lande: København og Århus i Danmark, Oslo og Bergen i Norge samt Stockholm og Malmø i Sverige. Det mest interessante fund er her den store skævhed i den svenske sprogforståelse. Informanterne i Malmø er væsentligt bedre til dansk end stockholmernes, som til gengæld er bedre til norsk. Samtidig er stockholmernes forståelse af dansk forventeligt den svageste relation af alle. At københavnere klarer sig dårligere end århusianere i både norsk og svensk, er svært at forklare og modsiger en tidligere undersøgelse, der kan påvise en ret entydig sammenhæng mellem nabosprogsforståelse og geografisk afstand (Lundin

²¹ Som det også fremgår af rapporten, er det slet ikke let at bestemme forståelsen af et sprog i forsøgsopstillinger. Resultaterne er meget følsomme over for, hvem man spørger, hvad man spørger om, og hvordan man spørger. Hele vejen gennem Delsing & Lundin Åkessons rapport diskuteres delresultaterne derfor i forhold til det eksperimentelle design. Det gennemgående nøglespørgsmål i forhold til de mange delresultater baseret på forskellige testtyper og informantgrupper er, hvad der kan sammenlignes med hvad, og forfatterne anfører selv en lang række forbehold. For en særskilt diskussion af metodologiske problemer baseret på et mestatudie, hvor seks forskellige forsøgsopstillinger sammenlignes, se Doetjes 2007.

& Christensen 2001: 66). Delsing & Lundin spekulerer selv i, at forklaringen kan skyldes den såkaldte ”storbymentalitet”. Oplandet til hhv. Stockholm og København orienterer sig – også sprogligt – mod disse normcentre, mens indbyggerne i disse byer selv orienterer sig mod andre (større) byer i Europa og resten af verden (jf. Gregersen 2004: 34).

Sprogforståelse og sociokulturel kapital

Delsing & Lundin Åkesson har også sammenlignet indvandrere og deres efterkommeres forståelse af nabosprog med ”de indfødte skandinaver” med udgangspunkt i det talte sprog i hjemmet. Ikke overraskende viser det sig, at de tosprogede gymnasieelever er markant dårligere til at forstå nabosprog end deres etsprogede klassekammerater.²² Dette forhold gælder generelt i de tre lande, men også her klarer nordmændene sig bedst. I samspil med mulige sociale forklaringer ligger det lige for, at et formodet mindre ordforråd og kendskab til ældre sprogformer på andetsproget er forklaringen på den generelle forskel mellem et- og tosprogede, hvad angår nabosprogsforståelsen. Umiddelbart har danske ord som ”spørgsmål”, ”ikke” og ”vanskelig” ikke genkendelige ækvivalenter på svensk. Her hedder det: ”frågor”, ”inte” og ”svår”, men svenskere, som er bekendte med ældre stil, vil kende de nu i talesproget sjældne, men umiddelbart genkendelige pendants: ”spörsmål”, ”icke” og ”vansklig” (Delsing 2006: 47). Dette forhold er helt parallelt til nordmændenes brug af ord og sprogformer i talesproget, som vi i Danmark forbinder med højtidelig skriftlig stil, fx ”vor” i stedet for ”vores” og ”hverandre” i stedet for ”hinanden”. Derfor er både bredde og dybe i ordforrådet, herunder kendskab til ældre sprogformer, en klar fordel, når man skal forstå et nært beslægtet sprog. Helt generelt er der altså en positiv sammenhæng mellem sprogbrugerens kompetenceniveauet på og viden om modersmålet og nabosprogsforståelse, men det indebærer imidlertid også, at ”elever som redan har ett försteg framför andra på grund av det man förenklat kan kalla ett gynnansamt sociokulturellt kapital har en fördel också när det gäller grannspråksförståelse” (Lundin 2012: 21). Det vil altså alt andet lige kræve en større indsats for læreren at undervise elever med svage forudsætninger i nabosprog samtidigt med, at læreren givetvis vil opleve disse elevers behov for kompetenceløft

²² Denne sammenhæng er også påvist i Lundin & Christensens undersøgelse af gymnasieelever læseforståelse på nabosprog i Øresundsregionen i 2001 (Lundin & Christensen 2001). Et forhold, som undersøgelsens forfattere tillægger stor betydning for den fremtidige sprogsituation i regionen.

på andre områder som endnu mere presserende. Fravalget af nabosprogundervisning ligger i denne situation lige for.

Nabosprogsforståelsen og engelsk

Det er almen kendt og for længst dokumenteret, at engelsk bliver et vigtigere sprog i det meste af verden og også i de skandinaviske lande. Udviklingen synes at gå stærkt, og en bare lidt mere end ti år gammel redegørelse for det engelske sprogs status inden for uddannelse, erhverv og forskning virker allerede lidt forældet på flere punkter (Höglin 2002). Engelsk vinder både øget indflydelse *nedenfra* som ”værdisymbol i forbindelse med udbredelsen af de anglo-amerikanske subkulturer” og *ovenfra* som internationalt kontaktsprog i bl.a. uddannelse, forskning og erhverv (Preisler 1999: 225). I Delsing & Lundin Åkessons undersøgelse indgår en mindre deltest af udvalgte elevers engelskkompetencer. Generelt er de skandinaviske elever klart bedre til at forstå engelsk end nabosprog. Igen er nordmændene undtagelsen, for de norske unge er stort set lige gode til at forstå nabosprog og engelsk (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 92). Charlotte Gooskens kommer i en lignende undersøgelse frem til nogenlunde samme resultat: Svenskernes danskforståelse er temmelig dårlig i sammenligning med engelsk, mens nordmændene samlet set forstår dansk og engelsk nogenlunde lige godt. I læsetesten klarer nordmændene sig bedst i dansk, mens de i lyttetesten klarer sig bedre i engelsk (Gooskens 2006: 229). Hvad angår kulturel orientering, peger Delsing & Lundin Åkessons undersøgelse på, at de skandinaviske unge har især USA som fikspunkt (og ikke Norden). Flertallet af de unge vil hellere flytte til USA eller England end et naboland, og de synes også, at engelsk er smukkere end de skandinaviske nabosprog.

Sprogforståelse i tid

I en interessant delundersøgelse tester Delsing & Lundin Åkesson (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 116 f.) sprogforståelsen hos en mindre gruppe forældre til de deltagende gymnasieelever. Forældrene klarer generelt sprogforståelsesopgaverne markant bedre end deres børn med den største forskel i lytteforståelsesdelen. Spørgsmålet er, om denne forskel primært kan tilskrives erfaring og alder, således at gymnasieeleverne med tiden vil blive lige så gode til at forstå nabosprog som deres forældre, eller om den er udtryk for, at nabosprogsforståelsen som samfundsfænomen er blevet dårligere i løbet af de sidste 20 - 30 år. Hvad det første angår, er det allerede påpeget flere steder, at voksne generelt forstår nabosprog bedre end børn, og det virker plausibelt, at

forståelsen bliver bedre med alderen. Herom skriver eksempelvis E. Haugen: "A certain amount of effort has to be expended to acquire even a passive command of the other languages. This is reflected in the fact that children generally understand other Scandinavian languages less well than do adults" (Haugen 1966: 61).

Men forskellen mellem de voksnes og unges testresultater i Delsing & Lundin Åkessons forældreundersøgelse er imidlertid så stor, at forfatterne finder anledning til at spekulere videre i, om den også er udtryk for, at den inter-skandinaviske sprogforståelse forstået som samfundsfænomen går tilbage? Selvom det som diskuteret af G. Doetjes er meget svært at sammenligne resultaterne fra de internordiske sprogundersøgelser (Doetjes 2007), gør Delsing & Lundin Åkesson derfor alligevel forsøget ved at sætte deres egne fund op imod Mauruds, efter resultaterne er blevet korrigeret for en lang række faktorer, som er åbenbart forskellige, relateret til køn, geografi, indvandring. Her springer følgende Delsing & Lundin Åkesson i øjnene:

"Den stora skillnaden – och överraskningen – står dock danskarna för. De danska resultaten i vår undersökning är klart mycket lägre än i Mauruds (...) Grannspråksförståelsen är fortsatt stark i Norge, medan den har försämrats i Sverige och Danmark. Både jämförelsen med Maurud och föräldraundersökningen tyder på att försämringen är störst i Danmark" (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 134).

Vurderet i forhold til Mauruds undersøgelse, hvor de danske rekrutter klarede sig ganske godt, er det altså de danske unge, der i et inter-nordisk-forståelsesperspektiv har det mest "skuffende" resultat.²³

2.2 Kvalitativ forskning i inter-skandinavisk kommunikation

Set i lyset af især danskernes og svenskernes ringe testresultater i de kvantitative undersøgelser kan det godt undre, hvordan såkaldt inter-skandinavisk kommunikation i det hele taget er mulig (Zeevaert 2004). I de tilfælde, hvor kommunikationen ikke bare foregår på engelsk, er en rimelig hypotese, at kontekstuelle faktorer og det kommunikative samarbejde i et eller andet omfang opvejer den lingvistiske barriere. Det er sådanne overvejelser, der ligger

²³ Med til dette billede hører dog også de danske unges formodede lave engagement i selve testsituationen (Delsing & Lundin Åkesson 2005: 147).

bag kvalitative studier af faktisk nabosprogskommunikation af U. Börestam (1994) og L. Zeevaert (2004). De to afhandlinger tematiserer med lidt forskellige teoretiske begreber og undersøgelsesinteresser på forskellig vis skandinavers brug af kommunikationsstrategier i (mere eller mindre) autentiske kommunikationssituationer. Centralt i begge arbejder står interessen for at afdække om – og i så fald hvordan – semikommunikation adskiller sig fra såkaldt almindelig kommunikation mellem modermålstalende.

Börestams undersøgelse

U. Börestam bruger sociolingvisten J. Fishmans forståelse af begrebet sprogsamfund (eng. speech community) som teoretisk udgangspunkt.²⁴ Ifølge Fishman konstitueres et sprogsamfund af tre samvirkende faktorer: 1) sproglig lighed, 2) interaktion/social kontakt og 3) symbolsk integration (Börestam 1994: 20 f.). Fishmans pointe er således, at udstrækningen af et sprogsamfund ikke alene kan afgøres ud fra strukturelle kriterier i lingvistisk forstand. Sociologiske forhold som interaktion og kulturel samhørighed spiller mindst lige så vigtige roller:

”One of the characteristics of large and diversified speech communities is that some of the varieties within their verbal repertoires are primarily experientially acquired and reinforced by dint of actual verbal interaction within particular networks, while others are primarily referentially acquired and reinforced by dint of symbolic integration within reference networks which may rarely or never exist in any physical sense” (Fishman 1972: 21).

På den baggrund diskuterer Börestam det teoretisk rimelige i at tale om et skandinavisk sprogsamfund vurderet ud fra henholdsvis lingvistiske, interaktionelle og symbolske kriterier. Selvom Börestam ikke selv formulerer det på den måde eller trækker på nogen antropologisk eller diskursteoretisk inspiration, kan hendes konklusioner godt læses derhen, at den overordnede forestilling om et skandinavisk sprogsamfund er ”ideologisk” eller et ”forestillet fælleskab” i B. Andersons forstand (Anderson 1991), som blandt andet formidles gennem skolens nabosprogsundervisning:

”En vigtig dimension i begreppet språkgemenskap är den ideologiska, inte minst för att just symbolisk integration kan överbrygga de stora avstånd som det inom Skandinavien är tal om. Med föreställningen om en skandinavisk

²⁴ For en længere og mere detaljeret gennemgang af Börestams afhandling, se Fritz Larsens review (Larsen 1995).

språkgemenskab følger også visse normer for den sproklige interaktionen, främst så att vi bör hålla fast vid våra skandinaviska modersmål” (Börestam 1994: 34).

Börestam analyserer det ideologiske niveau kort og principielt, men vender sig i øvrigt mod mikroniveauet, hvor hun undersøger, hvordan sproglige fællesskaber skabes og forhandles i konkret interaktion.

I sine empiriske analyser trækker Börestam på to teoretiske inspirationskilder: Dels den etnometodologisk funderede tradition for konversationsanalyse, som vi kender fra Schegloff, Jefferson og Sacks arbejder (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977; Schegloff & Sacks 1973); dels såkaldt akkomodationsteori (Giles & Coupland 1991) (jf. Braunmüller 2001). Svarende til disse teoretisk kompatible tilgange, der har store genstandsmæssige overlap og i bredeste forstand er forskellige perspektiver på samme fænomen, nemlig kommunikativt samarbejde, fremskriver Börestam to overordnede strategier, som samtaleparterne kan tage i brug for at neutralisere kommunikative barrierer i inter-skandinavisk kommunikation: 1) akkomodation og/eller 2) anvendelsen af interaktionelle reparationsstrategier²⁵ (Börestam 1994: 188).

Akkomodationsstrategier er universelt kendte og handler om, at sprogbrugerne, der taler beslægtede sprog eller dialekter, i et eller andet omfang søger at mindske afstanden mellem de sproglige koder ved fx at tale langsomt, udtale ord med nabosprogets lyde eller indoptage fremmede ord og fraser. I den forstand kan akkomodation ses som et vidtgående forebyggende reparationsinitiativ – ofte initieret af den talende selv. Akkomodation kan beskrives på et kontinuum gående fra ingen eller minimal tilpasning til maksimal tilpasning (Braunmüller 2001). Maksimal tilpasning vil i inter-Skandinavisk sammenhæng dække over det forhold, at taleren prøver at slå helt over i naboens sprog (se også Kristiansen 2004 og 2005). Kompromisset mellem ikke at tilpasse og fuldstændigt skifte kode til naboens sprog omtales i inter-skandinaviske sammenhænge som blandingssproget ”skandinavisk/skandinaviske”; norsk tilpasning i retning af svensk omtales nogle gange lidt nedsættende som ”svorsk”. Omend Börestam kan dokumentere en del tilfælde af kodeskift i sine analyser, spiller akkomodationsstrategier ikke nogen fremtrædende rolle, og tendensen til at søge i retning af et slags blandingssprog er generelt meget svag i hendes materiale. Hertil kommer, at ak-

²⁵ I en del tilfælde som fx hos Braunmüller 2001 og også hos Börestam 1994 forbindes akkomodation (tilpasning) primært med lån og såkaldte kodeskift, hvor sprogbrugeren indoptager elementer fra samtalepartnerens sprog.

komodationen er asymmetrisk. Nordmændene akkomoderer mest – især i forhold til svensk.²⁶

Börestams udgangspunktet for den konversationsanalytiske del af afhandlingen er at sammenligne inter-skandinavisk kommunikation med ”almindelig” kommunikation inden for samme modersmål. Ikke overraskende kan Börestam dokumentere, at de inter-skandinaviske samtaler qua langt flere både latente og manifeste forståelsesproblemer er præget af hyppigere brug af reparerende strategier, end man finder i ren modersmåls-interaktion. Börestam skelner i sin analyse mellem forebyggende strategier og løsningsstrategier – nogenlunde svarende til Schegloff, Jefferson & Sacks` skelnen mellem ”self-repair” og ”other-repair”, hvor sprogbrugere generelt har en præference for ”self-repair, bl.a. fordi den er mere økonomisk (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 363) og mindre ansigtstruende kunne man sige med Goffman. Börestam kan i inter-skandinaviske samtaler både dokumentere en hyppigere anvendelse af forebyggende strategier som gestik/kropssprog, gentagelser og elaborering og ”other-initiated” reparation, hvor modtageren må bede om opklaring, uddybning eller bekræftelse. Særligt med tanke på danskernes og svenskernes vanskeligheder i samtalerne konkluderer Börestam, at inter-skandinavisk kommunikation er mulig, men *problematiske* (Börestam 1994: 198), og henviser til E. Haugens karakteristik af inter-nordisk kommunikation som semi-kommunikation.

Zeevaerts undersøgelse

På baggrund af en grundig og kritisk vurdering af selve nabosprogsbegrebet som ideologisk snarere end lingvistisk motiveret tegner L. Zeevaert i sin afhandling *Interskandinavische Kommunikation. Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinaviern im Diskurs* fra 2004 et på sin vis mere positivt billede af inter-skandinavisk kommunikation på mikroniveau, hvilket primært må skyldes hans valg af informanter (Zeevaert 2004). Hvor Börestam studerende unge mennesker i starten af 20`erne, der ikke på forhånd havde

²⁶ Börestams fund modsiges til dels på dette punkt af senere kvantitativ forskning i danskere og svenskere holdning til akkomodation i Øresundsregionen i det såkaldte DASVA-projekt. Baseret på 400 danske og svenske informanternes selvrapporterede sprogholdninger til forskellige blandingsformer mellem dansk og svensk, konkluderer Kristiansen, at svenskere foretrækker danskere, der konvergerer stærkt mod svensk, mens de danske og svenske informanter er enige om, at rent svensk er at foretrække frem for et blandingsprog, når det er den svenske taler, der har ordet. Disse resultater modsiger til dels nabosprogsideologien, altså at der skulle være en udbredt norm om, at skandinaver bør tale deres eget sprog i inter-skandinaviske sammenhænge (Kristiansen 2004 og 2005).

nogen erfaring med inter-skandinavisk kommunikation, undersøger Zeevaert samtaler mellem voksne, der arbejder med universitetsadministration og mødes fra tid til anden i et fællesnordisk netværk. Helt overordnet konkluderer Zeevaert gennem en analyse af interaktionelle elementer som pause længde og pausehyppighed, *feed-back* signaler, reparation og turfordeling, at kommunikationen mellem de voksne universitetsansatte er flydende og velfungerende, og fortsætter: ”Dies widerspricht zunächst den Ergebnissen früherer Untersuchungen, die (...) interskandinavische Kommunikation als unvollständige oder problematische Kommunikation betrachten” (Haugen 1966, Börestam 1994) (Zeevaert 2004: 336).

Zeevaert er udmærket klar over, at ikke al inter-skandinavisk kommunikation forløber så lydfrit, som det er tilfældet i hans case, og han diskuterer selv en række kontekstuelle faktorer, som kan have været udslagsgivende: deltagerens alder og erfaring, en fælles professionel identitet med tilhørende specialviden og endelig det forhold, at samtalerne fandt sted i større grupper og ikke triader som hos Börestam. Set i et læringsperspektiv anskuer Zeevaert de fællesnordiske sessioner som en slags mesterlære eller praksisfællesskaber – uden dog at bruge det ord eller referere til teoridannelserne omkring det –, hvor nye medlemmer i første omgang tildeles en mere perifer og passiv position i det kommunikative fællesskab, som ændres over tid, i takt med at deltagerne udvider deres receptive kompetencer.

”Die NUAS-Tagungen lassen sich vielleicht am besten als instabile Kommunikationsgemeinschaft charakterisieren, deren Mitglieder über unterschiedliche sprachliche Kompetenz verfügen, die sie in der Interaktion aber ständig erweitern” (Zeevaert 2004: 348).

Opsummerende om Börestam og Zeevaerts arbejder kan man sige, at de nuancerer og uddyber forståelsen af inter-Skandinavisk kommunikation i forhold til de kvantitative studier diskuteret ovenfor. Vigtigst synes at være nuanceringen af de homogeniserende billeder af inter-skandinavisk kommunikation, de kvantitative undersøgelser har en tendens til at producere. I praksis er det, som Börestam flere gange skriver, ikke sprog, men mennesker, der mødes i faktisk interaktion. Derfor vil sprogbrug og sprogforståelse i konkrete tilfælde afhænge af de deltagende sprogbrugeres erfaringer, holdninger og kompetencer og konteksten. Den sociale og kulturelle kontekst – og dens betydning for samtalerens forløb – tillægges dog generelt en mindre betydning hos både Börestam og Zeevaert, hvilket i høj grad skyldes teoretiske valg. Konversationsanalysen kan nemlig helt generelt kritiseres for både at neglige-

re sociokulturelle normers betydning for interaktion og magtforhold mellem deltagerne (Fairclough 1992a: 19). Man kan derfor kritisere både Börestam og Zeevaerts afhandlinger for ikke på metodologisk tilfredsstillende vis at koble makro- og mikroniveauet.

2.3 Afrunding

De foreliggende undersøgelser af inter-skandinavisk kommunikation modsiges den politisk promoverede diskurs om Skandinavien som et sammenhængende sprogfællesskab. I praksis er billedet langt mere sammensat. Sprogforståelsen varierer mellem regioner, individer og sociokulturelle kontekster. Forskningen indikerer, at sprogforståelsen går tilbage, selvom evidensen herfor ikke er tvingende. Sikkert er det derimod, at den nuværende inter-skandinaviske sprogforståelse generelt set ikke er særlig god. På det helt generelle niveau er det egentlig kun blandt nordmænd, man kan dokumentere en så velfungerende nabosprogforståelse, at det er rimeligt at tale om et levende sprogfællesskab i både tale og skrift. I den modsatte ende af spektret er især relationen mellem svensk og dansk talesprog problematisk. Det danske og svenske skriftsprog opviser så store ligheder med hensyn til morfo-syntaks, leksikon og ortografi, at den utrænede læser kan komme ret langt med brug af simpel grafemisk association, og det kan derfor forsvares at bruge udtrykket ”nabosprog” om relationen mellem skriftsprogene.²⁷ Talesproget, derimod, volder så store problemer for det utrænede øre, at betegnelsen ”nabosprog” kan fremstå som noget af en tilsnigelse, og det er derfor på sin plads at diskutere, om ikke fremmedsprogsbetegnelsen giver mere meningsfulde associationer (jf. Gregersen 2003a, Bacquin & Christensen 2013), selvom den af andre grunde, som jeg senere kommer ind på, også rammer skævt. Til dette billede skal lægges de relativt store samfundsøkonomiske, mediemæssige, uddannelsespolitiske og demografiske forandringer, som de skandinaviske samfund gennemgår i disse år som en konsekvens af øget internationalisering. Det er på denne baggrund, at undervisningsaktiviteter med og om nabosprog i danskundervisningen skal ses.

²⁷ Grafemisk association er udtryk for en læsestrategi, hvor man under læsningen af et andet sprog end modersmålet hele tiden leder efter ord, der rent formmæssigt ligner det, man kender fra modersmålet. Jo længere man kan komme med denne strategi, des tættere beslægtede er sprogene (jf. Lundin & Christensen 2001: 13).

3. Klasserumsforskning

Efter at have belyst nogle af de særlige betingelser, der udstikker muligheder og begrænsninger for elevernes deltagelse og meningsproduktion i konkrete undervisningsaktiviteter med og om nabosprog, vil jeg i dette afsnit gå tættere på den sociale praksis, som de nordiske undervisningsforløb indlejres i, nemlig grundskolens (dansk)undervisning. Godt nok er den diskurs om nordisk (sprog)fællesskab, som forsøges formidlet i nabosprogsundervisning og nordiske projekter, speciel, men som Bernstein peger på, omformes enhver diskurs, når den bringes ind i et nyt felt af feltets logikker. En af afhandlingens generelle pointer er netop, at de fagspecifikke problematikker, som viser sig, når der undervises i et bestemt indhold i skolen, også skal ses i lyset af mere almene forhold ved klasseværelsets sociale praksis.

I princippet er både forskning, der kan belyse børneperspektiver, faglige perspektiver og institutionelle perspektiver relevante videnskilder i empirisk fagdidaktisk forskning. I mine analyser trækker jeg også flere steder på studier af børneliv i institutioner (Frøsnes 1994, Nielsen 2011, Willis 1978). Omvendt er fagdidaktisk forskning ikke ungdomsforskning; udgangspunktet er at få viden om, hvordan faget praktiseres, opleves og læres, ikke at forstå de unge og deres liv i dybest mulige forstand. Derfor vil analyserne af elevernes ungdomsliv i skolen blive mere antydende end analyserne af deres deltagelse og meningsproduktion i bestemte faglige aktiviteter.

I dette kapitel vil jeg med dette udgangspunkt præsentere nogle af de vidensbidrag fra den empiriske klasserumsforskning, som jeg er inspireret af, og som jeg går i dialog med i afhandlingens analyser. En ledetråd har været arbejder, der interesserer sig for det komplekse samspil mellem ”det faglige” og ”det sociale” i klasseværelset (Christoffersen 2014). Under den overskrift inddrager jeg både studier fra den almenpædagogiske klasserumsforskning, studier af danskundervisning (afsnit 3.1) og studier, der har særlig fokus på, hvad brugen af it betyder for undervisning og læring (afsnit 3.2). Under ingen af disse overskrifter er der tale om en udtømmende gennemgang af eksisterende forskning. Målet er at præsentere centrale positioner og diskussioner i de felter, som jeg går i dialog med i mine analyser.

3.1 Studier af klasserumsinteraktion

I Norden og den engelsktalende verden findes der en efterhånden veletableret tradition for klasserumsforskning, som både overlapper og har berøringsflader med sociolingvistisk forskning og fagdidaktisk forskning (Borgnakke 2013: 42). Det er hverken helt oplagt eller helt enkelt at afgrænse disse traditioner i forhold til hinanden, og i mit projekt, der kan karakteriseres som empirisk klasserumsforskning med en fagdidaktisk kundskabsambition, er det ligefrem en pointe at bringe paradigmerne sammen. Mit metodologiske udgangspunkt knytter an til den mikrosociologiske tradition i klasserumsforskningen, som præsenteres i oversigten ”Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever” af Lindblad & Sahlström (2003), og derfor begynder min oversigt også her.

Inden for klasserumsforskningen skelner Lindblad & Sahlström mellem et naturvidenskabeligt og et humanistisk orienteret spor (2003). I den naturvidenskabeligt inspirerede tradition er hovedformålet at få viden om, hvilke undervisningsmetoder der er mest effektive. Målet er at producere viden, der er vejledende for lærerens handlinger, mens det humanistiske spor søger indsigt i ”hvordan skolen fungerer”. Her er der ikke nogen direkte ambition om at producere vejledende viden (Lindblad & Sahlström 2003: 244). Selvom jeg med mine valg af teori og metodologi ontologisk og epistemologisk søger at placere undersøgelsen i det humanistiske paradigme, indsætter det fagdidaktiske fokus på undervisningens mål, indhold og metoder også spor af en tænkning, der søger viden om i det mindste ”god praksis”. Et fagdidaktisk projekt vil altid have en ambition om ikke blot at beskrive og forstå praksis, men også direkte eller indirekte bidrage med viden om, hvordan faget kan praktiseres i skolen, så eleverne får udbytte af undervisningen (Hetmar 2011).

Omvendt er det igennem mine analyser blevet tydeligt for mig, hvordan klasserummets sociale praksis og den faglige meningsproduktion hele tiden er vævet ind i hinanden. I en tekst, som jeg er blevet opmærksom på sent i forløbet, formulerer H. Plauborg denne sammenhæng – inspireret af K. Barads poststrukturalistiske tænkning – som ”intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet” (Plauborg 2014). Det er en lignende indsigt, om end formuleret på et andet videnskabsteoretisk fundament, der ligger i Bernsteins tænkning om den pædagogiske diskurs som en indlejring af undervisningsdiskursen (fag) i den regulative diskurs (skolens sociale orden). Læreren socialiserer eleverne gennem faglige aktiviteter (didaktik), ligesom elever-

nes indbyrdes sociale samspil har betydning for, hvad der sker i forskellige rammesætninger af undervisningen. Eleverne navigerer hele tiden i to spor, hvor lærerens dagsorden er det ene, mens det indbyrdes relationsarbejde mellem de jævnaldrende er det andet (Frøsnes 1994, Granström 2006). Jeg har derfor orienteret mig i andre undersøgelser, der fokuserer på undervisningens samvirkende dynamikker, selvom det ofte er sådan, at hovedfokus enten er på det sociale *eller* det faglige (Christoffersen 2014: 26).

Interaktionistisk klasserumsforskning

Et centralt udgangspunkt for den interaktionistiske klasserumsforskning er Sinclair & Coulthards lingvistiske undersøgelse af lærerstyret kommunikation fra 1975. Her viser de, at undervisningen praktiseres i et bestemt kommunikativt mønster, et såkaldt IRE-format, hvor læreren stiller et spørgsmål (Initiering), eleven svarer (Respons), og læreren evaluerer (Evaluering) (Sinclair & Coulthard 1975). Dette studie har dannet grundlag for kritik af lærerstyret klasseundervisning for at passivisere og uselvstændiggøre eleverne.

Sinclair og Coulthard interesserer sig ikke for elevperspektivet og studerer ikke elev-til-elev interaktion i projektarbejde, gruppearbejde og pararbejde (Sinclair & Coulthard 1975: 6). Sinclair & Coulthards studie fra 70'ernes Storbritannien kan derfor godt virke fjernt både i tid og rum i forhold til det, der udspiller sig i dag i en skandinavisk skolekontekst, og de diskussioner om bl.a. klasseledelse, inklusion og uro, der præger skoleforskningen (jf. Krejsler & Moos 2014). Nyere studier med fokus på elevinteraktion har da også påvist, at ”der foregår en stadig snakken i det iagttagne klasseværelse (...), som ikke er en del af den lærersanktionerede tekst” (Lindblad & Sahlström 2003: 261). Den ikke-lærerstyrede interaktion er i den sociologiske klasserumsforskning en vigtig kilde til viden om det levede liv i klasseværelset, herunder betydningen af kategorier som køn, klasse og etnicitet. Flere undersøgelser interesserer sig med forskellige teoretiske udgangspunkter for, hvordan elevernes ”indbyrdes samspil og relationsskabende handlinger” (Plauborg 2014: 138) både kan ses som en drivkraft i faglige engagementer, og som kilde til en oplevelse af uro og forstyrrelse hos lærerne (Granström 2006).

Mine observationer og optagelser bekræfter også, at eleverne ofte taler om andet, end det læreren havde tænkt sig, når der arbejdes i grupper med svagt rammesatte aktiviteter. Set fra et fagdidaktisk perspektiv er det naturligvis centralt, at klasserummets interaktioner retter sig mod fagets indhold og pointer. Derfor virker det også umiddelbart oplagt at se elevernes ik-

ke-faglige snak som udtryk for modstand, kedsomhed, afsporing af den faglige diskurs mv. I sin model for interaktionsbaseret samtaleanalyse søger S. Fought på den baggrund at skelne mellem elevtale i kategorier som ”modstand”, ”sludren” og ”diskussion” (Fought 2011: 205). Projektarbejde er således ifølge Foughts studie kendetegnet ved, at ”sludren” fylder mere end fx ”diskussion” i elevernes indbyrdes interaktion (Fought 2011: 208). Denne opfattelse har ifølge klasserumsforskningen bred resonans blandt lærere. Granström påpeger, at der i svenske skoler bruges væsentligt mindre tid på gruppearbejde i år 2000 sammenlignet med 1980 (individuelt arbejde er en ny foretrukken arbejdsform). Han forklarer:

”Swedish teachers are often skeptical of teamwork as a pedagogical tool (...). It is not considered an easy and self-evident activity for children. Instead of joint problem solving, teachers think that one or two students in the group may do the entire job and solve the common problem” (Granström 2006: 1152).

Problemet med Foughts kvantitative interaktionsmodel og lignende forsøg på håndfast kategorisering, som også Sinclair & Coulthard står for (jf. Fairclough 1992a: 19), er imidlertid, at samtalen entydiggøres ved at privilegere den ene parts perspektiv, her lærerens. Det er naturligvis kun set fra et lærerperspektiv, at elevernes samtaler kan kategoriseres i ”sludren”, ”diskussion” mv. Granström skriver: ”A conclusion from the study is that the activity labeled chattering is an inevitable expression of human needs, that is, the students` need for nearness, support, confirmation, curiosity, and knowledge” (Granström 2006: 1143). Granströms teoretiske vinkel er i øvrigt psykodynamisk. I et videnssociologisk eller diskursteoretisk perspektiv er et fokuspunkt, hvordan bestemte former for meningsproduktion (faglig viden og hverdagsviden) henholdsvis bringes sammen og adskilles i læreplaner (ydre klassifikation) og i konkrete praksisser i klasserummet (indre klassifikation), og hvordan eleverne opfatter grænsedragningen (genkendelses- og produktionsregler) (jf. Hetmar 2011). Ikke mindst for et humanistisk fag som dansk, hvor eleverne ofte inviteres til at trække på deres ”personlige stof” er denne problemstilling relevant – og grænserne for viden og ikke-viden flytter sig med tiden.

Særlig relevant for mit projekt er derfor forskningsbidrag, der fokuserer på samspillet mellem lærerens faglige ledelse og elevernes relationskabende adfærd. Her er jeg især inspireret af B. Perregaards bourdieuske undersøgelse af børns sproglige forhandlinger i en form for usynlig pædagogisk

kontekst (procesorienteret skrivning) i begynderundervisningen (Perregaard 2003). Perregaard viser gennem nærlæsninger af transskriberede gruppesamtaler, hvordan sproglige (faglige) og sociale processer samvirker, når eleverne forhandler deltagelse i den fælles tekstproduktion, sådan at interaktionen over tid skaber rolleforventninger – opbygger en bestemt habitus hos den enkelte – der får betydning for deres fremtidige deltagelse i fagets aktiviteter. Kort sagt: De ”ressourcestærke” elever forbliver i en styrende og privilegeret position. Et andet interaktionistisk nærstudie af elevers gruppesamtaler er S. Skri-vers undersøgelse af gymnasieelevers arbejde med en roman, inspireret af Sinclair & Coulthards tilgang (Skriver 2011). I modsætning til Perregaard fokuserer Skriver primært på elevernes faglige meningsproduktion – og ikke samtalernes sociale aspekter. Han finder, at eleverne i gruppearbejdet undgår at involvere sig mere i opgaven, end hvad læreren kræver som minimum (præstationsminimalisme), og at det primært er gennem lærerens spørgsmål, at elevernes forståelser og tænkemåder udfordres.

Der behøver ikke at være, men kan altså godt være en diskrepans mellem forståelsen af elevernes indbyrdes relationsskabende adfærd i almenpædagogikken og fagdidaktikken. Herudover kan der også være en forskellig forståelse af lærerens rolle i samtalen. Skriver peger på, at åbninger mod læring skabes, når læreren udfordrer eleverne med sine spørgsmål (Skriver 2011), mens fx Ahrenkiel omvendt i sit studie i en voksenpædagogisk kontekst finder, at åbninger mod læring netop opstår, når læreren opgiver en for håndfast styring af samtalen (Ahrenkiel 2004). En del af forklaringen hænger sammen med forskellige perspektiver på meningsproduktion. I Skri-vers studie, hvor eleverne skal analysere en roman, leder han efter meningsproduktion, der passer ind i den form for abstrakt tænkning, der hører til tekstanalyse som fagdisciplin (den faglige diskurs). Ahrenkiel fokuserer omvendt på deltagernes transformation af og udfordringer til den formidlede viden om køn, hvor læreren taler ud fra en dikotomisk kønsopfattelse, som eleverne opponerer imod.

Læringsperspektiver på klasserumsinteraktion

Studier af elevens læring befinder sig principielt ”på grænsen af klasserumsforskningens empiriske ydeevne” (Borgnakke 2013: 52). Empirisk klasserumsforskning er detaljefokuseret og kan finde mønstre i det, der faktisk sker i klasserummet (samtalens form og indhold). Hvad og hvordan interaktionerne ”sætter sig” som læring hos den enkelte elev er en skjult proces. Imidlertid

er læringsspørgsmålet af stor interesse for klasserumsforskningen, og med brug af teoretisk begreber kan man anlægge et analytisk blik, hvor interaktionens ydre manifestationer ses som tegn på læring – og dermed pege på forhold og betingelser, der ser ud til henholdsvis at hæmme og fremme læring. Udgangspunktet for en interaktionistisk tilgang er, at man må ty til teorier og undersøgelser, der på den ene eller anden måde fokuserer på læring som en social proces (Hiim & Hippe 1998: 238 f.). Jeg vil i dette afsnit argumentere for, hvorfor jeg i den forbindelse mener, at kritisk diskursanalyse er et velegnet greb til at kontekstualisere konkrete interaktionssekvenser og dermed få indsigt i læringskontekstens betydning for det, der udspiller sig i praksis.

Blandt læringsteorier kan man noget forsimplet som en slags modsætninger skelne mellem kognitivistiske teorier, der i fx traditionen fra Piaget lægger vægt på elevens individuelle udvikling af tænkemåder, og teorier, der ser læring og undervisning som en kontekstbundet praksis (jf. Hermansen 2005).²⁸ I kontekststudierne står Lave & Wengers teori om situeret læring centralt (Lave & Wenger 2003). Ikke mindst i forskningen i læring med digitale medier i både formelle og uformelle sammenhænge har teorien haft en central placering. Og det var også her, jeg selv startede, da jeg formulerede min projektbeskrivelse. Pointen er her, at læring altid er en socialt indlejret proces, dvs. afhængig af konteksten. Herudover er deltagelsesbegrebet centralt – gennem deltagelse i praksis bevæger individet sig (også identitetsmæssigt) ind i et fællesskab. I teksten ”Situeret læring i klasserummet” bruger K. Grønbæk Hansen netop J. Laves situerede læringsbegreb i sit studie af matematikundervisning på erhvervsskoler, og når frem til flere pointer, der ligner dem, som bl.a. et Bernstein-inspireret studie kan nå frem til. Hun peger bl.a. på diskrepansen mellem viden i og uden for skolen og bruger deltagelsesbegrebet til at forklare, hvorfor eleverne foretrækker matematikundervisning frem for danskundervisning. Skolematematik er med sin letaflæselige kode let at deltage i, mens dansk karakteriseredes som ”et fag, hvor der ikke var klare regler, hvor der ikke var noget, der var rigtigt” (Hansen 2000: 212). Flere elever i b-klassen gav i mit feltarbejde udtryk for det samme. Jeg tror imidlertid

²⁸ Hermansen opererer i sin opstilling med ”det emotionelle” som sammenligningsparameter. Således bliver yderpunkterne behavioristiske teorier i den ene ekstrem og eksistentiel læring i den anden (Hermansen 2005: 21). De sociale læringsteorier ligger i midten af skalaen, da de integrerer kognitive, følelsesmæssige og sociale aspekter ved læring (Hermansen 2005: 22). I mit studie med fokus på læringskonteksten er selve læreprocessen skjult. Fokus er på læringskonteksten forstået som social praksis, men jeg argumenterer senere i afsnittet for, hvordan denne opfattelse er kompatibel med en kritisk-humanistisk læringsforståelse, hvor identitetsprocesser spiller en væsentlig rolle (Ziche 2005).

også, at ikke bare lokal praksis, men også den kulturelle og samfundsmæssige kontekst, praksis er indlejret i, betyder noget for elevernes deltagelse i faglige aktiviteter. Hansen er inde på noget lignende. Begrænsningen ved et situeret læringsperspektiv er totalfokus på mikroniveauet.²⁹ Derved forsvinder blikket for de makrostrukturer, der også er bestemmende for, hvad der foregår i klassen, og hvilke grunde eleverne kan have til at investere opmærksomhed i fag og indhold. Hansen skriver:

”Klasserummet bliver gennemtrængt af kulturens konventionelle diskurser (...). For at blive mere fuldstændig kan analysen ikke nøjes med at fokusere på den aktuelle praksissammenhæng. Den må inddrage de kulturelle betydninger eller diskurser, som bliver citeret i klassen. Den må inddrage hele den kontekst, som den aktuelle praksis er indlejret i. Skolen er del af den bredere samfundsmæssige og kulturelle praksis” (Hansen 2000: 2014).

Det er netop her metodologier eller teorier, der søger at spænde en bue fra makro- til mikroniveauet bliver interessante, som fx Faircloughs kritiske diskursanalyse eller Bernsteins teori om den pædagogiske anordning. Denne teorikombination har tidligere været afprøvet i analyse af pædagogiske processer af L. Chouliaraki (jf. Chouliaraki & Bayer 2001) og Ahrenkiels føromtalt studie (2004). Især er jeg inspireret af A. Ahrenkiels studie af kontrol og dynamik i daghøjskolens kommunikative praksis (Ahrenkiel 2004). Ahrenkiel sammenfatter B. Bernsteins begreber om klassifikation og rammesætning med Faircloughs kritiske diskursanalyse for at kunne forfølge kontekstens betydning helt ned i de konkrete interaktioner. Et beslægtet studie er T. Ølands Bourdieu-inspirerede, kritiske undersøgelse af projektarbejde i folkeskolen, hvor hun peger på, hvordan projektarbejde – stik modsat de oprindelige intentioner – bidrager til sortering af eleverne ud fra kulturelle koder, som ikke alle elever har samme forudsætninger for at aflæse (Øland 2011).

En kritisk-humanistisk læringsforståelse

Da hverken Fairclough eller Bernstein opererer med et eksplicit læringsbegreb og ikke beskæftiger sig med didaktik, må det imidlertid diskuteres, hvilke læringsforståelser der implicit kan være til stede hos dem. Umiddelbart er det oplagt at placere Fairclough og Bernstein i traditionen for kritisk pædagogik

²⁹ K. Grønbæk diskuterer primært med J. Lave, men kritikken af det manglende samfundsperspektiv gælder i endnu højere grad E. Wengers senere forfatterskab, der har haft gennemslagskraft i organisationsteori og forskning inden for feltet teknologi og læring.

(sociologien). Jeg vil imidlertid i det følgende argumentere for, hvordan et ”dobbeltblik” på klasserumsinteraktion i både sociologisk og humanistisk retning kan være frugtbar, og hvordan diskursanalysen kan åbne blikket i begge retninger, selvom det humanistiske perspektiv for så vidt ikke er indholdsforberedt i teorierne.³⁰ I dette bud på en syntese og uddybning af projektets læringsforståelse har jeg søgt inspiration i Thomas Ziehes arbejder om ungdom, skole og læreprocesser, der ligesom Fairclough og Bernstein trækker på en grundinspiration fra kritiske, sociologiske teorier. Ziehe anlægger ligesom Fairclough og Bernstein et samfundsperspektiv på skolen og er også optaget af forholdet mellem makrostrukturelle betingelser/forandringer og mikrosociale processer – dog med et særligt fokus på ”individernes indre mentale verden” (Ziehe 2012: 538). Det er således både i kultur- og samfundsanalysen, og især med en mere udfoldet tænkning om subjektivitet og læring, at Ziehes arbejde er en relevant uddybning af det diskursteoretiske perspektiv.

Ziehe kan både kaldes kritisk psykolog og kulturforsker (videnssociolog). Flere af hans formuleringer og tankegange ligger tæt på Faircloughs kritiske diskursanalyse, selvom han ikke eksplicit trækker på et diskursteoretisk vokabularium:

”Ungdomskulturer udvikler sig i første omgang af forandringer i generelle baggrundsoverbevisninger, og sådanne overbevisninger indeholder en form for dybtliggende ”viden”, der ligger til grund for vores motiver, forventninger og handlinger, uden at vi i hverdagslivet gør os dette bevidst” (Ziehe 2012: 539).

Det er præcis denne ”dybtliggende viden” (diskurs og ideologi), og dens gennemslag i sproglige praksisser, Fairclough interesserer sig for. Ziehes interesse går primært på dens gennemslag i de unges mentale liv (han bruger nu og da begrebet ”habitus”) og i forlængelse heraf på dens betydning for undervisning og læring.

Fra i sine tidlige arbejder i den klassiske skolekritiks ånd at have rettet sin opmærksomhed mod skolens stivnede og undertrykkende former udvikler Ziehe perspektivet i sine senere arbejder (Illeris 2013). I sine senere arbejder og navnlig i artikelsamlingen *Øer af intensitet i et hav af rutiner* (2005)

³⁰ Betegnelsen ”kritisk-humanistisk” er hentet fra Hiim & Hippe 1998, der forsøger at formulere en ”didaktisk helhedstænkning”, der spænder en bue over sociologiske og humanistiske traditioner. Set fra et kritisk pædagogisk (sociologisk) perspektiv mangler der noget i det didaktiske perspektiv hos Hiim & Hippe, nemlig det frigørende aspekt. Omvendt kan man fra et kritisk-humanistisk perspektiv pege på, at sociologien har en tendens til at overse ”lærestoffets værdi” (Ziehe 2005: 95), dvs. fagene og deres indhold.

argumenterer Ziehe for, at skolekritikkens krav om erfaringsnær undervisning og ”friere sociale former” (Ziehe 2005: 94) er blevet overhalet af den samfundsmæssige udvikling i det, han med inspiration fra sociologer som U. Beck og A. Giddens (Ziehe 2005: 8) kalder ”den anden modernisering” (”senmoderniteten” hos Giddens) (Illeris 2013: 84). Hverdagslivet i senmoderniteten er allerede så præget af kulturel afhierarkisering (populærkulturens og kulturindustriens massive gennemslag), informalisering af diskursive praksisser (social afkonventionisering) og oplevelsesorientering (individualisering og selvrefleksion) (Ziehe 2012: 540 f.), at yderligere åbninger i disse retninger fra skolens side næppe vil virke frigørende. Den ”aura” (Ziehe 2005: 90), som skolen tidligere besad i kraft af dens formidling af en fælles elitekultur (kognitivt-indholdsmæssigt) og ”kollektive rollemønstre” (Ziehe 2012: 543) (socialt-normativt) (Ziehe 2012: 546), er i dag forduftet. Den forandring har både haft positive og negative konsekvenser for de unge, påpeger Ziehe. Individualisering, kulturel afhierarkisering og informalitet er på én og samme tid frisættende og en psykologisk belastning; en dobbelthed, som Ziehe indfanger med det psykoanalytiske begreb om ”ambivalens”.

Ziehe argumenterer ikke på den baggrund for en tilbagevenden til ”den traditionelle skolekultur”. Han kritiserer eksplicit den fagligheds- og værdidiskurs, der har haft stærk gennemslagskraft i hele Europa (i Danmark fra 90`erne og frem med indførelsen af bindende mål, kanonlister mv., jf. Krejsler & Moos 2014). Ziehe ironiserer over tilgangen: ”Lad os vende tilbage til nogle normative og indlysende værdier, som skal bibringes eleverne uanset hvad de selv måtte mene” (Ziehe 2005: 72). Dèt, Ziehe derimod taler for, er etablering af læringskontekster, der beforder ”udveksling af perspektiver” (Ziehe 2005: 80). Det afgørende for Ziehe er, at eleverne udfordres på deres vaner og forforståelser og den orientering mod deres egen ”subjektive *indreverden* (...), der er blevet en kulturel selvfølgelighed” (Ziehe 2005: 83), sådan at ”nye og også subjektivt betydningsfulde moderfaringer” etableres (Ziehe 2005: 94) og således, at elevernes identitetsarbejde holdes i balance, og de vedbliver at være åbne og modtagelige (Ziehe 2005: 74). Ziehes tænkning kan således – og sådan bruges den ofte – bruges som legitimering af skolens indhold, herunder fagenes særlige ”tilbud” af indhold og tænkemåder til eleverne (svarende til det, vi kalder ”dannelse”).³¹ Faren ved en overdreven fo-

³¹ Centralt i en humanistisk forståelse af dannelse er, at læreprocesser er udspændt mellem to poler (Garff 2009): en indre, subjektiv pol (det enkelte menneskes baggrund, erfaringer mv.) og en ydre, ”objektiv” pol, nemlig de værdier, praksisser, vaner mv., som er repræsenteret i vores samfund og kulturarv (Hiim & Hippe 1998: 23). Dannelsesbegrebet har mange forskellige betydninger. I nogle traditioner er konnotationerne negative – i retning af ”reproduktion af mid-

kusering på indholdets værdi (værdi-diskursen), som Ziehe som nævnt samtidig advarer mod, kan imidlertid være, at elevens perspektiver og læreprocesser overses (Hiim & Hippe 1998: 35).

Både Bernstein og Fairclough diskuterer også i deres forfatter-skaber dobbeltsidetheden ved de informaliserings- og demokratiseringsten-denser, der præger kommunikation i moderne institutioner. Fairclough peger på, hvordan overordnede tendenser som ”demokratisering” og ”markedsgø-relse”, der burde være modsatrettede for en umiddelbar betragtning, ofte samvirker i diskursive praksisser (Fairclough 1992a: 219). Bernstein viser og diskuterer, hvordan magt og kontrol også sætter sig igennem i progressive pædagogikker, hvor eleven tilsyneladende gives et stort frirum (jf. Øland 2011). Det læringsperspektiv, man kan forfølge i diskursive praksisser med Bernstein og Fairclough, lægger derfor heller ikke (nødvendigvis) op til en ækvivalering af ”traditionel klasseundervisning” og lærerstyring med ”ikke-læring” og informalitet og elevaktivitet med ”læring”. Fokus i en kritisk dis-kursanalyse vil være brydningen mellem og forandringer i diskursive praksis-ser (både form- og indholdsmæssigt), der dermed peger på mulighed for læ-ring. I fokus vil hos Fairclough være forandringer af fastlåste betydninger (diskurser) (fx stereotype opfattelser, fordomme mv.), som kommer til udtryk i konkrete teksters form og indhold.

Selve læreprocessen er skjult og dermed et teoretisk forsvin-dingspunkt, som Fairclough dog berører forskellige steder i sit forfatterskab som tilblivelse, ”becoming a personality” (Fairclough 2003: 161), og fortolk-ning via ”personlige ressourcer” (Fairclough 1989: 142), men mest eksplicit i den korte tekst ”Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning” (Fairclough 2004), der er et svar til de læsere, der har efterlyst læringsteoreti-ske overvejelser hos ham. Også her behandles læring imidlertid indirekte, nemlig gennem en diskussion af teksters performative egenskaber (og altså ikke indre psykiske processer). Fairclough skriver her: “Texts can bring about changes in our knowledge, beliefs, attitudes, experience, and so forth. We learn from our involvement with and in texts, and texturing is (...) integral to

delklassens kulturelle kapital”, dvs. symbolsk vold. I en danskdidaktisk kontekst har begrebet positive konnotationer og knytter an til både filosofiske og psykologiske forståelser af eleven som ”et helt menneske” i sin tilblivelse. Fagets indhold er dannelsens ydre pol så at sige – ”det samfundsmæssige arvegods” i form af sprog, tekster, normer, værdier, livsanskuelser mv., som på forskellige og uforudsigelige måder kan bidrage til udvikling af elevens selvstændige tæn-ning, æstetiske refleksion, samfundsbevidsthed, identitetsopfattelse mv. (jf. Folkeskolens For-målsparagraf). Dette dannelsesbegreb (*Bildung*) har rødder i (ny)humanismen (Kant, Rousseau, Humboldt): Ethvert menneske har ultimativ værdi *i sig selv* og ikke blot værdi som middel for andre formål (modsat visse fortolkninger af kompetencebegrebet) (jf. Nordenbo 2013).

learning (...)” (Fairclough 2004: 229). Den centrale pointe er, at Fairclough (modsat rendyrkede poststrukturalister, som han lægger afstand til), opererer med en dialektik mellem en indre pol (personlige ressourcer i form af erfaring, værdier, viden om verden, viden om sprog mv.) og en ydre samfundsmæssig pol (social praksisser, struktur). I bredeste forstand vil enhver social situation, der skaber grundlag for forandring i eller udvidelse af en deltagers ressourcer, men også situationer, der danner grundlag for deltagernes udfoldelse af eksisterende ressourcer (afhængig af den lokale diskursorden), kunne karakteriseres som potentielt åbnende for læring, selvom Faircloughs egen hovedinteresse i yderste konsekvens samler sig om læring af en meget gennemgribende karakter (”social forandring”) (Fairclough 2004) (Ahrenkiel 2004: 248).

Når Fairclough skriver om læring og uddannelse sker det altså ud fra et rendyrket institutionskritisk perspektiv, men ved at læse Fairclough gennem en kritisk-humanistisk optik (og ikke kun fra en institutionskritisk vinkel) åbnes (i Ziehes ånd) *både* for, at skolens og fagets praksisser kan bidrage til at ekskludere bestemte elever fra deltagelse og fastholde magthierarkier, men omvendt også for, at lærerens bidrag og fagets praksisser ikke nødvendigvis behøver at fungere undertrykkende, og at der gennem disse forstyrrelser af elevens perspektiver, som også bærer ideologi, kan opstå åbninger for læring, hvis forstyrrelserne vel at mærke er ”veldoserede” (Ziehe 2005: 94).

3.2 Digitale medier i skolen

Jeg forstøtter diskussion om sammenhængen mellem klasserummets diskursive praksisser, elevernes hverdagspraksisser – og de muligheder for læring, der ligger derimellem ved at inddrage resultater fra forskning i, hvad brugen af digitale medier betyder for elevernes deltagelse og meningsproduktion. Dette valg hænger også sammen med, at projektet Grænseoverskridende Nordisk Undervisning byggede på en idé om, at brugen af digitale medier til kommunikation, produktion og samarbejde i undervisningen – og særligt mellem de danske, norske og svenske elever – ville kunne skabe andre åbninger for læring end mere ”traditionel” klasseundervisning.

Undersøgelser og diskussioner af it-integration i skolen er både et alment og mere domænespecifikt anliggende. Set fra et fagdidaktisk perspektiv er der markant forskel på de praksisser, som kendetegner undervis-

ning i henholdsvis matematik, historie og fremmedsprogsskolerne, og dermed også på, hvilke teknologier der er relevante for undervisningsdiskursen. Specifikt med hensyn til den nordiske dimension i dansk har flere didaktikere talt for, at læreren bør lade sig inspirere af fremmedsprogsskolerne, hvor forskellige former for elev- og classesamarbejde i digitale medier længe har været promoveret (Madsen 2006, Henriksen 2011). Konteksten er imidlertid en anden, fordi danskfaget er et modersmålsfag med andre traditioner, praksisser og mål end fremmedsprogsskolerne.

Litteraturen om, hvad brugen af digitale medier betyder for eleven, læreren og undervisningen, er efterhånden ganske omfattende, og det læringsteoretiske grundlag, den bygger på, temmelig forskelligartet. Formålet med dette afsnit er at præsentere nogle overordnede positioner i forskningen, hvor jeg har lagt særlig vægt på bidrag, der ser læring med digitale medier i et bredere samfundsperspektiv; nærmest, men ikke identisk med, den retning i den fagdidaktiske forskning, som Elf, Hanghøj og Erixon i deres review af fagdidaktisk it-forskning i skandinavien, *Technologi in L1*, betegner ”socialisation” (Elf, Hanghøj & Erixon 2015: 9).

Et diskursteoretisk perspektiv på digitale medier

Det perspektiv, jeg søger at anlægge på digitale medier, er i den forstand afstemt med Faircloughs. For Fairclough er medier som konkrete teknologier ikke interessante i sig selv. Kommunikationsteknologier, som Fairclough kalder dem, er interessante i kraft af deres medkonstituerende betydning for social praksis sammen med andre (vigtigere) genrekonstituerende elementer som aktivitet og sociale relationer: ”What are people doing, what are the social relations between them, and what communication technology (if any) does their activity depend on?” (Fairclough 2003: 70) (se også næste kapitel). Det er altså den komplekse samvirken af kommunikationsteknologier, sociale strukturer og praksis, der interesserer Fairclough. Her interesserer han sig ikke mindst for, hvordan nye kommunikationsformater indgår i nye diskursive praksisser (genrer), nye former for socialt samspil og ændrede magt- og kontrolmekanismer mellem mennesker. Det skal ikke forstås sådan, at teknologierne i sig selv skaber social forandring (sociale, politiske mv.). Men de er én brik i spillet: ”The transformations of new capitalism, the restructuring and re-scaling of network relations between social practices, both depend upon new technologies” (Fairclough 2003: 78). I denne udlægning virker de institutionelle kontekster (skolen) og de sociale normer, der gælder her (den lokale

diskursorden), altså stærkere end selve teknologierne. Den diskussion vender jeg tilbage til sidst i afsnittet (jf. Meyer 2005: 153).

Kritiske og utopiske perspektiver på it i undervisningen

I en dansk kontekst er *Skole 2.0* (Sørensen, Audon & Levinsen 2010) et godt eksempel på en udgivelse, der advokerer stærkt for, at brugen af digitale medier i skolen hænger sammen med nye arbejdsformer, elevroller (power users), vidensformer og læringsmål, der passer til ”videnssamfundet” (livslang læring, innovation, fornyelse) (Sørensen, Audon & Levinsen 2010: 11), mens den ”traditionelle klasseundervisning” siges at høre hjemme i ”industrisamfundet”. Metodologisk trækker bogen på tænkning om ”best practice” og ”designorienteret praksis” (Sørensen, Audon & Levinsen 2010: 11). Sørensen, Audon & Levinsen knytter især potentialerne i brugen af digitale medier til en åbning af skolen for elevernes hverdagsliv, som de forstår gennem begreber om leg og identitetsdannelse i praksisfællesskaber. I fritiden (og skolen) engageres de unge i digitale medier som kanaler for handling, udfordring, socialitet, selvfortolkning og præstation (Sørensen 2011). De sociale medier imødekommer med andre ord ”børn og unges behov for at se, blive set og vise hinanden, hvem de er, og hvad de kan” (Havgaard, Sebros & Steffensen 2013: 99). Kan noget af det ”engagement” overføres til klasseværelset, som Sørensen, Audon & Levinsen giver nogle casebaserede eksempler på fra skoleprojekter, ja, så er der håb for en helt ny elevcentreret skolekultur – en skole 2.0, videnssamfundets skole. Jeg er og har også selv været optaget af denne vinkel, og dens vision om, hvordan brugen af digitale teknologier kan bryde klasseundervisningens sædvanlige orden og skabe grundlag for en mere ”elevcentreret” eller ”værkstedslignende” danskundervisning (jf. Henderson & Steffensen 2011). Imidlertid er jeg løbende blevet mere optaget af forskning, der nedtoner betydningen af teknologi og enkeltpersoner for i stedet at pege på den strukturelle, institutionelle og kulturelle kontekst som afgørende.

Jeg lægger ud med et resultat fra danskfagets didaktik. M. Haugsted rapporterer i artiklen ”Udvikling af mundtlig kommunikativ kompetence med it” fra to udviklingsprojekter med it i folkeskolen under den store projektsatsning It, medier og folkeskolen (ITMF). I det omtalte projekt blev der eksperimenteret med brug af chat og drama i danskundervisningen. Artiklen peger på en diskrepans mellem de voksnes (projektledere og lærere) intentioner med og forventninger til projektet og ”elevernes skepsis” (Haugsted 2008: 19). Kort fortalt havde de voksne i projektet forestillet sig, at

eleverne pga. deres hverdags erfaringer med chat ville agere kreativt, fantasifuldt og spontant, når de nu også fik mulighed for at chatte i dansktimerne (Haugsted 2008: 9). Som Haugsted refererer fra elevernes logbøger, får man imidlertid indtryk af, at mange elever synes, at brugen af chat er ”en sjov idé”, men også udtryk for manglende seriøsitet: ”Et gennemgående tema i logbøgerne er en søgen efter meningen med projektet; hvad skal det være godt for? – hvad kan jeg/vi lære af det?” (Haugsted 2008: 18). De voksne havde forventet, at eleverne ville trække på deres hverdags erfaringer med chat, men eleverne rekontekstualiserede opgaven, så den passede bedre ind i deres opfattelse af skolen. Haugsteds erfaringer er et eksempel på, hvor stærkt skolens diskursorden virker, og hvor svært det er for voksne at forudse, hvilke undervisningsaktiviteter eleverne finder relevante og har lyst til at deltage i – især når det handler om, at indhold, der almindeligvis ikke nyder nogen særlig bevågenhed, skal gøres spændende ved fx at bruge nye undervisningsformer eller medier.

Haugsted peger indirekte på, hvad elevernes i dette tilfælde stærke klassifikation mellem skoleliv og hverdagsliv betyder for udviklingsprojekter, der gerne vil ”inddrage elevernes hverdags erfaringer”. Den norske pædagogikprofessor Johan Krumsvik peger omvendt på de nok for mange mere genkendelige situationer, hvor skolen forsøger at fastholde en klassifikation mellem skolepraksis og hverdagspraksis, men hvor elevernes hverdagsrutiner alligevel ”flyder med”, når digitale medier bruges i undervisningen. Krumsvik taler på den ene side om en rituel hverdagsbrug af digitale medier præget af vanetænkning og adspredelse og på den anden side om en praksis, der er knyttet til skolens undervisningsdiskurser (læring, dannelse).³² Som det er nu, finder han, at ”den *rituelle IKT-bruken* dominerer for stærkt i mange norske klasserom (...). Dette skapar mykje uro og støy som gjer at det faglege fokuset bliver diffust og kjem i bakgrunnen” (Krumsvik 2009: 241). Med Bernstein kunne man sige, at Krumsvik peger på en svag klassifikation mellem fritidsdomænet og skoledomænet som en udfordring. Det, han efterlyser, er en stærkere *rekontekstualisering* af elevernes digitale praksisser. Han ser et stort potentiale (som fx Sørensen et al. 2010) i samspillet mellem hverdagsdomænet og skoledomænet, men det kræver, siger han, tydelig læringsledelse (Krumsvik 2009: 249). Krumsviks og Haugsteds bidrag peger tilsammen på, hvor vanskeligt det er at rammesætte en intertekstuel kommunikationspraksis

³² Diskussionen af Krumsvik rummer gentagelser fra mit masterprojekt ”Brikker til en it-didaktik for mellemtrinnets danskfag”, Master i Ikt og Læring, Aalborg Universitet, 2011.

i skolen, hvor eleverne skal føre hverdagspraksis og skolepraksis sammen, uden at det ene sæt diskursive normer overtager det andet.

Et bredere samfundsperspektiv på it i skolen er at finde i flere af artiklerne i den efterhånden gamle udgivelse *Integration af IT i folkeskolens undervisning* (Bryderup et al. 2002), men netop fordi artiklerne anlægger samfundsteoretiske perspektiver på praksis, forekommer de principielle problemstillinger at være de samme nu som dengang. U. Brinkkjær slår i sin artikel ”Teknologiudvikling i folkeskolen” (2002) til lyd for ”et bredt begreb om skole”, som baggrund for at forstå digitale teknologiers betydning for undervisningen. Det teoretiske rammeværk henter han fra B. Bernstein, og med ham peger han på, at skolens rolle er andet og mere en vidensformidling. De magtstrukturer og organiseringer, skolen bygger på, lader sig ikke bare sådan lige forandre af teknologier. Især udfordrer mere elevstyrede undervisningsformer som projektarbejde og samarbejder ud af skolen lærerens mulighed for løbende kontrol af klassens sociale liv.

”Samtlige disse problemstillinger har relativt lidt at gøre med, hvad nutidens computere rent teknisk giver mulighed for, men er uomgængelige hvis man vil have en øget grad af realisme i visionerne vedrørende teknologianvendelse i skolen. De peger på, at en række af de betingelser og traditioner, der ofte rubriceres som *organisatoriske aspekter*, har ganske stor betydning for, hvad som sker i skolen” (Brinkkjær 2002: 107).

Dermed forskydes fokus fra de enkelte lærere som ”afværgende, åbne og innovative” (jf. Sørensen et al. 2010: 62) og visse af eleverne som ”power users” mv. (Sørensen et al. 2010: 53) til spørgsmål som: ”Hvilket *mulighedsrum* gives en elev eller en lærer under forskellige typer af klassifikationer og indramninger” (Brinkkjær 2002: 107). Fra et lignende perspektiv påpeger J. Krejsler i teksten ”IT i folkeskolen, projektpædagogik... og forestillingen om nye tider” (2002), hvordan internettet godt nok udfordrer skolens ”vidensmonopol”, og derved kalder på nye former for undervisning og læring, men også at skolepraksis er underlagt en lang række betingelser. De visioner om overgangen fra ”curriculumstyret læring/industrisamfundet” til ”elevstyret læring/videnssamfundet” (Sørensen et al. 2010: 23), som ofte ligger til grund for udviklingsprojekter og forandringstiltag vedrørende it i skolen, udfordrer Krejsler ved at trække på Deleuze og Foucault med modkonstruktionen ”det disciplinære samfund” versus ”kontrolsamfundet” (Krejsler 2002: 122). Her er ikke tale om udvikling i ordets positive forstand eller overgang fra værre til bedre (mere lighed, demokrati mv.). Snarere er der, som Fairclough – og Bernstein – også er optagede af i deres forfatterskaber, det på spil, at magten

blot antager nye former. Det perspektiv kaster et helt andet lys på arbejdsformer, der ellers forbindes med elevdemokrati og medbestemmelse. Herom skriver Krejsler: ”Jeg ser her projektarbejdsformen som en måde, hvorpå man inden for det disciplinære samfunds skoleindhegning søger at tilpasse sig samværsformer, der udvikler kompetencer, som er brugbare i kontrolsamfundet” (Krejsler 2002: 131) (Øland 2011).

Klassesamarbejde med digitale medier

Ikke mindst, når det kommer til læring af sprog og såkaldte interkulturelle kompetencer (Byram 1997), har mange peget på potentialerne i de nye netværksmedier. I *Skole 2.0* skriver Sørensen, Audon & Levinsen:

”En ny dimension er, at eleverne i deres læreproces får mulighed for at koble det lokale med det globale gennem tilgængelig software. Det kan lade sig gøre uagtet de geografiske afstande og føre elever fra forskellige lande med forskellige kulturer sammen i interkulturelle virtuelle undervisningsprojekter” (Sørensen et al. 2010: 44)

Internationalt er disse visioner udførligt beskrevet i J. Cummins & D. Sayers *Brave New Schools. Challenging Cultural Illiteracy* fra 1997, der trækker på kritisk pædagogik (Freinét):

”Surely this escalation of intercultural contact, both domestically and internationally, cries out for more two-way communication among cultures and the establishment of school programs that promote sensitivity to and understanding of divergent cultural perspectives” (Cummins & Sayers 1997: 10).

Empirisk inddrager *Brave New Schools* casestudier af netbaserede undervisningsforløb, men de fungerer mere som illustration af bogens vision end som afsæt for kritisk analyse. Da R.J. Blake i 2008 skriver opfølgeren *Brave New Digital Classroom. Technology and Foreign Language Learning* er der tydeligvis mere (kritisk) forskning at referere til. Bogens formål beskrives således som både at præsentere et review over den foreliggende forskning i fremmedsprogsundervisning med digitale medier og give nogle eksempler på ”best practice”. Det er imidlertid tydeligt, at diskussionen har rykket sig i forhold til den begejstring, der gennemsyrrer *Brave New Schools*. Blakes bog diskuterer meget mere i detaljen fordele og ulemper ved brugen af digitale medier, spillet mellem traditionel klasserumsundervisning og digitale medier, hvilke aktiviteter der egner sig bedst, og faglige relevans versus spildtid. En del af bogens motivati-

on synes således at være at argumentere mod en måske efterhånden temmelig udbredt skepsis blandt lærere, når det kommer til læringsudbyttet af netbase-rede aktiviteter (Blake 2008: 98). Det overordnede fokus i bogen er derfor egentlig ikke teknologierne, men læringsmiljøet – og især – lærerens tænkning: ”The technology is theoretically and methodologically neutral. But how technology is used – its particular culture of practice – is not neutral” (Blake 2008: 11).

Mest relevant i forhold til mit feltarbejde er kapitlet om computermedieret kommunikation, der dækker over både synkrone og asynkrone aktiviteter mellem elever og skoleklasser i forskellige medier. Igen peges på interkulturel kommunikativ kompetence (Byram 1997) som det overordnede mål. Som konkret praksis diskuteres ”tandem language learning”, hvor en eller flere deltagere med forskellige modersmål deltager i netbaserede aktiviteter med henblik på at lære hinandens sprog (Blake 2008: 93). GNU-projektets organisering ligger meget tæt på ”tandem-tænkningen”. Blake runder sin gennemgang af computermedieret klassesamarbejde af med en advarsel: ”It is not an activity that comes naturally to most teachers or students” (Blake 2008: 99), men mener altså at have forskningsmæssigt belæg for at tilgangen både udvikler sproglige færdigheder, kulturforståelse og selvrefleksion.

Samlet set er det ikke uretfærdigt at sige, at de høje forventninger både politikere og forskere har haft til ”digitaliseringsløftet” af skolen endnu ikke er indfrieede. Teoretisk og principielt kan man pege på mange områder af undervisningen, hvor brugen af bestemte digitale medier har potenti-ale til at ændre skolens læringskontekster i en mere elevinddragende retning og dermed danne grundlag for udvikling af andre elevkompetencer end dem, der almindeligvis er fokus på i klasseundervisningen (eksempelvis digitale, kommunikative og interkulturelle kompetencer). I praksis er erfaringerne meget blandede. Især har det vist sig svært at etablere det tredje felt mellem en rituel hverdagsbrug og en ”faglig” brug af digitale teknologier, som Krumsvik (2009) taler om og en pædagogisk tænker som T. Ziehe fra et mere filosofisk-teoretisk udgangspunkt også kredser om.

3.3 Afrunding

Et gennemgående tema i de forskningsbidrag, jeg har diskuteret ovenfor, er skismaet mellem kontrol og frihed i elevernes læreprocesser (Ahrenkiel 2004). Nogle bidrag fokuserer på de perspektiver, andre på de problematikker, der

opstår, når klasseværelsets traditionelle asymmetri mellem lærer og elever søges brudt med eksempelvis nye samtaleformer, nye undervisningsformer eller nye undervisningsteknologier. Nogle forskere peger på, hvordan det gennem ændringer i undervisningskonteksten er muligt at give eleverne stemme og mere ligeværdige deltagelsespositioner (Dysthe 1997, Wegerif 2004, Sørensen et al. 2010). Andre fokuserer (også) på de magtspil og sorteringer (Perregaard 2003, Øland 2011), eller den vanetænkning og mangel på fagligt sprog (Krumsvik 2009, Skriver 2011) og elevernes oplevelse af ikke at kunne se formålet (Haugsted 2008), der kendetegner de mere åbne organiseringer af undervisningen, hvor eleverne skal agere mere selvstændigt og forhandle deres deltagelse med hinanden.

Problemstillingen er ikke let at få hold på, idet flere klasserumsforskere samtidig påpeger perspektivets betydning for, hvordan klasserumsinteraktionen opleves. Den elevadfærd, der set fra lærerperspektiv fører til forstyrrelse og afsporing af undervisningsdiskursen, kan være begrundet i fundamentale behov hos eleven selv (Granström 2006). Spørgsmålet om, hvordan elevens deltagelse (og læring) fremmes afhænger altså også af, hvor bred eller snæver en forståelse på skolens virkelighed og læring, man anlægger. Her har jeg argumenteret for et kritisk-humanistisk perspektiv, der fokuserer bredt på sammenhængen mellem meningsproduktion og klasseværelsets sociale praksis, og hvor målet er at bringe elevernes hverdagsforståelser og skolens faglige optikker (undervisningsdiskursen) i berøring med hinanden.

I det følgende afsnit vil jeg skitsere en analytisk ramme, der gerne skal kunne indfange nogle af de komplekse dynamikker mellem makro- og mikroniveau, kontekst og klasserumsinteraktion, og dermed invitere til et bredere perspektiv på elevernes deltagelse og meningsproduktion end det, der på forhånd er forberedt i læreplanens målkategorier.

4. Teoretisk ramme

Formålet med dette kapitel er at udvikle en teoretisk ramme, der kan bruges til at analysere elevernes deltagelse og meningsproduktion i den observerede danskundervisning og i forlængelse heraf pege på faktorer i undervisningskonteksten, der ser ud til henholdsvis at hæmme og fremme elevernes muligheder for læring. Mit ærinde er således at udfolde og argumentere for et interaktionistisk forskningsperspektiv, hvor ikke bare de sproglige udvekslinger, men også den sociale og kulturelle kontekst, de udspiller sig i, tillægges betydning i analysen (Järvinen & Mik-Meyer 2005). Den tilgang, mener jeg, er vigtig, fordi det hermed er muligt at belyse samspillet mellem faglige og sociale processer i forskellige rammesætninger af undervisningen og dermed bringe det fagdidaktiske fokus på indhold og metoder i berøring med et socialisationsteoretisk perspektiv på læring, undervisning og opdragelse i et institutionelt miljø (Hiim og Hippe 1998: 238 f.). Pointen er, at undervisning ikke blot er en simpel transmission af magt, viden etc. fra læreplan til elev med læreren som ”neutral” formidler (jf. Chouliaraki & Bayer 2001: 140 f.). Den konkrete interaktion i klasserummet formes derimod af forskellige dagsordner og diskurser, både dem læreren, italesætter, og dem, eleverne bringer med sig.

Med disse fordringer til det teoretiske rammeværk in mente er mit bedste bud på en teoretisk og metodologisk løsning at kombinere klasserumsetnografi med kritisk diskursanalyse, som den formuleres af N. Fairclough, vel vidende at den kritiske diskursanalyses oprindelige projekt er anderledes politisk og etisk begrundet end mit (jf. Fairclough 1992a: 5). Hertil kommer, at den kritiske diskursanalyse er udviklet som en tvær- eller flerfaglig tilgang, hvilket gør den sårbar for kritik fra både lingvister og sociologer med mere klassiske erkendelsesinteresser inden for hver af disciplinerne. Diskursanalysens styrke er imidlertid at kunne stille skarpt på sprogets samfundsmæssige indlejretthed og omvendt sprogets betydning for det samfundsmæssige og dermed belyse sammenhænge mellem kontekst og interaktion. Dertil stiller den kritiske diskursanalyse bl.a. gennem sin integration af Hallidays systemisk funktionelle lingvistik (SFL) et finmasket begrebsapparat til rådighed. N. Faircloughs variant af diskursanalysen inviterer også til kombination med sociologisk teori. På dette niveau er jeg inspireret af B. Bernsteins tænkning om

magt, diskurs og pædagogik, som også diskuteres af Chouliaraki & Fairclough (1999). Faircloughs, Bernsteins og Hallidays forfatterskaber har flere forbindelseslinjer. Trods forskellige perspektiver og erkendelsesinteresser deler de et grundlæggende socialsemiotisk perspektiv på sprog og betydningsdannelse, og både Fairclough og Bernstein diskuterer eksplicit Hallidays arbejder som inspirationskilde til deres tænkning (Bernstein 2000: 146).

Kapitlets opbygning

I min opbygning af kapitlet følger jeg ikke Faircloughs analytiske trefeltsmodel slavisk (se næste afsnit), men jeg har dog bestræbt mig på at anlægge en retning fra makro- til mikroniveau. I det første afsnit gør jeg rede for grundlæggende ontologiske og epistemologiske antagelser bag Faircloughs projekt. Jeg nedtoner på dette sted Faircloughs etiske og politiske engagement, som har mere indirekte relevans i denne sammenhæng. I det næste afsnit præsenterer og diskuterer jeg grundlæggende begreber i Faircloughs tænkning, navnlig diskursbegrebet og den afledte analytik med vægt på: *diskurs*, *diskursorden*, *intertekstualitet* og *ideologi*, som samtidig er centrale mødesteder for Faircloughs lingvistiske og sociologiske interesser (afsnit 4.2). I det følgende afsnit (4.3) præsenterer jeg Basil Bernsteins tænkning som en sociologisk forklaringsramme om pædagogiske processer, især betydningen af klassifikation og rammesætning for elevernes deltagelse og meningsproduktion i forskellige undervisningsgenrer. Herefter tager jeg i afsnit 4.4 fat i den modsatte ende af Faircloughs ”system”, nemlig det sprogvidenskabelige analyseapparat, hvor jeg især fokuserer på Halliday & Hasans systemisk funktionelle lingvistik (SFL) og den etnometodologiske samtaleanalyse (CA). Afsnittets formål er at vise, hvordan Faircloughs sociologiske inspiration og i særdeleshed diskursordensbegrebet er en frugtbar udvidelse af den funktionelle grammatiks temmelig underbelyste begreb om ”kulturkonteksten”. Omvendt leverer SFL og CA det sprogvidenskabelige begrebsapparat til mikrosociologiske analyser, som andre diskursanalytiske tilgange ”mangler” (fx Foucaults). I det sidste afsnit (4.5) afrunder jeg teorikapitlet med at give et konkret analyseeksempel og samle kapitlets nøglebegreber fra Fairclough, Bernstein og Halliday.

4.1 Kritisk diskursanalyse – teori og metode

Det kan diskuteres, i hvor høj grad kritisk diskursanalyse er en selvstændig teoridannelse om forholdet mellem sprog og samfund, eller om der snarere er tale om en særlig analytisk *tilgang* til at undersøge sammenhænge mellem sprog og sociale forandringer, som de kommer til udtryk i konkrete tekster (Young & Harrison 2004: 2). Fairclough omtaler både sit projekt som en særlig tilgang, ”an approach to language analysis” (Fairclough 1992a: 1), der samler og forbinder en række begreber og teoridannelser fra lingvistik og sociologi, og som en integration af teori og metode (Chouliaraki & Fairclough 1999: 16), hvor sociologiske begreber anvendes og udvikles inden for en bestemt sprog-nær tilgang til samfundsanalyse. Faircloughs ”system” er altså i lige så høj grad en ramme for integration af andre teoretiske bidrag, som det er en selvstændig teori, og det afspejler min opbygning af kapitlet også, hvor jeg veksler mellem at diskutere de nøglebegreber i Faircloughs tænkning, som jeg trækker på i analysen, og i selvstændige afsnit præsenterer nogle af de teoretiske perspektiver på både makro- og mikroniveau, som jeg bringer ind i Fairclough ramme (og som han også selv har hentet sine grundbegreber fra).

Faircloughs trefeltsmodel

Fairclough illustrerer i flere udgivelser sin tænkning om sprog og samfund med en trefeltsmodel (jf. Ahrenkiel 2004: 71), der overordnet skal vise, at forholdet mellem sprog og samfund er dialektisk: ”Language is a part of society; linguistic phenomena *are* social phenomena of a special sort, and social phenomena *are* (in part) linguistic phenomena” (Fairclough 1989: 23). Det er denne dialektik mellem samfund og sprogbrug, makro- og mikroniveau eller struktur og interaktion, den kritiske diskursanalyse er interesseret i at undersøge og forstå drivkræfterne i. Gennem sit forfatterskab lægger Fairclough lidt forskellige begrebsmæssige snit i forsøget på at indfange dynamikken mellem struktur, praksis og sprog, men den grundlæggende tankefigur er den samme. Dialektikken er indbygget i selve diskursbegrebet, som ifølge Fairclough har tre dimensioner: a) tekst, b) diskursiv praksis c) social praksis (Fairclough 1992a: 73). Det nye i forhold til et foucaultsk perspektiv på diskurs er ”praksisbegrebet” og ”tekstbegrebet”: ”By practice I mean real instances of people doing or saying or writing things” (Fairclough 1992a: 57). Godt nok bruger Foucault ifølge Fairclough også begrebet ”diskursiv praksis”, men Foucault bruger det som et strukturelt begreb, hvorved ”practice is being re-

duced to its converse, structures” (Fairclough 1992a: 57). Faircloughs ontologiske udgangspunkt er, at praksisniveauet er irreducibelt – dvs. at det har sine egne egenskaber –, og hans bidrag til diskursteorien er dermed med brug af empiriske næranalyser af interaktion og tekster at vise, hvordan strukturer skabes og forandres i praksis. Foucault fokuserer ifølge Fairclough for ensidigt på dominans/modstand og tænker dermed for struktur-deterministisk.

Faircloughs overordnede ambition er altså klar nok, nemlig at formulere en mere tekstnær form for diskursanalyse, der kan følge samfundsmæssige udviklinger i realtid så at sige. De nærmere afgrænsninger mellem niveauerne er imidlertid ikke altid helt let at få hold på, hvilket også har noget at gøre med både diskurs- og praksisbegrebets komplekse ontologi. Hvor tekstniveauet giver sig selv som det empiriske omdrejningspunkt for Faircloughs mikroanalyser, forekommer især Faircloughs distinktion mellem diskursiv og social praksis at være mere uklar, fordi begge begreber har ”praksis” som ankerpunkt, og fordi det sproglige som nævnt også er en del af det sociale hos Fairclough (jf. Schatzki 2015, under udgivelse).³³ Det centrale i Faircloughs brug af praksisbegrebet (både diskursivt og socialt) synes at være at adressere et mesoniveau mellem struktur og begivenhed, jf. denne definition af social praksis i *Analysing Discourse*:

”The relationship between what is structurally possible and what actually happens, between structures and events, is a very complex one. Events are not in any simple or direct way the effects of abstract social structures. Their relationship is mediated – there are intermediate organizational entities between structures and events. Let us call these “social practices” (Fairclough 2003: 23).

³³ Praksisbegrebet samler tråde fra både sociologiske (Bourdieu, Giddens, Foucault) og filosofiske (Wittgenstein, Bakhtin) teoridannelser med interesse for, hvordan sociale mikro-processer udspiller sig (handling, performativitet). Jensen & Halkier definerer i et forsøg på at formulere et ”praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode” sociale praksisser som ”multirelationelle konfigurationer (...) af mange forskellige del-elementer – så som krop, procedurer, udtalelser, forståelser, viden, engagement og ting – der fungerer i gensidige relationer med hinanden” (Jensen & Halkier 2008: 56-57). Praksisteoretikeren T. Schatzki diskuterer i en nyere tekst (Schatzki 2015, under udgivelse), hvordan praksisteori og diskursanalyse både er tæt beslægtede og forskellige perspektiver på det sociale. Han peger på en række ligheder mellem Faircloughs perspektiv på social praksis og sit eget, men kritiserer Fairclough for at mangle et begreb om organisering af det sociale, der ikke blot som diskursordensbegrebet dækker det semiotiske lag ”sayings”, men også de materielle aktiviteter, ”doings”, i den naksus som ifølge Schatzki konstituerer praksis. Faircloughs udgangspunkt i sprogvidenskab fornægter sig altså ikke. Selvom han arbejder tværfagligt, er det primært sproglige udtryk (i kombination med andre sociale elementer), han interesserer sig for, hvor andre tilgange prioriterer fx krop, materialitet, mentale aktiviteter mv.

Denne definition af "sociale praksisser" (i flertal) som organiserende enheder på mesoniveau, der kan virke forandrende på de strukturelle betingelser, går også igen i beskrivelsen af "diskursive praksisser" i *Discourse and Social Change* (Fairclough 1992a: 65-66), hvor begrebet "social praksis" ofte synes at referere til en mere kompleks helhed af praksis og strukturelle, materielle betingelser; "the basis for explaining why the discourse practice is as it is" (Fairclough 1992a: 237). I det senere værk *Analysing Discourse* henregnes sociale strukturer imidlertid til et selvstændigt niveau, og niveauet for "diskursiv praksis" omtales ikke. Her får vi altså tredelingen: a) sociale strukturer (økonomi, sprogsystem mv.), b) sociale praksisser (diskursordener) og c) sociale begivenheder (tekst, sproghandling) (Fairclough 2003: 24). Fairclough bruger altså udtrykkene diskursiv og social praksis lidt i flæng, og jeg vil heller ikke forsøge at skelne skarpt.³⁴ Hvis man som jeg kombinerer tekstanalyse med deltagende observation, vil det ofte være en fordel at anvende det bredere sociale praksisbegreb, jf. denne beskrivelse af klasseværelset hos Fairclough:

"So, for instance, classroom teaching articulates together particular ways of using language (on the part of both teachers and learners) with the social relations of the classroom, the structuring and use of the classroom as a physical space, and so forth" (Fairclough 2003: 25)

Fairclough understreger både i eksemplet og mange steder i sine tekster, at det særlige ved kritisk diskursanalyse netop er, at den sproglige analyse ikke må stå alene. Analysens formål er at pege på relationer mellem sprog og andre momenter i det sociale, der defineres meget bredt i *Discourse in Late Modernity* som handling, interaktion, sociale relationer, individualitet (holdninger, overbevisninger, erfaringer mv.) og den materielle verden (Chouliaraki & Fairclough 1999: 61). Til studiet af social praksis anbefaler Fairclough derfor også en kombination af diskursanalyse med etnografi (Chouliaraki & Fairclough 1999: 62).

³⁴ Selvom grænsen ikke er særlig klart udarbejdet, er Faircloughs hensigt med at have to praksisbegreber, et diskursivt og et socialt, tydeligt nok. I modsætning til andre diskursteoritikere og poststrukturalister fastholder han som Foucault en ontologisk forskel på det diskursive og det ikke-diskursive.

4.2 Diskursanalysens grundbegreber

I dette afsnit præsenterer jeg nogle af Faircloughs nøglebegreber og diskuterer samtidig deres rækkevidde i forhold til min analyse af danskundervisning. Målet med afsnittet er altså ikke først og fremmest at levere en systematisk gennemgang af Faircloughs tænkning om sprog og samfund, men lige så meget at diskutere på hvilke punkter Faircloughs oprindelige projekt passer eller ikke passer til en undersøgelse af klasserumskommunikation.

Set fra et sprogteoretisk perspektiv består styrken i N. Faircloughs diskursanalyse i, at han formår at sammentænke og perspektivere sprogvidenskabelige grunddiscipliner som semantik, pragmatik og tekstlingvistik ved at sætte dem på arbejde sammen med sociologiske teoridannelser, der har sprog, viden og kommunikation som centrale interessefelter. Dermed får Fairclough formuleret et program for en anvendt lingvistik, der endnu mere radikalt end M.A.K. Hallidays funktionelle lingvistik og sociolingvistikken overskrider og udfordrer den formelle sprogvidenskabens centrale dogmer, navnlig Saussures distinktion mellem *langue* og *parole* og Chomskys tilsvarende skelnen mellem *competence* og *performance*. I det strukturalistiske paradigme ses faktisk sprogbrug (*parole*) som udtryk for individuel variation og derfor ikke interessant som videnskabeligt studieobjekt; systematikken og dermed sprogets sociale aspekt henregnes til sprogsystemet. Endvidere anlægger strukturalisterne et synkront, dvs. ahistorisk perspektiv, der så at sige løfter sproget ud af dets kulturelle og sociale kontekst.

Flere sprogvidenskabelige forskningsdiscipliner som pragmatikken, den funktionelle lingvistik og sociolingvistikken er formuleret i opposition til strukturalismens dikotomier. Eksempelvis er det i sociolingvistikken allerede vist, at faktisk sprogbrug ikke er kontingent, men reguleret af og udtryk for sociale tilhørsforhold og identitet, hermed også magt og status (Chouliaraki & Fairclough 1999: 20). Både Fairclough og Bernstein kritiserer imidlertid sociolingvistikken for at lægge for lidt vægt på det sociale aspekt, når det kommer til stykket: "The "socio" of sociolinguistics seems to be very narrowly focused, selected more by the requirements of linguistics than developed by the requirements of sociology" (Bernstein 2000: 149).

Fairclough ønsker derfor (i lighed med Bernstein) at gå skridtet videre end sociolingvisterne, idet han hævder, at sprog ikke blot er et epifenomen til allerede eksisterende sociale forhold, men at selve den måde, sproget bruges på, er med til at forme det sociale. Dette perspektiv er tidsbundet, fordi fokus rettes mod, hvordan sprog er indlejret i socialhistorien.

Det historiske perspektiv hos Fairclough handler ikke primært om sprogin-tern udvikling som i den traditionelle sproghistorie, men er netop en teori om, hvordan sproglige udviklinger er tegn på sociale forandringer; ligesom sprog også siges at spille en rolle i selve forandringsprocesserne (Fairclough 1992a: 48). Sproget er altså på én gang konstitueret af og konstituerende for det sociale, og det er med den sidste formulering, Fairclough trækker (elementer af) poststrukturalistisk ontologi ind i sprogvidenskaben, og det er her, han får brug for et andet begreb end blot sprogbrug eller *parole* om faktisk sprogproduktion.

Diskursbegrebets mange betydninger

Det teoretiske nøglebegreb hos Fairclough er *diskurs*, som han benytter i både sociologisk og sprogvidenskabelig betydning. Helt generelt definerer Fairclough diskurs som semiotiske elementer i social praksis, hvilket både inkluderer talt og skrevet sprog, nonverbal kommunikation (gestik, mimik mv.), visuel kommunikation (billeder, film) og andre betydningsbærende elementer (Chouliaraki & Fairclough 1999: 38). Langt hovedparten af Faircloughs analyser og eksempler fokuserer imidlertid på det talte og skrevne sprog, men selv inden for dette mere afgrænsede tegndområde rummer diskursbegrebet flere forskellige betydninger, som kan være svært at få hold på.

Alene i sprogvidenskaben bruges diskursbegrebet nemlig i tre forskellige betydninger. I den mest grundlæggende betydning af ordet, betegner det blot sproglige sammenhænge over sætningsniveau. I den betydning er diskursanalyse tæt knyttet til tekstlingvistikken. I den mere udvidede betydning, som Fairclough foretrækker, nemlig det såkaldte "text-and-interaction view of discourse" (Fairclough 1992a: 3) fremhæves den sproglige interaktion mellem afsender og modtager, hvad enten denne foregår i tale eller på skrift. I denne variant udgør sproglige produktions- og fortolkningsprocesser et "ekstra lag" i forhold til rene tekstanalyser. Det er den variant, vi kender fra den etnometodologiske samtaleanalyse. Endelig kan diskursbegrebet også bruges om konventionelt fastlagte måder at bruge sproget på i forskellige sociale sammenhænge som fx klasserumsdiskurs, mediediskurs, reklamediskurs osv. I denne tællelige form af begrebet (en diskurs, flere diskurser) bruges det ofte synonymt med lingvistikens genrebegreb (se senere).

Det, som adskiller Faircloughs diskursanalyse fra tekstlingvistikken og samtaleanalysen, er imidlertid, at han udvider diskursbegrebets betydning i sociologisk retning ved at inddrage Foucaults tænkning. I Foucaults

videnssociologi bruges diskursbegrebet om sociale konstruktioner af virkeligheden (Fairclough 1995: 10), og kommunikative processer kædes sammen med magt: "No doubt communicating is always a certain way of acting upon another person or persons" (Foucault 1982: 217), selvom man ikke hos Foucault kan sætte et simpelt lighedstegn mellem kommunikative relationer og magtrelationer. I denne betydning af diskurs retter interessen sig mod sprogets repræsentation af virkeligheden (og subjektet) i forskellige sociale sammenhænge og historiske perioder. Hos Foucault er det en central pointe, at den sproglige repræsentation (vores viden om verden) er så stabil i tid og rum inden for forskellige institutioner som fængselsvæsenet eller psykiatrien, at den opleves som universelt sand af personale og indsatte/patienter. Samtidig viser Foucault, hvordan disse repræsentationer blot er produkter af historie og samfundsudvikling og dermed foranderlige og kontingente. Den pointe er helt central, da forskellige diskurser om eksempelvis normalitet og galskab sætter mennesker i forskellige sociale roller eller subjektpositioner, som det hedder i poststrukturalistisk jargon, og dermed er med til at forme deres sociale virkelighed. Også i denne betydning er diskursbegrebet tælleligt. Man kan eksempelvis tale om forskellige medicinske diskurser, en naturvidenskabelig og en naturmedicinsk, der har forskellige sandhedsbegreber og positionerer læge og patient forskelligt (jf. Jørgensen & Phillips 2011).

Fairclough prøver selv i en opsummering at holde rede på de forskellige og overlappende betydninger af diskursbegrebet ved at forbinde de lingvistiske betydninger (diskurs som social interaktion og genre) med sprogets interpersonelle funktion i Hallidays forstand, dvs. den sprogfunktion, der regulerer forholdet mellem afsender og modtager, mens diskurs i poststrukturalistisk forstand knyttes til sprogets ideationelle funktion, dvs. sprogets repræsentation af verden, indholdsdimension (Fairclough 1995: 18).

Diskursorden, genre og intertekstualitet

En social praksis domineres sjældent af en enkelt diskurs. Det typiske er, at flere diskurstyper (indholdsdiskurser og genrer) sameksisterer og kæmper om at fastlåse betydningsdannelsen. Som begreb for dette fletværk af diskurser, der kendetegner et socialt felt som fx klasseværelset eller lægekonsultationen, og som nævnt ligger mellem struktur og handling, bruger Fairclough efter Foucault begrebet diskursorden: "We need to recognize intermediate organizational entities of a specifically linguistic sort, the linguistic elements of networks of social practices. I shall call these **orders of discourse**" (Fairclough

2003: 24). Begrebet ”diskursorden” signalerer en bestemt konfiguration af diskurselementer i en form for uligevægtstilstand (Fairclough 1992a: 124), hvor centripetale og centrifugale kræfter i Bakhtins forstand kæmper mod hinanden (Fairclough 1995: 66). En diskursorden kan således være knyttet til en bestemt institution eller praksis og angiver grænsedragninger mellem forskellige typer sprogbrug inden for denne institution eller praksis. Når diskursive kampe eller sociale forandringer skal påvises i et felt, er sproglige ”sammenstød” eller semiotisk hybriditet derfor et analytisk fikspunkt.

Semiotisk hybriditet afspejler en løs grænsedragning mellem sociale felter. I skolen ses det eksempelvis, når frikvarterets uformelle sprogformer og svage klassifikation mellem lærer og elev – for at bruge en betegnelse fra B. Bernstein (se senere) –, bringes med ind i undervisningen (Fairclough 1995: 55; Chouliaraki & Fairclough 1999: 13). Den semiotiske hybriditet ses også, når eleverne trækker på massemediernes billedæstetik i deres egne medieproduktioner i dansktimerne, eller når personlige erfaringer bringes i spil i den litterære samtale. Man kan her tale om, at danskfagets diskursorden, som den er fastlagt i læseplaner og didaktikker, støder sammen med ungdomslivets diskursorden, som bl.a. formes af medierne. Tilsammen danner de to den praksis eller det sociale felt, som vi kan kalde danskundervisning: ”danskundervisningens diskursorden” (jf. kap. 6).

Fairclough opererer i *Discourse and Social Change* med fire grundlæggende elementer i en diskursorden: genre, stil, aktivitetstype og diskurs (Fairclough 1992a).³⁵ Disse fire begreber er til dels overlappende, samtidig med at de alligevel refererer til forskellige elementer eller dimensioner i den sproglige praksis. Genrebegrebet er det mest overordnede, fordi det tydeligst knytter sprogbrug til social praksis. Fairclough definerer i *Discourse and Social Change* genrebegrebet som: ”a relatively stable set of conventions that is associated with, and partly enacts, a socially ratified type of activity, such as informal chat, buying goods in a shop (...)” (Fairclough 1992a: 126), altså et genrebegreb, der er tæt knyttet til social praksis. Det er imidlertid velkendt, at genrebegrebet er en svær størrelse at få hold på, bl.a. fordi det kan defineres

³⁵ I de senere udgivelser *Discourse in Late Modernity* (Chouliaraki & Fairclough 1999) og *Analysing Discourse* (Fairclough 2003) ændres perspektivet, så aktivitetstyper ikke regnes til diskursordenen, men som en del af den materielle praksis i det sociale felt, hvori en diskursorden virker. Altså et forsøg på at trække en mere præcis grænse mellem diskursive og ikke-diskursive sociale elementer (Chouliaraki & Fairclough 1999: 28) (Fairclough 2003: 24). Men da Fairclough samtidig understreger, at alle sproglige elementer på meso-niveaet (diskurs, genre, stil) er ”overdeterminerede” af det sociale, vil det analytiske perspektiv være det samme, og derfor fastholder jeg Faircloughs definition af begrebet diskursorden fra *Discourse and Social Change*.

på forskellige abstraktionsniveauer. Den diskussion tager Fairclough op i *Analyzing Discourse*, hvor han skelner mellem tre genreniveauer: præ-genrer (som fx uformel samtale), ikke-indlejrede genrer (fx interview) og situerede genrer (fx jobsamtalen) (Fairclough 2003: 69). Hvor de situerede genrer er tæt knyttet til en bestemt social praksis, går de mere abstrakte præ-genrer (narrativ, argumentativ, deskriptiv, instruktiv og uformel samtale) igen som elementer i genrer på de lavere niveauer. Ikke-indlejrede genrer er kommunikationsformer, der er så at sige er løftet ud af et socialt felt og overført til andre som ”sociale teknologier”. Et af Faircloughs foretrukne eksempler er overføringen af normerne for uformel samtale til sociale praksisser i fx hospitaler og skoler, der traditionelt er kendetegnet af asymmetriske magtforhold. En sproglig udvikling, der på en og samme tid er udtryk for demokratisering og tilsløring af magten.

I analysen af situerede genrer, som er det mest interessante niveau i etnografiske studier, fokuserer Fairclough på tre elementer: aktivitet (se nedenfor), sociale relationer og kommunikationsteknologi (Fairclough 2003: 70). Jeg vender tilbage til både aktivitet og sociale relationer. I sin beskrivelse af disse elementer er Fairclough nemlig tydeligvis inspireret af Halliday & Hasan (1989), selvom der også er forskelle. Hvad angår kommunikationsteknologier skelner Fairclough mellem fire grundtyper: a) to-vejs, ikke-medieret (fx samtale ansigt til ansigt), b) to-vejs, medieret (fx telefon, videokonferencer), c) en-vejs, ikke-medieret (fx læreroplæg), d) en-vejs, medieret (fx film, tv) (Fairclough 2003: 77). Kommunikationsteknologier muliggør nye genrer, som fx samtale mellem mennesker, der ikke kender hinanden (chat, videokonferencer).³⁶

De tre resterende diskurselementer kan bl.a. karakteriseres gennem deres fastere eller løsere tilknytning til situerede genrer. Både stil,³⁷ dvs. bestemte situationsfastlagte måder at bruge sproget på, der kan karakteriseres af adjektiver som ”formel”, ”uformel”, ”afslappet”, ”akademisk” osv., og aktivitetstype, som hos Fairclough ækvivalerer med handlingssekvenser,

³⁶ Som jeg viser i mine analyser i kapitel seks og syv, er den danskundervisning, jeg har observeret, vævet sammen af en række forskellige situerede genrer, der skaber forskellige betingelser for deltagelse og vidensproduktion. Jeg bruger senere i dette kapitel nogle nøglebegreber fra B. Bernstein til at præcisere genrebegrebet yderligere i en pædagogisk sammenhæng.

³⁷ Fairclough nævner også stil som udtryk for identitet (den sociolingvistiske udlægning af begrebet), og fremhæver fonetiske træk, ordforråd, brugen af forstærkende adverbier og kropssprog som eksempler på stilistiske udtryk for (social) identitet (Fairclough 2003: 162). I analysen af elevernes deltagelse i forskellige undervisningsaktiviteter er distinktionen mellem stiltræk, der signalerer ungdomsidentitet, og stiltræk, der signalerer elevidentitet, af særlig interesse, fordi de også giver en indikation af, hvilke vidensformer der er i spil.

der er styret af genkendelige ”scripts” som fx at handle i en kiosk, at stille et spørgsmål til læreren osv., er tæt knyttet til situerede genrer. En mundtlig genre som fx jobsamtalen har tilknyttet præcise forestillinger om både passende stil og aktivitetstype, dvs. den måde og rækkefølge de verbale og non-verbale handlinger udføres i.

Diskurser er derimod i deres foucaultske betydning (mere eller mindre) autonome i forhold til genre (stil og aktivitetstype). Fairclough giver selv eksemplet med den ”teknologisk-videnskabelige” medicinske diskurs forstået som et bestemt idemæssigt indhold (Hallidays ideationelle funktion). Denne medicinske diskurs opererer frit og på tværs af de diskurstyper, vi kalder genrer, som fx videnskabelige artikler, forelæsning, uformel samtale, formel samtale osv. (Fairclough 2003: 128). Da diskurselementerne genre, aktivitetstype og stil altså er intimt sammenknyttede, mens genre- og diskursbegrebet kan karakteriseres som uafhængige af hinanden, nøjes Fairclough derfor mange steder med at fokusere på genre og (indholds)diskurs, når han skal analysere en diskursorden.

Centralt i analysen af en diskursorden står intertekstualitetsbegrebet, som Fairclough har hentet hos Kristeva og Bakhtin (Fairclough 1992a: 101). Pointen med begrebet er, at al betydningsdannelse er tidsbundet; et led i en kæde mellem fortidige og fremtidige ytringer. Det betyder, at enhver ytring eller tekst rummer elementer af re-artikulation eller gentagelse. Intertekstualitet kan beskrives i to forskellige tid-og-rum konstellationer: en konkret og en abstrakt. Helt konkret indgår sproglige ytringer i kæder, således at hver enkelt ytring bærer spor af de foregående, samtidig med at den forbereder de kommende. Det samme gælder skriftlig kommunikation, fx chat eller e-mail. I mere abstrakt forstand indgår tekster i relationer på tværs af tid og rum med andre tekster, som de deler konventioner med, altså kort sagt alt det, der gør teksten genkendelig i forhold til en bestemt genre, stil, aktivitetstype eller diskurs. En analyse af en teksts intertekstualitet vil derfor afdække dens spor af sproglige konventioner på flere niveauer og dermed den diskursorden, den trækker på eller indgår i. Intertekstualitetsbegrebet bliver på den måde Faircloughs nøgle til at forbinde sproglig analyse med social praksis, idet roen eller uroen i en bestemt diskursorden afspejler stabilitet eller uorden i det sociale felt, den er knyttet til.

I afhandlingens metodologiske afsnit diskuterer jeg nærmere, hvilke analytiske udfordringer der følger af distinktionerne mellem diskurstyper inden for en diskursorden, og hvordan jeg har valgt at gribe problematikken an.

Ideologi, hegemoni og magt

Ved siden af diskursbegrebet opererer Fairclough med et ideologibegreb. Ideologibegrebet kan umiddelbart være svært at håndtere, fordi det bruges i så mange forskellige betydninger i hverdagsprog, sprogvidenskab og samfundsvidenskaberne – og alle steder både deskriptivt og kritisk. Overordnet kan man skelne mellem de i værdimæssig forstand neutrale betydninger, hvor ideologi forbindes med sprogets ideationelle funktion (repræsentation, ideer), på den ene side, og de kritiske eller negativt ladede betydninger, hvor ideologi forbindes med magt og forskellige former for undertrykkelse (Schieffelin, Woolard & Kroskrity 1998: 6-10) (Fairclough 2003: 9). Faircloughs ideologibegreb, der teoretisk er inspireret af ny-marxistiske samfundsforskere som Althusser og Gramsci (Fairclough 2010: 86), hører oplagt til den sidste kategori.

I den kulturmarxistiske tradition, som Fairclough trækker på, forbindes ideologi med magt, klasseforskelle og undertrykkelse. Altså kort sagt: Ideologi er lig diskurs plus magt (Blommaert 2005: 158) og begrebet tillægges entydigt negative konnotationer. Fairclough definerer ideologi således:

”I shall understand ideologies to be significations/constructions of reality (the physical world, social relations, social identities), which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contribute to the production, reproduction and transformation of relations of domination” (Fairclough 1992a: 87).

Læg mærke til, at Fairclough i citatet prøver at anlægge to vanskelige distinktioner. Dels skelner han indirekte mellem diskurser, der fungerer undertrykkende (ideologier), og diskurser, der ikke gør det. Denne distinktion er problematisk og er bl.a. blevet kritiseret af Jørgensen og Phillips (2011: 86), for hvordan trækker man grænsen? Det afstår andre diskursteoretikere som eksempelvis Foucault sig da også fra. Hos Foucault forbindes alle diskurser med magt, og magten defineres som en produktiv kraft. Endvidere lokaliserer Fairclough ideologier på tre niveauer – den fysiske verden (institutioner og samfundsstrukturer), sociale relationer og sociale identiteter (interpellation af subjekter) – og argumenterer samtidig (som kulturmarxisterne) mod et deterministisk syn på ideologi (kun reproduktion) for at betone dialektikken mellem mikro- og makroniveauet. Dette dynamiske perspektiv hænger tæt sammen med Faircloughs opfattelse af subjektivitet. Selvom Fairclough bedriver samfundsanalyse inden for en interaktionistisk ramme, distancerer han sig fra ”rendyrkede” postmodernistiske forståelser af identitet som flydende, rent diskursive konstruktioner. Fairclough fastholder, at subjektiviteten har en

form for kerne, en ”personlig identitet”, der udspringer af den livslange og komplekse udvikling af ”selvbevidsthed” (Fairclough 2003: 160 f.). Det er den uafhængige individualitet – den frie vilje, om man vil (agency) – der skaber mulighed for modstand mod ideologien, der kan føre til social forandring. Problemet er imidlertid igen, hvordan man i så fald trækker grænsen mellem ideologi/diskurs og personlighed og heller ikke her leverer Fairclough et udtømmende svar. Andre diskursteoretikere – navnlig Laclau og Mouffe – ser alle praksisser og hele subjektiviteten som diskursivt formateret (Jørgensen & Phillips 2011: 29).

Sammen med ideologibegrebet trækker Fairclough på Gramscis hegenombegreb. Hegemoni betyder overherredømme og refererer til samfundsmæssige kampe, hvor forskellige sociale grupper indgår i en form for ”uhellig alliance”, der imidlertid kun fremmer den herskende gruppes interesser. De dominerede grupper oplever altså ikke undertrykkelsen som undertrykkelse, men snarere som en form for ”nødvendighed”, fælles interesse eller en naturgiven tilstand (Fairclough 1992a: 92). Men hegemonisk dominans er altid kun midlertidig; en form for ustabil ligevægtstilstand, der ændres af ideologiske og sociale kræfter.

I sprogsociologien bruges betegnelsen ”sprogideologi” som en særlig variant af ideologibegrebet, der refererer til fastlagte sproglige praksisser eller sproglig normativitet. Sprogideologi og spørgsmålet om lingvistisk hegemoni er ikke Faircloughs primære interessefelt, men dog et spørgsmål, som han berører rundt omkring i sit forfatterskab – især i bidraget ”The appropriacy of ”appropriateness”” (Fairclough 1992b), hvori han også opstiller sit pædagogiske ideal om kritisk sproglig bevidsthed:

”Appropriateness models in sociolinguistics or in educational policy documents should therefore be seen as *ideologies*, by which I mean that they are projecting imaginary representations of sociolinguistic reality which correspond to the perspective and partisan interests of one section of society or one section of a particular social institution – its dominant section” (Fairclough 1992b: 48).

Hvis vi udleder et sprogideologibegreb af citatet ovenfor kommer sprogideologi hos Fairclough til at betyde en sproglig norm, der har samfundsmæssig udbredelse, en form for institutionel magt i ryggen, og som har præg af ideologisk forførelse (imaginære repræsentationer) og dominans. Faircloughs foretrukne eksempel i ”The appropriacy of ”appropriateness” er sproglig normativitet i uddannelsessystemet (standardsprogsideologien), men han kommer også kort ind på forholdet mellem engelsk og andre sprog i fx *Discourse and*

Social Change. Set i forhold til mere deskriptive tilgange, er styrken ved Faircloughs kritiske tilgang til spørgsmålet om sproglig normativitet (sprogideologi), at man ad den vej kan forbinde noget så ”naturligt” eller common sense-agtigt som sproglige normer med sociale magtkampe. Derved peges på, at heller ikke normer for ”den passende sprogbrug” er uskyldige – uden forbindelse til samfundsudviklingen i øvrigt.

4.3 Basil Bernstein om pædagogisk diskurs

Fairclough skitserer kort i *Language and Power*, hvordan skolen som institution kan forstås som en diskursorden.

”The school has a social order and an order of discourse which involve a distinctive structuring of its ”social space” into a set of situations where discourse occurs (...), a set of recognized ”social roles” in which people participate in discourse (...), and a set of approved purposes for discourse - learning and teaching, examining, maintaining social control, as well as a set of discourse types” (Fairclough 1989: 38).

I citatet peger Fairclough på, at skolens kommunikative praksis udspiller sig i forskellige samtalegenrer (discourse types) med forskellige formål (undervisning, eksamination, social regulering), inden for det han samlet set kalder en diskursorden, men han udvikler ikke mere præcise bud på, hvordan denne ”strukturering” skabes og virker.³⁸ L. Chouliaraki, som er medforfatter til *Discourse in Late Modernity* (Chouliaraki & Fairclough 1999), har imidlertid en særlig forskningsinteresse i pædagogisk kommunikation. I dette arbejde er hun inspireret af den britiske sociolog B. Bernstein. I *Discourse in Late Modernity* diskuterer Fairclough og Chouliaraki netop, hvordan Bernsteins tænkning og nøglebegreber kan bidrage til at skærpe den kritiske diskursanalyses forståelse af (pædagogisk) kommunikation og vice versa: Hvordan Faircloughs tænk-

³⁸ Faircloughs karakteristik af skolen som en diskursorden ligger meget tæt på Foucaults karakteristik af samspillet mellem kommunikation og magt i uddannelsessystemet: ”The activity which ensures apprenticeship and the acquisition of aptitudes or types of behavior is developed there by means of a whole ensemble of regulated communications (lessons, questions and answers, orders, exhortations, coded signs of obedience, differentiation of marks of the ”value” of each person and of the levels of knowledge) and by the means of a whole series of power processes (enclosure, surveillance, reward and punishment, the pyramidal hierarchy)” (Foucault 1982: 218).

ning er en relevant fortolkningsramme af Bernstein.³⁹ Det er også denne udfordring, A. Ahrenkiel tager op i sin afhandling om kontrol og dynamik i daghøjskolens pædagogiske processer (Ahrenkiel 2004). Jeg er ude i et beslægtet ærinde, men med et fagdidaktisk perspektiv på den betydning, der produceres i forskellige undervisningsaktiviteter.

Udgangspunktet for Bernsteins arbejder er sociologisk. Han er som Bourdieu optaget af, hvordan opdelingen af samfundet i enheder, såkaldte ”felter” (Fairclough taler, som vi har set om ”praksis”; Bernstein foretrækker betegnelsen ”arenaer”), bidrager til at producere og reproducere forskellige ”bevidstheder” i forskellige samfundsklasser, men Bernstein hævder, at han med sit perspektiv i større udstrækning end Bourdieu får sat fokus på de konkrete sociale processer, gennem hvilke forskellige bevidsthedsformer formidles og produceres (Bernstein 2003: 171) (Chouliaraki & Fairclough 1999: 107), hvilket bringer ham tæt på Foucaults tænkning (Bernstein 2000: 205 f.). Og det er her Fairclough og Chouliaraki ser en åbning for sammen-tænkning af Bernsteins begreber med den kritiske diskursanalyse, idet Bernsteins begreber om klassifikation (magt) og rammesætning (kontrol) er velegnede til at forstå de kommunikative processer og den heterogene betydningsdannelse, som også fremhæves med diskursordensbegrebet.⁴⁰ I dette afsnit vil jeg derfor (forholdsvis komprimeret) præsentere nogle centrale begreber hos Bernstein, som er med til at præcisere diskursordensbegrebet i en pædagogisk kontekst, og antyde et anvendelsesperspektiv i forhold til danskfagets didaktik og mine analyser af undervisningsaktiviteter.

Uddannelsessystemets sociologiske ”grammatik”

Bernstein kritiserer den eksisterende uddannelsesforskning for kun at interessere sig for uddannelsessystemet som en ”bærebølge”, en simpel overføringsmekanisme for noget andet end den selv (Bernstein 2003: 166) som køn, klasse, nationalitet mv., og ikke for ”the constitution of the relay itself” (Bernstein 2000: 25). Det er netop en samlet teori om/model for det pædagogiske systems underliggende principper, kommunikative praksisser og deres samfundsmæssige konsekvenser, Bernstein ønsker at formulere (Bernstein

³⁹ Fairclough anvender også Bernsteins begreber om rekontekstualisering, klassifikation og rammesætning til analyse af fx politisk kommunikation (jf. Fairclough 1992a: 181 f.).

⁴⁰ Bernsteins teoriapparat er også allerede brugt til fagdidaktisk forskning af B. Sjøstedt i hans komparative analyse af undervisning og styringsmekanismer i gymnasiets dansk- og svenskfag (Sjøstedt 2013).

2003: 196). Om systemet i sin helhed bruger Bernstein forskellige metaforer som ”relay” i citatet ovenfor eller ”device” (”anordning”, Chouliaraki & Bayer 2001). I *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (2000) bruger han den strukturalistiske sprogvidenskabs forhold mellem den amorfe ”meningszone” (Hjelm-slev 1993: 48) (”meaning potential” hos Bernstein), sprogsystem (*language*) og sprogbrug/kommunikation (*parole*) som analogi til pædagogikken. På samme måde, som sprogsystemet er en stabil, men ikke uforanderlig forudsætning for talen, på samme måde er ”det pædagogiske system” en forudsætning for, hvad der kan siges og ”forstås” i pædagogisk kommunikation (genkendelses- og realiseringsregler). Og på samme måde som sprogs specifikke formning af mening og lyd ikke er naturgiven, men udtryk for en historisk og socialt bestemt opdeling af verden i kategorier (magt og ideologi), på samme måde er reglerne i den pædagogiske anordning bestemmende for pædagogisk kommunikation. Denne analogi til strukturalismen og den funktionelle lingvistik anslår umiddelbart et deterministisk syn på det sociale, men Bernstein understreger – og her kommer den konstruktivistiske inspiration tydeligt frem – at det i pædagogikkens tilfælde er muligt, at forestille sig ”a form of communication which can subvert the fundamental rules of the device” (Bernstein 2000: 28). Med denne pointering af sproget som middel til ikke bare sociale reproduktion, men også social forandring, lægger Bernstein sig tæt op ad Faircloughs poststrukturalistiske sprogteori.

Bernsteins erkendelsesinteresse samler sig altså om den produktion, reproduktion og transformation af betydning (Bernstein 2000: 35), der udspiller sig mellem struktur (makro) og kommunikation (mikro). Det er også denne interesse for det sociale meso-niveau, som ligger mellem *language* og *parole*, der satte ham på sporet af det kontroversielle begreb om koden som et ”princip, der regulerer den enkeltes adfærd på tværs af kontekster og praksisformer (Perregaard 2003: 101). Kodebegrebet blev stærkt kritiseret i sociolingvistikken, der omfattede det som et bud på et individuelt kompetencebegreb (Perregaard 2003: 101), dvs. som påpegnning af en mangel hos arbejderklassens børn (Gregersen 2001). Bernstein har senere præciseret, at begrebet om kodemodaliteten i mere abstrakt forstand sigter til de ”sociale kommunikationsbetingelser” (dvs. logikker, normer), der gør sig gældende i forskellige kontekster (Ahrenkiel 2004: 88). I den udlægning ligger det tæt på Faircloughs genrebegreb (Chouliaraki & Bayer 2001: 30).

For pædagogikkens vedkommende udvikler Bernstein en kompleks teoretisk model for, hvordan pædagogisk mening skabes, formidles og omsættes fra makro- til mikroniveau (Bernstein 2003: 197). Grammatikken

i det pædagogiske system udgøres ifølge Bernstein af distributions-, rekontekstualiserings- og reproduktions- (eller evaluerings)regler, der virker i hver deres samfundsmæssige arena. Førstnævnte har at gøre med produktion af viden på det ”øverste niveau” (forskning, kunst mv.): Hvem har adgang, hvilke regler gælder, hvad er tænkeligt og utænkeligt i arenaen osv. (jf. klassifikationsbegrebet, se senere). Rekontekstualiseringsregler hænger sammen med den udvælgelse, tilpasning og omformning af viden, der finder sted i hhv. det officielle rekontekstualiseringsfelt, som er statsstyret (læseplaner og bekendtgørelser), og det ”uofficielle” rekontekstualiseringsfelt, der omfatter delfelter som læreruddannelsen, forlag (læremidler) (Juul 2008) og faglig debat (Krogh 2003) (Bernstein 2000: 115). Det er på dette niveau eksempelvis forskningsdisciplinen fysik omsættes til den pædagogisk diskurs, som vi i skolen kalder ”fysik”, der i højere grad er præget af ideer om børns udvikling og opdragelse end af selve forskningsfeltets viden. Ofte er der kampe både mellem og i felterne præget af forskellige interesser, fagsyn, pædagogiske ideologier mv. Den repræsentation og selektion af viden, der finder sted på rekontekstualiseringsniveauet, er et særskilt interesseområde for forskning med fokus på styredokumenter.

Reproduktions- eller evalueringsreglerne knytter sig til klasserummet, idet det er her de didaktiske og politiske intentioner, den pædagogisk ”tekst” eller diskurs, *omsættes* i en formidlingspraksis tilpasset en modtager (tilegnelse). Denne transmissionsproces er præget af forskellige kontrolmekanismer (evaluering) (Bernstein 2000: 36), der varierer med det, som jeg efter Fairclough vil kalde undervisningsgenren (nogenlunde ækvivalent med Bernsteins begreb om ”kodemodaliteten”).

Den centrale pointe med denne opdeling af uddannelsessystemet i niveauer er, at der aldrig sker en simpel nedsivning af viden fra et niveau til det næste: fra forskning til læreplan til didaktiske manualer til lærer til elev. Nej, diskursen ændres, hver gang den trækkes ind i et nyt felt efter *feltets* spilleregler: ”The transformation takes place because every time a discourse moves from one position to another, there is a space in which ideology can play” (Bernstein 2000: 36).

Klassifikation og rammesætning

Udgangspunktet for Bernsteins analyse af pædagogisk kommunikation på mikroniveau og dens forskellige udfald er begreberne *klassifikation*, som er hentet fra Durkheims sociologi, og *rammesætning*, som han har fra de symbolske

interaktionister (Bernstein 1971: 202). Klassifikation og rammesætning korrelerer omtrentlig med begreberne magt og kontrol (Bernstein 2000: 5) og knytter sig overordnet til dynamikken mellem det statiske (positioner, kultur mv.) og det dynamiske: kulturel reproduktion i tid, men også mulig forandring i klassifikationssystemet.

Klassifikation (magt) siger noget om den socialt opretholdte adskillelse mellem personer (roller), viden, handlinger og ting. Høj klassifikation korrelerer med klar grænsedragning, segregation; lav klassifikation med svag grænsedragning, integration. Klassifikation gør sig både gældende mellem kategorier som eksempelvis institutioner (folkeskolen vs. gymnasiet) og fag (dansk vs. engelsk) (ekstern klassifikation) og *i* en kategori som eksempelvis klasserummet, hvor personer, viden, ting mv. kan være henholdsvis stærkt eller svagt klassificeret i forhold til hinanden (intern klassifikation). Klassifikation mellem lærer og elever siger noget om, hvor asymmetrisk relationen er; hvilken ”stemme” positionen giver deltagerne. Men også indholdet kan være svagt eller stærkt klassificeret fra den helt lukkede læreplansstyrede undervisning til mere åbne aktiviteter som emnearbejde, fiktionsskrivning mv. Som jeg giver eksempler på i analysens første kapitel, bygger danskfaglige undervisningsgenrer som den litterære samtale og fiktionsskrivning på en lav intern klassifikation mellem faglig og personlig viden, der fordrer både kreativitet hos eleven og en særlig evne til at fornemme grænsen for legitim vidensproduktion. Klassifikation er derfor tæt forbundet med det, Bernstein kalder genkendelsesregler, der siger noget om elevens evne til at afkode både faglige og sociale spilleregler i en undervisningsgenre (Chouliaraki & Fairclough 1999: 117). På det eksterne klassifikationsniveau udfordrer nabosprogsundervisningens integration af lidt norsk og svensk i dansk det sædvanlige klassifikationssystem i skolen mellem sprog og fag, hvilket producerer uklare genkendelsesregler for mange elever, som jeg kommer ind på i analysen.

Hvor klassifikation handler om diskursens grænser, drejer rammesætning sig om diskursens realisering (realiseringsregler): ”Framing is concerned with *how* meanings are put together, the forms by which they are to be made public, and the nature of the social relationship that go with it” (Bernstein 2000: 12). Centralt i rammesætningen står derfor fordelingen af kontrol (mellem lærer og elev) over undervisningens indhold, tempo, rækkefølge mv. I didaktikken betegnes lukkede og regulerende tilgange, hvor læreren har de fleste kort på hånden, som ”deduktive læreprocesser”, mens åbne og svagt regulerende tilgange, hvor eleven (tilsyneladende) har en vis indflydelse på eksempelvis indhold og tempo, betegnes som ”induktive læreproces-

ser”. Formerne er grundformer, som kan kombineres i det enkelte undervisningsforløb.

Under rammesætningen skelner Bernstein endvidere mellem en socialiseringsdiskurs og en undervisningsdiskurs (Bernstein 2000: 13 og 102) (Chouliaraki 2001: 42), der har deres ”udspring” på rekontekstualiseringsniveauet.⁴¹ Bernstein formulerer det således: ”We shall call the discourse which creates specialised skills and their relationship to each other *instructional discourse*, and the moral discourse which creates order, relations and identity *regulative discourse*” (Bernstein 2000: 32). Hos Bernstein er det en pointe, at undervisningsdiskursen, dvs. den særlige pædagogiske omsætning af fagligt stof, er indlejret i de generelle sociale spilleregler. Det er den særlige situationstilpassede rekontekstualisering af viden i forhold til en modtager med det formål at skabe forandring (viden, normer, adfærd osv.), der gør en kommunikationsproces pædagogisk (Bernstein 2000: 200). Men selvom man godt kan tale om overordnede, generelle orienteringer i den pædagogiske diskurs på både rekontekstualiserings- (en didaktik eller pædagogisk ideologi) og reproduktionsniveauet (praksis på en skole som hhv. ”progressiv” eller ”konservativ”, se senere), slog det mig imidlertid i mit feltarbejde, hvordan de sociale spilleregler i klassen (også) varierede fra den ene undervisningsaktivitet til den næste og dermed, hvordan det sociale samspil (den regulative diskurs) og det faglige indhold (undervisningsdiskursen) samvirkede mere komplekst end blot som en simpel indlejring af den ene dimension i den anden. Det kommer jeg nærmere ind på i analysens første kapitel.

Synlig og usynlig pædagogik

Bernstein er nok især kendt for de til begreberne induktive og deduktive læreprocesser nogenlunde ækvivalerende begreber *synlig pædagogik* og *usynlig pædagogik*, hvor den synlige pædagogik er kendetegnet ved stærk klassifikation og

⁴¹ Det kan i flere tilfælde være svært at se, om Bernsteins begreber er udviklet som en form for a priori eller a posteriori. I *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* giver han flere eksempler på, hvordan empiriske studier har forfinet begreber eller genereret nye. Således skulle begreberne om undervisningsdiskursen og den regulative diskurs være opstået ud fra empiriske studier af klasserumskommunikation (Bernstein 2000: 102). Generelt opererer Bernstein med abstrakte principper, en betydningsgrammatik. Hans diskursbegreb er derfor mere abstrakt end Faircloughs, idet eksempelvis begrebet ”pædagogisk diskurs” ikke henviser til konkrete sproglige ytringer, men de principper, der generer dem, lidt svarende til den skelnen mellem *language* og *parole* (Saussure) eller *competence* og *performance* (Chomsky), vi berørte ovenfor. Også Bernsteins forkærlighed for ”niveauer”, kvasi-matematiske modeller og notationsformer leder tankerne hen på Chomskys generative grammatik.

stærk rammesætning, mens den usynlige pædagogik er kendetegnet ved svag klassifikation og svag rammesætning. Der er således tale om yderpunkter i det pædagogiske udfaldsrum. I det lille hæfte *Class and Pedagogies: Visible and Invisible* (Bernstein 1975) udvikler og benytter Bernstein betegnelsen usynlig pædagogik til at sammenfatte nogle grundlæggende principper i en ny form for børnehavepædagogik (pre-school pedagogy) i England, som ifølge Bernsteins analyse er præget af den nye middelklasses normer med hensyn til både tidsopfattelse (livslang læring), individopfattelse (personliggørelse), sociale omgangsformer (uformelle) og måde at kommunikere på (den elaborerede kode). Bernstein peger gennem hele sit forfatterskab på, at den usynlige (integrerede) pædagogik både har konsekvenser for uddannelsessystemets organisering og den grundlæggende opfattelse af læring (herunder lærer- og elevroller): "The underlying theory of learning of collection is likely to be didactic whilst the underlying theory of learning of integrated codes may well be more group- and self-regulated" (Bernstein 1971: 218).

Hvor den traditionelle synlige pædagogik er kendetegnet ved eksplicite kriterier (hierarki/rækkefølge/tempo), er den usynlige pædagogik kendetegnet ved implicite kriterier, dvs. at det kun er læreren, der kender evalueringskriterierne, ikke barnet/eleven (i hvert tilfælde i første omgang) (Chouliaraki & Bayer 2001: 100). Barnet gives tilsyneladende mere eller mindre frit til sin egen selvudvikling i en kontekst, som den voksne tilrettelægger, monitorerer og overvåger. Bernstein er interesseret i, hvilke konsekvenser pædagogiske former har for børn med forskellig klassemæssig baggrund. Han er bredt kendt for at påpege risikoen for social sortering i den usynlige pædagogik (Bernstein 1975: 16), idet det, børnene bringer med sig, bliver særlig vigtigt her, og derved favoriseres de børn (middelklassens), der kender skolens kode på forhånd: "An invisible pedagogy, as we shall see later, is likely to create a pedagogic code intrinsically more difficult, initially at least, for disadvantaged social groups" (Bernstein 2003: 79). Omvendt er der også stor risiko for, at arbejderklassens børn "hægtes af" i den synlige pædagogiks stærke kontrolformer og temporegulering, der fra generation til generation har reproduceret kultur og den samfundsmæssige arbejds- og magtfordeling. Der er altså *ikke* tale om en simpel modsætning mellem god og dårlig praksis for henholdsvis privilegerede og ikke-privilegerede elever.⁴² Pointen er derimod,

⁴² Analysen af, hvordan magten og kontrollen ikke bare forsvinder i kommunikationsprocesser præget af tilsyneladende demokratisering, men derimod antager nye og for så vidt mere subtile former, er også et centralt tema i Faircloughs forfatterskab: "as overt markers become less evi-

at den progressive pædagogiske praksis, der som sin intention har at frisætte barnet eller eleven fra traditionelle magtforhold, *også* – blot på en anden måde – formidler magt og kontrol (jf. Øland 2011).

I sin rene form har den usynlige pædagogik nok begrænset udbredelse i folkeskolen i Danmark,⁴³ men hvis man i stedet for at betragte formerne som absolutte bruger betegnelserne synlig/usynlig pædagogik som protypiske i E. Roshs forstand (Lakoff 1987: 39 f.), hvor nogle definerende træk passer på det ene fænomen, mens andre kan bruges om det andet, kan man også i danskfaget pege på en række didaktiske ideer med klare præg af usynlig pædagogisk tænkning som holistisk læseundervisning, læserorienteret litteraturpædagogik, procesorienteret skrivning, produktionsorienteret medie-didaktik, projektarbejde mv.

4.4 Analyse på tekstniveau

Efter således at have præsenteret Bernsteins teori om uddannelsessystemet som et teoretisk perspektiv, der har sin styrke i at forbinde makro- og mikro-niveaulet, vil jeg i dette afsnit gå tættere på det sprogvidenskabelige beskrivelsesapparat, Faircloughs betjener sig af, og dermed præsentere nogle nøglebegreber til mine analyser af social mikrointeraktion. Også i dette afsnit vil jeg dog lægge vægten på overordnede og videnskabsteoretiske sammenhænge i teorierne.

På det basale beskrivelsesniveau anvender Fairclough hele begrebsapparatet fra M.A.K. Hallidays systemiske funktionelle lingvistik (SFL) og centrale begreber fra den etnometodologiske samtaleanalyse (*eng.* Conversational Analysis, CA) (Fairclough 1992a: 152 f.). Hvor Foucaults videnssociologi er den grundlæggende samfundsteori hos Fairclough, er SFL den grundlæggende sprogteori. I det følgende vil jeg først præcisere slægtskabet mellem kritisk diskursanalyse og SFL for både at vise, hvor de to tilgange er kompatible og kongeniale, og hvor kritisk diskursanalyse har nogle fortrin i forhold

dent, covert markers of power asymmetry become more potent, with the result that power asymmetry becomes subtle rather than disappearing” (Fairclough 1992a: 203).

⁴³ Dog kan man pege på klare eksempler som 70’ernes og 80’ernes emnearbejde, faget ”Orientering”, der nu er afskaffet, og projektetarbejde på (i princippet) alle klassetrin (Øland 2011). Det såkaldte SKUB-projekt i Gentofte (ca. 1997 - 2007) er et i skoleverdenen kendt eksempel på eksperimenter med usynlig pædagogik i folkeskoleregi. Andre hjemlige eksempler er Steiner-skoler, såkaldte ”lilleskoler” og andre frie grundskoler, der trækker på ”progressive” pædagogikker.

til min undersøgelsesinteresse. Dernæst vil jeg præsentere nogle af samtaleanalysens centrale begreber og diskutere deres status i Faircloughs teoribygning og min undersøgelse.

En væsentlig forskel på de to tilgange er, at SFL har en ambition om både at favne makro- og mikroniveaet, selvom Fairlough netop går i rette med – og udvider – Hallidays strukturalistiske grundforståelse af det sociale. Samtaleanalysen er derimod en rendyrket teori om det mikrosociale – dvs. analyseretningen er entydigt ”nedefra og op”. Samtaleanalysens begreber er selvsagt kun relevante, når det empiriske objekt, er (synkron) interaktion, og det er derfor, jeg introducerer dem her.

Systemisk funktionel lingvistik

Der findes flere forskellige skoler inden for funktionel lingvistik. Hovedteoretikeren bag den variant, der kaldes systematisk funktionel lingvistik (SFL), er australieren M.A.K. Halliday. Halliday kalder selv sin tilgang til sprog social-semiotisk. Den semiotiske komponent henviser til studiet af sproglige tegn som faste forbindelser af udtryk og indhold indlejret i et system, som vi kender det i traditionen fra Saussure og Hjelmslev (Halliday 1994); den sociale komponent fremhæver en særlig vinkel på sprogstudiet, nemlig at sproglig betydning altid produceres i en social sammenhæng, og at sproglige former (morfo-syntaktiske ressourcer) er udviklet til at varetage bestemte kommunikative funktioner (Halliday & Hasan 1989: 4). Funktionelle sprogteorier bryder som tidligere nævnt med strukturalismens dogme om det autonome sprogsystem og den fundamentale adskillelse af grammatik og leksikon. Hos Halliday hænger disse niveauer uløseligt sammen. I hans optik er sproget en ressource til at skabe mening; et komplekst system af valgmuligheder, der kan beskrives på forskellige sproglige niveauer (strata), og som den enkelte sprogbruger ubevidst trækker på, når konkrete ytringer realiseres. Målet for Halliday er følgelig at levere en beskrivelse af nogle af de vigtigste træk af det principielt set uendelige system, som ethvert sprog udgør (Halliday 1994). For at løse denne opgave sammentænker Halliday i sit teoretiske rammeværk ellers adskilte discipliner som antropologi, kommunikationsteori, pragmatik og grammatik, hvor den sprogvidenskabelige inspiration dog klart står stærkest, ikke mindst i hovedværket, *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday 1994), der har sætningen (sætningsniveaet) som omdrejningspunkt. Dette perspektiv bredes dog ud i andre værker, bl.a. i *Language, context, and text:*

aspects of language in a social-semiotic perspective (Halliday & Hasan 1989), hvor fokus er sammenhængen mellem sprog og kontekst.

Det teoretiske udgangspunktet for Hallidays sprogbeskrivelsesmodel er den sociale situation, som teksten er indlejret i, hos Halliday benævnt situationskonteksten. Situationskonteksten kan ifølge Halliday beskrives ved tre variable: *field* (indhold), *tenor* (deltagere) og *mode* (sprogets rolle). Disse variable realiseres på teksthiveau i tre sproglige betydningsområder, gennem såkaldt sproglige metafunktioner: *den eksperimentielle metafunktion* (repræsentation),⁴⁴ *den interpersonelle metafunktion* (interaktion) og *den tekstuelle metafunktion* (tekstur) (Halliday & Hasan 1989: 25). De to førstnævnte metafunktioner skaber altså forbindelse mellem sproget, den omtalte virkelighed og deltagerne, mens den sidste realiserer de første og afgør, *hvordan* denne sammenhæng realiseres sprogligt. Fairclough optager de tre metafunktioner i sit system, men med en vigtig præcisering af den interpersonelle funktion, som jeg kort vil diskutere nedenfor, fordi den er væsentlig i forhold til mine analyser af sammenhængen mellem socialt samspil og vidensproduktion i forskellige samtalekonstellationer.

Hasan (og Halliday) deler deltagervariablen *tenor* i to komponenter: en rollekomponent og social komponent (Halliday & Hasan 1989: 57). Med den førstnævnte forsøger Hasan at indfange den betydning den sociale kontekst har for kommunikationen. Hvis deltagerrollerne er institutionaliserede hænger de ofte sammen i hierarkiske par, som er hinandens forudsætninger: lærer-elev, læge-patient, sagsbehandler-klient osv. De førstnævnte roller giver i udgangspunktet den overordnede deltager mulighed for at udøve magt og kontrol over deltageren i den underordnede rolle. Den sociale komponent handler om graden af nærhed eller fremmedhed mellem deltagerne. Jo tættere socialt forbundet deltagerne er (formelt eller uformelt), des mere indforstået og uformel vil kommunikationen mellem dem antageligvis være. I mit materiale er denne distinktion relevant i forhold til at forstå forskelle på kommunikation mellem eksempelvis elever, der kender hinanden godt, og elever, som ikke kender hinanden på forhånd.

Fairclough deler (i modsætning til eksempelvis den etnometodologiske samtaleanalyse) det kontekstuelle udgangspunkt med Halliday og Hasan, men i deres begrebssætning af deltagerpositioner, er de funktionelle grammatikere tydeligvis mere strukturalistiske i deres tænkning end Fair-

⁴⁴ Andre steder bruger Halliday i stedet betegnelsen *den ideationelle metafunktion*, der dækker den *eksperimentielle metafunktion* tillige med en logisk komponent (Halliday & Hasan 1989: 44) (Halliday 1994). Jeg bruger den brede betegnelse – *den ideationelle metafunktion* – i mine analyser.

lough. I den funktionelle sprogteori er deltagerpositioner givet på forhånd med den sociale kontekst og de valg, der træffes i samtalen, er følgelig blot mere eller mindre forudsigelige realiseringer af de sproglige muligheder denne situationskontekst tilbyder. Fairclough er som konsekvens af sin Foucault-inspiration mere konstruktivistisk i sin tænkning. Inden for dimensionen *tenor* vælger han derfor at skelne mellem *identitetsfunktionen* og den *relationelle funktion* (Fairclough 1992a). Baggrunden for denne opdeling er en argumentation for, at identitetsfunktionen overses af eksisterende sprogteorier. I Hallidays systemisk funktionelle lingvistik lægges fokus på den relationelle dimension af den interpersonelle sprogfunktion (hierarki og social afstand), der varetages af særlige dele af grammatikken (fx modalitet og diatese), mens identitetsfunktionen reduceres til det, Roman Jakobson kalder sprogets ”emotive funktion”, der handler om, hvordan afsenderen udtrykker følelser eller holdninger til de sagforhold, sætningen refererer til (Jakobson 1986: 82). Med afsæt i Foucaults diskursbegreb formulerer Fairclough denne kritik: ”What this leaves out is the crucial perspective of construction: the role of discourse in constituting or constructing selves” (Fairclough 1992a: 168). Gennem sproget konstruerer vi sociale identiteter (vores egen og andres), samtidig med at vi forhandler og skaber relationer. Set fra et diskursteoretisk perspektiv spiller sproget altså en mere aktiv rolle i konstruktion af det sociale end i en klassisk læsning af eksempelvis Halliday og Hasans funktionelle grammatik, hvor sproget blot *koder* relationer, identiteter og sagforhold, som allerede eksisterer i det sociale. Faircloughs korrektion er væsentligt for at forstå kommunikation mellem lærer og elever og elever imellem i en institutionel kontekst, hvor relationer og identiteter løbende formes og forhandles, og eleverne indgår i flere identitetsprojekter på én gang.

Til hver af de tre metafunktioner hører en række specifikke sprogfunktioner, som det vil række for vidt at komme nærmere ind på i dette kapitel, men pointen er, at de overordnede betydningsstrukturer kan forfølges ned gennem sprogets lagdeling fra semantik til syntaks, ordvalg, morfologisk struktur og intonation. Det, der binder det hele sammen, er de sproglige registre.⁴⁵ Et register defineres hos Halliday som: ”a configuration of meanings that are typically associated with a particular situational configuration of field, mode, and tenor” (Halliday 1989: 38). Et sprogligt register (eller en genre) er altså en situationsbestemt måde at bruge sproget på, der siger noget om, hvad

⁴⁵ Mange funktionelle grammatikere, fx i den danske tradition, bruger genrebegrebet ækvivalent med Hallidays registerbegreb, hvilket jeg også vil gøre i det følgende, se også Fairclough 1999: 142.

der kan tales om, forholdet mellem afsender og modtager, og hvordan disse betydninger helt konkret realiseres sprogligt. Registere kan både være mere eller mindre åbne for spontan betydningsdannelse. Tænk eksempelvis på forskellen i de sproglige valgmuligheder, sprogbrugerne har, i en jobsamtale og i uformel smalltalk.⁴⁶

Bag den umiddelbare situationskontekst ligger en bredere determinerende kulturel kontekst, som Halliday ikke skriver så meget om. Den kulturelle kontekst repræsenterer den sociale orden eller struktur, der bestemmer, hvordan sproget (konventionelt) skal bruges og fortolkes i konkrete situationer. For at navigere i en konkret situationskontekst som danskundervisning i en 8. klasse, må lærer og elever trække på deres viden om skolen som institution, dansk som skolefag, forholdet mellem lærer og elev i Danmark i 2016 osv. (Halliday & Hasan 1989: 46). Det er bl.a. gennem et mere nuanceret greb om den kulturelle kontekst, at kritisk diskursanalyse er en relevant udvidelse af SFL. I Faircloughs analyse af den kulturelle kontekst indfører han nemlig, som vi har set, begrebet diskursorden, der giver kritisk diskursanalyse et fortrin i forhold til at håndtere hybride tekster, altså tekster/interaktioner, som blander diskurser og genrer (Chouliaraki & Fairclough 1999: 143). Endvidere kan diskursordensbegrebet bruges til at sætte tekstproduktion og tekstfortolkning i forhold til brede samfunds- og kulturforankrede vidensregimer og ikke blot genrer, hvormed interessen forskydes fra et SFL-fokus på relationen sprogsystem-kontekst-sprogbrug (hvordan faktisk sprogbrug kan ses som en situationsbestemt realisering af bestemte valg inden for et system) til relationen samfund-kontekst-sprogbrug (hvordan konkret sprogbrug afspejler og er drivkraft i sociale forandringer).

Samtaleanalyse

Selvom Hallidays sprogteori rækker længere ud i faktisk sprogbrug (Saussures *parole*) end formelle grammatikker, er den stadigvæk en grammatik, hvilket vil sige, at den har sætningens (neksus) bestanddele og deres funktioner som sit omdrejningspunkt. I sine analyser af sprogbrug og sociale dynamikker i forskellige samtalegenrer (diskurstyper) trækker Fairclough derfor også på inspi-

⁴⁶ Register (eller genre) (sprogbrug i forskellige sociale situationer) og dialekt (variationslingvistik) (udtryksforskelle knyttet til enkeltpersoner fra forskellige steder/samfundslag) hænger ifølge Halliday tæt sammen som konsekvens af ”den sociale arbejdsdeling” – og han henviser i den forbindelse til Bernsteins kodebegreb som et begreb, der sætter fokus på denne sammenhæng (Halliday & Hasan 1989: 43).

ration fra andre teoretiske skoler, der med forskellige ontologiske og epistemologiske udgangspositioner undersøger og diskuterer samtaleens særlige mekanismer. Det drejer sig bl.a. om talehandlingsteori (pragmatik), tekstlingvistik (Halliday & Hasan 1989), Goffmans teori om "facework" (2004) og Bakhtins dialogisme og konversationsanalyse (jf. Scheuer 2005).

I *Discourse and Social Change* diskuterer Fairclough primært to tilgange til samtaleanalyse, selvom han som sagt i sine analyseeksempler trækker på flere. Dels behandles Sinclair & Coulthards funktionelle tilgang (Sinclair & Coulthard 1975), der både metodisk og indholdsmæssigt knytter direkte an til Hallidays system, og dels den etnometnologiske konversationsanalyse (Conversational Analysis, forkortet CA), som har sit udspring et helt andet sted, nemlig i mikrosociologiens interesse for hverdagens rutiner og interaktionsformer. Fairclough kritiserer imidlertid begge tilgange for at have et for snævert lingvistisk fokus. Begge metoder analyserer det, der faktisk bliver sagt (eller for CA's vedkommende signaleret non-verbalt), men opererer ikke med ekstra-lingvistiske, kontekstuelle begreber, som kan bruges til at fortolke de underliggende motiver, normer og drivkræfter, der ligger "bag" de sproglige ytringer. Det kommer jeg ind på i det følgende afsnit. Men først vil jeg altså give en kortfattet præsentation af de to tilgange til samtaleanalyse, som jeg også trækker på i mine analyser af klasserumsinteraktion.

Sinclair & Coulthard: klassesamtalens grammatik

I kapitel tre har jeg allerede omtalt Sinclair & Coulthards klasserumsforskning, som er kendt for at fremsætte den såkaldte IRE-struktur (Initiering, Respons, Evaluering) (jf. Lindblad & Sahlström 2003: 254) som karakteristisk for lærer – elevinteraktioner (Sinclair & Coulthard 1975: 26). Sinclair & Coulthard er lingvister med særlig interesse i sprogbrug (pragmatik). Når de vælger klasserumsinteraktion som empirisk grundlag for deres forskning i samtalemønstre, skyldes det en forhåndsantagelse om, at klasserumsundervisning er en særlig stabil diskursform i forhold til mere uformel hverdagskommunikation – kendetegnet ved en fast rollefordeling (lærer – elev), interaktionskontrol og følgelig færre digressioner, kampe om ordet og fortolkningsusikkerheder, end man ser i mere uformelle diskursformer.

På baggrund af analyser af udskrifter af seks timers klasserumsinteraktion finder Sinclair & Coulthard et system, en grammatik, for undervisningen, der kan opstilles sådan: en lektion → transaktion(er) → udveksling(er) → træk → handling(er) (Sinclair & Coulthard 1975: 24). Hver strukturel komponent (fx lektionen) realiseres således af en eller flere komponenter

fra det underliggende niveau, der igen realiseres på deres underliggende niveau osv. Vi kender logikken fra Hallidays systemisk funktionelle grammatik, hvor de bærende teoretiske begreber er *funktionalitet* (helheden giver mening til delene) og *kompositionalitet* (en sproglig helhed er systematisk opbygget af mindre bestanddele). Resultatet hos Sinclair & Coulthard er en grammatisk opstilling af lektionens struktur, hvor (tale)handlingen er mindste betydningsbærende enhed (svarende til grammatikkens morfem) og lektionen den største. Til hver af enhederne, fx transaktion, opstiller forfatterne nogle typiske mønstre, dog bortset fra den øverste enhed, ”lektionen”, som de ikke kan påvise nogen fast struktur i, udover at den består af transaktioner: ”If the pupils are responsive and cooperative, the discourse unit ”lesson” may approximate closely to any plan the teacher may have formulated” (Sinclair & Coulthard 1975: 59).

Både dette citat og andre bemærkninger hos Sinclair & Coulthard viser metodens begrænsninger. Dels vælger de bevidst at se bort fra skolens mere heterogene diskursformer som eksempelvis par- og gruppearbejde, dels anlægger de som i citatet ovenfor ofte et lærerperspektiv på interaktionen. Det er også her Fairclough sætter sin kritik ind. Sinclair & Coulthard mangler ifølge Fairclough både begreber om den sociale kontekst (magtrelationer, historicitet mv.) og den fortolkningsåbenhed eller ambivalens, som også præger meget hverdagsinteraktion, særligt hvis samtaleparterne trækker på forskellige diskursformer (Fairclough 1992a: 15 f.), og derved kommer de til at banalisere eller naturalisere klasserumsdiskurs.

Konversationsanalysen (CA)

Den etnometodologiske tilgang til samtaleanalyse fylder i praksis mere hos Fairclough, selvom han har samme principielle kritik af den som af Sinclair & Coulthards funktionelle tilgang. Det vender jeg tilbage til. Konversationsanalyse er meget kort fortalt en mikro-sociologisk tilgang til det samfundsmæssige, der søger at dokumentere, hvordan intersubjektivitet eller ”mening” skabes, fremvises og opretholdes af enkeltindivider i deres daglige omgang med hinanden (Nielsen, Steensig & Wagner 2006: 183). Metoden er følgelig ahistorisk, ”empiri-nær” og forudsætter ikke teoretiske, makrostrukturelle begreber som magt, klasse eller køn. Metodens begreb om social orden er så at sige generet nedefra og op ved at studere de dagligdagsrutiner, der ligger bag både den verbale og nonverbale adfærd, vi fremviser i vores omgang med hinanden. Det er mekanismerne i denne orden, der er konversationsanalysens fokus (Pomerantz & Fehr 2010: 165). Målet er at få systematiseret viden om

denne adfærd, dvs. en viden om mekanismer, der ikke blot kan forklares ved at henvise til noget kontekstuellet eller situationsspecifikt, men som viser sig som genkommende mønstre i menneskelig interaktion. Konversationsanalytisk grundlægger Sacks, Schegloff & Jefferson formulerer den analytiske opgave således:

”The question then becomes: What might be extracted as ordered phenomena from our conversational materials which would not turn out to require reference to one or another aspect of situatedness, identities, particularities of content or context?” (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 699)

Metoden interesserer sig derfor heller ikke for samtalsindhold i generel forstand, men for, hvad konkrete ytringer kommer til at betyde for deltagerne i isolerede sproglige sekvenser (Nielsen, Steensig & Wagner 2006: 199). Der spørges til samtals *hvordan* snarere end dens *hvad* og *hvorfor*. Forskningsresultaterne er en række fintmærkende begreber for samtals regelmæssigheder (Steensig 2010: 287), som det vil føre for vidt at gennemgå her. Jeg vil dog meget kort præsentere nogle få centrale begreber, som jeg gør brug af i mine analyser af klasserumsinteraktion.⁴⁷

I samtaler skiftes deltagerne til at have ordet. At have ordet kalder konversationsanalytikere *en tur*, at ordet skrifter kaldes *tur-tagning*. Sacks, Schegloff & Jefferson, sammenligner selv samtalen med et spil og turtagning med spillets træk. Analytikerens opgave er følgelig at beskrive de regler, som spillet spilles efter: ”the turn-taking system for conversation” (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) eller ”the turn-taking machinery” (Schegloff & Sacks 1973: 293). Reglerne for tur-tagning sammenfattes i begrebet *præference* (Scheuer 2013). Eksempelvis er der præference for, at deltagerne ikke taler i munden på hinanden, ligesom der er præferencer for, hvordan taleturen skrifter mellem deltagerne (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 703 f.). Brud på en præference, som når fx deltagerne taler i munden på hinanden, er påfaldende, og kan få betydning i samtalen. Et andet centralt begreb er såkaldte *nærhedspaar* (adjacency pairs) (Schegloff & Sacks 1973: 295). Et nærhedspaar er en sekvens

⁴⁷ Et særligt system i U. Börestams forskning i inter-skandinavisk kommunikation, handler om reparation i samtalen. Også her gælder forskellige præferencer for, hvordan deltagerne løser eksempelvis forståelsesproblemer eller uklarheder i samtalen. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977 beskriver i artiklen ”The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation” samtals såkaldte reparationsmekanismer (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Det centrale fund, som også fremhæves i titlen, er, at samtaldeltagere foretrækker selvrettelser frem for, at andre skal rette. Og allerhelst vil deltagerne både selv initiere og udføre en reparation inden for den selvsamme taletur, der rummer problemkilden.

af to ytringer, der følger hinanden, ytret af to forskellige deltagere. Særlige ytringer viser sig at være forbundet med præference for, hvad der skal følge. Hvis den ene taler eksempelvis formulerer et spørgsmål, er der stærk præference for at næste taletur vil være et svar, ligesom en hilsen besvares med en hilsen osv. Nærhedspar er en del af en sproglig kontekst, som kaldes *sekvenser* (Scheuer 2013: 32). Det er nemlig sammenhængen, der afgør, om en ytring eksempelvis opfattes som et spørgsmål, en konstatering eller en anmodning – ikke blot dens grammatiske form –, og det er den eller de efterfølgende ture, der viser, hvordan ytringen fortolkes af deltagerne. Den enkelte taleturs betydning er derfor dynamisk i den forstand, at den udvikles igennem interaktion. Det er på dette punkt, konversationsanalysen kan bruges til at nærme sig deltagerperspektiver. Eksempelvis vil en elevs svar på et udsagn fra læreren vise, hvordan eleven fortolker lærerens ytring. Her vil også eventuelle brud på præferencer være interessante at iagttage – uden det dog er muligt inden for konversationsanalysens rammer at bevæge sig ud i spekulationer om, *hvorfor* eleven svarer, som hun gør, der går ud over det, der konkret har belæg i samtalen. Og heri ligger konversationsanalysens oplagte begrænsning, som Fairclough også påpeger.

I mit projekt trækker jeg på konversationsanalysens begrebsapparat i et anvendelsesperspektiv. Inden for rammerne af et kritisk diskursanalytisk teoriapparat er konversationsanalyse ikke et mål i sig selv, men et *værktøj* til at følge deltagerne positioneringer og løbende udvikling af mening. En central forskel på konversationsanalyse og kritisk diskursanalyse er, at den kritiske diskursanalyse med sit ”dobbeltblik” også interesserer sig for samtaleens indhold (dens diskurser i Foucaults forstand) og alt det, der i øvrigt ligger i det, Halliday kalder kulturkonteksten og situationskonteksten (Halliday & Hasan 1989), ligesom den kritiske diskursanalyse i modsætning til samtaleanalysen trækker på makrostrukturelle begreber om magt, institutioner mv., når konkrete sproglige handlinger skal forklares. Magtens udtryk kan i samtalen forfølges ved at fokusere på fordelingen af taletid, forskellig brug af taleture, afbrydelser, deltagerne indflydelse på indholdet og evaluering af det sagte (Fairclough 2003: 79), ligesom deltagerne positioner (sociale roller, køn mv.) kan have betydning for, hvordan de bruger deres tur. Hvor CA er interesseret i det universelle ”samtale-maskineri”, peger Fairclough altså på, at nogle samtalenormer er kontekst- eller genrespecifikke. I nogle sammenhænge, som når eksempelvis læreren stiller et spørgsmål i klassen, er der en stærk præference for et svar, mens samme norm ikke er lige så stærk i fx uformelle samtaler ved middagsbordet (Fairclough 1992a: 83). Disse dimensioner studeres ikke bare

gennem rene samtaleanalyser, men ved at koble sprogproduktion med kontekst. Til det formål ser Fairclough muligheder i at kombinere diskursanalyse med viden hentet gennem etnografiske undersøgelser.

Fortolkning i diskursiv praksis

Som nævnt ovenfor tillader Faircloughs kritiske diskursanalyse mere kontekstuel forankrede blikke på de fortolkningsprocesser, der hele tiden udspiller sig i løbende interaktion, end eksempelvis konversationsanalysen, som forholder sig strengt til det, der faktisk bliver manifesteret i samtalen. Faircloughs beskrivelser af fortolkningsprocessen deler i den forstand mange træk med hermeneutikken, selvom hans overordnede videnskabsteoretiske ramme er interaktionistisk. Deltagernes samlede tekstforståelse, som Fairclough kalder fortolkning, skabes i et dialektisk samspil mellem tekstens tegn og individernes kognitive ressourcer. Denne iterative bevægelse ligner principielt den proces, analytikeren selv skal gøre (efter) for at forstå teksten (Fairclough 1989: 141): At forsøge at forstå en sprogbrugers perspektiv i en sproglig interaktion og fortolke interaktionen kommer altså ud på et. Sprogbrugere skaber betydning i det, som de hører og læser, ved at aktivere et bredt spektrum af viden om både sproglige og ikke-sproglige forhold. Den slags kognitive ressourcer dækkes normalt af termen *baggerundsviden*. Fairclough foretrækker imidlertid udtrykket fortolkningsprocedurer ("interpretative procedures") for at understrege den ideologiske investering, der ofte kan ligge i, hvad man normalt vil opfatte som common sense viden om verden.

Modtagerens tekstfortolkning er en kompleks proces, som både involverer fortolkningsprocedurer på tekst- og kontekstniveau. På tekstniveauet forudsætter forståelse helt grundlæggende kendskab til de relevante lingvistiske tegn (grafemer/fonemer), ord, syntaktiske og pragmatiske konventioner og kognitive skemaer, som teksten trækker på. På kontekstniveauet handler fortolkning bl.a. om at genkende situationer som genrer ved at iagttage forhold som deltager(roller), sprogbrug, aktivitet mv. Fairclough understreger sit holistiske syn på fortolkningsprocessen, der hænger tæt sammen med hans brede semiotiske forståelse af diskursbegrebet. Det betyder, at fortolkningsprocesser på kontekstniveauet vekselvirker med de basale fortolkningsprocesser på tekstniveauet. Forståelse eller fortolkning er altså ikke en lineær, såkaldt "bottom-up" proces, hvor sproglige småelementer samles til større enheder, men en vekselvirkningsproces, hvor sprogbrugeren hele tiden fortolker fx enkeltstående ytringer ud fra den betydning, han kan uddrage af

konteksten: ”interpretations have the important property of being ”top-down” (higher-level interpretations shape lower-level) as well as ”bottom-up”) (Fairclough 1989: 145). Fairclough interesserer sig i øvrigt ikke meget for de laveste fortolkningsniveauer, som han betegner ”surface of utterance” (Fairclough 1989: 143). Hans primære interesse er den forforståelse, der bl.a. ligger i tekstlige præsuppositioner (Fairclough 1989: 154), og fx de magtrelationer, som kan fremlæses af konventionelle talehandlinger.

I min undersøgelse, hvor eleverne møder ”fremmede” sproglige og kulturelle udtryk i en undervisningskontekst, er samspillet mellem forforståelse og tekst også væsentligt. Når eleverne læser tekster på svensk eller norsk, deltager i synkron aktivitet eller skriver tekster til deres venskabsklasser bringes deres commonsense viden eller kulturelle stereotyper i spil. Samtidig er det helt oplagt, at lavereordens fortolkningsprocesser især knyttet til lyd (fonetik) og ordgenkendelse (morfologi), som diskuteret i kapitel to, også spiller en vigtig rolle – både for den umiddelbare forståelse og for kommunikationens rækkevidde. Tematisering af fortolkningsvanskeligheder på dette basale niveau ligger uden for Faircloughs interessefelt, men har dog en klar placering i hans samlede sprogteoretiske tænkning.

4.5 Afrunding med et analyseeksempel

I min afrunding på teorikapitlet vil jeg prøve at samle nogle teoretiske hovedpointer, der skal anskueliggøre det perspektiv, jeg i analysen anlægger på den observerede undervisning. For at konkretisere perspektivet og samle op på begreberne vil jeg give et eksempel på, hvordan en interaktionsanalyse med brug af Faircloughs rammeværk kan se ud. Som eksempeltekst har jeg valgt nogle nedslag fra en gruppesamtale mellem fem elever (b-klassen, 4. forløb). Sekvensen er valgt fra en af de åbne aktivitetstyper (medieproduktion), der var karakteristiske for GNU-projektet.

Eksemplet skal vise, hvordan jeg med begreberne fra Faircloughs kritiske diskursanalyse forsøger at anlægge et dobbeltfokus på samtalen. Dels forholder jeg mig til samtalens form. Hvem kommer til orde? Hvordan reguleres turfordelingen? Hvem evaluerer det sagte? Formanalysen retter sig mod elevernes deltagelse, som ses i et læringsprocessuelt perspektiv. Hvis en deltager eksempelvis går fra minimaldeltagelse, som sprogligt kan vise sig bl.a. i få taleture, minimalbidrag mv., til en deltagelse præget af flere bidrag, højere taletempo mv., kan det være et udtryk for en forandring ikke bare

i deltagelsespositionen, men også som en åbning for læring. Den formmæssige forandring peger på et perspektivskifte. Det er i den del af analysen, jeg (som Fairclough) trækker på den etnometodologiske samtaleanalyse.

Samtaleanalysen interesserer sig imidlertid ikke for samtaleindhold og sociale kontekst; det gør den kritiske diskursanalyse til gengæld. Et analytisk fikspunkt er her påpegningen af interdiskursivitet, dvs. en undersøgelse af de norm- og betydningslag, der væves sammen i teksten (Scheuer 2005: 73). Disse lag benævnes i bredeste forstand af Fairclough som *diskurstyper*, der, som vi har set, spænder fra ”turn-taking systems to vocabularies, scripts for genres such as crime reports, sets of politeness conventions, and so forth” (Fairclough 1992a: 124). Selvom det kan være svært at pege på grænser mellem diskurstyper, afgrænser Fairclough som nævnt fire (proto)typer: genre, aktivitetstype, stil og (indholds)diskurs, der tilsammen udgør en diskursorden. Ifølge Fairclough vil alle tekster i princippet være sammensat af flere diskurstyper, men hybriditeten vil være særlig tydelig i samfundsmæssige felter præget af forandring. Her er det min indgang, at klasseværelset netop er et sted, hvor betydning hele tiden blandes, idet lærerens ressourcer, og de diskurser, hun trækker på, møder elevernes diskurser, i tekstproduktion og samtale.

Et eksempel på en interaktionssekvens

I det konkrete eksempel, er elevernes opgave, at de i grupper skal forfatte en kort dialog, der efterfølgende skal indspilles med iPads og deles med den svenske klasse på YouTube. To elever, Laurits og Agnes, som vi senere kommer til at møde i analyserne, er i gruppe med Jakob, som ser ud til at være en af Laurits' bedste venner i klassen, og Susanne og Naja. De fem elever sidder ved et firemandsbord – drengene på den ene side, pigerne på den anden – med et papir til at skrive dialogen ned. Aktiviteten har nogle formmæssige krav (film, dialog, kommunikationsbevidsthed), med det er op til eleverne selv at generere indholdet. Klassifikationen mellem skole- og hverdagsviden kan derfor betegnes som svag i Bernsteins forstand.

Positionering og vidensproduktion i gruppesamtalen

Når ordet gives frit i gruppesamtaler, er det op til eleverne selv at regulere samtaleform og indhold. Dels skal eleverne regulere, hvem der kommer til orde og hvornår (samtalens interpersonelle betydning), dels skal eleverne i fællesskab konstruere samtaleindhold, der set fra lærerens synsvinkel gerne skulle lede frem mod en løsning af den stillede opgave (samtalens ideationelle

betydning). I lavt rammesatte gruppearbejder, som det nedenstående, kører aktiviteten i en stor del af tiden i et socialt og fagligt dobbeltspor, der dog også krydses flere gange. Med den ene hånd løser eleverne den stillede opgave, mens de samtidig plejer og udvikler deres sociale positioner og relationer i klassen. På optagelsen taler eleverne hurtigt, med korte pauser mellem taleturene og flere gange i munden på hinanden. Samtidig er der temmelig meget baggrundsstøj fra samtalerne i de andre grupper. Sekvenser fra gruppearbejde som denne er altså ikke lette at transskribere, hvilket tvivlsstederne også afspejler, men de giver et indblik i, hvordan eleverne agerer over for hinanden og skaber mening.⁴⁸

Laurits: men jeg synes vi skal lave en dokumentar hvor vi laver om vores fritid
 Jakob: ehmm en dokumentar om vores fritid?
 (flere stemmer blandes)
 Naja: =hvor vi spiller fo:dbold
 Laurits: =eller i vores fritid
 Laurits: *navn* kan du slet ikke se det [for mig?]
 Naja (lavt): [jeg spiller] fem gange om ugen
 Jakob: jo jeg kan godt se det for dig
 Laurits: for mig.
 Laurits: så så ser du så siger du.. så snakker du for eksempel med mig.. jamen øøh.. jeg hedder Laurits og-oh.. jeg kan godt li` at spille fodbold og så ser man så sådan en så ser man mig spille fo`bold
 Jakob: spille fo`bold på computeren?
 Laurits: ja hehe. og jeg spiller fodbold og så ser man så mig spille fod[bold]
 Naja: <[jeg] spil-ler på:
 eli:teniveau tror jeg.>
 Jakob: spiller du på eliteniveau?
 (flere stemmer blandes, hurtige turskift):
 Naja: jaja jaja jaja... der er elite et og så er der elite to *[og så er der a]* og så er der b
 *Laurits (lavt): [spiller du i b?]
 *Susanne: du er i a ik`?
 Naja: nej jeg er i elite [et] og Alberte og Karla spiller a
 Laurits: [i fo`bold?]
 Naja: ja
 Laurits: i fo`bold eller hva?
 Jakob: så Alberte og Karla spiller a og du spiller i et elite et?
 Laurits: i fo`bold
 Naja: ja i fodbold
 Jakob: er du bedre end Alberte og Karla?
 Naja (stille): jaaa
 Laurits: hvorfor kommer du egentlig ikke på FC XX?
 Naja: der er ikke noget pighold.
 (drengene har en længere udveksling om byens fodboldhold, mens pigerne henvender sig til læreren og stiller spørgsmål om den pige, der skal starte i klassen den efterfølgende dag).

⁴⁸ Transskriptionsnøglen præsenteres i afsnit 5.2. Afsnittets eksemplificering af forskellige samtaleanalytiske strategier er inspireret af Scheuer 2005: 65 f.

Jakob: du spiller bare med sådan nogen høje nogen gør du ik' ?
 Laurits: mig. jo.. de er kraftedme høje. de er allesammen højere end Rasmus... jeg spiller jeg spiller på jeg spiller på et hold hvor alle er højere end Rasmus...
 *Susanne: nej OH GOD
 Jakob: det er dem der spiller på 97 os` ik' ?
 Laurits: nej det er virkelig sygt mand
 Jakob: spiller du spiller I ik' os med 97`ere?
 (flere stemmer blandes)
 Lærer (opmuntrende tonefald): brug nu tiden ik' os`.. til at få skrevet noget.
 Jakob: vi skriver. vi snakker lige om fodbold

Den formmæssige analyse vil i første omgang fokusere på, hvem der kommer til orde, og hvordan turallokeringen og emnekontrol (topic control) fungerer i samtalen (Fairclough 1992a: 152). Først lægger vi mærke til, at kun tre af de fem elever bidrager med indlæg i sekvensen. Susanne og Agnes lytter primært og henvender sig til læreren med deres egen dagsorden i en sekvens, jeg har klippet ud. Der er kamp om ordet flere gange – hver gang markeret med overlappende tale, gentagelse og/eller forhøjet volumen. To af de fem elever introducerer emner, som bliver taget op i samtalen, nemlig Laurits (dokumentar om vores fritid) og Naja (elitefodbold). Jakob stiller mange spørgsmål, der understøtter Laurits og Najas projekter i samtalen, men bringer ikke selv nye emner på banen i sekvensen. Turtagningsmønstrer giver i en Fairclough-inspireret læsning af samtalen et pej om fordelingen af magt og rettigheder mellem deltagerne (Fairclough 1992a: 155).

Hernæst kan sekvensen inddeles forløbsmæssigt i undersekvenser eller transaktioner. I eksemplet er der en åbningsfase med mellemhøj intensitet (de første otte taleture), hvor Laurits har ordet det meste af tiden. Med indlægget <jeg spil-ler på: eli:teniveau tror jeg>, der fremsættes med langsomme taletempo end de andre indlæg, vinder Naja ordet, og samtalen fokus skrifter fra Laurits til Naja. Jakob og Laurits spørger ivrigt og i munden på hinanden ind til Najas udsagn. Drengene spørger, og hun svarer, hvilket er en indikator for interesseretningen. I forhold til åbningssekvensen stiger intensiteten i samtalen i denne sekvens, hvilket kommer til udtryk i aftagende turlængde og gentagelser (jf. Scheuer 2005: 66). Til slut følger en transaktion, hvor Jakob spørger, og Laurits igen er i centrum for opmærksomheden, indtil læreren afbryder med en opfordring til eleverne om at vende tilbage til opgaven.⁴⁹

⁴⁹ Interaktionsanalysen ville kunne udbygges med en rent stilistisk eller sociolingvistisk analyse. Det er tydeligt i sekvensen, at eleverne udtrykker sig i en bestemt ungdomsjargon. Stil er som nævnt også en del af Faircloughs model, men umiddelbart den del, jeg vil gøre mindst ud af. Herom, se Quist 2004.

Med Faircloughs socialkonstruktivistiske perspektiv på sprogets interpersonelle funktion og træk på en bredere pragmatisk tradition (fx E. Goffman), kan vi også (i modsætning til Halliday), pege på, hvordan relationsarbejdet og den løbende konstruktion af identitet, der udspiller sig i samtalen, hænger sammen. Både Laurits og Naja er ude i en hårfin balance mellem at konstruere sig selv som dygtige og samtidig ikke true de andres ansigt (Fairclough 1992a: 162). Sprogligt løser Naja denne opgave ved at fremhæve og nedtone i samme sætning: *jeg spiller på: eliteniveau tror jeg. Elite* markeres med forlænget vokal; samtidig sænker hun tempoet, og nedtoner replikken ved at indlejre den deklarative hovedsætning i en efterstillet neksus, der udtrykker epistemisk usikkerhed, *tror jeg*. Derved bliver sætningen mindre truende og mere afstemt efter sociale normer for høflighed.

Hvis vi også i den kritiske diskursanalyses ånd anlægger et kontekstperspektiv på samtalen, slår det i første omgang, at den kunne have fundet sted mange steder, hvor unge mødes. Når vi inddrager konteksten, opdager vi imidlertid det interdiskursive, for samtalen foregår ikke hvor som helst, men netop i skolen (Scheuer 2005: 74). Vurderet i forhold til traditionelle opfattelser af klasserumskommunikation (jf. Sinclair & Coulthard 1975) er de unges kommunikation i en undervisningsaktivitet som den ovenstående kendetegnet ved sproglige forandringstendenser som personalisering og af-formalisering (Scheuer 2005) (Fairclough 1992a, Ziehe 2005). Eleverne regulerer selv samtalen og deltager primært gennem en ungdomsidentitet; de giver udtryk for og viser følelser i en bestemt uformel stil. Set i det lys kan vi også pege på, hvordan samtalsens åbningssekvens knytter sig til lærerens dagsorden og den stillede opgave (undervisningsdiskursen), mens indholdet i resten af sekvensen skifter til elevernes fritidsliv (socialiseringsdiskursen). Skiftet fra undervisningsdiskursen til det, man kan kalde hverdags- eller socialiseringsdiskursen sker (tilfældigt) på et emnemæssigt stikord, der samler samler tre ud af de fem deltageres interesse.

Intertekstualitet og parodi

Vi husker også, at Fairclough skelner mellem konstitutiv (latent) og manifest intertekstualitet. Betegnelsen manifest intertekstualitet henviser til en sprogbrugers direkte genbrug af et forlæg, der nogle gange også formmæssigt markeres som citat med forskellige udtryksmidler (Fairclough 1992a: 104). I en kritisk diskursteoretisk optik er i princippet al sprogproduktion båret af latent intertekstualitet, men nu og da ekspliciteres tidligere led i den kommunikative kæde, sprogbrugeren trækker på, og intertekstualiteten bliver manifest. Når

eleverne anvender manifest intertekstualitet, bliver det tydeligt, hvad det er for fælles ressourcer, de trækker på, når de interagerer og løser faglige opgaver i skolen. I eksemplet er det tydeligt, hvordan populærkultur udgør et fælles referencerum for eleverne (Ziehe 2005).

Da eleverne i eksemplet har talt om fodbold i en rum tid, synes emnet udtømt, og der skabes derfor rum for et nyt emne.

Laurits: ska` vi skrive vores navne? (Laurits skriver)

*Elev: hva`?

Laurits: ska` vi skrive hele vores navn?

Jakob: du behøver sgu da ikke skrive dit efternavn.

Naja: ja jeg hedder Laurits Vestergaard

Laurits: *Jå jag better Laurits [Vestergaard]*

Agnis (knap hørligt)*: [du skal] sige det på dansk

Laurits: = *og jeg kan lide best Neymar eller eller superente:løj*

(flere taler i munden på hinanden. Uforst. En pige nynner: waaaaoooouu)

Jakob: jeg kan godt li` *ååå åå spel spel banko [og gå te skak]?*

Laurits: [jeg øh jeg øh] jeg hedder Stig Rossen. *jeg er jeg er 15 år. og jeg er god til at lave damer (lav, ”mandig”, sænket stemme).*

(pigerne griner højt): haha

Laurits: ka` du huske det der interview i Paradise med ham der Jakob dér?

Jakob: ja ja

Laurits: og jeg er god til at lave damer haha

Igen er det Laurits, der åbner sekvensen. Denne gang med et spørgsmål, der knytter sig til den stillede opgave. Jakob iagttager, at Laurits skriver sit fulde navn, hvilket han tilsyneladende finder upassende (komisk). Det kommer sprogligt til udtryk i hans brug af deontisk modalitet *skal* og attitudeadverbialerne *sgu da*. Naja følger op ved i et lettere parodisk tonefald at gentage, hvad Laurits er i færd med at skrive. Laurits gentager i næste tur Najas replik, men udtaler den med en overlejet imitation af norsk i det fonetiske udtryk. Her er første eksempel på en form for manifest intertekstualitet. Lån af andres stemmer kan helt oplagt ses som et udtryk for sprogets polyfone og heterogene natur, som vi kort har diskuteret i forbindelse med Faircloughs brug af Bakhtin ovenfor. Vores tale er ikke privat, men altid fyldt op af andres tale (ord, meninger, konventioner): ”Our speech... is filled with others` words, varying degrees of otherness and varying degrees of “our-own-ness”. (Bakhtin 1986 i Fairclough 1992a: 102).⁵⁰ I det sidste tilfælde bruges stilisering som

⁵⁰ Den formmæssige markering, Laurits anvender i citatet, kaldes i den interaktionelle sociolingvistik for *stilisering*. En stilisering kan defineres som ”sprogbrug, der tydeligt signalerer, at sprogbrugeren ikke taler som sig selv, men bruger en andens sprog” (Quist 2004: 87). Intentionerne med stilisering kan være forskellige, bl.a. både at nærme sig den stemme, man citerer, men også at distancere sig fra den ved at eksponere det, man oplever som fremmedartet eller

en variant af parodi. Når Laurits siger *Jå jåg better Laurits Vestergaard (...) og jeg kan lide best Neymar eller superente:loy?* taler han som et ekko af de norske og svenske stemmer, han har hørt i projektet, ved bl.a. at anvende de af ham oplevede karakteristiske å-lyde i *jå* og *jåg* og norsk ordfølge i *jeg kan lide best* (no. ”jeg kan like best”). Det sidste ord *superente:loy* er sikkert et hjemmelavet lydord, der bl.a. med sin finale diftong *øy* miminer lyden af norsk.

Med den stiliserede replik får Laurits på én gang flyttet fokus fra Jakob og Najas konstruktion af ham som en lidt for ivrig skoleelev, *du skal sgu da ikke skrive dit efternavn*, samtidig med at han konstruerer sig selv som en, der kan lave lidt sjov med det hele. Hans stilisering bliver den første i en række, som produceres på skift af de to drenge i gruppen. Jakob følger op i den efterfølgende tur med at stilisere en form for dialekt eller lokalsprog, inden Laurits igen er på banen. Denne gang med et citat, der direkte henviser til en bestemt karakter i tv-programmet *Paradise Hotel*. Pigerne griner. I sekvensen er det især Laurits og Jakob, der har ordet. Parodien opstår spontant og er baseret på både samarbejde og kappestrid mellem drengene, der i hver ny taletur prøver at give det foregående udsagn en ny og (endnu) sjovere drejning. Det kan lade sig gøre, fordi de deler både viden om specifikt indhold og sociale vurderinger af, hvad der er passende og upassende – og dermed komisk. Sekvensen viser derfor noget om elevernes ressourcer i Faircloughs forstand. De diskurser, eleverne deler og bringer med i i klasserummet, kommer bl.a. fra medierne. Når eleverne intertekstuelt trækker på genrer og indhold fra medierne, taler jeg generelt om ”underholdningsdiskursen”.

Diskurserne flettes

Balancen mellem undervisningsdiskursen, hverdags- eller socialiseringsdiskursen og underholdningsdiskursen varierer i forskellige rammesætninger af undervisningen. Nogle gange er den ene i forgrunden, mens de andre enten er gjort tavse eller kommer mere indirekte til udtryk. Andre gange løber de tilsyneladende i parallelle spor. Set fra et kritisk diskursteoretisk synspunkt er det interessant at iagttage, hvad der er på spil i sekvenser, hvor de flettes sammen, fordi der her kan opstå åbninger for læring – et møde mellem elevernes perspektiver og skolens krav.

”komisk” ved den. Nogle sociolinguister reserverer termen *stilisering* til forsøg på sammen-smeltning af den citerede stemme og talerens egen stemme, hvorimod ytringer, hvor afsenderen distancerer sig fra den citerede stemme (parodi), kaldes *double-voiced words* (Scheuer 2005: 43). Se også Rampton 2006.

Denne sammenfletning er der også et eksempel på i samtalen mellem de fem elever. I forlængelse af, at eleverne har talt om Paradise Hotel, åbnes en ny sekvens. Denne gang er det Jakob, der initierer samtalen.

Jakob: nej vi skal gøre ligesom i Paradise. vi skal lave sådan en intro af os selv (flere stemmer blandes)

*Naja: =ja hvor sejt

Laurits: =holy shit hvor nice. det må man sige

Jakob: og så i baggrunden så kommer der. så ser man lige dig der spiller fodbold sådan (Laurits nynner intro: dididudididid)

Laurits: nej det gør vi seriøst..

Jakob: så skal du spille fodbold i baggrunden imens vi sidder og snakker.

Laurits: det kan man da ik`

Jakob: det kan man da godt.. man laver de har jo også sådan noget baggrund når de sidder og snakker.

Laurits: det er jo greenscreen for helvede...

Med sin åbningsreplik forbinder Jakob hverdags- eller socialiseringsdiskursen (fodbold og fritid) med underholdningsdiskursen (parodi og Paradise), samtidigt med at de begge integreres i den faglige diskurs (filmproduktion). Bruddet i samtalen markeres initialt med *nej*. Jakob bruger flere sproglige virkemidler til at appellere til de andre deltagere og opskrive værdien af sit udsagn, bl.a. *skal* som markør for høj deontisk modalitet, brug af pronomenet *vi* som subjekt for første gang i samtalen siden Laurits` åbningsreplik og anaforisk gentagelse (*vi skal... vi skal*). Den umiddelbare respons fra Naja og Laurits er begejstret, hvilket kommer til udtryk i tilstandsskiftemarkørerne *hvor sejt* og *holy shit hvor nice* (Scheuer 2005: 28). Herefter er det op til Jakob at udfolde ideen. Kort efter skydes ideen dog ned af Laurits, der sår tvivl om den er teknisk realiserbar. Jakob forsvarer den kort i nogle udvekslinger med Laurits, men ingen af de andre følger op, og Jakob må opgive. Ideen bliver altså aldrig til noget, men det er i denne sammenhæng ikke det væsentligste. Det interessante er skiftet fra relativ uengageret og rutinemæssig opgaveløsning til involvering, hvorved der opstår åbninger for elevernes læring (Ahrenkiel 2004).

Samlet set skal eksemplet gerne vise, hvordan elevernes meningsproduktion og sociale samspil (deltagelse) hele tiden er vævet sammen, og at netop denne sammenvævning skaber en indholdsmæssig uforudsigelighed i (svagt rammesatte) undervisningsaktiviteter. Aktiviteter af denne type, som der var mange af i GNU-projektet, udfordrer derfor på den ene side, som jeg senere kommer ind på, lærerens oplevelse af kontrol over undervisningen, fordi elevernes indbyrdes relationsarbejde får en fremtrædende placering. Omvendt er det, som jeg også kommer ind på, muligt at pege på situationer, hvor elevernes relationshandlinger og træk på delte ressourcer ser ud til

at skabe åbninger for læring (Ziehe 2005). De svagt rammesatte aktiviteter, hvor eleverne selv skal regulere deltagelse og meningsproduktion, synliggør derfor på en anden måde end eksempelvis klassesamtaler og stærkt rammesat gruppearbejde de diskurser, eleverne orienterer sig imod.

Afrunding

Det ovenstående eksempel er fra et gruppearbejde med lav rammesætning. Eleverne får derfor mere ”plads” i samtalen, end de gør i andre skolegenrer. I eksempelvis klassesamtaler kommer elevernes bidrag og ressourcer – det, de bringer med sig – til udtryk på en anden måde, fordi eleverne her overvejende navigerer efter lærerens dagsorden og dermed skolediskursen. Lærernes og elevernes forskellige dagsordener kan derfor være mere eller mindre fremtrædende i forskellige interaktionstyper. Den gennemgåede teoretiske figur er imidlertid, at de kommunikative processer, der udspiller sig på mikroniveau, skal ses i et socialt (meso) og bredere samfundsperspektiv (makro).

Som vi har set bruger Bernstein begreberne produktionsfelt (klassifikation) og pædagogisk rekontekstualiseringsfelt (rammesætning) om det samfundsmæssige makroniveau og begrebet reproduktionsfelt om meso- og mikroniveauet (Chouliaraki & Bayer 2001: 165). Halliday taler om kulturkonteksten (makro og meso), situationskonteksten og tekst (mikro), mens Fairclough i opstillingen i *Analysing Discourse* opererer med niveauerne struktur (makro), social praksis (meso) og tekst (mikro) (Fairclough 2003). Vi har også set, hvordan de alle tre anlægger et socialemiotiske perspektiv på kommunikative processer; sproglig produktion (diskursiv praksis) er del af sociale praksis. Halliday er mest strukturalistisk i sin grundopfattelse, således at forklaringsretningen altid går fra struktur til sprog, mens både Bernstein og Fairclough – på forskellig vis – betoner muligheden for mikrosocial forandring.

Det følger også, at de tre niveauer nødvendigvis er sameksisterende i al social mikrointeraktion, men af hensyn til undersøgelsens systematik anbefaler Fairclough en analytisk progression fra diskursiv praksis til tekst til bredere samfundsmæssige overvejelser (Fairclough 1992a: 232 f.) (Jørgensen & Phillips 2011: 82 f.). Om makro- og mikroniveauets forbundethed skriver Fairclough:

”Analysis of discursive practice should, I believe, involve a combination of what one might call ”micro-analysis” and ”macro-analysis”. The former is the sort of analysis which conversation analysts excel at: the explication of precisely how participants produce and interpret texts on the basis of their

members` resources. But this must be complemented with macro-analysis in order to know the nature of the members` resources (including orders of discourse) that is being drawn upon in order to produce and interpret texts, and whether it is being drawn upon in normative or creative ways (...) Micro- and macro-analysis are therefore mutual requisites” (Fairclough 1992a: 85).

Selvom Fairclough har udarbejdet et bud på en bestemt analytisk skematik (Fairclough 1992a: 225 f.), skal hans ramme tænkes sammen med problemstillingen og genstandsfeltet i det enkelte projekt. Jeg bruger ikke Fairclough i ortodoks forstand, men følger dog hans model så langt, at mit første analysekapitel er langt an på et tværsnit, der har til formål at tegne et billede af feltets dominerende diskurser, genrer og diskursive praksisser (mesoniveauet). Til det formål trækker jeg på forskellige typer empiri, primært mine feltnoter og interview. I det efterfølgende kapitel har jeg på den baggrund udvalgt fem undervisningstemaer, hvor jeg analyserer elevdeltagelse og meningsproduktion på tekstniveau. Hvert af disse afsnit indledes med en kort præsentation af læringsintentioner og en afrunding, hvor jeg på baggrund af mine interaktionsanalyser peger tegn på og barrierer for læring i den konkrete interaktionstype. Her er den primære empiri skærm- og lydoptagelser, mens andre empirityper (feltnoter, elevtekster, interview mv.) bruges som kontekstualisering. Mit bud på en rammesættende samfundsmæssig viden for elevernes deltagelse og meningsproduktion er præsenteret i afhandlingens indledende dele (især kapitel to) og bringes løbende med ind som forståelsesramme i mine analyser som perspektiv på læringsintentionerne og elevernes deltagelse og meningsproduktion i aktiviteterne. I tilknytning til særlige analysetemaer udvider jeg den strukturelle analyse med henvisninger til anden forskning og dokumentanalyse.

5. Metodologiske refleksioner

Mange kvalitativt orienterede uddannelsesforskere, bl.a. inden for paradigmer som kritisk teori og poststrukturalisme, har for længst erklæret, at al vidensproduktion er teori- og institutionsafhængig, og dermed forladt den empiristiske forestilling om, at videnskaben kan generere sand, værdifri viden om ”virkeligheden” ved følge bestemte metoder for indsamling og analyse af data (Alvesson & Sköldberg 2009: 10). Forskningsviden og pædagogisk professionsviden adskiller sig derfor ikke ved, at den ene giver et sandt billede af virkeligheden, mens den anden ikke gør, men måske snarere ved, at forskningsprojektet anvender systematiske metoder i både produktion og analyse af empiri, at det på en åben og gennemsigtig måde fremlægger og reflekterer over sine præmisser (rammer, erkendelsesinteresse, teori, forskerens baggrund mv.), og at det forholder sig kritisk til sine egne resultater (Alvesson & Sköldberg 2009). Dette postmoderne ideal om refleksiv forskning falder helt i tråd med Faircloughs tanker om tekstproduktion og tekstfortolkning.

Pointen er selvsagt ikke, at forskningsrefleksion klares ved at skrive et kapitel om metodologi, men i dette kapitel vil jeg alligevel i samlet form begrunde og diskutere grundlæggende valg og sammenhænge fra projektdesign til analysestrategier. I kapitlets første afsnit gør jeg rede for feltarbejdets faser og diskuterer i den forbindelse min rolle mellem deltagelse og observation. Jeg runder afsnittet af med at præsentere de forskellige dele af min empiriproduktion og diskuterer, hvilke dele af forskningsspørgsmålet de kan give viden om. I det efterfølgende afsnit diskuterer jeg forholdet mellem empirisk materiale og analysestrategier, herunder repræsentationsproblematikker og forsøget på at bringe systematik i materialet med teoretiske begreber.

5.1 Feltarbejdets faser

Som en første tilnærmelse kan man give min empiriproduktion den forsigtige overskrift ”feltarbejde med etnografisk inspiration”, idet der er stor forskel på, hvad antropologer forstår ved begrebet etnografi, og hvad uddannelses-

forskere med mere afgrænsede erkendelsesinteresser lægger i det (Lindblad & Sahlström 2003: 245). I den klassiske etnografi opholder forskeren sig i feltet i lange perioder på op til flere år for gennem en induktiv proces langsomt at finde frem til, hvad der er på spil blandt en gruppe af mennesker (Borgnakke 2004). I mange nyere uddannelsesetnografiske projekter går man mere selektivt til værks (Angrosino & Pérez 2000) med kortere ophold i feltet og ved på forhånd at udvælge et fokus og tilskære et analytisk objekt (jf. Hastrup 2010: 57). Mit feltarbejde bygger på selektive nedslag i en på forhånd afgrænset del af skolens hverdagsliv, nemlig danskundervisning. I tid har den del af feltarbejdet, der er centreret omkring Byskolen, imidlertid strakt sig over en længere periode, men såvel min erkendelsesinteresse som min måde at agere på i feltet har ændret sig undervejs fra min deltagelse i it-projektet ”Nordic SMART – it-integration i fagene” i 2010/2011 på Byskolen over GNU-projektets første fase (2012) til mit forsøg på at anlægge et mere etnografisk perspektiv på praksis i GNU-projektets anden fase (2013/2014). Denne udvikling vil jeg nærmere gøre rede for i dette afsnit.

Balancen mellem deltagelse og observation i feltarbejdet har altid interesseret antropologer, der bruger denne metode, og forskellige positioner har været foreslået fra den perifert deltagende forskerrolle til den aktivt involverede (Angrosino & Pérez 2000: 677). Jeg vil mene, at jeg i mit samspil med eleverne har indtaget en rolle i feltet, der kan karakteriseres som ”deltagende observatør”. I forhold til lærerne og deres praksis har jeg, fordi de har medvirket i et udviklingsprojekt baseret på et interventionsparadigme i uddannelsesforskningen, haft en mere aktiv rolle, hvor jeg i flere tilfælde både direkte og indirekte har haft indflydelse på deres planlægning af undervisningen. Denne rolle har imidlertid også udviklet sig i feltarbejdets forskellige faser i løbet af de år, jeg har besøgt Byskolen.

Forberedende fase: interaktive tavler på Byskolen

GNU-projektet har en forløber i et projekt om integration af digitale teknologier, som jeg også deltog i. Formålet med dette projekt var at udvikle en praksis for integration af digitale medier i skolens fag, og det blev mit første møde med danskundervisningen på Byskolen – og med den dobbeltrolle som ”facilitator” og ”professionsforsker”, der knytter sig til tænkningen i Design Based Research-traditionen. I smartboard-projektet var jeg tilknyttet a-klassen, der dengang var en 6. klasse, og to af dens parallelklasser. Jeg afholdt workshops med og interviewede lærerne og observerede danskundervisningen på i alt

seks besøgsdage. Det primære fokus var at udvikle lærernes praksis, og derfor var hovedfokus rettet mod dem. Formålet med mine klasserumsobservationer i den fase var primært at få et indtryk af, hvordan eleverne responderede på de gennemførte tiltag med henblik på eventuel justering af tilgangen og sparring med lærerne.

Allerede i det projekt blev det tydeligt for mig, at praksis er temmelig robust mod forandring,⁵¹ og at nye tiltag fungerer bedst, hvis de integreres i eksisterende rutiner. Eksempelvis blev en af de deltagende lærere efter at have været ret skeptisk meget glad for at bruge såkaldte blogs i sin undervisning. Hun udviklede en praksis for omfattende didaktisering af mediet og den skrivegenre, man på nettet forbinder med det, så den blog, hun designede til klassen, kom til at fremstå som et hjemmeproduceret undervisningsmateriale med oplæg (grundbog), opgaver og elevsvar (arbejdshæfte) i ét samlet format. Senere i forløbet producerede eleverne selv tekster i blogs, men igen blev blogformatet indlejret i skolegenrer, således at elevernes blogs kom til at fremstå som en slags åbne, digitale arbejdshæfter med elevsvar på skoleopgaver. Eksemplet viser, hvordan teknologibrug og hverdagsgenrer rekonkretualiseres, når de bringes ind i skolens diskursorden.

Da jeg kom tilbage på skolen i forbindelse med GNU-projektet, var det også tydeligt, at smartboardet var blevet en fast bestanddel af den almindelige klasseundervisning som et slags organiseringsværktøj (lærers redskab til synliggørelse af mål, tempo, evaluering), mens projektets andet fokus på brug af små produktionsprogrammer i en værkstedsorienteret danskundervisning ikke på samme måde var slået igennem (Henderson & Steffensen 2011). Det hænger nok sammen med, at smartboardet glider problemfrit ind i og virker fremmede for en synlig pædagogik, hvor målsætning, rækkefølge- og temporegulering og evaluering er centrale elementer (jf. Bernstein), mens omfattende brug af produktionsprogrammer i danskundervisningen fordrer ændret praksis. I den forstand bidrager innovationsprojekter måske snarere til at forstærke de praksisser, der allerede har en vis styrke, end til at skabe grundlæggende forandringer.

Lærernes undervisningspraksis og didaktiske refleksioner var som sagt i fokus i smartboard-projektet, men mod slutningen begyndte jeg mere systematisk at interessere mig for elevperspektivet. I et lille delstudie af, hvordan it kan understøtte deltagelse hos elever med læse- og stavevanske-

⁵¹ Denne pointe fremhæves også i andre forskningsprojekter, der bruger DBR som afsæt, se Elf 2009. Der er efter al sandsynlighed at dømme ikke tale om særlig forhold på Byskolen eller særlige problematikker ved de projekter, jeg har deltaget i.

ligheder, brugte jeg programmet Camtasia til at optage individuel opgaveløsning på computeren (lyd, skærm, video), mens jeg opfordrede eleven til at ”tænke højt”, samt gruppearbejde i en dobbeltlektion. Skærmoptagelser er gode til at få viden om de strategier, eleverne faktisk anvender, når de interagerer med mediet, og den metode anvendte vi også flere gange i GNU-projektet til at fastholde synkrone kommunikationssekvenser.

Første fase: ”professionsforsker” i GNU-projektet

I efteråret 2011 kom Byskolen med i GNU-projektet, der som nævnt var blevet til som en forlængelse af smartboard-projektet. Det nye i GNU-projektet var målet om netbaseret klassesamarbejde, hvilket hævdede ambitionsniveauet i forhold til det tidligere projekt og fordrede brug af allehånde digitale medier, herunder kommunikationsmedier som Skype og Adobe Connect, der almindeligvis ikke bruges i danskundervisningen. Endvidere havde GNU-projektet med EU’s Interregionale Udviklingsfond (Interreg IVa) som medfinansierende partner også regional integration som ramme (bl.a. skandinavisk sprog- og kulturforståelse).

En anden afgørende forskel var GNU-projektets størrelse. I løbet af de tre år, projektet varede, var omkring 100 voksne (lærere, skoleledere, forskere) og 1000 elever involveret. Bare på Byskolen deltog op mod ti lærere ad gangen fordelt på fagene dansk, matematik, historie/samfundsfag og naturfag. Selvom projektet var baseret på tanker om brugerinddragelse, nødvendiggjorde størrelsen i sig selv en vis bureaukratisk styring, hvor de overordnede rammer for lærernes deltagelse blev besluttet ovenfra. I en tid, hvor lærerne oplever, at deres autonomi bliver indskrænket (bl.a. blev en del af Byskolens lærere ligesom resten af lærerstanden ramt af lockout og arbejdskonflikt under mit feltarbejde), og flere lærere føler sig pressede i deres arbejdsliv (to af de lærere, jeg fulgte, blev sygemeldt i løbet af de tre år, projektet varede), bliver udefrakommende tiltag ofte mødt med en vis skepsis. Det er en generel udfordring for forskning i et udviklingsprojekt, hvor lærernes deltagelse ikke er frivillig, og den problemstilling kender jeg også fra andre projekter. Herom sagde en af de deltagende lærere (Benedikte) i det afsluttende interview:

”Jeg synes, det var rigtig spændende, da jeg så blev ansat her og så fik at vide, at der var det her projekt (...). Altså jeg ser rigtig mange muligheder i det. Så er der selvfølgelig bare nogle bindinger i det her GNU, der gør, at det kan blive lidt mere kunstigt eller... fordi man skal... så er der et vist antal lektio-

ner, der og der og der, så på den måde, det kan stramme lidt synes jeg (I: ja) oh hvor altså netop også den personlige relation mellem lærerne, det er ret vigtigt, at det fungerer (...) og det kan være svært i et projekt som GNU at få afstemt, fordi man sådan er blevet sat, det skal du, ikke?” (Lærerinterview, b-klassen)

De udefrakommende krav i projektet om bestemte former for samarbejde, tidsregistrering, afrapportering mv. kunne *godt kan tage pusten fra læreren*, som Benedikte formulerede det.

På de workshops, vi løbende havde med lærerne, var der også forskellige deltagelsesmønstre. Det var ofte de samme lærere, som deltog aktivt. Af de fire klassematch i projektets første runde var de to desuden præget af samarbejdsvanskeligheder mellem de danske, norske og svenske lærere. Som professionsforskere havde vi fået i opdrag at facilitere og dokumentere undervisningen i alle klassematch, men allerede fra projektets begyndelse rettede jeg mit hovedfokus mod de lærere, der virkede mest interesserede i projektet og mest ”trykke” ved at give en observatør adgang til deres undervisning. Valget faldt derfor på to klasse på Byskolen (a og b) og en tredje klasse på Landsbyskolen (d – senere udskiftet med c). Alle klasser havde kvindelige lærere, der virkede (mere eller mindre) interesserede i projektets dagsorden (jf. citatet med Benedikte ovenfor). Samtidig arbejdede flere af disse lærere på Byskolen, som jeg jo allerede kendte fra det foregående projekt. Som diskuteret i indledningen kan denne prioritering karakteriseres som ”best-case”-udvælgelse i forhold til lærermotivation. I perioden fra projektets begyndelse til jeg ca. midtvejs overgik til ph.d.-projektet gennemførte a-klassen og b-klassen hver to samarbejdsforløb, mens d-klassen kun gennemførte et enkelt.

I GNU-projektets første fase (den såkaldte ”pilotfase”) var der igen tydeligt fokus på de deltagende lærere, der skulle ”klædes på” til at løfte den komplicerede opgave med at planlægge og afvikle fælles undervisningsforløb. På projektets opstartsseminar i Göteborg og de efterfølgende workshops med lærerne diskuterede vi, hvilke indholdsområder i danskfaget det kunne være relevant at arbejde med i de netbaserede forløb, og hvilke medier der ville kunne understøtte samarbejdet. I modersmålsgruppen var flere af ”professionsforskerne”, herunder også jeg selv, optaget af at fremme og understøtte lærernes ideer til undervisningsforløb (såkaldte ”didaktiske designs”), der udnyttede mulighederne for kommunikation, produktion og samarbejde i de nye sociale medier (jf. Sørensen et al. 2010). Som en af mine kollegaer formulerede det, ville vi undgå forløb, som blot ”remedierede pakkeposten”. Flere af lærerne viste interesse for denne dagsorden, men brag-

te på deres side hensyn til læse- og årsplan, faglighed og den daglige praksis med til planlægningen. Resultatet blev med lidt variation i klasserne et første forløb, der havde til formål at etablere kontakt mellem eleverne gennem præsentationsvideoer med efterfølgende respons fra venskabsklassen og mulighed for at indlægge korte episoder med synkron kommunikation. Det andet forløb blev mere omfattende i både a- og b-klassen og havde litteratur og fiktionsskrivning som omdrejningspunkt. I b-klassen producerede eleverne kæde-historier, hvor de gruppevis og på skift i de tre lande skrev på samme gyserfortælling. I a-klassen udvekslede lærerne eksempler på danske, norske og svenske kortprosattekster, som blev analyseret af eleverne i grupper. Hver dansk gruppe skulle således analysere en norsk og en svensk kortprosattekst og lægge deres besvarelser i en fælles wiki. Besvarelserne blev efterfølgende kommenteret af hhv. de norske og svenske elever.⁵² Jeg observerede undervisning på 10 besøgsdage og interviewede Benedikte, lærerne fra Landsbyskolen og nogle af eleverne, bl.a. Laurits fra b-klassen, som vi mødte i analyseeksemplet i kapitel fire, i den periode.⁵³

Når man træder ind i et socialt rum, som her klasseværelset, er det ikke alle positioner, der er tilgængelige for feltarbejderen (Hastrup 2010: 71). Det er måske især en sandhed i forhold til eleverne. Som voksen i klasseværelset bliver man nærmest automatisk kategoriseret som – om ikke lærer eller vikar, som oftest er elevernes første reaktion –, så dog som ”en slags lærer”, og det er jo i mit tilfælde heller ikke langt fra sandheden. Når man har været lærer, er det uhyre let at falde ”tilbage” i rollen, når man er ude på skoler. Det er let at se, at læreren har travlt, og eleverne kan sagtens finde på at henvende sig for at få hjælp. Det var især tilfældet i projektets pilotfase, hvor der også ofte var eksempelvis tekniske udfordringer at forholde sig til. Fra og med projektets anden forløb begyndte jeg at indtage en mere passiv og observerende rolle. Det var også i den forbindelse, jeg begyndte at nedskrive feltnoter mere systematisk, hvilket jeg vender tilbage til. Tidligere havde jeg fokuseret på lærernes planer, elevtekster og optagelser af synkron aktivitet som central empiri. Man kan måske tale om en langsom flytning af perspektivet fra et lærersolidarisk blik i retning af et mere etnografisk udforskende.

⁵² Sammen med en kollega har jeg skrevet en formidlingsartikel om forløbet til tidsskriftet *Viden om Læsning* (Sebro og Steffensen 2013).

⁵³ Empiri fra GNU-projektets første fase danner grundlag for mit afsluttende masterprojekt ”Nabosprogsdidaktik 2.0 – mod en didaktisk designmodel for virtuel nabosprogsundervisning” på uddannelsen Master i Ikt og Læring, Aalborg Universitet (2012).

Tredje fase: en ny rolle?

Efter GNU-projektets først år fik jeg som nævnt i indledningen et ph.d.-projekt på et løfte om at generere viden om den del af danskundervisningen, vi kalder nabosprogsundervisning, og som det blev nødvendigt at forholde sig til i GNU-projektet, fordi undervisning og kommunikation mellem de deltagende klasser skulle foregå på henholdsvis dansk, norsk og svensk. En klar fordel ved at bedrive feltforskning i et udviklingsprojekt er, at man på forhånd er sikret adgang til det, man gerne vil observere, og at de konkrete interventioner i undervisningen støttes af en stor organisation – med timer, it-support mv. Det er med til at sikre, at empiriproduktionen kan gennemføres på rimelig tid. Samtidig giver adgang gennem et eksisterende og af andre defineret projekt også nogle begrænsninger og en bestemt positionering af feltforskeren, som det kan være svært at genforhandle.

Da jeg påbegyndte mit ph.d.-projekt ca. midtvejs i GNU-projektet, tænkte jeg, at der var behov for en vis genforhandling af min rolle i projektet. Hvor jeg tidligere havde ageret i en konsulentlignende rolle, ville jeg gerne ”et skridt på afstand” – for at kunne anlægge andre blikke på praksis og få adgang til andre perspektiver, især elevernes. Til en begyndelse informerede jeg skriftligt om min nye rolle til deltagere på forskellige niveauer i projektet. Det stod dog hurtigt klart, at det ville blive en stort set umulig opgave at nå ud til alle parter. Min tilgang var derfor dels at informere og få accept fra ledere og skoleledere i projektet, dels at informere lærere, elever og forældre situationelt om min nye rolle, hvor jeg fandt det påkrævet.⁵⁴ Samtidig trådte jeg formelt ud af projektet, så jeg ikke længere var en del af timeregnskabet og ikke længere havde nogen rolle i den daglige drift af og kontrol med lærernes arbejde (fx deres udarbejdelse af undervisningsplaner). Jeg deltog dog stadig på alle workshops med lærerne.

⁵⁴ Elever og forældre i de danske klasser (a, b og c) har forud for hver længerevarende ”besøgsperiode” fået et informationsbrev fra mig med beskrivelse af min særlige forskningsinteresse ift. GNU, status på projektet, datatyper, kontaktoplysninger, mulighed for frasagn mv. Eleverne er blevet orienteret mundtligt. I b-klassen har forældrene samtykket en gang for alle ved at tilmelde sig en begivenhed på Forældreintra. I a-klassen har jeg informeret skriftligt tre gange, hver gang med mulighed for frasagn; den sidste kontakt var en statusskrivelse med en angivelse af slutdata samt anmodning om tilsagn/frasagn via klasselæreren på Forældreintra (18 gav tilsagn. Ingen havde indvendinger. Fire svarede ikke). Som supplement til de svenske og norske professionsforskeres skrivelser har jeg orienteret de norske og svenske lærerne om min særlige interesse, ligesom jeg har bedt de svenske lærere omdele informationsbreve til de svenske elever. De konkrete skærmoptagelser af synkroner møder har de svenske professionsforskere stået for og efterfølgende delt med mig, mens jeg selv har stået for lydoptagelser i de danske klasser.

Selvom jeg formelt ændrede rolle i projektet, har lærernes og elevernes opfattelse af mig givetvis hængt ved. De kendte mig jo i forvejen, og for dem var det stadig det samme projekt, der legitimerede min deltagelse. Samtidig fik skolerne fra tid til anden også besøg af de andre forskere fra projektet, som jeg jo også samarbejdede med. Når jeg påbegyndte en besøgsperiode i en klasse, kunne en almindelig bemærkning fra læreren til eleverne derfor være: *Vi har GNU i dag, og derfor er Tom her også...* Denne fortsatte positionering af mig som repræsentant for GNU-projektet har givetvis haft betydning for den viden, jeg fik adgang til.

Men hvor jeg tidligere havde besøgt klasserne på spredte dage, hvor det lod sig gøre i forhold til mine andre arbejdsopgaver, havde jeg nu mulighed for at følge de fleste dansktimer i sammenhængende forløb på to til fem uger. I denne primære periode for mit feltarbejde fulgte jeg i alt seks forløb (to i hver af klasserne a, b og c). På det helt basale niveau forsøgte jeg nu at distancere mig fra elevernes positionering af mig som lærer ved især i begyndelsen af mine feltarbejder at indtage en passiv rolle. Det gjorde jeg ved ikke at gribe ind i situationer, hvor læreren havde ryggen til, og eleverne normalt ville forvente en voksen-indgriben, og ved at ignorere deres faglige problemer, når de gik i stå i en aktivitet. Når eleverne direkte anmodede mig om hjælp eller på anden måde henvendte sig til mig, responderede jeg naturligvis. Efter nogen tid i feltet, begyndte jeg langsomt at involvere mig lidt mere ved eksempelvis selv at tage initiativ til samtale med eleverne om deres oplevelser af forskellige situationer eller aktiviteter, hvor det forekom oplagt.

At jeg på den måde prøvede at nedtone graden af deltagelse i feltarbejdet ændrede ikke ved det vilkår, at feltarbejderens deltagelse nødvendigvis vil påvirke det studerende objekt i et eller andet omfang (Kristiansen & Krogstrup 1999). Blot det forhold, at eleverne vidste, at deres interaktioner blev observeret og/eller optaget kan have tilskyndet dem til at gøre sig mere umage, end de ellers ville have gjort, eller til at gennemføre en aktivitet, som de ellers ville have opgivet.⁵⁵ Min fornemmelse er imidlertid, at min tilstede-

⁵⁵ Også i de netbaserede samtaler er det lidt uklart, hvordan og i hvor høj grad observation (voksentilstedeværelse) har påvirket elevernes handlinger. I de synkron optagelser, jeg bruger fra b-klassen, var der en svensk forsker tilstede i det svenske klasseværelse, der aktivt prøvede at påvirke nogle af eleverne til mere aktiv deltagelse. Hun delte sine feltnoter med mig efterfølgende. Jeg var ikke selv tilstede i den danske klasse i de lektioner, men jeg havde talt med eleverne om, hvordan optagelsen ville foregå. Fra a-klassen har jeg optaget/observeret nogle netbaserede samtaler, hvor der ikke var en svensk forsker i det svenske klasselokale, og hvor de svenske elever sandsynligvis ikke har været bevidste om, at de blev observeret i situationen. Jeg sad ved siden af de danske elever. Om der sidder en (fremmed) voksen ved siden af eleverne,

værelse generelt betragtet ikke har betydet meget for elevernes måde at agere på i undervisningen. Der er så meget, der er vigtigere for dem, og så meget andet, de skal forholde sig til i klasseværelset. Jeg synes heller ikke, at de interaktioner, jeg har observeret og/eller optaget overordnet set bærer præg af en særlig bevidsthed hos eleverne om, at der er en observatør og/eller en mikrofon til stede, og at de derfor skal tale på en bestemt måde, selvom den viden her og der kommer til udtryk, som når eleverne eksempelvis leger med optageren eller for sjov bruger den til at fortælle, at nogle af kammeraterne ikke gør, hvad de ”skal” i gruppearbejdet.

Progressionen i mit feltarbejde er sådan, at jeg først observerede de to forløb i a-klassen, inden jeg observerede de to forløb i b-klassen. Det betød også, at jeg fik lejlighed til at justere lidt på tilgangen undervejs. I a-klassen var min strategi at dokumentere undervisningen ved at føre feltdagbog i timerne (herom se næste afsnit) og kun lydoptage synkron kommunikation mellem de danske og svenske elever. I de to forløb i b-klassen besluttede jeg mig for at lydoptage alle aktiviteter, hvor nabosprog indgik, dvs. også klas-sesamtaler og gruppearbejde. Samtidig fandt vi til b- og c-klassens forløb en teknisk løsning, der gjorde det muligt at skærmoptage alle elevsamtaler på nettet. Endvidere var det sådan, at a-klassens lærer meget selvstændigt planlagde sin undervisning. Her var min indflydelse på undervisningens indhold og metoder minimal, mens b-klassens knap halvt så gamle lærer var meget åben over for at afprøve nogle af de forslag til undervisningsaktiviteter, jeg præsenterede på workshops. Et helt konkret resultat heraf var en afprøvning af metoder til læseforståelse (”trafiklysmetoden”) og lytteforståelse (”dicto-gloss”), som jeg vender tilbage til i analysekapitlet. Herudover har jeg interviewet de deltagende lærere og uddelt afsluttende spørgeskemaer til alle elever i a- og b-klassen. Det kommer jeg nærmere ind på i det følgende afsnit.

Empirisk materiale fra feltarbejdet

Som det ofte er tilfældet med etnografisk forskning, har også mit feltarbejde altså generet et ret omfattende og forskelligartet datamateriale. De forskellige empirityper belyser forskellige momenter i den sociale praksis. Groft sagt kan min empiri opdeles i direkte videnskilder som lydoptagelser, elevtekster, interview og spørgeskemaer, som vi med Fairclough kan kalde tekst, og mine feltnoter, der er indirekte i den forstand, at de er produceret af mig som den,

og om eleverne er bevidste om, at de bliver observeret/optaget i den konkrete situation eller ikke kan naturligvis have betydning for, hvad eleverne siger og gør.

der har registreret og nedskrevet det, der er blevet sagt og gjort i undervisningen. En anden relevant måde at skelne på går mellem den empiri, der er (mere eller mindre) ”naturligt forekommende” (observationer, optagelser), og de udsagn, der er direkte produceret i interaktion med mig (interview og spørgeskema). Som diskuteret i det foregående afsnit om deltagende observation, er det vigtigt ikke at overdrive betydningen af disse skel. Alt materiale fra et feltarbejde vil bære aftryk af min deltagelse, men der er gradforskelle.

Fairclough diskuterer kort fordelene ved at forene tekstanalyse med etnografisk feltarbejde (Fairclough 2003: 2), som han især ser i forståelsen af ikke-diskursive elementer, idet etnografisk feltarbejde kan tilvejebringe den viden, som analytikeren ellers ville være nødt til at slutte sig til alene på baggrund af teksten: ”that is, knowledge about the different moments of a social practice: its material aspects (...), its social relationships and processes, as well as the beliefs, values and desires of its participants” (Chouliaraki & Fairclough 1999: 62).⁵⁶ Som diskuteret i teoriafsnittet peger Fairclough her på områder, som han godt nok anerkender betydningen af, men som samtidig er forsvindingspunkter med hans teoretiske blik på praksis. Med et Fairclough-perspektiv sættes den enkelte elevs subjektivitet og livsverden i baggrunden til fordel for et fokus på den meningsproduktion og subjektivering af eleven, der udspiller sig i konkret social praksis. Det betyder for mig at se, at den tekst, der produceres i eller i tæt tilknytning til den sociale praksis (observationer, optagelser), har forrang i forhold til eksempelvis interviewet, der omvendt har en prominent placering i feltstudier foretaget i en hermeneutisk kontekst som en vigtig kilde til forståelse af deltagerens livsverden. Set fra det interaktionistiske perspektiv, jeg anlægger på læring i mine analyser, er fokus på det, der bliver synligt (gjort eller sagt) i interaktionen.

Centralt i mit empiriske materiale står altså mine håndskrevne feltnoter fra tredje og fjerde forløb i a- og b-klassen.⁵⁷ Sammen med feltnoterne indgår mine lydoptagelser af klasserumsinteraktion som central empiri. Rent metodisk giver en kombination af klasserumsobservation og optagelser

⁵⁶ Det er som nævnt vanskeligt at trække en grænse mellem det diskursive og ikke-diskursive. I forhold til min undersøgelse ligger den mest problematiske skelnen mellem mentale fænomener og diskurs, ikke mindst i form af overbevisninger (beliefs). Jeg antager - og det gør Fairclough nok i virkeligheden også, selvom det ikke fremgår helt klart hvordan -, at overbevisninger eller holdninger også er diskursivt formet, når blot de er bevidste (tanker), og i alle tilfælde, når de er sprogliggjorte. I alle tilfælde vil jeg ikke forsøge at skelne mellem fx diskursive og ikke-diskursive aspekter af elevernes holdninger, erfaringer mv.

⁵⁷ De feltnoter, jeg har produceret før 1.1.2013, er imidlertid ikke konkrete og detaljerede nok, til at jeg har kunnet bruge dem som grundlag for denne afhandling. Mine primære datakilder fra den første fase i projektet er således elevprodukter, diverse dokumenter og interviews.

af klasserumsinteraktion (tekst) flere fordele. Det er kun ved at observere undervisningen man kan få indblik i de ikke-diskursive aspekter af sociale relationer (mellem lærer og elever og eleverne imellem), den tidlige strukturering af skolelivet og materielle forhold (læringsmiljøets indretning og ressourcer), som den konkrete betydningsskabelse (faglig og ikke-faglig) skal ses i sammenhæng med. Samtidig giver tilstedeværelse mulighed for at gennemføre små situative interview i tilknytning til aktiviteterne, hvor man direkte kan spørge ind til rationaler bag elevernes handlinger. Helt lavpraktisk er en udfordring ved lyd- og videooptagelser, at man hurtigt får genereret store datamængder, som det tager lang tid at lytte igennem, transskribere dele af og analysere. Her er feltnoter produceret i undervisningen et godt alternativ, fordi det er muligt at kondensere og udvælge under deltagelsen. I mit feltarbejde har jeg således begrænset lyd- og skærmoptagelser til interaktioner, som jeg var særligt interesseret i – navnlig aktiviteter med nabosprog og synkron elevkommunikation.

Som afslutning på feltarbejdet i klasserne interviewede jeg lærerne. Brudstykker fra disse interviews er integreret i mine analyser, hvor de kan bruges til at kaste lys over konteksten og/eller lærerens opfattelser og intentioner. Mine spørgsmål til lærerne falder i to kategorier: dels spørgsmål rettet til deres personlige baggrund, dels spørgsmål rettet mod deres opfattelse af projektet, klassen, undervisningen mv. I nogle tilfælde er jeg altså interesseret i at afdække lærerens grunde til at handle på en bestemt måde i undervisningen, mens jeg i andre tilfælde spørger for at få lærerens perspektiv på en hypotese, jeg har dannet mig i feltarbejdet, som uddybning, nuancering eller i kontrast til min forståelse af praksis.

Som alternativ til det mere klassiske interview forsøgte jeg i a-klassen at lade eleverne interviewe hinanden og optage stemningsindtryk med udleverede elevmikrofoner. Ideen var, at eleverne derved ville få mulighed for at sætte ord på deres oplevelser i umiddelbar tilknytning til undervisningsaktiviteterne. Resultatet er netop nogle optagelser, der knytter tæt an til den sociale praksis, aktiviteterne foregår i, men de indeholder ikke mange spor af fx reflektiv eller introspektiv viden, hvilket givetvis hænger sammen med den måde, hvorpå eleverne udspørger hinanden. Jeg inddrager disse optagelser i afsnit 7.5. Endelig er forløbene blevet afsluttet med fælles klassediskussioner, der har haft en værkstedslignende karakter og anonyme elevspørgeskemaer. De indeholder baggrundsspørgsmål og en række spørgsmål til elevernes holdninger til sprog og sproglæring i skolen. De centrale spørgsmål lægger op til åbne svar (eleverne skal skrive og begrunde), og jeg ser også denne del af

min empiri i et etnografisk perspektiv. Tidligere i projektet havde jeg (vi) også interviewet elever i begge klasser, så den mulighed forekom udtømt ved projektets afslutning, hvor flere elever allerede havde prøvet at stille op til interview. Generelt var klasserne – især b-klassen – præget af projektræthed efter sidste undervisningsforløb.

Mit samlede empiriske materiale består altså af feltnoter skrevet i undervisningen eller umiddelbart efter, elevernes egne produktioner, skærmoptagelser af synkron kommunikation og lydoptagelser af udvalgte sekvenser med klasserumsinteraktion. Hertil kommer data fra de forskellige evalueringsmetoder, som jeg har forsøgt mig med. Det samlede materiale består af:

- Div. materiale, herunder feltnoter, fra ca. 110 undervisningslektioner fordelt på 53 besøgsdage (a: 55, b: 39, c: 16, d: 4 lektioner) (1 lektion = 45 min.)
- Ca. 6 timers lydoptagelser af klasseundervisning og gruppearbejde (1 time i a-klassen, 5 i b-klassen). Centrale sekvenser er transskriberet i arbejdet med analysen og gengivet i afhandlingen (kap. 7). Resten har jeg blot har lyttet igennem som baggrund for udvælgelse af eksemplariske nedslag.
- Ca. 10 timers skærm- og lydoptagelser af synkron kommunikation (a, b, c og d). Ca. 2 timers videooptagelse fra b-klassen og ca. 1,5 timers lydoptagelse fra a-klassen er grovtransskriberet som baggrund for analysen i afsnit 7.2. De udvalgte nedslag, som gengives i kapitlet, er gentransskriberet med en finere transskriptionssyntaks (se senere). Resten bruges kun som baggrundsdata.
- Elevprodukter (tekster, videoer mv.) (a og b)
- Fire interviews (et gruppeinterview med elever fra b-klassen efter første forløb, en med hver af de tre klasselærere i a- og b-klassen)
- Elevernes egne optagelser fra klassemødet i Helsingborg (a-klassen)
- Elevspørgeskemaer (a og b)
- Lærernes planer, skriftlige refleksioner, og div. materialer fra projektets omtrent 10 møder og lærerworkshops (a, b, c og d).

5.2 Repræsentation og analysestrategier

I dette afsnit vil jeg gå lidt nærmere ind i to beslægtede problematikker for et kvalitativ forskningsprojekt på diskursteoretisk grund, nemlig repræsentation (og dermed forestillinger om ”sandhed”) og brugen af analysestrategier, der ligger i overgangen mellem empiriproduktion og afhandlingstekst.

Repræsentationsproblematikker

Mange etnografer har forladt den klassiske forestilling om, at etnografien kan indfange sandheden om et samfund eller en kultur ved at følge bestemte metodiske forskrifter (Angrosino & Pérez 2000: 74). Der vil altid være mere end ét perspektiv på det, der sker, og videnskabelige metoder kan ikke rense forskeren for alt det, han eller hun selv bringer med til feltet. En af de indflydelsesrige kritikere af den klassiske etnografi, J. Clifford, bruger oxymoronen ”sand fiktion” til at udtrykke den uopløselige spænding i den etnografiske fremstilling, der på den ene side er forpligtet på virkeligheden, samtidig med at den er et produkt af teori, holdninger, litterære greb mv. (Clifford 1986: 12). Dette paradoks er et vilkår for den kvalitative forskning i både fortolknings- og fremstillingsprocessen, som man ikke kan undslippe, men som alligevel indbyder til ydmyghed og en fremstilling, der ikke lukker forståelsen for entydigt.

En grundlæggende overvejelse handler om repræsentation af data, hvor jeg kort vil knytte nogle kommentarer til to problematikker, nemlig fremskrivning af såkaldt etnografiske billeder i og på baggrund af feltnoter og transskription af lydoptagelser. I begge tilfælde udgør den skriftlige repræsentation et første fortolkningslag både for forskeren og læseren, hvilket fordrer tydelighed omkring de valg, der er truffet.

Repræsentation i feltnoter

Der findes forskellige holdninger til, hvordan man skriver gode feltnoter, hvilket også hænger sammen med konteksten og erkendelsesinteressen. Groft sagt kan man skelne mellem tre grundindstillinger (Angrosino & Pérez 2000: 677). Den første kan kaldes ”deskriptiv observation”, som kort sagt er observation af alting. Man antager her, at man ikke på forhånd ved noget om det, der foregår, og skriver alt ned. Denne tilgang egner sig i første fase af et feltarbejde, hvor alt virker lige relevant eller irrelevant. Den anden grundindstilling kan kaldes ”fokuseret observation”, hvor fokus ligger på velafgrænsede

aktivitetstyper, fx ”klasseledelse” (Angrosino & Pérez 2000: 677). Endelig har vi ”selektiv observation”, hvor man stiller endnu skarpere på små forskelle i praksis, fx ”what makes instructing a class in language arts different from instructing a class in social studies”? (Angrosino & Pérez 2000: 678). Al fagdidaktisk forskning vil almindeligvis falde i den tredje kategori, hvor forskeren går ud i feltet med en selektiv interesse og en oplevelse af at kende feltets grundlæggende praksisser godt på forhånd. Styrken ved en selektiv tilgang er fokus. Svagheden eller faren er imidlertid, at fokus bliver lagt så snævert, at kontekstens særlige træk og betydning undslipper sig forskerens opmærksomhed.

Hvor etnografen typisk vil bevæge sig fra deskriptiv til selektiv observation og nedskrivning af feltnoter, har jeg bevæget mig lidt den anden vej. Jeg gik ud i første fase af feltarbejdet med et ret snævert fokus på elevernes ageren og meningsproduktion i tilknytning til specifikke aktiviteter i dansk. Som jeg har diskuteret i mit review af klasserumsforskningen kan al ikke-faglig aktivitet opleves som støj fra den position. I forbindelse med opstart af ph.d.-projektet begyndte jeg også ret hurtigt at interessere mig for klasseværelsets forskellige dagsordener – hvordan omsættes lærerens projekt ind i det sociale projekt, eleverne også har med hinanden? Det blev klart, at det var vigtigt at få noget af konteksten med for eksempelvis at forstå elevernes deltagelse og meningsproduktion i de netbaserede aktiviteter. Er det, der sker her, noget særligt? Eller bare en forlængelse af hverdagspraksis? Balancen mellem fokus på træk ved bestemte aktivitetstyper og klasseværelsets mere almene praksisser er imidlertid ikke let at finde, og jeg synes aldrig, jeg fik den løst optimalt. Det forhold accentueres yderligere af, at det ”mandat”, jeg havde til observation, var knyttet til GNU-projektets aktiviteter. Min udvælgelse blev lagt med fokus på de lektioner, der var med i lærernes undervisningsplaner for projektet, og nogle af de tilgrænsende dansklektioner. Bortset fra min deltagelse i en klasseekskursion har jeg kun meget sporadisk observeret eleverne uden for danskundervisningen.

Angående den helt konkrete udformning af noterne findes der i håndbøger også forskellige syn på kvalitet. Skal noterne eksempelvis være nøgterne og behavioristiske (Kristiansen & Krogstrup 1999: 152) eller mere personlige og impressionistiske i deres stil (Jeffrey 2008). Skal de skrives i situationen eller bagefter osv.?

Nogle feltforskere mener, at feltnoter ikke skal skrives, mens man observerer, for derved kan observatøren tiltrække sig for meget opmærksomhed og måske få deltagerne til at føle sig overvåget (jf. Kristiansen

& Krogstrup 1999: 151), mens andre, der har mikrosociologiske forskningsinteresser, netop anbefaler, at feltforskeren nedfælder sine iagttagelser så præcist, detaljeret og tæt på hændelsestidspunktet som muligt, netop for at bevare den detaljerighed og betydningsmæssige åbenhed, der har det med at forsvinde, når begivenheder skal genkaldes og genskabes retrospektivt. Her vil slutpunktet være kendt for feltforskere, og denne viden om, hvad der senere kom til at ske, vil let komme til at farve hændelser på en bestemt måde (Emerson et al. 2011: 17). Denne skrive-orienterede indstilling til feltarbejdet kalder Emerson et al. "the participating-to-write approach" (Emerson et al. 2011: 23), der i praksis balanceres op mod den klassiske etnografiske ambition om indlevelse i situationen/kulturen, som kræver nærvær og social interaktion.

Mine feltnoter er primært skrevet i situationen, fordi jeg har været interesseret i at fastholde sproglige ytringer tæt på det, der faktisk blev sagt. Det ville være umuligt at genskabe, hvis jeg alene skulle forlade mig på min hukommelse. Derudover mener jeg, at klasserumsforskning har den fordel i forhold til andre felter, at der ikke er noget bemærkelsesværdigt i, at en person sidder med eller går rundt med en blok og nærmest skriver hele tiden. At sidde og skrive er en måde at være i klasse på, der signalerer, at man er optaget af sit eget, og derfor ikke har en lærerrolle.

Det overordnede stilistiske ideal for feltnoter produceret ud fra "the participating-to-write approach" kan sammenfattes med det velkendte slogan fra skrivekurser: *show, don't tell* (Emerson et al. 2011: 33), hvilket kort fortalt vil sige, at noterne skal forfattes i scenisk fortælletempo med konkrete ordvalg og beskrivelser, og at man samtidig skal prøve at udgå begivenhedsreferater, fortællerkommentarer og vurderende adjektiver. Fordelen er, at de sceniske noter fastholder detaljer og dermed fortolkningsmuligheder, idet de dokumenterer, hvad der rent faktisk er sket, mens refererende og vurderende noter allerede udtrykker fortolkning samtidig med, at de tilslører de konkrete indtryk, som fortolkningen bygger på.

For at få så meget som muligt med af det, der faktisk skete og blev sagt, har jeg stræbt efter en deskriptiv stil i mine noter med et minimum af fortolkninger fra min side. Hvis en ide til en fortolkning er opstået undervejs, er den markeret med klammer i min tekst. Men også i den deskriptive fremstilling ligger der en fortolkning både i selve nedskrivningssituationen og i arbejdet med analysen. I selve skrivesituationen får man ikke det hele med. Noget af det, man får med og ikke får med, vil afhænge af den valgte strategi, dvs. fokus for observationen, hvilke elever man følger og ikke følger mv. No-

get vil bero på forskerens særlige talenter eller mangel på samme (Angrosino & Pérez 2000: 676). Andet igen vil bero på tilfældighed: Hvad ser og hører feltarbejderen, og hvad overses og overhøres i situationen? Hertil kommer, at især nedskrevne replikker ikke vil være en-til-en gengivelser af, hvad der blev sagt, men snarere de ord og vendinger i talestrømmen, som feltarbejderen hæfter sig ved og kan nå at skrive ned. Derfor er der også en grænse for, hvor tætte sproglige analyser man kan anlægge på materiale fra feltdagbogen. Her må suppleres med lyd- eller videooptagelser.

I den gennemskrivning og udvælgelse, der sker i arbejdet med den færdige analysetekst, ligger endnu et fortolkningslag – lidt afhængig af, hvor direkte man citerer feltnoterne. I arbejdet med afhandlingens analyser har jeg i let form bearbejdet de nedfældede iagttagelser i mine feltnoter til mere sammenhængende situationsbeskrivelser ved eksempelvis at kondensere flere replikker eller handlinger til en refererende sætning og udvalgte de dele, der kan understøtte mine analytiske pointer i sammenhængen. Enkelte steder har jeg også indsat sætninger, der skal tydeliggøre sammenhænge eller kontekstuelle forhold, jeg kender, men som er nødvendige for læseren at få oplyst af hensyn til beskrivelsens kohærens. Overordnet ligger mine bearbejdnings tætpå de oprindelige håndskrevne feltnoter, og replikkerne, som er mit centrale fokus, er direkte citater fra feltnoterne. Hvor selve nedskrivningen allerede er en fortolkning af begivenhederne, ligger der altså i bearbejdningen af og udvælgelse fra feltnoterne til afhandlingsteksten et yderligere lag af fortolkning og en overgang fra beskrivelse til begyndende analyse (jf. Fairclough 1992a).

Repræsentation i de transskriberede samtaler

Jeg har lydoptagelser af samtaler fra tre aktivitetstyper: 1) klasserumssamtale, 2) elevernes gruppearbejde og 3) synkron semi-kommunikation. Som jeg tidligere har gjort rede for, har jeg på baggrund af gennemlytninger af optagelser fra et og to udvalgt eksemplariske nedslag i forhold til analysetemaerne, mens jeg har grovtransskriberet et udvalg af de synkron samtaler og kombineret dem med data fra elevernes chat (12 samtaler i alt plus 2 rene chatinteraktioner). På baggrund af grovtransskriptionen heraf har jeg med en lidt mere fintregistrerende syntaks udarbejdet nogle eksemplariske nedslag til afhandlingens analyser. De tre diskurstyper kommer fra forskellige rammesætninger af undervisningen, og den forskel er også umiddelbar aflæselig af optagelserne. Disse forskelle har også betydning for de repræsentationsformer, jeg har valgt til sekvenserne.

Ud over den loyale gengivelse af det, der faktisk bliver sagt, noteret med talesprogets syntaks og særlige kendetegn som ordrigdom, selvafbrydelser, selvrettelser, anakoluti mv. (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996: 141 f.), må man i det enkelte tilfælde (forskningsprojekt) tage stilling til, hvor fint andre potentielt betydningsbærende udtryk som pauser, tavshed, afbrydelser, særtryk, prosodi mv., skal noteres (Fairclough 1992a: 229). Jeg har inspireret af Fairclough og transskriptionsnøglerne i andre undersøgelser af klasserums-kommunikation (Ahrenkiel 2004, Perregaard 2003) valgt en relativ simpel transskriptionssyntaks. I den flersproglige dialog har udtrykselementer som påfaldende <langsom tale>, >hurtig tale<, HØJLYDT TALE og særtryk interesse, fordi de siger noget om, hvordan eleverne opfatter og tilpasser sig situationen, og derfor er de transskriberet, men jeg går ikke ned i en fintmærkende registrering af fx småpauser, ordsammentrækninger, afkortede endelser mv., som ellers kunne tillægges betydning i en rent sprogvidenskabelig undersøgelse af, hvor og hvorfor forståelsen svigter i inter-skandinavisk kommunikation.⁵⁸ Herudover bruger jeg i alle interaktionsformer *stjernetegn* for tvivl om afsenderen og om ytringer, der er så utydelige på optagelsen, at jeg gætter på, hvad der bliver sagt, (parenteser med regibemærkninger), punktum for korte pauser og flere punktummer for længere pauser, (...) for fraklip, spørgsmålstegn efter spørgsmål (markeret syntaktisk og/eller prosodisk), kolon for forlængede vokaler, =lighedstegn mellem tæt sammenhængende ytringer (særligt i passager, hvor deltagerne også taler hurtigt og til tider i munden på hinanden), [kantede parenteser] for overlappende tale og *kursiv* for stiliserede ytringer.

Transskriptionerne må imidlertid ikke læses for naturalistisk. De er snarere udtryk for en begyndende fortolkning (Fairclough 1989). De udtrykselementer, jeg har transskriberet, er således et udtryk for, hvad jeg i den begyndende fortolkning, der allerede ligger i nedskrivningsfasen, anser for at være betydningsbærende. Jeg ved, at jeg ikke kan have fået alle detaljer med, ligesom eksempelvis udtrykselementer som pauser, tempo og volumen (også) opleves situativt, dvs. som ændringer i samtalens rytme og intensitet. Hertil kommer, at især gruppesamtale mellem elever efter min vurdering er en særlig vanskelig genre at transskribere, hvilket både hænger sammen med klasserummets sociale orden og den måde, eleverne udtrykker sig på.

⁵⁸ Den langsomme tale, den højlydte tale, den påfaldende tydelige udtale mv. er sammen med fx kodeskift og skift i modalitet interessante forskelle i mit projekt, fordi disse udtrykselementer er en del af normen for den skandinaviske samtalepraksis, som søges formidlet i nabo-sprogsundervisningen. Og samtidig siger brugen af disse udtrykselementer noget om, hvordan sprogbrugerne opfatter situationen.

Mens klassesamtalens IRE-format skaber en genkendelig struktur, idet læreren fordeler ordet, er gruppesamtalerne ofte præget af hurtige og til tider overlappende indlæg fra flere deltagere. Selv efter mange gennemlysninger af korte sekvenser på blot et par minutters varighed, bliver der ved med at dukke nye detaljer op og være tvivl om bestemte ytringer, hvilket hænger sammen med, at der nogle gange bliver sagt meget (forskelligt) på kort tid, og at eleverne taler hurtigt, indforstået og ofte i ufuldstændige enheder. Når eleverne arbejder i grupper, er der også en del baggrundstøj fra samtalerne i de andre grupper, der sidder lige rundt omkring. Selvom optageren ligger tæt på en elev, kan det derfor nogle gange være sværere at høre, hvad vedkommende får sagt, end det er at følge lærerens indlæg, når hun befinder sig i den modsatte ende af lokalet end optageren og taler til hele klassen.

Klasselæreren er konsekvent den letteste person at transskribere. Hun taler højere og i mere udfoldede meningshelheder. En del eleverne taler også forholdsvist lavt og hurtigt i klassesamtalerne, mens andre tydeligvis ændrer deres sprog, så det står bedre til lærerens spørgsmål (en ændring i retning af de voksnes sprog og fagsproget). Disse forskelle bliver man opmærksom på, når man skal transskribere lydoptagelser, og de siger også noget om klasseværelsets diskursive orden; de stemmer, som de forskellige deltagere meddeler sig igennem.

I de netbaserede samtaler, der foregik gruppevis, har jeg fokuseret på de meddelelser, der rettes mod eleverne i venskabsklassen. En masse ”baggrundstøj” (snak fra andre grupper o.l. er filtreret væk). Væsentlige interne bemærkninger (samtale om tolkning, næste træk mv.) er angivet i parenteser. Også her er det alene ud fra formmæssige træk som volumen og tale-tempo relativt let at høre, hvem modtageren er.

Af hensyn til sammenhæng og læsbarhed har jeg valgt at integrere transskriptioner i den løbende fremstilling af analysen i stedet for at vedlægge dem som bilag, som er den anden mulighed. Det betyder også, at jeg har bestræbt mig på at skære så meget til og klippe så meget fra i de transskriberede sekvenser, som det er muligt uden at helhedsindtrykket og grundlaget for transparens i analysen går tabt. På den anden side har jeg af hensyn til læserens mulighed for at danne sig et indtryk af konteksten og følge analysen heller ikke ville klippe for meget væk. Det betyder, at nogle af transskriptionerne stadig virker forholdsvist lange, når de står på skrift. Disse formmæssige overvejelser peger også på en af udfordringerne ved en interaktionistisk eller samtaleanalytisk tilgang til undersøgelse af klasserummets praksis, nemlig at live-optagelser af interaktion repræsenterer praksis i en ret ufiltreret form,

som tager relativt lang tid at bearbejde analytisk. I modsætning hertil har felt-noter – og interview for den sags skyld – den fordel, at der allerede i feltet foregår en første bevidsthedsmæssig filtrering af handlinger og begivenheder.

Hvor kommer de analytiske kategorier fra?

En af de væsentligste problematikker i en diskursanalyse er selve spørgsmålet om, hvordan diskursordenen og dens diskurser og genrer afgrænses i forhold til andre felter og til hinanden. Fairclough skriver selv, at den overordnede afgrænsning og udvælgelse af korpus sker ud fra forskerens mentale model af ”the order of discourse of the institution or domain one is researching” (Fairclough 1992a: 227), altså forskerens forforståelse af feltet. Hvad der tæller som en selvstændig diskurs, er altså i høj grad et kontekstuel spørgsmål, og derfor kan man, som Jørgensen & Phillips skriver, nogle gange få det indtryk, at alle mulige kohærente tegn kan begrebsættes som en særlig diskurs (Jørgensen & Phillips 2011: 148 f.).

Eksempelvis finder jeg i mit materiale fra danskundervisning to overordnede diskurser, som eleverne og lærerne ser ud til at producere og reproducere i deres kommunikation og sociale omgang med hinanden, nemlig en undervisningsdiskurs og en socialiseringsdiskurs, der institutionelt er forsøgt adskilt i tid og rum i hhv. skoletimer og frikvarterer og pauser, men som i praksis griber ind i hinanden. Jeg mener, at jeg har fyldigt belæg i mit materiale for at hævde, at der helt overordnet er disse to grundlæggende forskellige normsæt for kommunikation og socialt samspil på skolen, og jeg vil kunne henvise til eksempelvis Bernsteins forfatterskab, som kredser om noget af det samme, men alligevel må jeg medgive, at andre snit kunne være lagt i et projekt med andre undersøgelsesinteresser. Udfordringen går igen, når den overordnede diskurs skal underinddeles. Der er eksempelvis mange mulige inddelinger af danskfagets undervisningsdiskurs i mere lokale diskurser. Hvad diskursens indholdsside, repræsentationen, angår, kunne et rimeligt bud i mit materiale være en dannelsesdiskurs (socialisering, personlig udvikling) og en uddannelsesdiskurs (præstation, kompetencer, test), men snittet kunne også lægges på andre måder. I stedet for at forsøge at konstruere en entydig teoretisk definition af, hvor diskursers grænser går, vil jeg følge Jørgensen & Phillips og betone diskursbegrebets karakter af analytisk konstruktion, dvs. understrege, at diskurs også opfattes som ”en størrelse, man som forsker lægger ned over virkeligheden for at skabe en ramme for sin undersøgelse” (Jørgensen & Phillips 2011: 149).

Den samme problematik gør sig gældende for den diskurstype, Fairclough kalder genrer. Genrer kan ifølge Fairclough, som vi har set i teoriafsnittet, fastlægges på tre abstraktionsniveauer: præ-genrer (som fx uformel samtale), ikke-indlejrede genrer (fx interview) og situerede genrer (fx jobsamtalen) (Fairclough 2003: 69). De situerede genrer er tæt knyttet til aktivitet, sociale relationer og kommunikationsteknologi. Når man går tæt på praksis i danskundervisningen er det endvidere muligt at skelne mellem almenne, situerede skolegenrer som klassesamtale, gruppearbejde, vejledning og fremlæggelse og mere fagligt forankrede genrer på det mest konkrete niveau som litteratursamtale, fiktionsskrivning mv. Selvom der er holdepunkter i afgrænsningen (knyttet til field, tenor og mode i Hallidays forstand), er det som i tilfældet med indholdsdiskurs mest frugtbart også at se genrebegrebet som en analytisk konstruktion. Eksempelvis vil nogle af de fagspecifikke genrer som litteratursamtalen kun være synlige som særlige praksisser for et fagdidaktisk blik. Grebet er selvsagt ikke helt vilkårligt, for analysen skal gerne understøtte en opfattelse af, at elever og lærere agerer på en måde, der peger på et delt normsæt for netop denne del af undervisningen. Udfordringen med at identificere og afgrænse diskurstyper svarer i den forstand til den analytiske udfordring i enhver tolkning af kvalitativt materiale, hvor en rimelig balance mellem en deduktiv og induktiv afsøgningsproces skal findes.

Min strukturering af materialet i analysekapitlerne er således blevet til ud fra en kombination af top-down-tænkning med teoretiske begreber og en induktiv søgeproces efter genkommende temaer i materialet, men det er gjort lidt forskelligt i de to analysekapitler. Det første analysekapitel skal læses som en åbning af feltet og ikke som en afrundet undersøgelse med egne konklusioner. I denne karakteristik af feltets diskursive praksisser har jeg tillagt det teoretiske rammeværk en overordnet styrende funktion, således at jeg med Fairclough anskuer den observerede danskundervisning som en diskursorden, der konfigurerer forskellige diskurser og genrer i forhold til hinanden. Som overordnet perspektiv på danskundervisningens diskursorden udpeger jeg med Bernstein forholdet mellem den regulative diskurs og undervisningsdiskursen som grundlæggende. Gennem læsning af mine feltnoter og interviews og med brug af små indlægssedler i feltdagbøgerne med stikord om bl.a. undervisningens form og regulering (oplæg, evaluering, ros mv.), og elevernes respons på den (sjov, parodi, kedsomhed, social, faglig mv.), har jeg således fundet frem til og udvalgt nogle situationer, som jeg mener i prototypisk forstand repræsenterer nogle af de forskellige måder, hvorpå socialiserings- og undervisningsdiskursen samvirker i forskellige rammesætninger af

undervisningen. I kapitlet søger jeg at vise, at det vil være forsimplende blot at tale om én bestemt social orden i klasserne. Snarere forholder det sig sådan, at det faglige indhold (undervisningsdiskursen) er med til at finindstille den regulative diskurs, således at der konstitueres faglige genrer, der er tæt forbundne med klasserummets almenpædagogiske grundgenrer, men som alligevel ikke kan reduceres til disse. Analysens tilbagespil til teorien bliver derfor en opløsning af en for bastant forståelse af, at ”den regulative diskurs dominerer” (Bernstein 2000: 34). Mens afsnit 6.2 har fokus på den interpersonelle relation mellem læreren og eleverne og dens betydning for socialt samspil og faglig meningsproduktion, vender jeg mig i det efterfølgende afsnit (6.3) mod den anden grundlæggende interpersonelle relation i klasserummet, nemlig eleverne indbyrdes samspil, som ikke fylder meget hos Bernstein. I dette afsnit forsøger jeg med inspiration fra anden klasserumsforskning at vise, hvordan elevernes indbyrdes relationskabende handlinger også har betydning for deltagelse og meningsproduktion i forskellige rammesætninger af undervisningen. Den mest genkomne tematik i denne forbindelse i mit materiale drejer sig om elevernes brug af humor, og derfor er det den, jeg har udvalgt til analyse.

I kapitel syv går jeg dybere ned i en række undervisningsaktiviteter under fem faglige temaer, som på forskellig vis gik igen i projektets forløb: litteraturundervisning, kommunikation på nettet, systematisk arbejde med lytteforståelsen, samtaler om sprog og udeskole. Hvor jeg i kapitel seks anlægger et analytisk blik, hvor kategorier relateret til undervisningens sociale funktioner lægges øverst i systematikken, giver jeg altså i kapitel syv det faglige indhold forrang. Under hvert tema forsøger jeg at følge op på de mere almene pointer fra kapitel fem ved at vise, hvordan det sociale samspil (mellem elever og lærer og eleverne imellem) og den faglige meningsproduktion hænger sammen. Igen har jeg hentet et overordnet perspektiv fra Bernstein, der skelner mellem henholdsvis synlig og usynlig pædagogik – afhængig af klassifikation og rammesætning. Jeg analyserer både interaktioner fra usynlige pædagogiske kontekster, hvor eleverne selv skal løse problemer, som de opstår (fx gruppearbejde og chat på nettet), og klasserumsinteraktioner under lærerens ledelse (litteraturarbejde, undervisning i lytteforståelse).

Jeg fremstiller ikke den samfundsmæssige ramme om aktiviteterne på et samlet sted, men inddrager gennem dokumentanalyse og henvisning til sprogvidenskabelig og pædagogisk forskning udvalgte aspekter i tilknytning til analysens temaer, hvor rammen kan uddybe forståelsen af det, der sker.

6. Nedslag i danskundervisningens diskursive praksis

Som en åbning af feltet og baggrund for de mere tekstnære analyser i kapitel syv karakteriserer jeg i dette første analysekapitel den diskursive praksis i den observerede danskundervisning. Formålet med kapitlet er med brug af nogle empiriske eksempler at belyse, hvordan meningsproduktion (herunder fagligt indhold) og socialt samspil hele tiden er vævet ind i hinanden (Christoffersen 2014), inden for den ramme jeg kalder danskundervisningens diskursorden, og lægge nogle tematiske spor ud, som jeg følger op på i det efterfølgende kapitels mikroanalyser. Samtidig bruger jeg henvisninger til anden skole- og klasserumsforskning til yderligere at opbygge den strukturelle ramme om interaktionsanalyserne. Pointen er, at de problematikker, der viser sig i konkrete undervisningsaktiviteter med og om nabosprog i kapitel syv, ikke nødvendigvis er særlige for disse aktiviteter og deres indhold, men at de (også) har rod i mere almene forhold ved klasseværelsets sociale praksis (og den videre samfundsmæssige ramme). Sagt med andre ord: For at kunne analysere og diskutere udfaldet af eksperimenterende undervisningstiltag er det i en klasserumsetnografisk optik vigtigt, at denne analyse sker på baggrund af en mere bred forståelse af, hvad der er på spil i feltet. Det er brikker til denne kontekstuelle forståelse, kapitlet skal tilvejebringe. Kapitlets empiriske grundlag er mine feltnoter fra forløbene suppleret med interviews og elevtekster.

Kapitlet består af tre afsnit. Det første afsnit (6.1) er en kort præsentation af feltet: skolerne, lærerne og eleverne. I afsnit 6.2 åbner jeg analysen af læringskontekstens betydning for elevdeltagelse og meningsproduktion. Fra mine feltnoter har jeg udvalgt nogle prototypiske situationer og med udgangspunkt i dem og inddragelse af anden forskningslitteratur diskuterer jeg, hvad læringskonteksten betyder for deltagelse og meningsproduktion. Afsnittet er struktureret således, at jeg i de første tre delafsnit fokuserer på den sociale orden (form), mens jeg i de sidste delafsnit fokuserer på undervisningsdiskursen (indholdet). Der er tale om et analytisk snit, for den overordnede pointe er, at de to diskurser altid er vævet sammen. Kapitlets sidste hovedafsnit (6.3) handler om elevernes sociale samspil. Et særligt fokus er her, hvordan eleverne bruger humor og intertekstuelle lege til at skabe relationer

til hinanden og modgå de oplevelser af kedsomhed, som undervisningen (også) producerer.

6.1 Præsentation af feltet

Jeg indleder kapitlet med en kort præsentation af de to skoler, jeg har gennemført mit feltarbejde på, og som jeg som sagt kalder Byskolen og Landsbyskolen. Begge skoler ligger i en større kommune uden for HT-området og har skoledistrikt i såkaldt ressourcestærke områder. Lærerne på Landsbyskolen siger selv, at deres skole ligger i ”et smørhul”, og det samme kunne man sige om Byskolen, om end de umiddelbare omgivelser er noget mere trafikerede.

Min primære empiri er som nævnt produceret i to overbygningsklasser på Byskolen, som jeg her kalder a-klassen og b-klassen. I fokus for kapitlets analyser er to undervisningsforløb i hver af klasserne af tre til fem ugers varighed. På Landsbyskolen har jeg fulgt to undervisningsforløb i en mellemtrinnsklasse med ca. et halvt års mellemrum. Denne klasse kalder jeg c-klassen. Desværre blev det sidste forløb aldrig afsluttet, fordi dansklæreren blev syg, og skolelederen efterfølgende valgte at trække klassen ud af projektet. De observationer, jeg har fra Landsbyskolen, herunder en del skærmbilleder af synkron kommunikation mellem de danske, svenske og norske elever, fungerer primært som baggrundsmateriale og giver mig bl.a. et indtryk af, hvilken rolle elevernes alder spiller for det, der foregår.

Byskolen

Med sin placering i bymidten er Byskolen omgivet af trafikerede veje og har forholdsvis trange pladsforhold både udenfor og inden døre. Når man kommer ind i de gamle bygninger, virker det hele lidt tæt; gangen til den ene side og klasserne placeret dør om dør på den anden. A- og b-klassens lokaler lå i hver deres fløj, men lignede hinanden. I b-klassen var væggene hvide og udsmykket med forskellige plakater, der sendte et første signal om forskellige dagsordener: fagligt indhold (berettermodellen, litteratur, fransk mv.), adfærdsregler, studieinformation (veje efter folkeskolen), elevernes egne produktioner og klassefotos fra hele skoleforløbet. I begge klasser var den grønne kridttavle udskiftet med et smartboard på den ene væg, mens der bag eleverne i klasserne var opstillet et langt arbejdsbord med typisk fem stationære computere, som eleverne både brugte til individuel opgaveløsning og gruppe-

arbejde. Foran smartboardet stod katederet. Elevernes borde var stillet ind mod hinanden parvis, så eleverne typisk sad i små firemandsgrupper. Der var ikke mere plads mellem bordene, end man lige kunne komme rundt. Her blev de fleste opgaver løst. Der var ganske vist også nogle mindre grupperum på gangene, som eleverne kunne søge hen i, når de eksempelvis havde brug for ro til at producere film eller lyd, men kapaciteten svarede slet ikke til antallet af elever, hvilket betød, at eksempelvis produktionsopgaver blev løst i klassen, rundt omkring i gangarealerne eller på biblioteket i hovedfløjen. Til gengæld manglede skolen ikke elektronisk udstyr. Her var Byskolen ved projektets begyndelse generelt længere fremme end Landsbyskolen. De lærere, jeg fulgte, brugte smartboardet meget i deres undervisning til opstart, opsamling og evaluering, og i frikvarterene brugte eleverne det til at se videoklip (musikvideoer, reality mv.) og høre musik. Herudover havde eleverne som nævnt adgang til skolebiblioteket i hovedfløjen, hvor der også var stationære computere ved runde arbejdsborde, ligesom de kunne låne bærbare computere og iPads, som de kunne tage med ned i klasserne.

Lærerne

A-klassen havde den samme dansklærer gennem hele forløbet, mens b-klassen skiftede dansklærer undervejs. Her vil jeg lejlighedsvis kalde a-klassens lærer for Annette og b-klassens lærere for Bodil og Benedikte. I alt har altså tre forskellige, alle kvindelige, dansklærere stået for undervisningen i den periode, jeg foretog mit feltarbejde. A-klassens lærer, der underviste i dansk og engelsk, var en erfaren overbygningslærer. B-klassens omtrent halvt så gamle lærere (omkring de 30 år) var begge i begyndelsen af deres karriere. Benedikte var relativt nyuddannede med et par års erfaring, mens Bodil havde været på Byskolen i knap fem år. Bodil underviste ligesom Annette i dansk og engelsk, mens Benedikte primært underviste i dansk og fransk. Især b-klassens ”nye” klasselærer fra og med ottende klasse, Benedikte, kom jeg til at følge en del. Benedikte var den, der tog flest ideer fra vores fælles workshops med i sin planlægning i projektets sidste del, hvor Annette og Bodil ikke længere var med.

For at undervisningen skal lykkes, er det vigtigt, at læreren udstråler, at hun selv ”godt gider” (Laursen 2004: 37), og den udstråling havde de tre lærere – også når de skulle undervise i nabosprog. Det var også en af de væsentligste grunde til, at jeg netop valgte at følge netop dem og deres klasser, som jeg har diskuteret flere steder. Jeg søgte viden om, hvad der faktisk

sker, når læreplanens intentioner om nordisk (sprog)fællesskab bringes i spil med eleverne i forskellige aktiviteter, og derfor var det oplagt at fokusere på de klasser, hvor den bredeste vifte af undervisningsaktiviteter blev afprøvet.

Alligevel opstod der i begge klasser og mest markant i b-klassen i sidste forløb situationer præget af en modstandsdagsorden fra elevernes side. Jeg overvejede flere gange i løbet af feltarbejdet, om undervisningens indhold, og de kulturelle koder, det trækker på, indvirker på relationen mellem læreren og eleverne, sådan at prestigebelagt og ”relevant” indhold virker fremmede for lærerens relation til eleverne, mens upopulært indhold, der opleves som mindre relevant af eleverne, trækker veksler på den. Jeg lagde i den forbindelse mærke til, at a-klassens erfarne lærer var opmærksom på at ”indpakke” nabosprogs-elementet i umiddelbart mere meningsgivende emner, mens b-klassens lærer i flere tilfælde – bl.a. inspireret af workshops i GNU-projektet – lod nabosprogs-elementet stå mere ”nøgent”. Den diskussion vender jeg tilbage til i mine interaktionsanalyser af undervisning i forskellige rammesætninger i kapitel seks.

Eleverne

Lærerne beskrev overordnet forældresamarbejdet og elevernes læringsparathed i positive vendinger. En af b-klassens lærere (Benedikte) omtalte elevernes forældre som *meget ressourcerstærke*, og eleverne som *vefjunderende*. I a-klassen var der en overvægt af drenge, mens fordelingen var omvendt i b-klassen. A-klassens lærer bemærkede over for mig, at drengedominans lægger en dæmper på arbejdet i dansk set i forhold til klasser, hvor pigerne er i flertal, og hun fortalte i interview om, hvordan hun gennem flere år har arbejdet på at skabe en *samlet klasse*, hvor eleverne *ville hinanden noget*, og *kæmpet med at vænne dem fra, hvor lidt kan vi nøjes med til hvor meget kan vi få ud af det*. Men både Anette, Bodil og Benedikte beskrev over for mig deres klasser som dygtige; Anette med den tilføjelse, at det er eleverne generelt på Byskolen. Benedikte karakteriserede i et afsluttende interview b-klassens elever med vendinger som *meget på*, nogle som *trækker et læs* og er *villige til at gå ind i det, de skal*, selvom der er niveauforskelle i klassen.

Selvom mange af de grundlæggende forhold omkring de to klasser var ens (skolekulturen, de fysiske rammer, elevernes sociokulturelle sammensætning)⁵⁹ var der også nogle forskelle på læringsmiljøet i klasserne,

⁵⁹ Der var eksempelvis ingen tosprogede elever med ikke-vestlig baggrund i nogen af klasserne (heller ikke c-klassen).

som kan relateres til elevernes aldersforskel og individuelle samspil, lærernes forskellige erfaring og ledelsesstil og hyppige lærerskift i b-klassen. B-klassens elever, der som nævnt igennem hele perioden var et år yngre end a-klassens, virkede generelt lidt mere "livlige" i timerne, uden at uroen dog almindeligvis nåede et niveau, der så ud til at genere eller stresse læreren. Eleverne i a-klassen kunne derimod især i morgenlektionerne virke trætte og stille for så at blive mere aktive i løbet af dagen. Måske havde nogle af forskellene på læringsmiljøet i klasserne i de lektioner, jeg fulgte dem, også noget at gøre med den måde, hvorpå a- og b-klassens lærere omsatte GNU-projektets fordringer i deres undervisning? Det giver jeg løbende nogle eksempler på. Mit fokus er imidlertid ikke på forskelle mellem de to klasser, men de forskelle, der etableres i læringskonteksten som konsekvens af klassifikation og rammesætning.

Mine primære observationsperioder i a-klassen lå i slutningen af 8. klasse og begyndelsen af 9., mens mine primære forløb i b-klassen lå ca. midtvejs i 8. klasse (3. og 4. forløb). Jeg besøgte også begge klasser, mens de var 7. klasser i pilotfasen. Som H. Bjerrum Nielsen påpeger i sin etnografi fra en norsk skoleklasse, som hun har fulgt fra 1. til 9., sker der meget med eleverne i overgangen fra mellemtrinnet til overbygningen, hvor "elevernes begærlighed efter at være unge" slår tydeligt igennem, og de mere markant end tidligere begynder at orientere sig mod gruppen af jævnaldrende (Nielsen 2011: 228) og måske med tiden mindre mod lærerens person (Nielsen 2011: 255) (jf. Ziehe 2005). Det er også i disse år, at (nogle af) eleverne udvikler en mere kritisk og selvstændig holdning til skolens formidling, der kan komme til udtryk som både aktiv og passiv modstand fx i form af små kritiske bemærkninger til programmet som i dette eksempel fra første lektion i b-klassens tredje forløb:

Læreren: "I denne uge har vi om digte. I skal læse et svensk og et dansk digt".
Elev: "Det havde vi også sidste år". Læreren: "Så kan det jo være, at I kan lære noget nyt. Så må vi se, hvad I får ud af det". Elev: "Ikke en skid" (...). Læreren læser navnene op på de svenske elever, og eleverne griner af nogle af dem (b-klassen, 3. forløb).

Under denne overflade af ligegyldighed og modstand arbejdede de fleste elever i b-klassen som regel efter lærerens udmelding, når de først kom i gang, og jeg kan derfor sagtens følge lærerens karakteristik af dem som nogle, der *trækker et læs*.

I a-klassen gjorde jeg ikke noget specielt for at følge bestemte elever. Jeg sad, hvor der nu var plads i klassen under lærerens fælles oplæg og

hægtede mig så typisk mere eller mindre tilfældigt på en til to grupper, når gruppearbejdet gik i gang. Nogle dage valgte jeg i stedet at cirkulere lidt rundt mellem eleverne. Men som det jo altid er, når man lærer en klasse at kende, fik bestemte elever efterhånden en mere fremskudt plads i min opmærksomhed ud fra de mere eller mindre klassiske positioner, de indtager: de aktive vs. de passive, de seriøse vs. de ukoncentrerede, de imødekommne vs. de reserve-rede osv. I mine analyser er det blevet sådan, at især ti elever går igen, seks drenge og fire piger, der repræsenterer forskellige deltagelsespositioner i klassen.

I grove træk havde jeg afsluttet mit feltarbejde i a-klassen, da jeg for alvor og mere systematisk begyndte at følge b-klassen. Det gav anledning til at justere lidt på tilgangen. I mit feltarbejde i b-klassen besluttede jeg undervejs, at jeg ville dokumentere interaktionen i forskellige undervisningsgenrer med udgangspunkt i samme gruppe. Valget blev truffet ret tilfældigt, men alligevel ikke helt. Når læreren talte, sad jeg bagerst i klasseværelset, og ved det første gruppearbejde bad jeg om lov til at placere min diktafon (en smartphone) på bordet i den nærmeste firemandsgruppe, der sad i nederste højre hjørne af klassen, lige ved siden af døren og mig. Gruppen bestod af fire elever, to drenge og to piger, som jeg kalder Laurits, Søren, Agnes og Ella. Grundene til, at jeg valgte denne gruppe og ikke en af de to nabogrupper, var til dels kønssammensætningen, to drenge og to piger, men også et indtryk af, at disse elever ikke ville være blandt de første til at opgive opgaverne (jf. diskussionen af caseudvælgelse i indledningen og kapitel fem).

I mine fremstillinger af feltnoter og lydoptagelser har jeg bestræbt mig på at bruge samme navn om samme person, så det i princippet er muligt at følge forbindelser mellem forskellige hændelser i klasseværelset.⁶⁰ Jeg er klar over, at der er temmelig mange navne at holde styr på, hvis man vil prøve på det. I og med at mine analyser ikke fokuserer på personer, men mere almene karakteristika ved den deltagelse og meningsproduktion, der udspiller sig i forskellige rammesætninger af undervisningen, er det måske heller ikke nødvendigt. Set fra et interaktionistisk perspektiv er det centrale ikke, hvordan den enkelte elev ”er” og oplever verden, men hvordan forskellige positioner tilbydes og indtages i klasserummets sociale praksisser.

⁶⁰ På dele af mine lydoptagelser, hvor læreren ikke bruger navne, og mange elever hurtigt og på eget initiativ siger små bemærkninger, er det svært at kende forskel på stemmerne, og derfor er talerne nogle gange blot markeret med deres køn. I nogle tilfælde kan mine feltnoter opklare, hvem der har sagt hvad, men der siges naturligvis mange gange mere på optagelserne, end jeg har noteret.

De situationsbaserede analyser tegner imidlertid også et billede af elevernes ofte meget forskellige deltagelsesmønstre. Nogle elever som Ella fremstår ofte styrende og initiativrige i opgaveløsningen og giver sjældent op, mens elever som Søren og Laurits ofte bare må hænge på i de optagelser, jeg har af deres gruppearbejde.

I GNU-forløbene afhæng mange aktiviteter som filmproduktion, emnearbejde, avisskrivning, fiktionsskrivning og synkron samtale på nettet af elevernes udspil, evne til at læse skolekoden, løse problemer og navigere selvstændigt. Konteksterne var altså præget af den dobbelthed af frihed og til tider implicite krav, som kendetegner usynlig pædagogik, og i mine situationsanalyser er det også tydeligt, hvor forskelligt eleverne agerer, men det er ikke sådan, at det nødvendigvis er samme elever, der eksempelvis udviser flest selvstændige initiativer i undervisningsgenrer som avisskrivning og kommunikation på nettet. Omvendt er det også sådan, at de mere lukkede opgaver med nabosprog stiller eleverne meget forskelligt. Flere af opgaverne var i sagens natur udfordrende i faglig forstand (fx mht. læsekompetence) og samtidig svære for eleverne at relatere sig til. Disse undervisningskontekster synliggjorde også – blot på en lidt anden vis – store forskelle i elevdeltagelse i klasser, der for en første betragtning (nationalitet, etnicitet og samfundsklasse) virkede homogene.

6.2 Social orden og undervisningsgenrer

Da det er læreren, der sætter scenen for undervisningen gennem fastlæggelse af formål, aktivitet og samarbejdsrelationer – og dermed også genren – har jeg i dette første delafsnit et særligt fokus på den interpersonelle relation mellem læreren og eleverne, og denne relations betydning for såvel sociale normer som den faglige meningsproduktion. Med Fairclough kunne vi tale om en undervisningsdiskurs, der positionerer læreren som faglig autoritet og eleverne som faglige novicer, og en socialiseringsdiskurs, der positionerer læreren som den voksne opdrager, og eleverne som individer, der er på vej til at blive selvstændige, men som endnu ikke er det. Vi husker også, at det hos Bernstein er en vigtig pointe, at den regulative diskurs og undervisningsdiskursen er en enhed, hvor den regulative diskurs har principiel forrang. Den pointe holder kun på et meget abstrakt niveau, for som jeg vil søge at vise i dette afsnit, er det faglige indhold i praksis med til at ”finindstille” den regulative diskurs og dermed konstitueres faglige genrer, der er tæt forbundne med klasse-

rummets almenpædagogiske grundgenrer som klasseundervisning, gruppearbejde og vejledning, men som ikke kan reduceres til disse.⁶¹

Strukturen i afsnittet er sådan, at jeg følger Bernstein ved i de første afsnit at tegne et overordnet rids af den regulative diskurs og dens betydning for elevernes deltagelse og meningsproduktion i forskellige skolegenrer. I afsnittets anden halvdel går jeg på den baggrund tættere på undervisningsdiskursen og bruger a-klassens arbejde med et svensk digt som eksempel på, hvordan mening produceres og reguleres i forskellige rammesætninger af danskundervisningen.

Diktat og sprogarbejde – et eksempel på social regulering og elevdeltagelse i en synlig pædagogisk kontekst

I feltarbejdet slog det mig, hvor forskelligt den pædagogiske regulering fungerer i forskellige faglige kontekster, bare inden for ét skolefag som i min undersøgelse er dansk. Genrerne ser nærmest ud til at have indbygget en bestemt social orden, som de fleste eleverne forholdsvis let afkoder og træder ind i: Hvad skal vi nu? Hvad må vi nu? Genrerne forudskikker elevroller og arbejdsmønstre og dermed forskellig regulering af elevernes sociale samspil og meningsproduktion. Nogle genrer som fiktionsskrivning, medieproduktion og projektarbejde forudsætter aktive og samarbejdende elever og åbner derfor for et friere spillerum for elevernes sociale udfoldelse end eksempelvis individuelle opgaver, lukkede opgaver og klassesamtale under lærerens ledelse.

I dette og det følgende afsnit bruger jeg to situationsbeskrivelser baseret på mine feltnoter fra b-klassen (4. forløb) fra to dobbeltlektioner i samme uge til at åbne analysen. Den ene dag arbejdede klassen med retstavning og grammatik, den næste med projektopgaven i 8. klasse. Det slog mig

⁶¹ Fairclough skelner som nævnt mellem genrer på forskellige abstraktionsniveauer. I mine analyser skelner jeg principielt mellem to niveauer, der begge falder i den kategori, Fairclough benævner ”indlejrede genrer” (Fairclough 2003: 68). Som genrer på det mest abstrakte, indlejrede niveau skelner jeg mellem klassesamtale, åbne gruppearbejder og lukkede gruppearbejder, der hver især har tilknyttet forskellige karakteristiske åbninger og lukninger i forhold til elevernes meningsproduktion og deltagelse. Da disse diskursive praksisser er genkendelige på tværs af skolens fag, kan man tale om dem som ”skolegenrer”. På det mest indholdsspecifikke niveau kan man identificere diskursive praksisser formateret i det, jeg kalder ”faglige genrer” eller ”undervisningsgenrer”. Faglige genrer i dansk er eksempelvis litteraturarbejde, fiktionsskrivning, medieproduktion mv. De faglige genrer knytter sig til skolegenrerens diskursive praksis, men har også tilknyttet deres egne normer for deltagelse og vidensproduktion. For eksempelvis at deltage i undervisningsaktiviteter med litteratur, skal eleven være i stand til at afkode det særlige dobbeltspil mellem at trække på egne oplevelser og erfaring (hverdagsviden) og formulere sig ind i en faglig diskurs (teksten, faglige begreber), der knytter sig til denne praksis.

helt umiddelbart, hvor forskellig omgangsformer, lydniveau mv. kan være i den samme klasse med den samme lærer på to forskellige dage i samme uge. Situationerne er ikke valgt for at kontrastere den rolige og urolige klasse, selvom forskellen er stor på overfladen. Pointen er derimod at vise, hvordan det faglige og sociale hele tiden samvirker – også i den synlige pædagogik, hvor både klassifikation mellem lærer og elever og rammesætning (tempo, evaluering mv.) er stærk, og eleverne tilsyneladende ikke interagerer.

Smartboardet kører med en YouTube-video på fuld styrke, da jeg kommer ind. Eleverne sætter sig ved deres firemandsborde. En del larmer og snakker. Læreren sætter sig ved katederet og starter smartboardet op med sit oplæg. Imens deles diktater ud. Læreren tysser. Stilhed. Hun siger: ”Så bliver det mandag og dansk, nej vent, jeg skal lige råbe jer op”. (...) ”Vi skal videre med retskrivningsprøven, så vi kan se, hvordan niveauet er oppe i niende klasse. (...) Fire drenge ved et dobbeltbord lige til venstre for katederet (Nick, Jakob og to andre) har svært ved at koncentrere sig. De søger hele tiden hinandens blikke. Det breder sig lidt til nabobordet, men 20 af de 24 elever ser ud til at lytte til læreren. Læreren begynder nu at diktere. Det giver total ro, så man kan høre en knappenål falde til jorden. (...) Da læreren er færdig med at diktere siger hun: ”Nu skal der være stille, og jeg kommer rundt og hjælper, hvis der er spørgsmål”. Eleverne arbejder roligt med deres opgaver. Læreren må dog over i hjørnet ved siden af katederet til dobbeltbordet med de fire drenge. Eleverne er MEGET stille, når de arbejder individuelt. Læreren bryder ind og forklarer, hvad et adverbium er, og hvordan man bruger Ordbogen.com. De fire drenge i hjørnet hvisker lidt indbyrdes, og læreren bevæger sig igen over til dem. En elev række hånden op og stiller et spørgsmål om grammatik. Et par af de fire drenge har udstyret sig med høretelefoner og arbejder roligt. Nick erklærer sig færdig som den første i klassen. Læreren sender ham tilbage med besked om at arbejde videre. Der er helt ro i klassen. Samtlige elever sidder bøjedede over opgaverne. De skriver, tjekker, går tilbage og bruger deres mobiler til at slå ord op. Koncentrationen lyser ud af de fleste. Læreren har rullet sin kontorstol over til de fire drenge, der nu er stille. Mikkelt rækker hånden op og spørger: ”Hvad betyder det?” Læreren: ”Det betyder pluralis”. Nick, der sidder med høretelefoner, begynder nu at tromme på sidemanden. De begynder så småt at drille hinanden igen. Læreren tysser på dem. Ti minutter senere er eleverne ved det bagerste bord i klassen også færdige. De småsnakker lidt med hinanden. Mikkelt spørger igen: ”Får vi vores karakter i dag”. Læreren bekræfter, hvortil han udbryster: ”Jaaaa”. Malthe siger: ”Vi skal selv rette den”. Læreren beder dem være stille og må de sidste tre til fire minutter flere gange tysser på eleverne, for at uroen ikke skal brede sig. Læreren gennemgår nu rettearket på smartboardet og forklarer, hvordan eleverne skal rette diktaten to og to. ”I regner ud, hvor mange point, det giver, og afleverer til mig”. Rettearket udleveres, og eleverne arbejder parvist med at rette, mens de taler rimelig højt sammen, det lyder fagligt. Eleverne arbejder koncentreret. De sammenligner deres resultater. Jeg har det og det, hvad har du? Karla og Marianne glæder sig over, at de begge har fået 12 og

snakker om at komme ud at slås i sne. Eleverne har generelt klaret opgaven godt. Mange af dem, jeg har set, ligger højt. De fire ”urolige” drenge er også færdige. To af dem glæder sig højlydt over deres 7-taller. Nick beklager sig over sit dårlige resultat i grammatikdelen. Eleverne taler sammen nu. Der flyver bemærkninger rundt mellem eleverne af typen: ”Jeg fik 4 sidst, håber, jeg får 7”. Læreren afbryder dem: ”Nu er der lige nogen, der er færdige, og nogen, der ikke er det. Man må gå ud, læse eller lave grammatik. Om 20 minutter skal alle være herinde igen. Mange elever vil gerne ud i sneen. En del elever går stadigvæk rundt og taler med hinanden om, hvad de fik, mens de andre finder deres overtøj på og er på vej ud ad døren (b-klassen, 4. forløb).

Som klasserumsgenre bygger diktat og sprogligt rettearbejde på et velkendt skema (Fairclough 1989: 158 f.), og det er måske derfor, den tilsyneladende forløber så gnidningsfrit på overfladen, selvom eleverne ikke har prøvet lige netop denne form før. Indhold, rækkefølge og rollefordeling er let at afkode. Den sociale regulering er høj, og interaktion mellem eleverne udspiller sig inden for en meget snæver ramme. På overfladen virker undervisningssituationen derfor harmonisk, selvom man naturligvis ikke skal lade sig forføre af den tilsyneladende harmoni. I de fleste klasser sidder der, og det gør der sikkert også her, elever, der forbinder testsituationen med stress og nederlag, fordi de klarer sig dårligere end de andre og/eller ikke kan leve op til kravene (Nielsen 2011: 314). Eksemplet viser da også, at en lille gruppe drenge har sværere ved at sidde stille og koncentrere sig end resten, og at læreren flere gange må tisse på dem. Egentlig støjer disse drenge ikke meget, men de har svært ved at lade hinanden være, og da støjniveauet er meget lavt, virker selv små forstyrrelser store. Set fra lærerens perspektiv ser det ud til, at de fire drenge er lette at håndtere i en situation, hvor det store flertal af eleverne følger hendes dagsorden.

Selvom det ved første øjekast kunne se sådan ud, er elevernes sociale samspil ikke bare noget, som læreren er nødt til at dæmpe. Det er ikke bare lærerens regulering, men også elevernes interpersonelle relationer, der producerer koncentration og vedholdenhed i dette tilfælde. Aktiviteten har et meget klart evalueringskriterium: Kan du stave, eller kan du ikke? Det skaber grundlag for umiddelbar sammenligning med klassekammeraterne, hvilket ser ud til at være en drivkraft for elevernes motivation. Elevernes ”konkurrencementalitet” er ikke afgrænset til danskfagets formelle genrer, men den får et meget klart udtryk her. Flere gange så jeg eleverne arbejde ”om kap”, når de skulle løse opgaver, og også i det kreative produktionsarbejde kunne konkurrence være en drivkraft. Efter første produktionsforløb i projektet overvejede

klassens daværende lærer, Bodil, følgende forklaring på elevernes efter hendes opfattelse store engagement og selvstændighed:

”Jeg spurgte dem en dag om, hvad det var der motiverede dem, fordi det havde undret mig. De sagde, at det var simpelthen konkurrencegenet. De ville simpelthen bare være bedre end Norge og Sverige (...) Det var simpelthen så vigtigt for dem at få det bedste produkt og vise til andre, hvor gode de var (...) Men det kommer ikke bag på mig, for sådan er de i klassen meget konkurrerende – også med sport og sådan” (Interview med Bodil, b-klassen, 1. forløb).

De samtaler, jeg løbende hørte mellem eleverne, bekræfter Bodils indtryk af, at de er *meget konkurrerende – også med sport og sådan*, og denne præstationsorientering matcher ganske godt deltagelseskriterierne i den synlige pædagogik. Den synlige pædagogik blotlægger ligesom konkurrenceidrætten succeskriterier og præstationshierarki, så det for enhver er til at få øje på, hvor man ligger i forhold til de andre. I det ovenstående eksempel med sprogarbejde fungerer undervisningen måske netop ”så gnidningsfrit” på overfladen, fordi eleverne er med til at producere den som betydningsfuld, og dermed trækker lærerens og elevernes interne disciplinering i samme retning.⁶²

Jeg hørte i øvrigt flere gange eleverne efterspørge karakterer for deres arbejde og så, hvordan det skabte en helt løssluppen stemning i b-klassen med latter, råb og andre høje følelsesudbrud, da deres karakterblade blev omdelt. Ifølge H.B. Niensens etnografiske studie begynder eleverne netop at blive mere interesserede i deres karakterer i overbygningen. Men selvom karaktergivning som i eksemplet ovenfor kan producere arbejdsomhed, kan bagsiden være en instrumentalisering af læring (Nielsen 2011: 264), og som forklaring på det strukturelle niveau er det også oplagt at se elevernes optagethed af karakterer som udtryk for det stadig snævrere begreb om elevfaglighed, der fremmes gennem transnationale kompetencestandarder (EU, OECD), testprogrammer, national policy og målstyring. Pædagogiske forskere peger på, at de fag, der ikke repræsenterer denne snævre målbare faglighed, som de æstetiske fag og orienteringsfagene, samtidig synes at tabe prestige (Krejsler & Moos 2014: 10). Et åbent spørgsmål, som jeg var opmærksom på gennem hele feltarbejdet, er, hvad udviklingen af undervisningsdiskursen i

⁶² I mine observationer så jeg også flere gange, at eleverne overvejede formel korrekthed. I et enkelt tilfælde blev jeg spurgt til råds om stavning på dansk i en netbaseret kommunikationssituation på dansk-svensk, hvor modtageren altså alligevel ikke vil kende den ortografiske normativitet, der knytter sig til dansk. Det så ud til at være vigtigt for eleverne at stave korrekt.

utilitaristisk retning (Sawyer & Van de Ven 2006), betyder for elevernes deltagelse i de aktiviteter og indholdsområder, der falder uden for det mere snævre kundskabsbegreb. Den diskussion vender jeg flere gange tilbage til i kapitel syv.

Det ovenstående billede, hvor eleverne er i en slags testliggende situation, er et ekstremt eksempel på den synlige pædagogiks udfald i feltarbejdet, men set i forhold til andre situationer, siger det noget om, hvor forskellige dansktimer kan være, alt efter hvilke rutiner og normer der trækkes på. Man kan sige, at både rammesætning og klassifikation varierer hen over danskfagets forskellige undervisningsgenrer, og dermed bliver den pædagogiske diskurs også forskellig.

Projektarbejde – social regulering og elevdeltagelse i en mere usynlig pædagogisk kontekst

En central tanke i GNU-projektet var at fremme elevcentrerede aktiviteter som gruppearbejde, samproduktion, kommunikation på nettet mv. Set under ét har disse beslægtede aktivitetstyper træk af, hvad Bernstein kalder ”usynlig pædagogik”, kendetegnet ved lav vidensklassifikation og forholdsvis lav rammesætning. Aktiviteterne forudsætter samarbejdende og selvregulerende elever, der aktivt producerer og indhenter viden. I dette afsnit bruger jeg igen en situation fra b-klassen, der dagen efter diktatarbejdet indledte årets tværfaglige projektopgave,⁶³ til at åbne analysen af elevdeltagelse og meningsproduktion i kontekster med varierende træk af usynlig pædagogik.

I projektarbejdet i b-klassen var den regulative diskurs en helt anden, hvilket også afspejles i mine feltnoter. Hvor grammatikarbejdet forløb efter et forudsigeligt mønster, skete der dagen efter hele tiden meget på én gang. Nedenfor følger nogle billeder fra timen, som jeg har skrevet sammen på baggrund af iagttagelserne i mine feltnoter. I den observerede dobbeltlektion skulle grupperne afgrænse deres projekt, formulere et problem og lave de første aftaler i forhold til evt. undersøgelser (interview, spørgeskema).

⁶³ Jeg lægger i afsnittet op til en bred diskussion af praksis i usynlige pædagogiske kontekster. I mere snæver forstand skal projektarbejde også ses i sammenhæng med frigørende og progressive pædagogikker, selvom den progressive pædagogik har ændret sig markant fra sit politiske udgangspunkt i 70'erne til i dag, hvor projektarbejde (og andre elevcentrerede undervisningsformater) indgår i en generel tænkning med fokus på elevens individuelle kompetenceudvikling (Øland 2011) (jf. Bernstein 2000: 65 f.).

Læreren indleder timen med at fortælle om dagens program. Man kan høre dybe suk fra nogle elever rundt omkring. Læreren runder af med et: ”Ja, så må I gerne gå ud og finde jeres grupper”. Eleverne flytter rundt og gør klar til arbejdet, mens de snakker. Laurits spiser chips og holder døren for nogle, der gerne vil ind. De fleste elever går lidt rundt i klassen og snakker, inden de finder deres pladser. Den sociale kommunikation fortsætter i de fleste grupper, mens eleverne så småt gør sig klar til at arbejde med opgaven. I et par rene drengegrupper går der op mod en halv time, inden de for alvor kommer i gang. I en af grupperne leger Nick og to andre drenge med mobiltelefoner. Den ene siger: ”Det er fucking sjovt, det er for sjovt. Nick afbryder ham med et: ”Nå, vi må nok hellere prøve at finde en computer. Vi går op på biblioteket”. I en af pige grupperne, hvor Karla sidder, tales der også om meget andet end projektopgaven: tv-serier og tøjindkøb. Jeg står bagerst i klassen. Klassens historielærer kommer hen til mig og bemærker tørt: ”Nå, iagttag du sådan en situation, projektopgaven med det kaos”. Det bekræfter jeg (b-klassen, 4. forløb).

Umiddelbart virker situationen kaotisk, og det er også det, historielæreren kommenterer, da han stiller sig hen til mig. Det overrasker ham ikke, tværtimod. Han ser ud til at forbinde projektopgaven med en anden social orden end klasseundervisning. Klassens lærer agerer også anderledes. Da eleverne to og to rettede deres diktater blev uro nærmest ikke tolereret fra eksempelvis Nick. Dagen efter er mere tilladt, så længe eleverne holder sig i nærheden af deres gruppe og indimellem får produceret lidt. Klassifikationen mellem lærer og elever er tydeligvis svagere end dagen før. Igen virker skemaet velkendt for eleverne. De ved, at social kommunikation er tilladt her, men kun indtil en vis grænse. Balancen er hele tiden nærværende og reguleres også nu og da indbyrdes mellem eleverne, som når Nick afbryder gruppens sjov med bemærkningen: *Nå, vi må nok hellere prøve at finde en computer.* Det er ikke svært at se, at det høje energiniveau skabes, fordi det sociale samspil i klassen sætte fri på en helt anden måde end den foregående dag. For nogle af eleverne peger den sociale dynamik i retning af det faglige indhold, mens den i især Nicks og Laurits` rene drengegrupper bliver omsat i fysisk aktivitet (småskubber, løben rundt), underholdning (mobiltelefonerne) og indbyrdes sjov (*fucking sjov*) det meste af tiden. Den uro, som Nick også producerede den foregående dag, da han skrev diktat, men som blev reguleret tæt af læreren, får mere frit løb her. En af pigerne i klassen, som også har svært ved at finde motivationen, forklarer det på denne måde: *Det er også fordi, man har så mange opgaver på én gang, så japper man det bare igennem.*

Der er én gruppe, der adskiller sig fra de andre, og den er derfor skrevet i forgrunden i mine feltnoter. Den består af fire piger, Ella, Mari-

anne, Naja og Agnes. Stemningen er anspændt, for pigerne er uenige om, hvordan projektet skal afgrænses:

Ella: ”Ska’ vi?”. Naja: ”Hvad skal vi?”. Ella: ”Ja, komme i gang måske”. Gruppen sidder tæt på døren. Nogle elever kommer ind. Ella: ”Luk døren efter jer”. Ella siger: ”Skal vi se på, hvad vi har lavet sidst”. Naja svarer: ”Skal vi ikke forklare det”. Ella: ”Så forklar det for helvede. I ved jo ikke, hvad jeg mener. I har jo bare giiivet jer, vi er jo ikke enige. Jeg synes, det skal være Danmark, det synes I ikke”. Marianne: ”Det er fordi, I ikke forstår, hvad jeg mener”. Agnes: ”Så siger vi, hvad vi mener, men uden at blive afbrudt. Vi forklarer det”. Ella fortæller om sin synsvinkel på projektet. Agnes: ”Sidste gang sagde vi, at vi ikke gider diskutere det mere, så derfor blev det Danmark”. Ella: ”Så skal I bare lade være med at trække jer hele tiden”. Marianne henvender sig til Ida, der sidder med ryggen til, og begynder at tale om sin hånd, sne osv. En af pigerne antyder, at Ella har hoveret. Ella svarer: ”Har jeg gjort det, har jeg smilet, har jeg sagt det, har jeg sagt ha, jeg fik ret. Okay, så siger vi det. Jeg har hoveret og grinet af jer”. Stilhed. Agnes: ”Okay, hvis der er nogen, der er utilfredse med problemformuleringen, så er det nu”. Ella ser forurettet ud, bladrer demonstrativt i sit hæfte og siger ikke noget i et par minutter. De andre piger fortsætter samtalen uden Ella, men det fungerer tilsyneladende ikke rigtigt. Til sidst henvender Marianne sig direkte til Ella: ”Men har du nogle ideer”. Ella: ”Ja, det har jeg, men jeg har jo sagt dem”. Hun fortæller om sin plan. Marianne: ”Og hvordan vil du gøre det?” Ella fortæller lidt sammenbidt om sin plan, mens hun tegner på sit hæfte. Herefter følger en længere diskussion mellem pigerne til Naja fem minutter senere foreslår: ”Kan vi ikke bare lave en blanding”. Marianne: ”Jeg ved bare ikke, hvad hun vil nu?” Ella: ”I vil ikke have, at jeg taler om jer, så vil jeg heller ikke have, at I taler om mig”. Fem minutter senere kommer læreren hen til gruppen, og der bliver hun i mere end 10 minutter, hvor hun hører pigerne på skift. Ella: ”Det er, fordi vi er lidt uenige”. Hun fortæller om sin ide. Agnes: ”Det er ikke det, vi gerne vil”. Agnes og Naja fortæller. Efter at have hørt eleverne giver læreren sit bud på, hvordan de kunne gribe opgaven an. Ella er tavs og tegner på sit hæfte. Da læreren forlader gruppen, ser pigerne ud til at have fundet et brugbart kompromis. Ella, Agnes, Marianne og Naja finder ind i en stabil arbejdsrytme i ca. 20 minutter. Senere står Marianne og leger med en hoppebold, mens de tre andre diskuterer. Hoppebolden kastes både i gulvet og op ad væggen ved siden af gruppebordet. Ella er glad igen. Hun griner, deltager og er med til at udvikle ideer i gruppen. Marianne får selv hoppebolden i hovedet. Læreren kommenterer det: ”Det var du selv ude om Marianne”. Hun smiler og fortsætter: ”De andre ser ikke ud til at holde pause” (b-klassen, 4. forløb).

I den observerede dobbeltlektion var pigegruppen det tydeligste eksempel på den interpersonelle dynamiks betydning for den faglige opgaveløsning. Af beskrivelsen fremgår det, hvordan Ella og de tre andre piger forhandler benhårdt om opgavens afgrænsning med Agnes i en lejlighedsvis rolle som kon-

fliktmægler. Det er tydeligt, at uenigheden mellem pigerne har sit udspring i en forskellig opfattelse af projektets afgrænsning, men også, at den faglige uenighed ret hurtigt bliver personlig. Godt nok har Ella umiddelbart fået sin ide igennem, men hun føler ikke, hun har fået de andre piger med sig, *I har jo bare givnet jer, vi er jo ikke enige*. Uenigheden ser sådan set ud til at være substantiel, men Ella, der virker overbevist om sin ides levedygtighed, oplever snarere pigernes modstand som udtryk for, at hun skulle have brudt en social kode, hvilket også antydes af en af pigerne. Ella ekspliciterer den mulige underliggende sociale konflikt med replikken: *"Har jeg smilet, har jeg sagt det, har jeg sagt ha, jeg fik ret. Okay, så siger vi det. Jeg har hoveret og grinet af jer"*. Replikken er udtalt i vrede og den tilsyneladende indrømmelse er ironisk ment. Herved får Ella talt polariseringen mellem sig selv ("jeg") og gruppen ("jer") endnu tydeligere frem. Samtalens interpersonelle og ideationelle betydninger er nu vævet så tæt sammen, at det er svært for pigerne at få genoprettet en form for social balance i gruppen, dvs. komme frem til en løsning uden en eller flere sidder tilbage med følelsen af at have tabt ansigt (Fairclough 1992a: 162). Efter lidt tids tavshed fra Ella inviterer Marianne hende tilbage i samtalen med replikken *men har du nogle ideer*. Ella byder ind, men de to piger løber igen på grund. Herefter fremsætter Naja en mulig salomonisk løsning, der samtidig vil være ansigtsbevarende for alle piger: *Kan vi ikke bare lave en blanding?* Det afviser Marianne (fornuftigt nok), for en sådan løsning kræver jo, at alle synspunkter er forstået. Vejen ud bliver at kalde på læreren, der tålmodigt lytter til pigerne en efter en og hjælper dem med at få formulere en løsning, som i det mindste på overfladen ser ud til at løse konflikten i gruppen.

Der kræves og forventes noget vidt forskelligt af eleverne i forskellige undervisningsgenrer. Projekt opgavens abstrakte kode, svagere klassifikation mellem lærer og elev og løsere rammesætning (især lavere temporegulering)⁶⁴ giver eleverne mere "plads" i undervisningen, men åbner dermed også for et internt magtspil mellem eleverne om, hvem der skal styre (Perregaard 2003). Det er sådant et magtspil, vi ser mellem pigerne i eksemplet ovenfor, og det bliver sandsynligvis kun så intenst, fordi de i udgangs-

⁶⁴ Min fornemmelse er, at tiden også spiller en vigtig rolle. Jeg så ikke fremlæggelserne, men mit indtryk var, at læreren var godt tilfreds med slutresultaterne, og eleverne ved sikkert, at der er masser af tid i lavt rammesatte aktiviteter, og at de derfor ikke behøver arbejde så koncentreret hele tiden. Den svagere temporegulering i Bernsteins forstand mindsker sandsynligheden for, at nogle elever kommer under tidspres, som i rettet arbejdet dagen for. Omvendt kommer den "frie tid" og det manglede fokus i nogle af grupperne sikkert også til at virke selvforstærkende, således at den ene digression producerer den næste.

punktet er lige, kender hinanden rigtig godt og vil noget med hinanden både fagligt og socialt.

Samlet set viser de to beskrivelser af projektarbejde i b-klassen også, hvor forskelligt eleverne agerer. I sit studie af projektarbejde i overbygningen peger Trine Øland på, at elevernes forskellige ressourcer bliver særlig synlige i svagt rammesatte aktiviteter:

”I situationer med større plads til impulsivitet end i almindelig undervisning med lærebøger og stofgennemgang præges elevpraksis mere af, hvad eleven spiller ud med, hvem vedkommende er som person, og hvilke erfaringer han eller hun har med sig i forhold til pædagogikken” (Øland 2011: 200).

Projektpædagogik kritiseres derfor hos Øland for at favorisere de elever, der allerede hjemmefra er socialiseret ind i de adfærdskoder (kapitalformer), som præmieres af læreren.⁶⁵ Måske besidder de fire drenge i eksemplet i mindre grad end de fire piger de ressourcer, som projektarbejdet forudsætter (bl.a. saglighedskapital, ro-kapital og planlægnings-kapital) (Øland 2011: 181).

Eller også er projektarbejdet blevet en kedsommelig rutine for en del af eleverne, jf. en af pigernes bemærkninger om, at når *man har så mange opgaver på én gang, så japper man det bare igennem*. I feltarbejdet bemærkede jeg generelt, hvordan nye arbejdsformer som eksempelvis netbaseret kommunikation, som Laurits i interview efter første forløb karakteriserede som *lidt mere frit og ikke bare (...) røv til sæde*, i senere forløb blev mødt med en større grad af skepsis og modstand. Om skole-projektarbejdets dobbeltheden af frirum og kedsommelig rutine skriver Nielsen skriver i sin etnografi:

”Projektarbejdet motiverer eleverne, fordi det giver dem et frirum fra skolen, hvor de kan have det sjovt og hyggeligt med hinanden. Arbejdsformen synes at være baseret på en generel antagelse om, at selve projektformen og det at tage udgangspunkt i et tema er engagerende i sig selv, mens det for eleverne oftest fungerer som obligatorisk skolearbejde som alt andet” (Nielsen 2011: 242).

Nielsens beskrivelser af ”projektarbejdets vante skæve gang” (Nielsen 2011: 313) er genkendelige fra mine observationer af beslægtede åbne undervisningsgenrer, og det er også i mit eksempel i forrige afsnit tydeligt, hvor for-

⁶⁵ Bernstein er, som vi har set, ude i et lignende ærinde, men peger på, at både synlige og usynlige pædagogikker har indbygget kulturelle og klasse-mæssige skævheder (Chouliaraki & Bayer 2001: 109).

skelligt eleverne arbejder. Præcis som i Niensens studie går det godt for de ”dygtige piger, som kender hinanden godt” (Nielsen 2011: 266), og mindre godt i flere af de andre grupper. Især nogle af drengene har svært ved at finde anden mening end den sociale, de selv skaber. Men billedet er hverken i Niensens etnografi eller mit eget studie sort-hvidt. I mine observationer var det også i de løsere organiseringer af undervisningen, der brød med rutiner (fx udeskole og i nogle tilfælde elevchat), at der så ud til at opstå særlige læringsmuligheder. Og klasseundervisningen producerer også kedsomhed og har i øvrigt nogle andre karakteristiske problematikker. Det vender jeg tage til.

Klasseundervisningens sammensatte rytme

Faglige arbejdsgenrer som diktat og skriftligt rettelarbejde, hvor eleverne arbejder individuelt eller i par under konstant opsyn, og genrer, som projektarbejde og medieproduktion, hvor eleverne kan bevæge sig frit på skolen og klassifikationen mellem lærer og elev er svagere, er helt oplagt i hver deres ekstrem af det pædagogiske ”udfaldsrum”. I hovedparten af tiden underviste lærerne ud fra, hvad jeg vil kalde en ”moderne” aktivitetscentreret pædagogik, der kombinerer forskellige skolegenrer som læreroplæg, individuelt arbejde og gruppearbejde – bundet sammen af en tematisk tråd i både de enkelte moduler og fra modul til modul.⁶⁶ Man kan således tale om en praksis, der kombinerer elementer fra både traditionel (synlig) og progressiv (mere usynlig) pædagogik.

Én af de væsentligste forskelle på rammesætningen i den synlige og usynlige pædagogik er ifølge Bernstein det tempo, hvori formidling og tilegnelse forløber. Tempoet hænger sammen med rækkefølgereregler og er dermed bestemmende for undervisningens rytme og den kommunikative praksis mellem lærer og elever. I en curriculums-orienteret pædagogisk praksis er tilegnelsestempoet ofte højt, hvilket producerer en kommunikationsform under tidspres, hvor man hurtigt skal frem til pointen. Herom skriver Bernstein: ”Ydermere er et stærkt tempo tilbøjeligt til at reducere elevernes taletid og begunstige lærerens, hvilket eleverne kommer til at foretrække, da tiden til den officielle pædagogiske meddelelse er knap” (Chouliaraki & Bayer 2001: 108). I den anden ende af skalaen har vi den usynlige pædagogiks ”afslappede rytme” og ”kontrolsystem”, hvor det ikke er synligt for eleven, hvad det er, vi skal nå (Chouliaraki & Bayer 2001: 111). Hvor Bernstein ser disse

⁶⁶ Eleverne kunne have én eller (typisk) to lektioner af 45 minutter i træk. I 3. forløb lavede læreren også nogle gange længere moduler med fx 3 lektioner ved at bytte rundt på fagene.

modaliteter som grundlæggende forskellige (institutionelt og klassemæssigt), slog det mig i mit feltarbejde, hvordan undervisningen nogle gange over bare én dobbeltlektion skriftede fra det ene system til det andet.

Længere sekvenser med tavleundervisning i såkaldte IRE-sekvenser (Sinclair & Coulthard 1975) var undtagelsen i begge klasser. Det typiske mønster var et andet og kan bedst beskrives som en IRE-struktur foldet ud over et længere tidsrum (et danskmodul på én, typisk to eller flere lektioner). Dét forløb kalder jeg en undervisningstransaktion. Nogle gange bestod et danskmodul af en, andre gange af flere undervisningstransaktioner.⁶⁷ Hver undervisningstransaktion blev indledt med et kort(ere) oplæg (Initiering), herefter fulgte en kortere eller længere periode med elevarbejde (Respons). I denne periode havde læreren en dobbeltrolle som dels hjælper og vejleder, dels en slags opsynsperson, der skulle sikre, at eleverne faktisk brugte tiden på det aftalte. Hvis undervisningstransaktionen var lang (fx to eller tre lektioner), indlagte a-klassens lærer typisk en midtvejsevaluering, hvor hun samlede klassen og talte med grupperne på skift, mens hun skrev stikord på klassens smartboard. En undervisningstransaktion blev typisk afrundet med en fælles evaluering, hvor eleverne på den ene eller anden måde præsenterede deres resultater, som læreren spurgte ind til og vurderede (Evaluering). Den typiske figur for klassernes arbejdsrytme kan følgelig opstilles således: Læreroplæg (mål, produktkrav, centrale begreber), elevarbejde (enkeltvist, parvist eller i grupper), og afsluttende evaluering (elevpræsentation, klassesamtale). Nedenfor følger en kondenseret fremstilling af tre sammenhængende lektioner baseret på mine feltnoter fra a-klassen, 3. forløb, hvor eleverne i opstarten til et længere forløb om avisgenrer fik disse beskeder vist på smartboardet: ”Læs i danske, norske og svenske netaviser” (med linksamling), ”snus, læs, tal sammen” og ”senere skal vi fordele genrerne” (en række genrer var noteret).

Fredag morgen. Morgenstemning i klassen. Eleverne virker stille og trætte, men lytter til det, der bliver sagt. Læreren præsenterer det kommende projekt og de journalistiske genrer på smartboardet samt links til danske og en norsk og svensk netavis. Et par spørgsmål klares, og efter første lektion stiller læreren dagens første opgave: ”Det som nu er jeres opgave i første lektion og måske også anden. Det går ud på, at I skal læse avis. Den anden del er, at I

⁶⁷ Sinclair & Coulthard bruger transaktionsbegrebet om sammenhængende udvekslinger og skelner tentativt mellem transaktionstyper som information, vejledning mv. (Sinclair & Coulthard 1975: 22). De mangler imidlertid et begreb for de sammenhængende cyklusser af initiering, aktivitet og evaluering, som lektioner dannes af. Et sådant begreb om et ”pædagogisk arbejdsmonster” er udviklet af Christiansen & Gynther 2010: 84. Om dette overordnede arbejdsmonster bruger jeg betegnelsen ”en undervisningstransaktion”.

skal ind på Avisnet og læse informationer om genren". Eleverne bevæger sig ud i deres arbejdsområder. Fem elever bliver siddende ved klassens computer, to drenge og tre piger. De begynder at surfe på netavisernes sider. De taler stort set ikke sammen, men koncentrerer sig om hver deres skærm. Først bevæger de sig lidt rundt på sider, de ser ud til at kende i forvejen, senere skifter nogle til andre af de aviser, der er foreslået på smartboardet. En af pigerne, Emma, går ind på den norske netavis, hvor hun læser en artikel om Justin Bieber. Hun følger links og finder mere indhold på de norske sider om Facebook, toiletruller, træningsdate og catwalk. Der er også et billede af den norske regering, hvortil Emma bemærker: "Ej, prøv at se regeringen, de har alle sammen sweatre på". Drengen ved siden af, Valdemar, begynder nu at surfe frit på nettet. Han finder billeder af hajer, som han viser til Emma. Hun siger: "Nej, hvor klamt!" Han logger kort ind på den svenske side, men skifter hurtigt igen med bemærkningen: "Det er bare vrøvl og reklamer". Emma finder også den svenske side, hvor hun tager en quiz om Nordkorea. Hun klarer fem af seks spørgsmål og jubler. Efter pausen efter første dobbeltlektion kalder læreren klassen sammen til en midtvejsevaluering: "Vi skal se på, hvad I har oplevet i den sidste time". Grupperne refererer kort, hvad de har læst. De fleste har holdt sig til den danske avis for læsesvage, *Ligetil*, en del har læst lidt på *Politiken* og den norske side, mens kun et par stykker har læst på den svenske, bl.a. om en Facebook-telefon. Flere bemærker, at det ikke var særlig svært at læse norsk, men det er der en pige, der synes: "Jeg forstod ikke rigtig noget af det", hvortil læreren svarer: "Tag en indrestemme på. Så er det lettere". En af eleverne, Mette, siger, at hun synes, den svenske side var mere lærerig end de danske. Læreren følger op: "Handler det også om, hvordan man går til det. Det handler om at bruge kommunikationsstrategier?" Ingen har været inde på den faglige side (Avisnet). Herefter følger en kort dialog mellem lærer og elever om aviser og medier. Hvad tjener aviserne deres penge på? Læreren runder af: "I skal fortsætte, men alle skal ind på den norske eller svenske eller begge dele. Og så skal I ind på Avisnet.dk. Det skal I inden kl. 11". Eleverne går tilbage på deres pladser. Emma fortsætter med at surfe på den norske side: *Norske Samantha er et internetfænomen*. Pigen til højre siger: "Prøv at gå ind på hendes blog". Læreren kommer forbi: "Nu vil jeg gerne have, at I går ind på Avisnet". Valdemar og Emma går ind på Avisnet. De keder sig åbenlyst, og Valdemar læser højt med ironisk stemmeføring. De griner og laver sjov med siden. Lidt senere er ingen på Avisnet. Læreren kommer forbi: "I gør jo ikke det, jeg har bedt jer om. I skal ind på Avisnet". De sidste fem minutter læser eleverne på Avisnet. Læreren kalder eleverne sammen igen: "En gang til skal jeg have jeres opmærksomhed. Hav jeres fokus på nyhedsmedier. Se tv, hør radio". Det videre forløb ridses kort op og timen rundes af (a-klassen, 3. forløb).

De tre lektioner består af én undervisningstransaktion i den betydning af begrebet, jeg ovenfor har redegjort for. Transaktionen indledes med et læreroplæg, der følges op af elevaktivitet under lærerens opsyn og vejledning. Efter første pause er indlagt en midtvejsevaluering, hvor eleverne kort fortæller om,

hvad de har fundet ud af, og læreren evaluerer og supplerer med fælles vejledning (i form af fx læsestrategier). Herefter følger endnu en periode med elevaktivitet, inden de til slut kaldes sammen til den afsluttende evaluering og opsamling.

Rammesætningen varierer og er forholdsvis svag i de indlagte perioder med selvstændigt arbejde set i forhold til de opsamlende klassesamtaler. Inden for en overordnet struktur (mål, indhold, tempo) får eleverne derved et vist frirum til at tilpasse og detailregulere tempo, rækkefølge og til en vis grænse indhold i deres arbejde. Elevernes arbejde synliggøres og kommenteres i de indlagte plenumseancer, og heri ligger en kontrol, men det konkrete læringsudbytte evalueres kun i overordnede træk. Eleverne overhøres ikke, men får i en ret åben form lov til at fortælle om, hvad de har *oplevet*, og de kan derfor reelt selv vælge, hvad de vil bruge tid på at øve sig på. Ingen bliver afkrævet en specifik viden produceret under læsningen. Denne form respekterer elevernes subjektive perspektiver, samtidig med at den både forudsætter og søger at fremme deres evne til selvdisciplinering – og skubbe deres opmærksomhed i nye retninger. Denne indlejring af den usynlige pædagogiks principper i en overordnet synlig pædagogisk ramme (Chouliaraki & Bayer 2001: 110 f.), er typisk for store dele af den danskundervisning i GNU-projektet, jeg har observeret på Byskolen. Der er aldrig tale om rendyrket usynlig pædagogik, som den kendes fra visse frie grundskoler – især i de mindre klasser – men elementer af en mere fri, værkstedsorienteret samværsform, der integreres i overordnet synlig pædagogik, hvor løsning af opgaver og erhvervelsen af bestemte målbare kompetencer på tid er vigtig.

Vidensformer i danskundervisningen

Efter i kapitlets første afsnit primært at have forholdt mig til kommunikationens forside og sociale funktioner (den regulative diskurs), vil jeg i resten af afsnittet gå tættere på indholdet (undervisningsdiskursen) med fokus på en problematik som var central i feltarbejdet, og som også står centralt i de læringsteoretiske diskussioner, jeg prøver at skrive frem, nemlig mødet – eller i nogle tilfælde – det manglende møde mellem hverdagsviden og faglig viden i undervisningen.

I GNU-projektets forløb blev eleverne nemlig ofte opfordret til at bringe deres hverdagsviden og hverdagslivets diskursformer med ind i undervisningen, når de skulle producere film, skrive tekster mv. Denne ”invitation” knytter både an til progressive pædagogiske strømninger, danskfagets

traditionelle dannelsesdiskurs og progressiv danskdidaktisk tænkning (procesorienteret skrivning, mediepædagogik, receptionsæstetik mv.). Imidlertid så det i mine observationer ofte ud til at være svært at etablere den ”udveksling af perspektiver” i undervisningen, som Ziehe taler om. Enten forløb hverdags- og skolediskursen i parallelle spor eller også blev hverdagsdiskursen re-kontekstualiseret i en grad, så dens hverdagsrelevans gik tabt. I dette kapitel og kapitel syv prøver jeg imidlertid også på at pege på situationer, hvor koblingen så ud til at lykkes, og der dermed opstod muligheder for læring.

I teksten ”Vertical and Horizontal Discourse: An Essay” (Bernstein 2000) skelner Bernstein mellem en såkaldt horisontal og vertikal diskurs- og vidensform (jf. Maton 2014). Horisontale vidensformer er knyttet til hverdagslivet, kontekstspecifikke og har en almen (dvs. ikke-specialiseret) karakter med rod i hverdagens praksisser og ”common problems of living and dying”. Endvidere er de ”differentierede”, dvs. de har kun lokal udstrækning (Bernstein 2000: 157). Vertikale vidensformer er derimod knyttet til uddannelsessystemet, symbolske, hierarkiske og specialiserede (Bernstein 2000: 157). Bernstein er også inde på, at visse fag som fx social- og humanvidenskaberne har svagere begrebslige grammatikker og dermed en svagere klassifikation mellem hverdagsviden og faglig viden end eksempelvis naturvidenskaberne (Bernstein 2000: 160). Det betyder på den ene side, at de humanistiske fag er mere inkluderende, men omvendt også, at diskursen kan være sværere at aflæse for de deltagere (elever), der ikke kender den hjemmefra (jf. diskussionen af projektarbejde; Øland 2011). Mange progressive og reformpædagogiske tankegange (jf. Ziehe) handler om at lette ”læringen af vertikale diskurser ved at forbinde skoleviden med elevernes praksisser i ”livsverdenen” (Chouliaraki & Bayer 2001: 56). I de eksempler, jeg analyserer i kapitel seks, sker det eksempelvis, når eleverne inviteres til at bruge en hverdagspraksis som chat og Skype til at lære et skolestof som norsk og svensk. Bernstein peger imidlertid også på, at hverdagsdiskurser rekontekstualiseres, når de flyttes fra et felt til et andet, og får karakter af ”imaginære” diskurser (Chouliaraki & Bayer 2001: 56).

Jeg åbner analysen af sammenstødet mellem hverdagsdiskurs og skolediskurs ved at gribe tilbage til eksemplet ovenfor, hvor eleverne læser netaviser. Opgaven til eleverne var som sagt, at de skulle *snuse* til avisens gener som forberedelse til et dyberegående genrearbejde. Hermed lagde læreren op til en mild overgang fra det nære til det fremmede og abstrakte. Eksemplet viser imidlertid, hvordan eleverne overvejende søger efter det, de kender, ved at scanne internetsiderne for indhold med umiddelbar underholdningsværdi

og en eller anden form for følelsesmæssig appel som fx tekster om sangere og kendte fra tv, dating, mobiltelefoner, slankekur og biler. Et par af pigerne får læst en del norsk, fordi de støder ind i hverdagsnært indhold (Justin Bieber, Facebook, træningsdate og catwalk). Bokmål er altså ikke en større barriere for disse piger, end at den kan overvindes, hvis indholdet har appel. Det mere abstrakte og fremmedartede (de faglige tekster på Avisnet, voksenaviser, den svenske avis, genreaspektet) ser ud til at producere modstand for de fleste. Når eleverne skal løse opgaven, finder de altså lynhurtigt ind i deres vanemæssige roller som mediebrugere (Krumsvik 2009), eller man kunne med Ziehe sige, at de søger mod deres "egenverden" og prøver at undgå den fremmedhed og kedsomhed, som især de fagfaglige tekster og den svenske netavis repræsenterer. For at få eleverne til at læse på disse sider må læreren bruge sin magt til at regulere aktiviteten, som når hun i eksemplet ovenfor siger til pigerne: *I gør jo ikke det, jeg har bedt jer om. I skal ind på Avisnet*, men et påbud opløser næppe den grundlæggende spænding mellem elevernes og skolens perspektiver. En enkelt elev, nemlig Mette, ser i eksemplet ud til at have afkodet lærerens underforståede budskab om at fremvise selvstændighed og interesse for det fremmede (jf. Øland 2011: 181). Hun rækker hånden op til midtvejsevalueringen og siger om den svenske avis: *Jeg synes, det var mere lærerigt end de danske*. Det giver læreren en anledning til at fremhæve Mettes tilgang som et godt eksempel for de andre elever: *Handler det også om, hvordan man går til det? Det handler om at bruge kommunikationsstrategier?* Om Mettes indlæg var strategisk og/eller bundede i en reel holdning, kan jeg ikke sige noget om. Men faktisk gav Mette, hvis familie har et hus i Sverige, flere gange i projektet udtryk for en positiv indstilling, og hun havde selv en oplevelse af at kunne forstå svensk (selvom mine observationer ikke peger på, at hendes kompetencer adskilte sig nævneværdigt fra kammeraternes). Gabet mellem hverdagsdiskurs og skolediskurs (svensk) var altså også mindre for Mette end for de andre elever i dette tilfælde.

Udveksling af perspektiver i litteratursamtalen

Litterære tekster i forskellige genrer (noveller, kortprosa, digte) var en central del af indholdet i de fleste af de forløb, jeg fulgte. Som optakt til de mere sprognære analyser af litteraturarbejde i kapitel syv vil jeg derfor i dette og det følgende afsnit fortsætte undersøgelsen af mødet mellem perspektiver ved på et mere overordnet niveau belyse det møde mellem en hverdagsnær diskursform og en mere abstrakt faglig diskursform, der finder sted i den litterære

samtale under lærerens ledelse. Det lag af yderligere kompleksitet, som nabo-sprogs-elementet lægger ind over litteratursamtalen, gemmer jeg til afsnit 7.1, hvor jeg analyserer en lignende situation fra b-klassen.

Baggrunden for klasesamtalen er, at eleverne i grupper har læst og analyseret forskellige svenske digte. To pige-grupper har arbejdet med A. Danielssons ”Mamma”, og det er resultaterne fra det arbejde, læreren nu drejer samtalen ind på. Digtet handler ultrakort fortalt om en ung person (en pige?), der siger grimme ting til sin syge mor, selvom hun/han gerne ville sige noget kærligt.

Læreren: ”Der er nogle piger, der skal fortælle om digtet Mamma”. Sofie siger: ”Det handler om denne her pige, der taler grimt til sin mor. Moren er syg, og hun håber, at hun skal blive rask. Julie supplerer: ”Vi tror også, at hun har svært ved at forholde sig til, at moren er syg”. Læreren spørger: ”Er der nogen, der kender det, at man siger grimme ting til sin mor eller far?” Peter: ”Ja, jeg har da både svinet min mor og far til”. Læreren: ”Kan du så relatere til det sidste, hvor hun siger fy fan vad jag älskar dig?” René fniser. Peter: ”Ja, men nok ikke lige på den måde”. Lærerens: ”Kan I sige nogle mere formelle ting om digtet, hvordan det er bygget op mv.?” Emma: ”Korte sætninger, der så bliver længere og længere. Næste ingen tegn”. Mette sidder med hånden oppe. Lærerens: ”Er der nogen regelmæssighed i det?” Det er der ingen, der umiddelbart kan svare på, og lærerens må derfor selv besvare sit spørgsmål. Herefter markerer Sofie igen og siger: ”Jeg relaterer det til følelser. I starten er der styr på det, og så bliver det mere kaotisk”. Lærerens bekræfter og broderer videre på Sofies indlæg. Lærerens: ”Kunne det være en dreng, der fort lter?” Julie: ”Jeg tænker, det må være en pige, fordi det er mere følelsesmæssigt”. Lærerens taler om forholdet mellem mor og datter og spørger: ”Dreng, genkender I det i forhold til jeres forældre?”. Der bliver spontant svaret både ja og nej blandt drengene i klassen. Mette rækker hånden op og får lov til at fortælle om sit forhold til sine forældre. Bagefter fortæller en af drengene lidt om sit forhold. Lærerens spørger nu om, hvad det er, der sker omkring puberteten?” Mads svarer: ”Man begynder at få sin egen mening”. Flere markerer og byder ind med deres holdning til puberteten. Lærerens fortæller klassen, at noget af det svære i puberteten kan være at møde sig selv i sine forældre. Det eksemplificerer hun ved at fortælle om sit forhold til sine egne børn, der nu er voksne. Hun runder af: ”Det er det, digtet handler om, og det bliver ekstra hårdt, fordi det er en forbudt følelse” (a-klassen, 4. forløb).

Det er lærerens, der styrer den afsluttende samtale om de to digte. Hun vælger, hvem der skal sige noget, hvad de skal sige noget om, og vurderer kvaliteten af det sagte. En del af de spørgsmål, hun stiller, er imidlertid relativt åbne. Hun bruger i eksemplet ovenfor spørgsmål i tre hovedkategorier: 1) spørgsmål til tekstens indhold, 2) spørgsmål til tekstens form og 3) identifikations-spørgsmål, som hun skifter mellem (jf. Skar dhamar 2002). Spørgsmål af f r-

ste type ser i samtalen ud til at tjene til indlevelse i og fælles konstruktion af digtets verden, som når hun eksempelvis spørger: *Kunne det være en dreng, der fortæller?* Læreren udpeger her en tom plads i digtet, som de fleste læsere automatisk vil udfylde med udgangspunkt i mentale skemaer og konventionel kulturel viden, svarende til Faircloughs begreb om ”members’ resources”. Derfor er svaret interessant. Julie svarer: *Jeg tænker, det må være en pige, fordi det er mere følelsesmæssigt.* Dette svar, der bygger på en forestilling om piger som mere følsomme end drenge, godtager læreren i første omgang, men breder senere i samtalen perspektivet ud ved at henvende sig direkte til drengene: *Drenge, genkender I det i forhold til jeres forældre?*

Med spørgsmål som *Kan I sige nogle mere formelle ting om digtet?* initieres en fagspecifik samtale om digtet, som kræver kendskab til særlige analytiske begreber. Også her er pigegruppen godt med. Emma peger på: *Korte sætninger, der så bliver længere og længere,* og Sofie følger op med en betragtning, der kobler form og indhold: *Jeg relaterer det til følelser. I starten er der styr på det, og så bliver det mere kaotisk.* Der er som nævnt kun fem piger i klassen, der har læst digtet. Læreren stiller flere gange identifikationsspørgsmål som eksempelvis: *Er der nogen, der kender det, at man siger grimme ting til sin mor eller far?* og her markerer og svarer også andre elever end de fire, der ellers er i fokus. Peter: *Ja, jeg har da både svinet min mor og far til.* Læreren følger op i næste taletur ved at vende tilbage til digtet og spørger så igen Peter: *Kan du så relatere til det sidste, hvor hun siger fy fan vad jeg elsker dig?* Her er Peter og René tæt på grine, sikkert på grund af den indlejrede svenske replik fra digtet, og Peter siger: *Ja, men nok ikke lige på den måde.* Peters replik er umiddelbart bekræftende, men samtidig en indirekte afvisning af lærerens opfordring til yderligere involvering i digtets univers og lidt store følelser. Vurderet på hans deltagelse mestrer han ikke på samme måde som eksempelvis Emma og Sofie litteratursamtalens dobbeltkode af fagligt og hverdagsligt – offentlig og privat – og trækker sig ved først givne lejlighed ud af samtalen med læreren og tilbage til et fællesskab med René. Flere af de andre elever ser imidlertid ud til at forstå, hvor det er læreren vil hen med sine mere personlige spørgsmål og sin personlige fortælling om forholdet til datteren. De lader til at være vant til, at den litterære samtale (undervisningsdiskursen) forløber som en sammenfletning af en mere fagspecialiseret diskurs med en bredere hverdagsdiskurs, og flere mestrer også deltagelsesformen (i eksemplet fx de fire piger i gruppen, Mette og Mads). Helt parallelt til analysen af elevpositioner i projektarbejdet vil man i litteratursamtalen kunne pege på nogle deltagelsesregler, som nogle elever tilsyneladende har afkodet, mens andre ikke har (Øland 2011: 180). I litteratursamtalen

handler det især om, hvorvidt eleven er i stand til at afkode balancen mellem konkret hverdagslige meningssskabelse og en mere abstrakt, symbolsk læse-måde (Hetmar 2011). Når nogle elever lykkedes med at inddrage teksten på en relevant måde, kunne læreren eksplicitere evalueringskoden med en bemærkning som: *Ned i teksten og op i karakter!*

Klassesamtalens paradokser og potentialer

Som allerede vist i uddannelsesforskningen kan klassesamtalen producere passivitet og modstand blandt eleverne (Lindblad & Sahlström 2003), hvilket jeg også så i mit feltarbejde og giver eksempler på i kapitel seks. På samme måde er klassesamtalens – og især litteratursamtalens – dobbeltkontrakt, hvor læreren på den ene side spørger ind til elevernes subjektive opfattelser, samtidig med at hun evaluerer svarene og leder samtalen i forhold til en bestemt faglig standard (teksten), og derfor hele tiden ”fisker efter” noget bestemt, blevet diskuteret kritisk (Faust 2000).⁶⁸ Klasserumsinteraktionen mellem læreren og eleverne er hverken en ligeværdig dialog eller ren overhøring og derfor i en vis forstand en paradoksals kommunikationsform, hvor eleverne dobbelt-positioneres; dels positioneres de som selvstændige individer med ret til at udtrykke deres egen opfattelse, dels som elever, der skal fremvise en bestemt slags viden, der passer ind i den overordnede undervisningsdiskurs. Den dialogiske litteratursamtale, som vi så en koncentreret fremstilling af ovenfor, er derfor et godt eksempel på den udvikling i diskursiv praksis, Fairclough kalder ”demokratisering”, hvor traditionelle markører for magtrelationen mellem fx lærer og elev nedtones på overfladen og den ”svage” part tilsyneladende får mere plads i samtalen, samtidig med at asymmetrien opretholdes med mere skjulte midler (Fairclough 1992a: 203).

Set fra både et didaktisk og diskursteoretisk perspektiv er det imidlertid også interessant at gå tættere på den lokale meningsproduktion, der finder sted i klassesamtalen. Har samtalen udelukkende en rituel og reproducerende karakter, eller fører den frem til nye erkendelser – faglige eller personlige? Når emnet i den litterære samtale fænger hos (nogle af) eleverne, ser den i det mindste ud til at åbne for læring i og med, at en faglig diskurs og en hverdagsdiskurs bringes sammen. Det er vanskeligt at vurdere elevernes læring, fordi der er forskel på det, læreren siger, og det, eleverne erkender, og måske også på det, eleverne selv siger (reproducerer inden for genren) og fak-

⁶⁸ For en kortfattet fremstilling af litteraturpædagogikkens udvikling i Danmark, se Henkel 2009.

tisk erkender. Alligevel har det i mit feltarbejde været interessant at iagttage forskelle på det, eleverne siger til hinanden, når de arbejder i grupper, og det, der bliver sagt i fælles samtaler med læreren. Pointen er, at mens elevernes hverdagsopfattelser sjældent udfordres i indbyrdes samtaler, fører lærerens regulering samtalen andre steder hen, og derved åbnes i det mindste muligheden for, at elevernes hverdagsdiskurser brydes.

I det konkrete eksempel ovenfor er det interessant at sammenligne elevernes samtale om digtet *Mamma* i grupper med det, der sker i klassesamtalen. Sofie og de restende piger i gruppen diskuterede i gruppearbejdet forud for klassesamtalen, hvordan det kan være, at pigen i digtet siger grimme og sårende ting til sin mor, som hun ikke mener for alvor. De taler om, at pigen ikke kan rumme, at moren er syg, og derfor går det ud over hende. På et tidspunkt byder Sofie ind med forklaringen: *Sådan er det I sådan nogle familier. Det kan jo også være, at faren er skredet*. Sofies tolkning er som alle andre fortolkninger produceret i et møde mellem tekstens tegn og hendes baggrundsviden i bred forstand, svarende til Faircloughs begreb om "members' resources". Med begrebet fremhæver Fairclough den samfundsmæssige strukturering af subjektets kognitive ressourcer, der i andre videnskabsteoretiske paradigmer ses som mere private (Fairclough 1989: 24). Sofies tolkning trækker på forestillinger om livet i underklassen og kan måske være fremkommet ved sammenkædning af digtets udsagn med virkelighedsrepræsentationen i realityserier som *De unge mødre*, som jeg ved en anden lejlighed så pigerne opføre en parodi på. Med denne læsning distancerer Sofie sig fra digtets problematik, der kommer til at handle om *sådan nogle familier*, og ikke "velfungerende" familier.

Når læreren fortolker digtet, trækker hun ganske sikkert på andre kognitive ressourcer end eleverne, der både hænger sammen med hendes personlige og professionelle baggrund og erfaringer. Den forskel synes at komme til udtryk i klassesamtalen om digtet. Lærerens spørgsmål i klassesamtalen peger i retning af en almengjort og eksistentiel læsning af digtet. Hvor Sofie (og de piger i gruppearbejdet) søger at distancere sig fra de problematikker, digtet rejser, spørger læreren modsat: *Er der nogen, der kender det?* Og det bekræfter flere elever nu og byder ind med små beretninger, som vi har set ovenfor. Når læreren leder samtalen, siger eleverne altså (også) andre ting end det, de siger til hinanden i gruppearbejdet. Det kan der som nævnt også være et element af automatisme i. Eksempelvis kan Sofies ved første øjekast fintmærkende læsning af digtets samspil mellem form og indhold, *Jeg relaterer det til følelser. I starten er der styr på det, og så bliver det mere kaotisk*, også være en slags

formel, hun har lært sig. Måske en intertekstuel reference til Emmas fortolkning af H.C. Andersens ”Moderen med barnet” ugen før, hvor Emma netop fik ros af læreren for at sige, at *Der er mere kaos i sidste strofe*. Klassesamtalen er sikkert fuld af den slags genbrug af replikker, der vil forekomme i enhver fagspecifik tilegnelsesproces, og som vidner om, at Sofie behersker både den litterære samtals genkendelses- og realiseringsregler. Men selvom det kan være svært at sige, hvornår en elevyttring er udtryk for en erkendelse, og hvornår den blot er fremsagt mere rituelt som en del af sprogspillet i genren, ligger der i lærerens spørgsmål i klassesamtalen i det mindste en mulighed for, at elevernes mere afskærmende læsninger forstyrres. Det, man imidlertid ikke kan vide, er, om Sofie i eksemplet ovenfor selv oplever/erkender, at hendes perspektiv på digtet i gruppearbejdet udfordres, eller om hun opfatter samtalen med de andre piger i gruppen og klasserumssamtalen som adskilte sprogspil.

6.3 Elevernes sociale samspil

I kapitlets sidste hovedafsnit vender jeg mig mod elevernes sociale samspil og betydningen af dette samspil for deltagelse og meningsproduktion. I min karakteristik af elevernes diskursive praksis fokuserer jeg på humor og intertekstuel leg,⁶⁹ der både udspillede sig i parallelle spor til undervisningsdiskursen og – hvad der er mere interessant i en fagdidaktisk undersøgelse – som en integreret del af den, fordi samspillet her er med til at forme indholdet. Denne blanding af diskurstyper, der hører hjemme i forskellige samfundsmæssige felter, er for Fairclough et analytisk fikspunkt til at udpege stilstand eller bevægelse i en diskursorden. Elevernes brug af humor og intertekstualitet knytter sig derved også til det ovenstående tema om mødet mellem hverdagsperspektiver og den mere abstrakte undervisningsdiskurs. Brug af humor og træk på hverdagsreferencer kan nemlig i mange tilfælde ses som et forsøg fra elevernes side på at besætte det fremmede og abstrakte med et indhold, de lettere kan relatere til.

Bernstein siger ikke noget direkte om de jævnaldrendes betydning for den pædagogiske kommunikation i skolen, men han nævner kort

⁶⁹ Fairclough diskuterer flere forskellige former for intertekstualitet, herunder ironi, som er den mest fremtrædende i mit materiale. Brugen af ironi afhænger ifølge Fairclough af modtagerens evne til at afkode afsenderens intention ud fra situative forhold som delte værdier, delt kendskab til den tekst, der citeres, kontekstuelle faktorer mv. (Fairclough 1992a: 123).

kammeratskabsgruppen som en betydningsfuld ekstern kontekst sammen med familien og lokalsamfundet. I den forbindelse er han inde på, at der kan være en spænding mellem det, skolen vil (formidling af den ”privilegerede tekst”), og kammeratskabsgruppens opfattelser, normer og værdier:

”Kammeratskabsgruppen er et sæt af relationer og praksisser, som fra det ”officielle pædagogiske” synspunkt udgør en trussel, eller danner grundlag for en potentiel uafhængighed, alternativer og ”modstand” fra modtagernes side” (Chouliaraki & Bayer 2001: 147).

Hvordan dette forhold mellem kammeratskabsgruppen og skolens værdier vekselvirker kan i Bernsteins optik have mange udfald – afhængig af kammeratskabsgruppens forbindelse til familie og lokalsamfund og deres placering i det klasse-mæssige hierarki.

En anden britisk sociolog, Paul Willis, hvis tidlige arbejder om kultur og arbejderklasse, Bernstein henviser til, ændrer i sine senere arbejder perspektivet, sådan at betydningssskabelsen (den symbolske kreativitet) blandt unge i hans værker først og fremmest forbindes med en kapitalistisk drevet, medie-båren ”common culture” (Willis 1990), og ikke de traditionelle klasse-skæl, som fylder meget hos Bernstein. Dette perspektiv på ungdomskultur, som en global diskurs, der godt nok er drevet frem af forbrugersamfundets logikker, men som samtidig frisætter en kreativitet, der var undertrykt i det borgerlige samfunds statiske klassifikation mellem fin- og populærkultur, er også relevant for at forstå betydningsproduktionen mellem eleverne i a- og b-klassen som del af danskundervisningens diskursorden.

Kammeratskabsgruppen er hos Bernstein en strukturel kategori uden for skolen. På mikroniveau praktiseres kammeratskab (og ungdomskultur) også i timerne i med- og modspil til den faglige dagsorden. Det har vi allerede set eksempler på i det foregående afsnit. Jeg har også allerede flere gange henvist til H.B. Nielsens skoleetnografi (Nielsen 2011), der også tillægger elevernes personlige relationer stor betydning for skolelivet i og uden for klasseværelset. I det følgende vil jeg bruge nogle sceniske fremstillinger baseret på mine feltnoter til at gå tættere på interpersonelt samspil og betydningsdannelse i elevernes indbyrdes kommunikation i undervisningen.

Humor og intertekstuelle lege

Hvor kommunikation mellem lærer og elever udspringer af en strukturel asymmetri, som i en vis forstand gør den mere entydig, er kommunikationen

mellem de jævnaldrende elever mere kompleks og flertydig (Frøsnes 1994: 161). Læreren kan i undervisningssituationen koncentrere sig om den asymmetriske kommunikation med eleverne, mens de unge selv skal sende på to kanaler. Dels indgår de i en kommunikativ orden med læreren og skal leve op til hendes krav, dels skal de navigere i et (måske mere uklart) relationelt landskab med de jævnaldrende, hvor det, der er på spil, kan være fundamentale behov som accept, venskab, popularitet osv. (jf. Granström 2006). Sociologen I. Frøsnes peger på, at netop humor er et godt eksempel på en tvetydig kommunikationsform mellem børn i institutionelle sammenhænge (Frøsnes 1994: 161), og at evnen til at producere og afkode ”humorens komplekse kode” kan ses som en del af spillet om anerkendelse og positionering i elevgruppen. Samtidig kan brugen af humor også helt oplagt ses som elevernes modtræk til det ubehag eller den kedsomhed, som skolens hverdagsfremmede diskurs producerer (Ziehe 2005). Gennem brug af af humor, populærkulturelle referencer og ungdomssprog kan eleverne genbesætte og omforme skolens fremmedartede diskurs med egne normer (jf. Christoffersen 2014: 218).

I det følgende eksempel baseret på feltnoter fra a-klassen arbejdede eleverne med fiktionsskrivning i kønsopdelte par. Der var stor forskel på gruppernes tilgang. Nogle elever arbejdede på biblioteket, mens jeg valgte at opholde mig i klassen i hovedparten af lektionerne, hvor fire grupper arbejdede, en pigegruppe og tre drengegrupper.

Fire grupper på hver to elever sidder ved hver deres computer langs klassens bagvæg. Seks drenge og to piger. De har fået udleveret en skriveøvelse om lyrik. På første side af opgaven er der fire små øvelser. Hver gruppe skal producere et lille formdigt, et lyddigt, et digt med rim og et digt med modsætninger og gentagelser. Drengene sidder med blanke skærme foran sig og taler om Real Madrid og Champions League. Den ene af drengene, Jesper, kører rundt på stolen, taler og griner. En af de andre drenge, Philip, parodierer Jørgen Leth. Han siger: ”At skrive et godt digt er som at skrive poesi, som alle kan li’. Digte er æstetik. Jesper skriver igen og igen noget på sin skærm, som han sletter, mens han griner. Philip fortsætter: ”Som Centara op ad bjergene. Jeg husker det tydeligt, det var i 1949”. Imens arbejder de to piger i total tavshed. Den ene arbejder på sin mobil. Philip fortsætter: ”Jeg vinder X-Factor. Pludselig forsvinder jeg”. Nu griner den ene af pigerne, Sanne, højt. Og han fortsætter: ”I går så jeg kyllingelår. Nye vers opstår. Har du lyst til et får”. Pludselig siger Jesper med glæde i stemmen: ”Jeg har lige løst opgave tre (rim)”. Han skriver sit digt på computeren: ”Din mor har lige spurgt/ om hun må lægge en lort/ det har hun lige gjort/ så nu er hendes ende smurt”. Drengene griner. Læreren kommer forbi og konstaterer, at Philips skærm er tom. ”Vågn op, min ven”, siger hun. Philip svarer: ”Det er nogle underlige ting, vi skal lave, synes jeg”. Læreren: ”Det handler om at vride hjernen, om sprog”. Philip:

”Jeg kan bare ikke se, hvad jeg skal bruge det til lige nu”. Hun bevæger sig hen til Jesper og læser hans digt. Hun kommenterer ikke indholdet, men siger i stedet: ”Husk, at der også skal være bogstavrim”. De to piger beder om lov til at gå hjem for at hente en oplader (a-klassen, 4. forløb).

Drengenes ”lyrikproduktion” i eksemplet ovenfor er et godt eksempel på en dobbeltbundet kommunikation. De opgaver, eleverne skal løse, stiller kun formmæssige krav. Eleverne skal selv generere indholdet. I Bernsteins terminologi kan vi tale om, at den videnskabelige klassifikation er svag, mens rammesætningen i kraft af den udspecificerede opgaveordre, er relativt stærk. Genren lægger op til, at indholdet skal skabes med udgangspunkt i et personligt stof, men i en fremmedartet sproglig kode, og det er der ikke mange af eleverne i det hele taget – og slet ingen af drengene – der har lyst til at binde an med. Philip og Jesper dekonstruerer opgaven ved at skrive digte, der godt nok opfylder de formmæssige krav, men som indholdsmæssigt parodierer genren. Deres intertekstuelle sprogleg viser imidlertid helt oplagt både sprogligt beredskab og sproglig bevidsthed. Det er ikke alle drenge i en 9. klasse, der bare kan rime derudad på kommando eller kender Jørgen Leth og ord som *poesi* og *æstetik*, men det projekt, de får etableret, peger væk fra lærerens dagsorden. Også i andre sammenhænge så jeg Philip og Jesper bruge ironi og intertekstuel leg, når de skulle producere fiktionstekster. Et markant eksempel er en kortprosatext fra andet forløb, hvor Philip og en anden dreng skrev en i formmæssig forstand sammenhængende og sproglig varieret tekst om konflikt i familien, men med semantisk hybriditet mellem et hverdagsunivers og et tegneserie- eller computerspilsunivers på indholdssiden med sætninger som: *Min mor lavede det vildeste Shaolin Kung fu butterfly kick i hovedet på min far.*

I samme modul arbejdede andre elever på skolens bibliotek, herunder Melinda og Sofie. Da jeg kom op til pigerne, var de færdige med opgave et og netop begyndt på opgave to, der havde overskriften ”Digte med lyd”. Første delopgave var en associationsopgave.

Melinda: ”Så tænker jeg: Danse i måneskin”. Begge piger synger. Nu skal de associere. Sofie: ”Det minder mig om dampbade i Kina”. Melinda: ”Regn, torden, god duft. Toiletskyl”. De griner. Melinda: ”Jo, for på mit arbejde, er der sådan en”. Sofie synger: ”Regnen falder ned på taget”. De associerer videre: ”Regnorme” (a-klassen, fjerde forløb).

Ligesom drengene løser pigerne opgaven ved at trække intertekstuel på deres egne ressourcer, der tydeligvis er forskellige. Sofie kommer til at tænke på en oplevelse, hun havde, da hun var i Kina, mens Melinda tænker på sit arbejde.

Men der er også fælles referencer, og den intertekstuelle leg indgår i pigerens relationsarbejde. Det interpersonelle samspil mellem pigerne etablerer en spontanitet, der falder i hak med den stillede opgave, hvor drengens projekt i digtarbejdet mere fik karakter af dekonstruktion.

En halv times tid senere er gruppearbejdet slut, og læreren skal samle op. Eleverne fortæller på skift, hvad de har fået lavet. De fleste har kun nået en enkelt øvelse. Hun siger: ”Jeg må sige til jer, at jeg ikke er voldsomt imponeret over den mængde af arbejde, der er kommet ud af det. Mange tager ikke ordentligt fat”. Hun fortsætter med vrede i stemmen: ”Stop det pjat. Det er spild af tid. Drengene, begynd at tage jer selv alvorligt. Stop alt det drengerøvs-pjat. Der er nogen, der har let ved det, men som bare pjatter, og nogen som har svært ved det, men som arbejder. I morgen skal der arbejdes! (a-klassen, 4. forløb)

Det synes også at være drenge som Philip og Jesper, læreren henvender sig til i sin kollektive opsang til klassen, når hun siger *Der er nogen, der har let ved det, men som bare pjatter*. Problemet synes imidlertid at være, at drengene ikke virker motiverede for at præstere i denne sammenhæng, som Philip siger til læreren i eksemplet ovenfor: *Jeg kan bare ikke se, hvad jeg skal bruge det til lige nu*, eller som Tobias i grupperummet sagde til mig: *Det er bare kedeligt. Ekstremt kedeligt. På min gamle skole havde vi en digt-dag, hvor alle skulle læse op*.

Slagfærdighed og drengefællesskab

I mit feltarbejde så det ud til, at humorfællesskabet i nogle tilfælde var et eksklusivt drengerum, mens humorkoden i andre tilfælde blev brugt af drengene til at få opmærksomhed fra pigerne – som Philip i eksemplet ovenfor. Nogle af pigerne deltog også i produktionen af humor, mens andre havde en mere passiv rolle i dette spil. Uanset hvad så drengene i mine observationer ofte ud til at have et friere spillerum til at producere humoristiske bemærkninger, når de arbejdede alene sammen, mens kønsblandede grupper så ud til at have en disciplinerende effekt på drengene som i den følgende sceniske fremstilling fra b-klassen, baseret på en lydoptagelse.

Laurits og Søren arbejder sammen med Ella og Agnes om en opgave i slutningen af en dobbeltlektion. De er ikke færdige med de mange spørgsmål. Pigerne arbejder fortsat. Drengene er gået i stå. Oscar kommer fordi, og Søren opfordrer ham til at ”sige noget”. Oscar: ”Ja, jeg hedder Oscar, og jeg støtter så Tyskland i socialdemokrati”. Laurits: ”Jeg er tysk mandestripper, ha ha ha”. Oscar: ”Og jeg er tysk gigolo og jeg kan rigtig godt li` og gøre mine kunder glade. Søren og Laurits griner. Søren: ”Hvor meget, hvor meget, hvad

får du, hvad tjener du om måneden?” Drengene fortsætter med at udvikle figuren. Ella forsøger at bryde ind: ”Søren, Søren”. Villads fortsætter: ”10 øre pr. gang”. Ella: ”SØREN” (b-klassen, 3. forløb).

Igen ses det, hvordan drengene bruger humor og intertekstuel leg til at bygge relationer og finde adspredelse for at udholde ”det kedelige”. Indholdsmæssigt skabes humoren gennem leg med stereotyper og semantiske sammenstød. Drengene er også gode til at associere! I sekvensen indtager Ella rollen som lærerens forlængede arm i gruppearbejdet; en modtager, der i højere grad end drengene er tunet ind på lærerens dagsorden. Andre undersøgelser peger også på, at pjat og humor (især med lidt kant) har en særlig funktion i drengegruppen, mens pigerne kan opfatte drengene som umodne eller useriøse i skolen (Nielsen 2011: 290). I den et år ældre a-klasse så jeg også et par eksempler på, at drengene indbyrdes karakteriserede hinandens arbejder eller adfærd som *userios* eller *barnlig*.

Jeg har flere optagelser og observationer, hvor interaktionen mellem drengene som i eksemplet ovenfor både har karakter af fælles indholdskonstruktion og kappestrid. Brugen af intertekstualitet ser ud til at være et fintunet sprogligt redskab og en tydelig sproglig markør for gruppeidentitet. Ved at bruge humor kan eleverne både eksperimentere med og udfordre normer, fremvise kollektiv indforståethed og påkalde sig opmærksomhed. Drengens interne diskursive praksis har klare træk af modkultur til de institutionelle normer, selvom vi helt oplagt er meget langt fra den anti-skolekultur, Paul Willis finder blandt engelske arbejderklassebørn i et klassisk etnografisk studie af drengene, *the lads* (Willis 1978). Om latterens betydning og mange funktioner for *the lads* skriver Paul Willis:

”To defeat boredom and fear, to overcome hardship and problems – as a way out of almost anything. In many ways the “laff” is the privileged instrument of the informal, as the command is of the formal” (Willis 1978: 29).

I de to overbygningsklasser, jeg har fulgt, er det især den første funktion, jeg har set i spil. I dansktimerne brugte eleverne nu og da humor, parodi og latteren til at vinde et privat rum i en offentlig sfære, hvor både interaktionens form (de kommunikative genrer) og indhold (fag) er reguleret af voksne, fra klokken ringer ind, til den ringer ud. Måske er drengerøvshumoren også et modtræk til aktiviteter som fiktionsskrivning og litterær analyse, der kan opfattes som ”pigede”? Med veldoceret brug af humor kan eleverne udtrykke distance til eller modstand mod skolenormer og bringe andre betydninger i

spil, når lejligheden byder sig, uden dog at komme på direkte kollisionskurs med skolens regulative orden.

Legitim og illegitim brug af humor

Den mere subtile og dobbeltbundne humor har jeg set flest eksempler på i klasseundervisningen, hvor eksempelvis en positiv tilkendegivelse får en lille ironisk drejning. I både a- og b-klassen har jeg set flere eksempler på, hvordan fremlæggelser eller visninger af fælles produkter for klassen etablerede en slags scene, hvor eleverne kunne høste opmærksomhed og bifald ved at bidrage med noget, kammeraterne syntes var sjovt. Samtidig foregik fremlæggelserne under lærerens kontrol og evaluering, og de skulle derfor også leve op hendes krav. Balancen mellem legitim og illegitim humorproduktion var hårfin, men så længe eleverne opfyldte de formmæssige krav til deres produkter (genrekravene), var mit indtryk i begge klasser, at lærerne ikke sanktionerede indholdet.

Den følgende scene er baseret på feltnoter fra fremlæggelsen af en interviewøvelse i b-klassen, der af læreren var tænkt som forberedelse til de interview, eleverne skulle foretage på nettet med de svenske elever. Opgaveordren til eleverne var, at de skulle interviewe hinanden to og to - først i par, dernæst foran klassen. Det faglige fokus var interviewteknik, særligt kunsten at stille åbne spørgsmål. Genren lå altså fast, men hvad eleverne skulle tale om, måtte de selv finde på.

Viktor og Jens lægger for. Den ene spørger til den andens fremtidsdrømme og får svaret: Fedt hus og fed bil. Have min egen ø i Sydeuropa. Læreren evaluerer: "Det var jo et rigtig godt interview". Hun roser drengene for ikke kun at svare ja eller nej. Philip og Mads går på. Stemmerne stiliseres i retning af tv-interview: "Hvis du var en frugt, hvad ville du så gerne være?" "Æble – det leder til næste spørgsmål. Hvordan går det med det?" (...) "Hvor ville du gerne bo i udlandet?" "Sydeuropa – være advokat eller politiker. Tjene mange penge. Bo i USA eller Kina". Læreren roser igen, men føjer til: "Men pas på, at det ikke bliver for useriøst". Den tredje gruppe er også en ren drengegruppe. Den ene dreng lægger ud: "Hvor er du om 10 år?" "På Orange Scene som sanger". "Hvordan opnår du det?" "På YouTube som Justin Bieber". Hvad kunne du tænke dig, hvis du ikke bliver sanger?" "At være mælkebud". Kammeraterne smiler og griner, og drengene kan sætte sig ned. Til slut bliver det Mette og to andre pigers tur. Den ene lægger for: "I er jo begge unge mødre". Lidt senere stiller hun spørgsmålet: "Er du stadig sammen med faren?" Mette svarer: "Nej, han gik fra mig. Jeg blev glad for at jeg var gravid, men jeg kan stadig drikke mig bankelam hver weekend (...) jeg vil gerne være stripdanser, jeg synes, det er frækt, at jeg har været gravid og har strækmær-

ker.” Der er stilhed i klassen. Læreren ser på pigerne: ”Det var svært at gennemføre interviewet, ikke?” De tre piger siger ikke noget, men stikker efterfølgende hovederne sammen (a-klassen, 3. forløb).

Eleverne svarer i interviewøvelsen generelt fra en position, der synes at være konstrueret som en blanding af deres ”egne” erfaringer, drømme og interesser og nogle mere eller mindre genkendelige karakterer fra medierne. I eksemplet ser vi en lille ”optrapning”, hvor det parodiske element forstærkes fra gruppe til gruppe. Den første drengegruppe nøjes med at skrue lidt op for drømmene (*have min egen ø i Sydeuropa*), den næste tilføjer stilisering som formmæssigt element. Gruppen får også ros, men inkasserer samtidig en advarsel fra læreren, *pas på, at det ikke bliver for useriøst*. Den tredje drengegruppe, som faktisk har et band sammen, skaber komik ved den grelle kontrast mellem at komme på Orange Scene eller ende som mælkebud. Den gruppe høster det største bifald, inden Mette og to andre piger kommer på til slut. Mette svarer som en karakter fra programmet *De unge mødre* og fremstiller den unge mor som forladt og normløs. Der er ikke mange, der griner, og læreren ser bestemt ud. Hun kommenterer ikke indholdet, men undlader også at rose. I stedet siger hun: *Det var svært at gennemføre interviewet, ikke?* Jeg fornemmede en stemning i klassen af, at pigernes optræden var ”lige på grænsen”, selvom jeg ikke kan pege på, hvad det præcist er i den regulative orden, som pigerne ikke har afkodet. Nogle af lærerens udsagn om ”drengerøvspjat” kan godt pege i retning af, at hun forventede større seriøsitet fra pigerne. Er det tilfældet peger eksemplet også på forskellige udfoldelsesmuligheder for drenge og piger.

6.4 Afrunding

Kapitlets overordnede pointe har været at vise, hvordan faglige aktiviteter hele tiden er vævet sammen med det sociale samspil i klasserummet. I denne afrunding vil jeg forsøge at samle op ved at bryde den pointe ned i nogle mere konkrete betragtninger om betingelserne for danskfaglig meningsproduktion i undervisningens forskellige kommunikative praksisser. Disse iagttagelser og foreløbige forståelser af den sociale kontekst lægger nogle baggrundspor, der i de følgende kapitler skal bruges som afsæt til at forstå, hvordan konkrete undervisningsaktiviteter om nabosprog udspiller sig.

Helt overordnet har jeg søgt at vise, hvordan forskellige kommunikative praksisser tilsyneladende eksisterer side om side i danskundervisningen – under den markedsgjorte synlige pædagogiks overherredømme

(uddannelsesdiskursen) – i de samme klasser med samme lærer, men dog adskilt i forskellige undervisningsgenrer, hvor der gælder forskellige spilleregler for deltagelse og meningsproduktion. Jeg så således både traditionel klasseundervisning, 80'ere inspireret processkrivning, ”traditionel” grammatikundervisning, genrearbejde, medieproduktion og projektarbejde i klasserne. Som jeg har forsøgt at vise, var der klare forskelle på det sociale samspil mellem lærer og elever og eleverne imellem i disse forskellige undervisningsgenrer, der havde varierende træk af hhv. synlig og usynlig pædagogisk praksis. Danskundervisning anno 2013 på Byskolen, hvor jeg har foretaget det meste af mit feltarbejde, kan derfor overordnet karakteriseres som en diskursorden, der spænder over forskellige undervisningsgenrer og diskurser, der både positionerer lærer og elever forskelligt. For at navigere i danskundervisningen skal eleverne tilegne sig forskellige genkendelses- og realiseringsregler for meningsproduktion og lære at fornemme grænsen for ”det tilladte” i de forskellige rammesætninger af undervisningen.

I det følgende kapitel analyserer jeg både interaktionssekvenser fra synlige og usynlige pædagogiske praksisser. Ikke mindst de mere eksperimenterende undervisningsaktiviteter med nabosprog skal altså også ses i en skolekontekst, hvor eleverne i forvejen er vant til at manøvrere mellem forskellige typer af krav – og tilpasse deres indsats derefter. Eleverne ser umiddelbart ud til – af forskellige grunde (sociale, faglige) – at værdsætte aktiviteter, der bryder med klasseundervisningens tendens til monoton. Omvendt bliver de mere åbne aktiviteter også hurtigt besat af skolerutiner. Hvis jeg på det indholdsmæssige niveau skal pege på et fællestræk ved de situationer i danskundervisningen, som ud til at producere modstand hos eleverne, og hvor eleverne gav udtryk for at kede sig, handler det om en uvilje mod det erfaringsfjerne, ukonkrete og abstrakte (jf. Ziehe 2005), hvad enten der var tale om tekster på fagsprog (fra Avisnet), tekster i ”særprægede genrer” (digte) eller tekster med ”mærkeligt” indhold. Omvendt så muligheden for identifikation og forbindelse til det hverdagsnære ud til at fremme elevernes deltagelse. Den baggrund er med til at sætte problematikkerne med nabosprogsundervisning, som næste kapitel handler om, i relief.

7. Interaktionsanalyser

Dette kapitel handler mere specifikt om undervisningsaktiviteter, hvor nabosprog er en del af indholdet. Målet er fra et interaktionistisk perspektiv og gennem sproglig næranalyse at få indsigt i den meningsproduktion og den form for elevdeltagelse, der udspiller sig i forskellige pædagogiske rammesætninger af undervisningen. I forlængelse af betragtningerne i det foregående kapitel anskuer jeg ikke deltagelse og meningsproduktion som isolerede størrelser, men søger at vise, hvordan deltagernes sociale samspil samvirker med indholdet (undervisningsdiskursen). Indholdet bliver til i konkrete interaktioner, og omvendt har det faglige indhold betydning for, hvordan disse interaktioner udspilles, hvem der kan deltage og hvordan. Kapitlets grundlæggende analysespørgsmål kan i forlængelse heraf formuleres således: Hvordan deltager eleverne i aktiviteter om og med nabosprog, og hvilket indhold producerer de? I hvilke retninger regulerer lærerne elevernes meningsproduktion?

Kapitlets opbygning

Med afsæt i de faktisk gennemførte forløb og den systematik, det teoretiske rammeværk tilbyder, har jeg valgt at opdele kapitlet i afsnit, der samler aktiviteterne ud fra en fagdidaktisk systematik under fem temaer: 1) norsk og svensk i litteraturundervisningen (afsnit 7.1), 2) nabosprogskommunikation på nettet (afsnit 7.2), 3) systematisk arbejde med lytteforståelsen (afsnit 7.3), 4) samtaler om sprog (afsnit 7.4) og 5) udeskole (7.5). De fem afsnit repræsenterer ikke diskrete kategorier (eller velafgrænsede undervisningsgenrer), men en systematisering af aktiviteterne ud fra en tænkning i prototyper, hvor jeg har lagt vægt på sammenfald af karakteristiske fællestræk, der ikke nødvendigvis er de samme mellem alle kategorier. Set fra en fagdidaktisk synsvinkel er aktiviteter som gruppearbejde og klasseundervisning i eksempelvis litterær analyse nært forbundne, fordi de trækker på samme faglige diskurs, selvom de set fra en almenpædagogisk synsvinkel, hvor den regulative diskurs lægges øverst i opmærksomhedsfeltet, trækker på hver deres skolegenre. Kategorierne er altså dannet ved at lægge den fagdidaktiske optik højt i klassifikationshierarkiet, dvs. en hensyntagen til undervisningens indhold (undervisningsdiskursen).

Bag denne forskel på diskurstypeniveau er det også muligt for hver enkelt aktivitet at iagttage individuelle forskelle på elevernes deltagelses-

muligheder relateret til situationskonteksten og de ressourcer, som eleverne hver især bringer med sig. Disse forskelle forfølger jeg mest systematisk i min analyse af kommunikation i sociale medier i afsnit 7.2, hvor jeg har optagelser af 12 forskellige gruppers kommunikation (plus to rene chat-interaktioner) i fokus, mens jeg i 7.1 og 7.3 har en enkelt gruppe i fokus.

Et rids af den strukturelle ramme

Som optakt til mine interaktionsanalyser lægger jeg dog ud med i et ramme-sættende afsnit at gribe tilbage til min diskussion af diskursen om ”nordisk (sprog)fællesskab i kapitel to. Her vil jeg gå tættere på diskursens omsætning i den gældende læreplan for danskfaget i de år, GNU-projektet blev gennemført, nemlig *Fælles Mål 2009* (Undervisningsministeriet 2009). Denne strukturelle ramme er i et kritisk diskursanalytisk perspektiv vigtig at have med for at forstå de intentioner, der ligger bag de forskellige undervisningsaktiviteter. Jeg vender tilbage til dokumentanalyse og den sprogpoltiske debat, som eleverne opfatter den, i afsnit 7.4, men tegner her et indledende rids.

Bestemmelserne om ”det nordiske” og nabosprog i sprogpoltiske dokumenter og læreplaner skriver sig ind i en aktuell spænding i uddannelsespolitikken. Bernstein taler om, at statslige uddannelsesinstitutioner befinder sig i ”a pedagogic schizoid position” (Bernstein 2000: 78) – kendetegnet af kampe mellem forskellige interesser og positioner, der reagerer forskelligt på globaliseringen; ”today’s conditions of cultural, economic and technological change” (Bernstein 2000: 65). Fælles for positionerne er, at de ”forsøger at re-artikulere og stabilisere en tilhørs- og samhørighedsfølelse (...), som er blevet undergravet af de gennemgribende forandringer, der er udgået fra den (sen-)moderne teknologi og kultur” (Chouliararki & Bayer 2001: 51). Bernstein taler bl.a. om en brydning i 00’ernes Storbritannien mellem en *bagudskuende identitet* (Old conservative) og en *decentreret markedsidentitet* (Neo-liberal) (Bernstein 1996: 66) (Chouliararki & Bayer 2001: 52); i en dansk skolekontekst nogenlunde svarende til, hvad Krejsler & Moos omtaler som ”brydninger mellem især et nykonservativt fokus på faglighed i mere traditionel forstand og (...) fokus på socialisering til individualitet i bredere forstand” (Krejsler & Moos 2014: 12).⁷⁰ I rapporten *Danskfagets fremtid* skelnes på lig-

⁷⁰ Pædagogiske identiteter (det politiske/samfundsmæssige niveau) rekontekstualiseres ifølge Bernstein gennem fire didaktiske grundpositioner, som han benævner hhv. progressiv (konstruktivisme) og radikal (kritisk pædagogik) (begge usynlige pædagogikker) og konservativ (behaviorisme) og radikal/konservativ (socialkonstruktivisme) (4. kvadrant) (begge synlige pæda-

nende vis med hensyn til opfattelsen af danskfagets identitet og formål mellem en ”dansk-intern tilgang” (fokus på viden/indre sammenhænge) og en ”dansk-ekstern tilgang” (fokus på færdigheder/kompetencer) (Gregersen 2003b).

Ifølge Bernstein er sigtet for bagudskuende pædagogikker ”at fastholde fortiden i nutiden” (Bernstein 2000: 66), dvs. at bevare og formidle nationens kulturelle kapital, primært gennem regulering af læreplanens indhold (jf. Ziehe 2005: 72). I danskfaget er kanondebatten og bestemmelserne vedr. læsning af bestemte forfattere et godt eksempel på denne diskurs sammen med eksempelvis ”den nordiske dimension”. Den bagudskuende position distancerer sig fra økonomisk tænkning (den neo-liberale position) og lægger i stedet vægt på borgerlige (Bernstein taler om ”elitære”) dyder som dannelse, æstetisk forståelse mv. Den diskurs om beskyttelse af kulturelle værdier, som danskfagets nordiske dimension er skrevet ind i, skal altså ses i lyset af disse mere generelle samfundsmæssige forandringer. I det følgende vil jeg søge at forfølge denne strukturelle brydning gennem nedslag i den gældende læreplan for danskundervisningen i de år, projektet blev gennemført.

Siden 1994 har danskfaget haft et stk. 3 i sin formålsparagraf, hvor det hedder, at ”undervisningen skal give eleverne adgang til det nordiske sprog- og kulturfællesskab”,⁷¹ der ikke ligger langt fra formuleringen i cirkulæret fra 1939 (se kapitel to). Læser man faghæfternes mere detaljerede mål og især undervisningsvejledningen får man alligevel indtryk af et skiftende samfundsmæssigt landskab. I *Fælles Mål* fra 2009 hedder det således om ”Det nordiske perspektiv” i ”Undervisningsvejledningen” til dansk:

”Det er helt enestående, at de fleste mennesker i de skandinaviske lande kan kommunikere indbyrdes ved hjælp af deres modersmål. Sproglige ligheder og en fælles, demokratisk mentalitet er kernen i, at de nordiske lande stadig står hinanden nær. Samtidig med at de enkelte lande orienterer sig stadigt bredere internationalt og politisk. (...) Mange elever vælger at tale på engelsk frem for at forsøge at kommunikere med deres eget sprog og anvende det fælles nordiske sprogfundament. (...) Gennem undervisningen må man åbne deres øjne for sprog- og kulturfællesskabet og muligheden for at kommunikere med ca. 20 mio. mennesker (...)” (*Fælles Mål 2009 – Danske*)

gogikker) (Chouliaraki & Bayer 2001: 103 og 178). For en udførlig diskussion af Bernsteins matrix for didaktikker, se Sjøstedt, s. 63 f. og 122.

⁷¹ Fra 2014 ændret/præciseret til: ”...de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab” (min understregning).

Teksten åbner med en stærkt positiv vurdering af inter-skandinavisk kommunikation som en *helt enestående* sproglig praksis, *de fleste mennesker* behersker. Vi har allerede set, hvordan den nordiske sprogforståelsesforskning tegner et noget andet og mere differentieret billede af den sag, selvom der også i denne forskning er en tendens til brug af generaliserende kategorier. Allerede i første sætning lægges imidlertid også en modificerende sprække ind i udpegningen af sprognormens bærere: *de fleste mennesker i de skandinaviske lande*. Adjektivet ”fleste” fungerer i nominalhelheden som submodifikator for substantivet ”mennesker” (Halliday 1994: 192), hvilket skaber differentiering og spænding i kerneleddet: Hvis det er *helt enestående* at kunne kommunikere med andre skandinaver på sit modersmål, må det omvendt være tilsvarende problematisk, at normen alligevel ikke gælder alle.

På kohærensniveau er spændingen mellem den traditionelle *helt enestående* norm og normens truende forfald strukturerende for hele teksten og forfølges også i de to efterfølgende perioder, selvom sproget på overfladeniveau stadig er holdt i ”optimistiske” vendinger med brug af substantiver og adjektiver med stærke positive konnotationer. I første periode fremskrives *sproglige ligheder og en fælles, demokratisk mentalitet som kernen i, at de nordiske lande stadig står hinanden nær* (jf. *Den nordiske sprogdeklaration*). I den nominale ledsætning fungerer adverbiet ”stadig” som modifikator til tilstandsprocessen ”står”, *stadig står*, hvorved den underliggende semantiske spænding mellem fortid og fremtid opretholdes. Denne sætning forbindes på det grammatiske overfladeniveau (kohæsion) additivt med koblingen ”samtidig med” til den efterfølgende periode, der i syntaktisk forstand også er en ledsætning: *Samtidig med at de enkelte lande orienterer sig stadigt bredere internationalt og politisk*. Dens fremhævede placering mellem to punktummer er imidlertid med til at udpege indholdet som centralt, og derved bliver den implicitte betydningsrelation mellem sætningerne adversativ, således at et modsætningsforhold mellem regionalt fællesskab og internationalisering reelt fremskrives.

Senere i teksten ekspliciteres konflikten med sætningen: *Mange elever vælger at tale på engelsk frem for at forsøge at kommunikere med deres eget sprog*. Der trækkes her på en forestilling om sprogvælg som udtryk for identitet og kulturelt tilhørsforhold. De unge kunne tale skandinavisk, hvis de ville, men de vælger altså at tale engelsk for at signalere noget andet. De unges sprogresource defineres eksklusivt: Modersmålet er *deres eget sprog*, mens engelsk indirekte kategoriseres som et udefrakommende fænomen. Flere undersøgelser peger ellers på, at engelsk spiller en væsentlig rolle for unges identitetsdannelse, bl.a. som fællesskabsmarkør i globale subkulturer (Preisler 1999). Teksten

lægger altså mellem linjerne op til, at (nogle) unge svigter deres nationale rødder og traditionen. Tidens kultulle forfald lokaliseres med andre ord i de unge (Krogh 2003: 215). I forlængelse heraf formuleres ”missionen” med nabosprogsundervisningen: *Gennem undervisningen må man åbne deres øjne for sprog- og kulturfællesskabet*, der trækker på en erkendelses- eller omvendelsesmetaforik. ”Sprog- og kulturfællesskabet” fremskrives igen som en essens eller realitet, som *er* der, og ikke som noget, de unge selv skal være med til at skabe.

Samlet set afspejler teksten tydeligt en intention om *at fastholde fortiden i nutiden* (Bernstein 2000: 66). Det ydre sproglige forfald (at unge fravælger de lokale sprog til fordel for det globale *lingua franca*) kædes sammen med grundlæggende samfundsmæssige forandringer, der i sidste instans også truer samfundets indre liv; de nordiske landes særlige *demokratiske mentalitet* (velfærdsstaten).

Lærernes rekontekstualisering af målene

Helt konkret optrådte norsk og svensk tilbage i læreplanen fra 2009 direkte og mere indirekte i tre trinmål efter 9. klasse, hvor det hedder, at undervisningen skal ”lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- forstå norsk og svensk i store træk og have kendskab til ligheder og forskelle mellem nabosprogene (Det talte sprog).
- læse norske og svenske tekster (Det skrevne sprog – læse).
- udvikle sproglig og kulturel kompetence til brug i en globaliseret verden (Sprog, litteratur og kommunikation)” (*Fælles Mål 2009 – Dansk*).

Disse mål blev i forskellige delforløb knyttet sammen med et bredt udsnit af andre danskfaglige mål inden for litteraturanalyse, fiktionsskrivning, medieproduktion og mundtlighed og brugt til at legitimere undervisningen over for eleverne, mens de norske og svenske lærere i projektet skulle tilrettelægge deres undervisning i forhold til læreplaner med en anden systematik, andre mål og legitimeringsmuligheder. En væsentlig forskel er, at den svenske læreplans vage bestemmelser vedr. ”det nordiske” i modsætning til den danske og norske ikke indeholder mål om sprogforståelse (Teigen 2013), hvilket gjorde det (endnu) sværere for lærerne at finde ud af, hvor meget det egentlige sprogarbejde skulle fylde i undervisningen.

Det betyder ikke, at nabosprogsdimensionen nødvendigvis kom i forgrunden i de gennemførte undervisningsforløb. Som jeg har forsøgt

at vise i kapitel seks, består et fag som dansk af en række ret faste undervisningsgenrer med tilknyttede faglige diskurser. Denne diskursorden ser ud til at være svær at ændre i projektforsløb, og lærerne var da også hele tiden optagede af, hvordan de kunne omsætte det nordiske stof og projektets krav om samarbejde på nettet i genkendelige danskfaglige aktiviteter og legitim danskfaglig vidensproduktion. Resultatet blev nogle aktiviteter som eksempelvis læsning af norske og svenske tekster i litteraturundervisningen, der til forveksling ligner det, lærerne fortæller i interviews, at de plejer at gøre, når de underviser i nabosprog, mens andre aktiviteter som elevkommunikation på nettet mere direkte ligger på kanten af det, man ”normalt” vil opfatte som legitim vidensproduktion i dansk.

I de fleste tilfælde var nabosprogs-elementet svagt klassificeret i forhold til andre danskfaglige vidensformer i Bernsteins forstand. Her kan man tale om forsøg på integreret nabosprogsundervisning, mens b-klassens lærer i det sidste forløb også eksperimenterede med stærkt klassificerede sprog-læringsaktiviteter, der trækker på fremmedsprogsundervisningens kode. I løbet af kapitlet vender jeg flere gange tilbage til denne for mig at se centrale forskel, der også er diskuteret af fagdidaktikere, som har skrevet om nabosprogsundervisning (Madsen 2006, Gregersen 2012, Bondesson 2014).

7.1 Norsk og svensk i litteraturundervisningen

I de undervisningsforløb, jeg fulgte i a- og b-klassen, var litteraturundervisning et af de indholdsområder, som henholdsvis de norske, svenske og danske lærere ret hurtigt kunne enes om at prioritere i deres planlægning. I a-klassen kom både det andet (kortprosa) og fjerde forløb (lyrik) til at handle om litteratur, mens b-klassen arbejdede med litteratur i deres andet (noveller) og tredje forløb (lyrik). Også i c-klassen fulgte jeg et lyrikforløb. I stort set alle forløb vekslede undervisningen med forskellig vægtning mellem produktive aktiviteter (fiktionsskrivning) og læsning, analyse og fortolkning af tekster på modersmålet og nabosprogene.

I det følgende vil jeg gennem sproglige analyser gå tættere på deltagelse og meningsproduktion i elevernes arbejde med svenske tekster. Det analyserede eksempel er fra b-klassen, hvor alle elever i det tredje forløb læste og analyserede Valdemar Dalqvists digt ”En hjälte”. Digtet er valgt af den svenske lærer i projektet, og den danske klasse skulle løse de samme opgaver til det som deres svenske venskabsklasse. Jeg tror ikke, den danske lærer

kendte digtet på forhånd, og det gjorde jeg i parentes bemærket heller ikke. Digtet er fra 30'erne. Det har en episk komposition og fortæller historien om en blot elleveårig dreng, der i et øjeblik tankeløshed kører over i den forkerte vejbane på sin nye cykel, hvor han bliver ramt af en lastbil. I digtets sidste fire strofer ligger han døende på hospitalet. Digtets morale er, at drengen selv i dødens øjeblik har overskud til at sætte andre før sig selv, og derfor er han en helt. Sidste strofe lyder således: "Var han inte en hjälte?/ Var han inte stor? I dödens minut skrek han inte på sin mor,/ han kände sitt ansvar – han tog sin del,/ han hade mod att säga: "De´ va´ mitt fel". Digtets handlingsplan er altså noget så hverdagsnært som en cykelulykke, men temaet om skyld og ansvar forekommer imidlertid temmelig didaktisk (belærende). Hvis man surfer lidt på nettet får man indtryk af, at digtet er en skoleklassiker i Sverige. Det danske digt i forløbet var "Barndommens gade" af Tove Ditlevsen, der tilsvarende må siges at have klassikerstatus i den danske skole. I det følgende vil jeg analysere klassens arbejde med "En hjälte". Jeg analyserer først meningsproduktion og socialt samspil i gruppearbejdet, inden jeg vender mig mod den afsluttende klassesamtale om digtet.

Jeg analyserer gruppearbejdet i to omgange. Først fokuserer jeg på elevernes konstruktion af mening i oversættelsesarbejdet. Udgangspunktet er her Faircloughs dynamiske forståelse af fortolkning som et samspil mellem læser og tekst, "what is in the text and what is "in" the interpreter" (Fairclough 1989: 141). En anden central pointe ved Faircloughs fortolkningsmodel er, at forskellige sproglige niveauer (tekst), henholdsvis forskellige ressourcedomæner (fortolker), vekselvirker dynamisk (Fairclough 1989: 142). Sprogforståelse genereres gennem en kompleks relation mellem afkodningsstrategier ("bottom-up") og meningssøgende strategier ("top-down") (Fairclough 1989: 145). I anden omgang går jeg tæt på de interpersonelle dynamikker, der regulerer samtalen og driver eleverne fremad i arbejdet. I samme ombering ser jeg på elevernes analytiske arbejde med digtet.

Meningskonstruktion i gruppearbejdet – elevernes oversættelse og læsestrategier i mødet med et svensk digt

I forhold til det eksempel på lyriklæsning i a-klassen, vi så i kapitel seks, er der den interessante forskel til undervisningen i b-klassen, at læreren i b-klassen i højere grad rammesatte arbejdet med svenske digte som både litteratur - og sprogundervisning. Eleverne i b-klassen havde forud for forløbet bearbejdet en svensk tekst (uddrag af *Bröderna Lejonhjärta*) med en variant af den såkaldte

trafiklysmetode (Henriksen 2011) (jf. Hufeisen & Marx 2007: 317). Den pædagogiske intention med metoden er dels at give eleverne en strategi, som styrker deres metasproglige bevidsthed (opmærksomhed på forskelle og ligheder mellem sprog), dels at synliggøre de ord, eleverne faktisk godt forstår, når sprogene er nært beslægtede. I sit oplæg til klassens arbejde præsenterede læreren fremgangsmåden således:

”Og så skal I også prøve at lægge mærke til, hvor mange ord er det egentlig, som I godt forstår. Og dem kan jo eventuelt lige strege over med en grøn. De her ord, de giver god mening, og så sætte en streg under dem, som jeg ikke forstår. Ligesom da vi læste Brødrene Løvehjerte der på svensk, da skulle I også strege over der med, hvad var det for nogle ord, man helt umiddelbart godt forstår, hvad for nogle mindede rigtig meget om, ik`. Og hvad for nogle var så helt anderledes.” (Optagelse, b-klassen, 3. forløb)

Indledningsvis fortalte læreren også eleverne, at digtet har et konkret handlingsforløb, der gør det lettere at forstå. Foranlediget af nogle elevspørgsmål instruerede hun dernæst eleverne i, at teksten skulle læses op med dansk udtale også af de svenske ord, de ikke forstod. Eksempelvis: *Han var bare elleve år, men han var springpojke redan* (sv. ”Han var bara elva år, men han var springpojke redan”). Søren, Laurits, Agnes og Ella arbejdede sammen i denne dobbeltlektion, fordi Laurits` sædvanlige makker, Jakob, var fraværende. Det er den gruppe, jeg har i fokus nedenfor, med lejlighedsvise udblik til de andre grupperes arbejde. Læreren gik rundt og hjalp grupperne i gang. Herefter arbejdede de selvstændigt med oversættelse af digtet. Nedenfor følger et uddrag af min optagelse af gruppens samtale. Af hensyn til helhedsindtrykket har jeg valgt at medtage et forholdsvist langt uddrag. Den svenske tekst i parenteser er citater fra digtet.

Ella: han kørte tankeløst over på venstre side... (*kör tanklöst över på vänstre sida*) en lastbil kommer i et kort sekund (*en lastbil kommer – en kort sekund -*)

Laurits: et kort sekund

Ella: øh skriger han... øh hvad betyder anlost... åndeløst (*ett skri – och människor andlöst bita*)

Søren: hvor fanden er vi henne nu? hvor er I henne?

Ella: åndeløst

Søren: nå der

Ella: åndeløst bitter. hvad betyder det?

Laurits: *manniskar krr andlost krr bitter*

Ella: okay som skal *komma* (*vad som skall komma – en ambulans*)

Søren: =en ambulance ik`

Ella: =der skal komme en ambulance

Laurits: øh.. hvad har du lige streget ud?

Ella: hvad betyder øh *manniska* anlåst bita...

Ella: okay. eh hvad betyder dét der? (*Kör till Serafimern!*)...

Søren: kort til

Ella: ja... da der ligger han (*Där ligger han sedan utan att få sans*)

Søren: nå kør til san

Ella: med sin sans...

Laurits: hvorfor har du streget det der ud i starten?

Ella: fordi jeg ikke forstår noget af det

Agnes: kør kør

Ella: kør nåh

Søren: Hvor står det? hvorhenne?

Ella: Okay

Agnes: kør til et eller andet

Ella: kør til. hva` er det her?

Søren: det ved jeg ikke

Agnes: jamen er det ikke et eller andet sted?

Søren: der ligger han

Ella: okay der ligger han... sedan. hvad er det nu det betyder?

Søren: =san

Ella: så uden hans sans eller hvad?

Søren: ja...

Ella: vent lige

Ella: aj shit

Søren: åh der er satme meget der skal

Ella: =oh my god. oh my. Jesus Christ *uforst.*

Agnes: okay...han ville gerne høre sin...

Ella: okay vent lige

Agnes: høre sin et eller andet...

(læsepause)

Agnes: skal vi gå videre?...

Ella: haha... *hov (uforst.)... okay hva` så?

Ella: der han ligger moren græder og tigger (*fastän modern gråter och tigger*). han vil gerne høre sin.. hvad betyder "gosses"? (*Hon ville gärna höra sin gosses röst*)... øh inden han (*innan han lämnar livets cykel*)

Laurits: sin gosses. hvad betyder det?

Ella: han lamnede

Agnes: inden han

Ella: lammer. hvad betyder det?

Søren: inden han lammer...

Ella: okay. det kunne jo.. da være en trøst >det kunne jo være en trøst< (*Det kunde ju ändå vara en tröst*). han havde

Søren: =hvor fanden er I henne nu?

Ella: =han havde jo bare mor og sin cykel (*Han bade ju bara mor – och sin cykel*). >han havde jo bare sin mor og sin cykel< æh... nu ror han sig... sakta? Nu var han hos doktoren (*Nu rör han sig sakta – doktorn står böjd*).

Agnes: nej

Agnes: ah...doktoren står bøjet over.. et eller andet (*över gossen som vill försöka tala*)

Ella: okay. doktoren står bøjet over gossen. hvad betyder gossen?

Agnes: det ved jeg ikke

Ella: som vil fortælle ham. det bli`r forst fire små ord. så ler han nøje (*det bliver fyra små ord – så ler han nöjd*) og sukker stille [ind] i (*och sjunker stilla in i dödens dvala*) dødens dvaler.

Agnes (lavt): [ind i] dødens

Ella: hvad var det

Laurits: =hey vent lige
 Ella: =for.. små trøsteord (*Vad var det för fyra små tysta ord*)
 Søren: er vi færdige så?
 Ella: nej nej der er mere her
 Laurits: prøv at gå tilbage på den anden side
 Ella: nej det er første side
 Agnes: ja okay. som gik så direkte til doktorens hjerte (*som gick så direkte till doktorsn hjärta?*) oh bad han om at få..
 Ella: som gik så direkte til doktorens hjerte... bad han at få... nååh få sit lig i jorden (*bad han att få slippa bli bäddad i jord?*)
 Søren: =splittet
 Ella: oh han bad oh om hjælp.. til sit... ø:delagte hjerte (*bad han om hjälp mot sin skärande smärte?*)
 Agnes: til hans smerter (lavt)
 Ella: nå ja
 Laurits: til hans HVAD
 Ella: til hans øh
 Søren: smerter
 Ella: =til hans hårde smerter.. æh...det var noget [stor] større (*det var något större – han hade en själ, den gossen -*)
 Agnes: [større]
 Ella: =han havde en sjæl den gossen. jeg ved ikke hvad det der gossen bety[der]
 Agnes: [nej *]>det ved jeg heller ik`<*)
 Ella: hans tanker var endnu friske (*hans tanker var ännu friska*). han sad bare der (*han sade bara detta*). Det var mit. min [fej]l
 Søren: [fej]l
 Ella: det var det han t øh tvang sig til at hviske (*det var det han tvingade sig att viska*) (sidste halvanden strofe oversattes hurtigt og forholdsvis let af Ella med hjælp fra Agnes)
 Agnes: okay så han bliver kørt ned af en lastbil
 Søren: og det var hans egen fejl
 Agnes: ja
 Ella: great
 Agnes: great great
 Ella: *digtanalyse* (*diktanalys*)
 Agnes: vi skal finde ud af hvad det der er gos-sen der.
 Ella: ja og...
 Laurits: hvem slår op?
 Ella: og vi skal os` finde ud af
 Laurits: skal jeg slå op?
 Ella: ja kan du ikke det?
 Ella: ordbogen den kan hedde øh Sprogbrug dot org (... 3 min., hvor eleverne med optag af et påbud fra læreren til nabogruppen om ikke at spise i timen bl.a. diskuterer forskelle på sund og usund mad. Er for meget kanel usundt? Hvad med for meget vand?)
 Ella: en dreng? kan vi godt bare skrive en dreng
 Lærer: ja så kan I skrive det sammen bagefter. ja altså sådan i sammenhæng ik`?
 Ella: der er os` en mor med ik` os`?
 Søren: hvad laver I?
 Ella: vi svarer på de der
 Søren: nåh
 Laurits: hallo I er ik` færdige med at oversætte

Ella: og en mo:r
 Laurits: hallo I er ik` færdige med at oversætte
 Ella: det har jeg gjort.
 (flere stemmer, uforst.)
 Laurits (taler til lydoptageren): jeg ved godt at I hører det her. men Agnes og Ella de laver ikke det de skal lave.
 Ella: Nej okay det gør vi. det er bare Laurits der bare er lidt kuk-kuk.
 Laurits: men I har jo ik` oversat dem
 Ella: hva` nej men. (lavt) hallo vi skal lade som om... okay er vi færdige med at oversætte nu?
 Laurits: hallo tag dig sammen mand.
 Ella: åh ååh...
 Laurits: nå men *så må jeg gøre det* alene...
 Ella: okay skal jeg hjælpe dig? skal jeg hjælpe dig?
 Laurits: ja okay
 Ella: bruger du gu-gil over-gætter? hehehe.. hvad betyder det der by-drengen? bydrengen?
 Agnes: jamen jeg kan os` godt hjælpe til med at oversætte
 Ella: betyder det bydrengen?
 Agnes: ja...
 Ella: bydrengen.. og hvad betyder redan?
 *Søren: =prøv lige *og vent*
 Ella: =allerede.
 Agnes: hvad var det overste?
 Ella: hallo har vi ikke fundet dem nu? drengen og bydrengen allerede (læreren kommer fordi, og de får lidt hjælp. Søren spørger.)

Det er tydeligt, at de fire elever har forskellige deltagerpositioner og ikke bidrager på samme måde og i samme udstrækning i samtalen, og at deres indbyrdes positionering også finder sted gennem anvendelse af faglige strategier, men det forhold nedtoner jeg analytisk i første omgang for mere overordnet at diskutere de læsestrategier, eleverne bringer i anvendelse i opgaveløsningen. I anden delanalyse bringer jeg disse indsigter med ind i min analyse af det sociale samspil i gruppen.

Elevernes foretrukne læsestrategi er umiddelbar grafemisk association (Lundin & Christensen 2001), hvor de populært sagt prøver at læse teksten, som bestod den af ”danske” ord, blot stavet lidt anderledes. Den strategi kommer de (dvs. Ella og Agnes) faktisk rimelig langt med, og den fører til en del betydningsbevarende oversættelser som eksempelvis *hans tanker var endnu friske* fra det svenske ”Hans tanker var ännu friska”, hvor læsningen hjælpes godt på vej af, at den svenske sætning ligger meget tæt på dens danske ækvivalent i både ortografisk, syntaktisk og semantisk henseende, og at sætningen er kort og har ligefrem ordstilling.

I andre tilfælde ses, hvordan mere subtile betydningslag – fx knyttet til syntaks – ser ud til at gå tabt. Det sker eksempelvis, da eleverne til-

syneladende læser et retorisk spørgsmål i digtet med fremsættende betydning. Verset ”Bad han om hjælp mot sin skärande smärte” oversætter eleverne efter lidt forhandling til noget i retning af ”Han bad om hjælp til sine hårde smerter”. ”Fejllæsningen” opstår jo ikke, fordi interrogativ kodes forskelligt i dansk og svensk, men måske snarere, fordi eleverne har nok at gøre med at afkode de betydninger, der ligger på digtets leksikalske niveau. Inden for det mentale skema (Fairclough 1989: 158) eleverne konstruerer ud fra tekstens spor (trafikulykke, hospitalsindlæggelse mv.), giver det god mening, at drengen skulle bede om hjælp til at lindre sine smerter, men i en mere konventionel litterær læsning af digtet, er det vigtigt for at forstå digtets mere abstrakte udsigelse, at han netop ikke gør det. ”Trafiklysmetoden” lægger i øvrigt også op til, at eleverne skal fokusere på digtets leksikalske niveau og kan godt bidrage til at producere forstærket opmærksomhed i den retning.

Ord, der både form- og betydningsmæssigt er helt forskellige på de to sprog som fx ”redan”, ”gossen” og ”visslade” bremser læsningen og får en rød streg af eleverne. Det er dem, de må sidde og slå op til sidst. De fire elever slog (modvilligt) ca. 10 af digtets knap 250 ord op, men flere af disse er imidlertid centrale for at forstå handlingen, fx begge de anvendte substantiver for hovedpersonen, ”gossen” og ”springpojke”, og dem har eleverne kun haft en vag fornemmelse af, da de læste digtet. Kun et enkelt ord, nemlig ”pojke”, blev kort præsenteret i klassesamtalen i forlæsningsfasen.

Tilbage er de ord, der falder i den kategori, som Lundin & Christensen benævner ”partiell formell likhet, semantisk olikhet”, altså de ord, man populært kalder ”falske venner” (Lundin & Christensen 2001: 49). Et klassisk eksempel på en ”falsk ven” er et ord som ”rolig”, der betyder hhv. ”stille, afdæmpet” på dansk, men ”sjov” på svensk. Flere sprogforskere, blandt andre Ulla Börestam, nedtoner betydningen af falske venner for forståelsen af nabosprog, fordi konteksten i mange tilfælde vil ”afsløre” de falske venner (Börestam 1994: 14). Egentlige forståelsesproblemer skulle således kun opstå, når ordformerne ligger inden for samme begrebsområde.

Når eleverne læser, må begrebet ”falske venner” imidlertid udvides en del. I deres forsøg på at forbinde svenske ord med danske ækvivalenter (grafemisk association), læses flere af de umiddelbart helt særsvenske ord som panderter til danske. I sekvensen ovenfor kan det eksempelvis være ”bida” (sv.), der bliver til *bitter* (eleverne kender sikkert ikke det danske ”bie”) eller ”lämnar” (sv.), som bliver til *lammer*. Andre eksempler: Nominalhelheden ”fyra små tysta ord” oversætter eleverne i konteksten til *fjre små trøsteord*, og ”så ler han nöjd” bliver til *så ler han nöje*. Det er tydeligt, at eleverne i deres

læsning veksler mellem afkodningsstrategier (grafemisk association) og meningssøgende strategier (Fairclough 1989: 145). Fejl læsningerne ser ud til at opstå, fordi den meningssøgende læsestrategi gives forrang, hvor den overhovedet ser ud til at kunne anvendes, og derved bevarer eleverne en vis oplevelse af kohærens i teksten, hvad de også selv giver udtryk for (se senere).

De elever, derimod, som oplever at have *rigtig* svært ved at læse svensk, kombinerer ikke afkodning med meningssøgende strategier, men forlader sig alene på grafemisk association, næsten så hvert ord bliver en ny kontekst. For disse elever bliver grafemisk association derfor en ren gætteleg. Alberte og Ida arbejdede også sammen, men i forskelligt tempo. Ida mente, at hun havde rimelig nemt ved at afkode teksten, mens Alberte havde rigtig svært ved at få hul på opgaven. Hun fortalte eksempelvis: *Der hvor der står "fastän modern gråter och tigger"- der ville jeg tro, at det betyder "grådig tigger" og "fastän" ville jeg tro betyder "fasan"*. For Alberte kommer linjen "fastän (konj.) modern (sub.) gråter (vb.) och (konj.) tigger (vb.)" (dan. "imens moren græder og tigger"), der jo umiddelbart ligger ret tæt på dansk syntaktisk, leksikalsk osv., og som andre elever, fx Ella, hurtigt afkodede, altså til at betyde "fasan (sub.) grådig (adj.) tigger (sub.)". Andre elever har det på samme måde. En pige i a-klassen fortalte, at hun troede titlen på en lille svensk novelle "Den första kärleken" (af Tage Danielsson) skulle oversættes til *Den første kakerlak* – og jeg tror ikke, det var ment som en ironi.

Det er imidlertid også tydeligt, at de fire elever i gruppen ikke har lige let ved at forstå det svenske digt. I et lille situativt interview siger Ella: *Jeg synes Norge, det er meget nemmere end Sverige, svenske*. Det bekræfter alle. Laurits tilføjer: *Altså jeg har forstået lidt af den. Jeg tror, det er noget med en dreng, der er på hospitalet eller et eller andet*. Ella overtager: *Nej, det er fordi han cykler og så kommer der en lastbil og kører ind i hans og så kommer han på hospitalet, og så kommer hans mor og en læge og sådan noget...* På spørgsmålet om, hvad der er svært, siger Agnes: *Hvis man kigger på handlingen, så tror jeg egentlig, jeg er rimelig godt med, men hvis man kigger på ord så...* Ella supplerer: *Det er mere, når det overhovedet ikke har noget med dansk at gøre*. Som det fremgår af sekvensen ovenfor, er Laurits hægtet af i det meste af oversættelsesarbejdet, og han giver også udtryk for ikke at have forstået ret meget, udover hvad der allerede ligger i det mentale skema, han placerer digtet i. Pigerne oplever at have forstået hovedtrækkene i handlingen, men er også bevidste om, at de ikke har fået alle nuancer med. Det er også karakteristisk, at de fremhæver norsk, som de har mødt i de to forrige forløb som *meget nemmere* at læse. Mange elever i begge klasse omtalte flere gange norsk som *nemt* eller *meget nemt* at læse i sammenligning med svensk og efterly-

ste mere samarbejde med norske elever. Elevernes oplevelse af, at svenske tekster er væsentlig sværere at læse end norsk (bokmål) stemmer godt overens med, hvad vi allerede ved fra de kvantitative undersøgelser af inter-skandinavisk sprogforståelse (Maurud 1976: 61).

Så vidt det fremgår af mine feltnoter, og hvad der også bekræftes af de stemmer fra nabogrupperne, man flere gange kan høre på min lydoptagelse, men som ikke er transskriberet ovenfor, kom de fleste grupper i b-klassen gennem oversættelsesarbejdet med ”En hjälte” i nogenlunde samme tempo og med nogenlunde samme resultat som Ella, Agnes, Laurits og Søren. Et par grupper kom dog stort set ingen vegne. Alle elever arbejdede med trafiklysmetoden og fik farvelagt tekstens ord i to kategorier. Det er vanskeligt at pege på nogen særlig effekt, men mit indtryk var, at metoden faktisk gav eleverne et greb om og en systematisk fremgangsmåde til et ellers ret uoverskueligt arbejde. Om det er den mest hensigtsmæssige strategi, kan jeg ikke sige noget om. Når teksterne er sprogligt og/eller indholdsmæssigt udfordrende i forhold til læserens formodede ressourcer, anbefaler læsedidaktikken almindeligvis, at læreren gør meget ud af at skabe forforståelse for tekstens genre, emne, forestillede verden mv. før den læses (Bråten 2008). Bortset fra nogle spredte bemærkninger så jeg ikke forsøg på nogen form for systematisk arbejde med elevernes forforståelse i de klasser, jeg fulgte. De svenske og norske tekster blev stort set håndteret som danske tekster i undervisningen.

Analysen viser også, at eleverne bringer forskellige strategier i anvendelse, der hænger sammen med en forskel i ressourcer. Elever som Ella og Agnes, der fremstår som fagligt stærke i danskundervisningen, læser digtet med en abstrakt meningsføgende strategi, der sætter dem i stand til at danne kohærens i teksten. Andre elever – i eksemplet ovenfor især Alberte, men til dels også Laurits og Søren – bruger en mere konkret sekventiel strategi, hvor fokus er på afkodning/oversættelse af enkeltord frem for den meningsmæssige helhed. Denne strategi sætter dem af i oversættelsesarbejdet og gør dem afhængige af klassekammeraternes velvilje til at hjælpe og samarbejde.

Analysearbejde og gruppedynamik

Efter oversættelsen skulle eleverne løse en række analyseopgaver til digtet. Nedenfor følger en sekvens fra gruppens analysearbejde, som er nødvendig at få med for at danne sig et mere fuldstændigt indtryk af samspillet mellem de faglige og sociale dynamikker i gruppearbejdet. De svenske formuleringer af

analyseopgaverne er løbende sat ind i parentes for at tydeliggøre konteksten for arbejdet.

Ella: drengen eh eh.. cykler..
Søren: hva' skriver du?
Ella: drengen cykler.. øhm
Agnes: og så kører han ud foran en bil.
Ella: kører.. ud.. foran
Laurits: =så spiser han
Ella: = en bil. så kommer han på hospitalet....
Søren: så..
Ella: hospitalet.. og så finder han ud af at det var hans skyld..
Agnes: og dør...
Laurits: det gider jeg sgu altså ik` å skrive
Ella: han finder ud af. at det. er. hans. skyld øhm.. og dør. Godt. hvilken miljø er der er det som beskrives? (*Vilken miljö är det som beskrivs?*) det er en me: get (gaber) dansk landevejsmiljø er det ik`?
Agnes: jo det er bare sådan en gade ik`?
Ella: dansk landevejsmiljø
Agnes: men er det en landevej? altså jeg tænker *det er sådan*
Søren: =men er det ikke i Sverige det foregår
Agnes: jojo
Ella: nå ja hahaha SVENSK landevejsmiljø
Søren: jeg skriver bare svensk vej
Agnes: er det ikke sådan en by?
Ella: nejmen er det ikke landevejs
Agnes: det er sgu da mere sådan en by
Søren: ja det tænker jeg også... svensk by
Agnes: svensk lille landsby...
Laurits: svensk by inde i byen
Ella: svensk lille landsby
Laurits: hvorfor skriver du lille landsby for det ved man jo aldrig?
Søren: jeg skriver bare svensk by
Ella: =nej *men vi skal gåt' det* (ændrer stemmeføring)
(gruppen får hjælp af læreren til at tyde det næste arbejdsspørgsmål: Er der nogle kommende nøgleord i digtet?, ca. 2 min.)
Ella: okay hvilke associa AHA hallucinationer får du.. af nøgleordene? (*Vilka associationer får du av nyckelorden?*)
Laurits: associationer
Søren: det hedder det sgu ik`
Ella: =man kan kende kendetegne *sig selv*
Laurits: =hvad betyder hvad betyder det. forklar mig hvad as-so-ci-ti
Ella: =ha-so-li-ti... hallu-cinationer ved du hvad det er?
Agnes: =associationer.
Søren: =det er da sådan noget man får hvis man tar`
(flere stemmer blandes)
Laurits: =men det er [jo ikke det der står der står as-so-ci-ti-nationer]
Ella (synger): [hallucina-tioner hallucina-tioner]
Agnes: =der står associationer
Ella: jamen det er jo det samme
Agnes: slå det op. jeg tror ik`
Søren: =jeg tror det er to forskellige ting

Ella: =nå men vil I vide hvad hallucinationer er?
Laurits: ja
Ella: det bruger jeg faktisk ret meget
Laurits: okay lad mig høre
Ella: okay det er når man tror man ser noget men man ser det ikke
Agnes: men det er ik` det samme
Laurits: nej det er ikke det det kaldes også øh det kaldes også
Søren: øh hvad *[hedder der er også et eller andet]*
Ella (synger): [hallucinationer hallucinationer]
Laurits: fatamorgana
Ella: nope
(flere stemmer, uforst.)
Agnes: nej jeg tror altså ikke det er det samme
Søren: når folk er øh..
Laurits: jo det kan også godt betyde fatamorgana det er hvad du kommer til at tænke på
Søren: nå ja det er selvfølgelig rigtigt når man er ude i sådan en [ørken]
Agnes: [ørken]
Ella: OKAY
Agnes: jeg vil se det før vi går videre for ellers siger du bare at det er løgn
Ella: jaja men jeg
Laurits: =E:lla. nu stopper du det der fis der
Ella: jeg har jo på en måde ret. det er øh <forestilling fremkaldt af et synsindtryk>... en forestilling en fornemmelse. SE det er jo det samme. hallucinationer det er når man tror man ser noget men det er der ikke.
Agnes: men det er stadigvæk ikke [det samme].
Søren: [ikke det samme]
Laurits: det er jo også fatamorgana.
Ella: =jo... HVILKE
Agnes: =altså hvad kommer du til at tænke på når du hører nøgleordene?
Ella: ja
Laurits: Ella Ella prøv at snakke dansk
Ella: ja *man kommer lidt til at tænke på en selv når man cykler* (citater af voksenstemme). (...20 sek...)
Søren: Okay. hvad skriver I? egne oplevelser?
Ella: tænker på egne op-le-vel-ser med... øh cykel... GODT. hvilke stamning (*Vilken stämning förmedlar dikten?*)
Agnes: hvilken stem[ning]
Ella: [stem]ning øh er der i digtet?
Søren: den er trist
Ella: =der er denne her øh glæde men samtidig uro
Laurits: sorg
Søren: =og specielt sorg
Ella: NEJ for først er han glad han cykler [lalalalala]
Laurits: [han dør jo mand]. *glæde*
Søren: ja glæde
Ella: nej ja
Laurits: =glæde smerte
Agnes: =trist
Søren: =hehe
Agnes: =smerte død
Ella: glæde
Søren: =glæde ehm frygt

Ella: sårbarhed ikke frygt
 Søren: hun er sgu da bange for at han dør moren
 Ella: jamen det hører man ikke.
 Laurits (opremsende): glæde smerte død og sorg
 Ella: sårbarhed
 (...10 sek...)
 Agnes: hvad tror du forfatteren vil med sit digt? (*Vad tror du författaren vill med sin dikt?*)
 Laurits: passe på i trafikken.
 Agnes: jeg tror han vil få folk til at lade være med at køre ud foran lastbiler
 Ella: hva`. hvad tror du forfatteren vil med sit digt?
 Søren: pas på når du cykler?
 Ella: nej det er for det er for direkte. det er mere indirekte.
 Søren: pas på når pas på når du cykler i trafikken.
 Ella: okay hvad så. hvad tror du forfatteren vil med sit digt? han vil vise hvordan en glæde kan blive til et ma-re-ridt (citat i en glæde) hihi.
 (elev laver lyde, flere stemmer)
 Søren: man skal passe på i trafikken når man har fået en ny cykel
 Agnes: =ja man skal ta` å bli` en bedre cyklist hehe
 Søren: =ja det tror hehe
 Laurits: =*at man skal passe på i trafik`en* (regionalsprog)
 Søren: hvad skriver I?
 Agnes: at folk skal ta´ og blive bedre cyklister haha...
 Laurits: fins du noget du inte förstår... det er jo underligt det her sprog. altså prøv lige og hør det engang. (*Finns det något du inte förstår?*)
 Søren: ja
 Laurits: undersök se-dan språken i dikten. (*Undersök sedan språket i dikten*)
 (...5 min...)
 Ella: agnes vi skriver dem ned?
 Agnes: det er krydsrim.
 Ella: men dem har jeg os`.. okay ja... okay der er... *redan*..
 *Søren: hvad skriver [I]?
 Laurits: [hvad]?
 Ella: *sedan*
 Søren: ja hvad skriver I?
 Ella: I ska` til at lave det drenge
 Søren: ja
 Ella: nej I ku´ ha´ lavet det sammen med os
 Laurits (svagt og hurtigt): =jeg ku` jo ik` mand
 Ella: =men I VALGTE ikke at gøre det
 Søren: ja vi forstod det ik`
 (flere stemmer, uforst.)
 Laurits: *redan sedan*
 Søren: ja redan sedan
 Laurits: redan [sedan]
 Søren: [sedan]
 Ella: jeg mener nu får I dem men næste gang I ikke gør det så får I dem simpelthen ikke vel?
 Agnes: nej bare la` vær`
 Søren: godt ska´ vi så gå videre til næste side?
 Ella: vi er ikke færdige..
 Søren: hvilke ar... nej hvor er det røvkedeligt det her. skal vi virkelig lave alt det her?... okay næste side
 Laurits: jeg gider ik` mer`. Jeg skriver ik` mer`. jeg får det dårligt. nej haha

Samspil og modspil i gruppearbejdet

Helt overordnet er det tydeligt, at elevernes samtale er indlejret i en bestemt regulativ diskurs. De løser opgaverne, fordi de skal. Den præmis ser alle ud til at acceptere uden videre diskussion. Det, eleverne selv har en vis indflydelse på, er, hvor meget ”der skal til”, før en opgave kan betragtes som løst. Ella har suverænt flest taleture og er generelt den, der initierer nye emner og dermed endeligt afgør, hvornår den foregående opgave er løst. Den rytme udfordres kun en enkelt gang. Selvom det hele vejen igennem er Ella, der er drivkraften i gruppearbejdet, er det faktisk hende, der inviterer til det første lille brud på lærerens dagsorden. Efter endt oversættelsesarbejde vil Ella ikke slå ord op, men bare se at komme videre til analyseopgaverne (se sekvensen med oversættelsesarbejdet). Det bryder Laurits sig tilsyneladende ikke om, måske også fordi han er bevidst om, at samtalen bliver optaget. Han siger i hvert tilfælde (til lydoptageren): *Jeg ved godt at I hører det her. men Agnes og Ella de laver ikke det de skal lave.* Derved får han på en ironisk underspillet måde positioneret de ellers flittige piger, Ella og Agnes, som regelbrydere, og det reagerer Ella også prompte på: *Nej okay det gør vi. det er bare Laurits der er lidt kække.* Replikken er måske ansigtstruende for Ella, der i den efterfølgende tur prøver at konstruere fællesskab gennem en anti-skole diskurs, hvor eleverne må stå sammen for at slippe så let som muligt gennem skolearbejdet: *Hallo vi skal lade som om... okay er vi færdige med at oversætte nu?* Det tilbud afviser Laurits bastant: *Hallo tag dig sammen mand* og konstruerer sig selv i en form for offerrolle med replikken: *Nå men *så må jeg gøre det* alene.* Det virker, og Ella skifter nu holdning, men prisen er, at hun kan tillade sig at ironisere over Laurits` hjælpeløshed og konstruere relationen mellem sig selv og ham som en mor – barn relation: *Okay skal jeg hjælpe dig? skal jeg hjælpe dig? (...) Bruger du gu-gil overgætter hehehe.*

Laurits og Søren er tydeligvis afhængige af pigerne, som har lettere ved at løse opgaverne (især oversættelsen), end de selv har, og det gør relationen asymmetrisk. I oversættelsesarbejdet har Ella rollen som stemmefører. Det er hele tiden hende, der byder ind på nye linjer og opsummerer det læste. Laurits bidrager ikke med nye input til den faglige diskurs. Han ser ud til at have mere end nok at gøre med at hænge på og få samlet det op, de andre producerer. Hans relativt få ytringer i denne del handler om orientering og tempo i forhold til arbejdet: *Hey vent lige.* Søren deltager mere aktivt og byder også et par gange ind med viden, der hjælper Ella videre. Det mønster ændrer sig en del, da gruppen når til analyseopgaverne. Her er Laurits ikke koblet af på samme måde, og både han og Søren deltager med flere input til

indholdsproduktionen, selvom en del af Laurits` replikker er gentagelser af det åbentlyse eller noget, andre allerede har sagt.

I faglig henseende ser Ella og Agnes ud til at være nogenlunde lige godt med. Både Ella og Agnes forstår og kan realisere undervisningens mere abstrakte koder, hvor drengene går i stå. Interaktionen viser imidlertid også en indbyrdes positionering mellem de to piger, som vi også så et eksempel på i den sceniske beskrivelse af projektarbejdet i kapitel fem. I sekvensen ovenfor fører Ella ordet i størsteparten af tiden, og Agnes kommer mest på banen, når Ella går i stå eller siger noget forkert. I sekvensen ovenfor åbner Laurits en delsekvens, hvor betydningen af ordet ”associationer” diskuteres. Delsekvensen bliver ansigtstruende for Ella, som ikke kender ordet og derfor må ud i et længere forsøg på afledning ved bl.a. at tilbyde en ”afledningshistorie”, *nå men vil I vide...*, for ikke at tabe ansigt til de andre, der måske fornemmer, at hun for én gangs skyld har taget fejl. Både Laurits og Agnes holder hende fast. Agnes siger: *Jeg vil se det før vi går videre ellers siger du bare at det er løgn.* Ella kæmper til det sidste for at bevare ansigt: *Jeg har jo på en måde ret.*

Gruppearbejdet ser ud til at bygge på en kontrakt mellem eleverne om, at alle skal bidrage med det, de kan, for at få del i gruppens fælles produktion. Godt inde i anden lektion er drengene ved at miste fokus og bryder denne regel. De snakker med nogen i nabogruppen, men vil derefter gerne tilbage og have del i Ella og Agnes` løsning, som er produceret i deres fravær. Ella siger: *I ska` til at lave det drenge.* Søren: *Ja.* Ella: *Nej I ku` ha` lavet det sammen med os (...) men I VALGTE ikke at gøre det.* Søren og Laurits forklarer sig. Søren: *Vi forstod det ik`* og Laurits: *Jeg ku` jo ik` mand.* Ella fortsætter: *Jeg mener nu får I dem men næste gang I ikke gør det så får I dem simpelthen ikke vel?* Drengene har brudt en af gruppearbejdets uskrevne regler om, at alle skal bidrage, og det forstærker yderligere den asymmetri, der allerede er opbygget, fordi de i hele arbejdet med digtet har haft svært ved at formulere relevante bidrag. Ella bruger betegnelsen *drenge* udtalt med emfase på første stavelse til at klassificere Søren og Laurits` skulkeadfærd. Her trækker hun på en underliggende diskurs om drenge som mindre flittige end piger. Til slut formulerer hun en trussel, der lyder som et ekko af den voksne opdrager: *Nu får I dem men næste gang.*

Sammenfattende kan man sige, at det er dynamikken mellem undervisningens regulative orden og det sociale samspil mellem eleverne, der gør, at de kommer gennem (det meste) af opgaven. Skolen har pålagt eleverne en opgave, som skal løses, før de kan holde frikvarter. Eleverne prøver langt hen ad vejen at hjælpe hinanden, så godt de nu kan, for at holde et fornuftigt

tempo – ikke mindst i forhold til nabogruppen, som hele vejen igennem er ca. lige så lagt i de omfattende opgaveark. Der ligger også et konkurrenceelement i gruppearbejdet, som ser ud til at være en vigtig drivkraft. Jeg har flere gange set, hvordan grupperne kappes om at blive først færdige, hvilket kommer til udtryk i replikker som: *De overhaler os eller hvad?*

Dynamisk opgaveløsning bygger på en form for solidaritet i gruppen, hvor alle kan få adgang til de producerede løsninger under forudsætning af, at alle ”gør hvad de kan”. Laurits og Søren kan godt få adgang til pigernes løsninger, så længe de accepterer deres underordnede roller og i det mindste giver indtryk af, at de gerne vil bidrage. Rollefordelingen bygger givetvis på en kombination af de relationer, eleverne allerede har etableret, og deres mere specifikke ressourcer i forhold til den stillede opgave. At det netop er Ella, der etableres som gruppens (stemme)fører, kan forklares med, at hun generelt søger denne position – det så vi også i scenen fra projektarbejdet, hvor hun imidlertid mødte en del modstand fra de andre piger – og at hun sammen med Agnes er gruppens bedste læser. Søren har generelle vanskeligheder med skriftsprogets kode. Han bruger sprogteknologisk støtte, når han skal skrive. Det udgangspunkt er selvsagt ikke befordrende for at læse lyrik på svensk.

Præstationsminimalisme

Hvis vi går tættere på elevernes meningsproduktion, er det karakteristisk, at svarene er korte, og at der ikke er mange diskussioner af indholdet. Ethvert nogenlunde acceptabelt løsningsforslag får lov til at stå uden videre fordybelser, afprøvning eller debat. I didaktikken bruger man nogle gange udtrykket ”præstationsminimalisme” om arbejdsprocesser, hvor eleverne afpasser deres opgaveløsning til minimumskravene (Skriver 2011: 10), og den karakteristiske kan også forsvares her. I projektarbejdet peger Øland på den mere sofistikerede kompetence at kunne ”*deltage akkurat tilstrækkeligt i fællesskab og samarbejde og senere legitimt distancere sig fra mængden*” (Øland 2011: 181).

Der er ikke noget i samtalen, der tyder på, at eleverne lader sig gribe af digtet, der sandsynligvis er valgt af den svenske lærer netop for sin følelsesmæssige appel. Tværtimod holder eleverne hele tiden en elevprofessionel og nogle gang også ironisk distance til indholdet. Det er eksempelvis tydeligt, da karakteriserer stemningen i digtet med en hurtig opremsning af begreber som *sorg, glæde, smerte, tristhed og død* i en sekvens, hvor alle fire bidrager. De mange stærke substantiver (begreber) nævnes uden videre

argumentation, nærmest som en faglig remse, farvet af den danskfaglige diskurs. Indlejret i denne opremsning er en kort udveksling mellem Søren og Ella om teksten. Søren indvender: *Hun er sgu da bange for at han dør moren*, hvilket han har fuldt ud belæg for i digtets anden strofe, der bl.a. har disse vers: ”Hon ville gärna höra sin gosses röst,/ innan han lämnar livets gyckel”. Ella afviser imidlertid indvendingen resolut: *Ja men det hører man ikke*. og Søren tager ikke til genmæle, selvom han faktisk har fat i noget her, hvilket indikerer, at Ellas stærkere position i gruppearbejdet betyder mere end det faglige argument. Et lignende indlæg fra Laurits, *han dør jo mand*, tages heller ikke op i samtalen.

Senere skal eleverne give et bud på forfatterens intention. Søren, Laurits og Agnes konstruerer hurtigt en læsning på det lavest mulige taksonomiske niveau *at man skal passe på i trafik`en*, som Laurits samtidig forholder sig ironisk til ved at stilisere replikken i retning af midtsjællandsk regional-sprog. Agnes deltager også i legen med replikken: *Jeg tror han vil få folk til at lade være med at køre ud foran lastbiler*, der virker bevidst barnagtig i sin konkretiseringsgrad. Hun griner også selv af en lignende replik lidt senere. Bo Steffensen argumenterer i *Når børn læser fiktion* (Steffensen 2005) for, at størstedelen af eleverne i folkeskolens ældste klasser læser litteratur konkret (referentiel, såkaldt faktiv læsning), fordi de ikke mestrer den mere abstrakte og kognitivt komplekse symbolske læsning (såkaldt fiktiv læsning). Det spiller sikkert også ind her, men det ser snarere ud til, at eleverne bruger den konkrete læsning som en afvisning af yderligere involvering. De læser faktivt med overlæg, og Ellas indsigelse *nej (...) det er for direkte. det er mere indirekte* viser også, at hun i hvert tilfælde er bevidst om forskellen på de to læsemåder, hvor det er den sidstnævnte, den indirekte, der præmieres i litteraturundervisningens vidensproduktion. Ella har da heller ikke svært ved hurtigt at producere en mere abstrakt, indirekte læsning, som hun dog fremsætter ironisk *han vil vise hvordan en glæ:de kan blive til et ma-re-ridt hibi* ved at forlænge vokalen i ”glæde” og udtale *ma-re-ridt* i stavelser som et ekko af en pædagogisk stemme. Med sin stilisering af replikken i retning af en ”voksenstemme” viser Ella overfor gruppen, at hun nok er replikkens producent, men ikke dens egentlig afsender (skaber) (jf. Goffmans distinktioner mellem ”animator” og ”principal”) (Fairclough 1992a: 78). Ved ikke at fremstå som ytringens egentlige afsender, dens ”principal”, men blot en, der siger den, skærmer Ella af for en mulig kritik eller latterliggørelse i gruppen. Hun har selv latterliggjort den abstrakte læsning på forhånd. Der ser altså ikke ud til at være rum for afsøgning af en egentlig indfølelse i læsning i gruppen.

Klassesamtale om ”En hjälte”

Kort før ringetid kaldte læreren eleverne sammen til fælles klassesamtale om det svenske digt. Læreren lagde ud med at lade eleverne læse digtet op med dansk udtale, hvorefter hun stillede dem en række spørgsmål til teksten.

Lærer: og Laurits vil du tage det sidste?

Laurits: øh jaja var han inte hjälte. var han inte stor. i dødens stund skreg han inte på sin mor. han kante sit ansvar. han tog sin del. han hade mot at saga det var min fel...

Lærer: rigtig flot læst op.

Nick: tak tak tak

Lærer: det er godt gået

Flere: WUH hahaha

Lærer: og jeg synes også generelt I var gode til at finde ud af hvad er det egentlig det her digt det handler om. og hvad var det det handlede om? Er der nogen der lige kan ridse handlingsforløbet op?

Lærer: Alberte. nåede du at læse det igennem. digtet?

Alborte: Øh ja

Lærer: hvad er det det handler om?

Alborte: en dreng der har fået en ny cykel og så er han ude at cykle og så cykler han i venstre side og så bliver han ramt og så ligger han på hospitalet og så dør han.

Lærer: og så dør han

Alborte: =ja

Lærer: =og hvad er det han siger da han.. ja han siger lige inden han dør. det er ikke noget med han skriger ikke mor mor øh jeg vil ikke dø han vågner lige op et kort øjeblik og så siger han det var min skyld. og så dør han... så hvad er det de siger der sidst i digtet? (rytmisk:) var han ikke en helt? var han ikke stor? i dødens minut skreg han ikke på sin mor. han kendte sit ansvar han tog sin del. han havde mod at sige det var min fel.

Pige (lavt): det var min fejl.

Lærer: så det derfor at så synes I han var en helt? var han stor at han gør det fremfor at han skriger på sin mor? hvad synes I om det?

(En dreng begynder at snakke om noget andet, muligvis frikvarter)

Lærer: vil du lige svare på spørgsmålet. var han en helt? var han stor? hvad siger du Lærke?

Lærke (lavt): *jo han var* en helt og det var sådan meget.. stort.

Lærer: ja. det var stort af ham hvad mener du når du siger at det var stort af ham?

(Flere snakker)

Lærer: [schyyys]

Lærke (lavt): [at] det ikke var noget som enhver elleveårig dreng kunne *gennemføre*

Lærer: =nej han er kun elleve år ik` os` og han indrømmer alligevel det var mig jeg vidste jeg ved godt det var mig det var min skyld. det er det der storsind han har en god selvindsigt kan man også sige ik`? når man ligesom har indsigt i hvad er det hvad var det egentlig man selv øh var ansvarlig for ik`...

Pige: har vi ikke frikvarter nu?

Lærer: nej der er stadigvæk

(flere stemmer blandes)

Pige: =ellers når vi ikke...

Søren: JA hallo så bliver det sådan noget elleve halvtreds

Dreng: ti minutter kun

Lærer: =hvad hedder det øh

Søren: ja ti i.

Lærer: hvad? nej ik` frikvarter lige nu

Flere: ååååh

Lærer: hvad hedder det øh så skulle I finde ud af hvilket miljø blandt andet det var som det er der bliver beskrevet her. og det var der nogen der havde lidt svært ved. hvad er det for et miljø? er der nogen der kom frem til noget? hvad er det for noget et miljø? Karla?

Karla: øh altså det er i en by

Lærer: ja

Karla: fordi man ku:n-ne øøh se at der var: øh hvad hedder det (flere piger fniser) (Karla griner) biler og cykler

Lærer: ja

Karla: og der var også et hospital sådan...

Lærer: *ja det er lige præcis rigtigt*. (Karla siger noget, uforst.) ja vi får at vide for eksempel lige i den første her ehm tredje linje tredje verslinje i første strofe. trafikken var stærk ik`. altså der er en stor trafik der er meget trafik... og så bliver han netop kørt ned der ik`? så det er bymiljøet der det skal man lægge mærke til nå men hvad er det for et sted vi er. det er altså ikke ude på en øde landevej hvor der lige pludselig er Elev (knap hørligt): *hvor der er lastbiler?

Lærer: nej der er er mange biler her...

(småsnak, lidt grin og skramlen)

Lærer: øhm. hvad for en stemning synes I så der er i digtet?.. Lærke?

Lærke (lavt): *den er dystre og sørgelig samtidig med*

Lærer: den er dyster og sørgelig ja.. Jakob schyys. nej Sara.

Sara (lavt): den starter sådan lykkeligt *og så bliver det dystere*

Lærer: ja der er faktisk sådan lidt udvikling i det. det der med at det starter.

(Et par elever hoster højt)

Lærer: ja det starter fra det muntre og hvad sagde du Sara?

Sara: til det blir` dystre

Lærer: ja til det dystre ik`?

Lærer: så bliver det ligesom alvorligt til sidst. eller længere henne i digtet. og hvad tror I så forfatteren vil med sit digt? hvad er hvad er budskabet her?.. hvorfor lave sådan et digt her?... øh Rebekka

Rebekka (lavt): at man skal passe på i trafikken og at det er farligt *når man* (resten uforst.)

Lærer: *cykelhjelme* men hvad var det os` han gjorde?

Dreng: han kørte i den forkerte side.

Lærer: han kørte i den forkerte side så det er klart ja.

(Søren råber noget om trafik. En dreng siger: ja hahaha så længe du opfører dig ordentligt; uroen stiger).

Lærer (hæver stemmen): er der noget som I ikke forstår i digtet? nu ved jeg godt at I har selvfølgelig oversat ord. men er der noget sådan i handlingen I tænker som er lidt som er noget man ikke helt forstår hvorfor.. hvorfor sker de?:? hvorfor gør han sådan?

Dreng: hvorfor kører han i den [forkerte side]?

Nick: [jeg kører da tit] i den forkerte side og jeg dør da ikke

Lærer: Ja hvorfor kører han i den forkerte side? det er da et meget godt spørgsmål. hvad var det lige der skete siden han gjorde det når han godt ved at det var forkert?

Karla: det er fordi han lige havde en god stund.

Flere (stille): hihi

Lærer: hvad siger du? ja han havde en god stund.

(flere stemmer)

Dreng: han synes det er hyggeligt

Karla: og så fik han lige tankerne hen på noget andet.

Lærer: Schyyys. prøv lige at lade Karla snakke. der stod nemlig der lige inden han blev ramt ik`?

Karla: jo

Lærer: *han visslade lykkeligt i denna stund*

Karla: ja

Lærer: altså han fløjtede lykkeligt i denne stund, ik`?

(småsnak)

Lærer: og kørte han over kørte tankeløst over på venstre side så han hyggede sig simpelthen så meget så han kører bare over. til venstre. uden at tænke sig om hvor man tænker på alt muligt andet.

Samtalen mellem lærer og elever har en helt anderledes struktur end de gruppesamtaler, der er analyseret ovenfor. Den er baseret på en asymmetrisk relation, der giver læreren mulighed for at ”holde gulvet” (Fairclough 1992a: 19), selvom eleverne svarer tøvende og gerne vil tale om noget andet, nemlig det forestående frikvarter, som flere mener, at de nu har ret til. Læreren fastholder imidlertid digtet som samtaleens emne og stiller hele 25 spørgsmål i løbet af den relativt korte sekvens. Eleverne er tilbageholdende med at svare. For at gennemføre sit forehavende må læreren derfor flere gange beordre en elev, der ikke har markeret, til at sige noget. De elever, der faktisk – mere eller mindre frivilligt – bidrager med indlæg, svarer kortfattet og ofte nærmest redundant i forhold til lærerens oplæg, som når Lærke på lærerens spørgsmål om hovedpersonen var en helt svarer: **Jo, han var* en helt og det var sådan meget stort*. Der er et minimum af ny information i dette svar, og læreren følger op med spørgsmålet: *Hvad mener du når du siger at det var stort af ham?* Lærke svarer ved at bringe en ny konkret iagttagelse fra digtet, at drengen var elleve år, på banen. Det svar optager læreren i sin næste taletur, hvorefter hun reelt selv svarer på sit spørgsmål: *og han indrømmer alligevel det var mig jeg vidste jeg ved godt det var mig det var min skyld. det er det der storsind han har en god selvindsigt kan man også sige ik`?* Samtalen får derfor en traditionel IRE-struktur (Sinclair & Coulthard 1975), hvor elevernes korte svar ikke ændrer samtaleens retning, men blot udfylder de tomme pladser i det, der bedst kan karakteriseres som en monolog fra lærerens side.

Samtalen bærer præg af lærerens og elevernes konkurrerende dagsorden hele vejen igennem. Det er eksempelvis tydeligt i starten af den sekvens i samtalen, der initieres med lærerens spørgsmål om, hvorvidt der er noget i handlingen, som eleverne undrer sig over. En dreng svarer ved at omformulere en tidligere replik i samtalen til et spørgsmål: *Hvorfor kører han i den forkerte side?* Og måske er det Nick, der følger op med en bemærkning i retning af: *Jeg kører da tit i den forkerte side og jeg dør da ikke*. Begge ytringer er relevante som svar på lærerens spørgsmål, men kan i sammenhængen også tolkes

som en ironi over selve den litterære samtales rituelle karakter og/eller digtets univers. De bringer ikke nye perspektiver ind i samtalen. Læreren optager imidlertid spørgsmålet med ytringen *Ja hvorfor kører han i den forkerte side?* og forsøger – dog med et dækket forbehold (attituedeverbialt ”da”) – at trække ironien ud af det med evalueringen *Det er da et meget godt spørgsmål*. Dernæst omformulerer hun spørgsmålet til: *Hvad var det lige der skete siden han gjorde det når han godt ved at det var forkert?* Karla følger op med svaret *Det er fordi han lige havde en god stund*, der i forhold til lærerens dagsorden fremstår som relevant ved intertekstuelt at trække på digtets ottende vers (”han visslade lykkligt i denna stund”). Men Karla fremsætter samtidig svaret med distance og giver det en ironisk drejning med brug af attituedeverbiet ”lige” med forlænget udtale af den trykstærke vokal. Substantivet ”stund” findes som bekendt både på dansk og svensk, men har et lidt arkaisk præg på dansk og konnoterer høj stil. Måske derfor har Karla hæftet sig ved det, og måske derfor fniser kammeraterne af hendes replik. Også her følger læreren op ved at optage elevens indlæg: *Hvad siger du? ja han havde en god stund*, og genfremsætter det uden ironi.

Efter at have stillet nogle indledende spørgsmål til tekstens handlingsplan og et par analytiske spørgsmål, prøver læreren flere gange at regulere elevernes vidensproduktion i retning af fortolkning og syntese, men eleverne svarer undvigende eller med meget konkrete iagttagelser. Læreren spørger: *Hvad er budskabet her? hvorfor lave sådan et digt her?* Hertil svarer Rebekka: *At man skal passe på i trafikken og at det er farligt* (resten uforståeligt, men sikkert noget med at køre med cykelhjelme). Læreren gentager hurtigt ordet ”cykelhjelme”, men ignorerer ellers det meget konkrete svar og spørger igen: *Hvad var det også han gjorde?* Dette spørgsmål fra læreren indbyder til repetition af en iagttagelse, hun allerede selv har fremsat tidligere i samtalen, hvor hun sagde: *Det er ikke noget med han skriger ikke mor mor oh jeg vil ikke dø han vågner lige op et kort øjeblik og så siger han det var min skyld*. Den er der ingen af eleverne, der griber, for en af drengene svarer meget konkret: *Han kørte i den forkerte side*. Herefter skifter hun tilsyneladende strategi ved at spørge ind til uklarheder i handlingen, inden hun til sidst afrunder og giver eleverne fri.

I den afsluttende samtale om digtet forsøger læreren på samme måde som a-klassens lærer i eksemplet med klassesamtalen om digtet ”Mamma” i kapitel seks at regulere elevernes meningsproduktion i retning af danskfaglig viden (uddannelsesdiskursen) og mere personlig stillingtagen (dannelsesdiskursen). Fokus er dog i eksemplet fra b-klassen ovenfor forholdsvis tekstnært og mere tydeligt placeret inden for den faglige diskurs end samtalen i a-klassen, der havde flere passager med ”perspektiverende” iagtt-

gelse. I b-klassen er det primært tekstiagttagelser, der efterspørges, og læreren stiller ingen identifikationsspørgsmål. Men lidt på samme måde som a-klassens lærer forsøger b-klassens lærer at udfordre en meget konkret og afgrænset elevlæsning af digtet, som i dette tilfælde er elevernes meget konkrete og praktiske læsning af digtet, som var det en kampagne for større færdsels-sikkerhed. Der er imidlertid ikke noget i elevernes udsagn, som tyder på, at det lykkes ”at flytte” deres læsning. Når den litterære samtale ikke lykkes med skabe nye erkendelser hos eleverne, og det kan der være flere mulige forklaringer på – at eleverne synes, teksten er kedelig og helt oplagt, at læreren er på vej til at overskride grænsen til elevernes frikvarter og dermed bryde en kontrakt, som eleverne tillægger stor betydning – kommer samtalen til at fremstå ritualiseret (jf. Dysthe 1997). Samtalen giver ingen anledning til særlige sproglige refleksioner, der knytter sig til forskelle og ligheder mellem dansk og svensk, og læreren forsøger heller ikke at regulere samtalen i den retning.

Afrunding

I projektet observerede jeg som nævnt flere forløb, hvor eleverne skulle arbejde med norsk og svensk skønlitteratur i danskundervisningen (digte, kortprosa og noveller). Alle de gennemførte forløb havde i deres målformuleringer dels læringsintentioner knyttet til litterær analyse, dels mål knyttet til nabosprog (læse, forstå, sproglige forskelle og ligheder). I de stillede opgaver i gruppearbejdet og i lærerens samtaler med eleverne blev elevernes meningsproduktion langt overvejende reguleret i retning af litteraturundervisningens traditionelle kategorier og vidensformer. Sproglige (og kulturelle) forskelle og ligheder blev stort set ikke tematiseret i disse forløb, bortset fra enkelte undtagelser som B-klasselærerens brug af trafiklysmetoden. I den observerede litteraturundervisning blev nabosprogene altså svagt klassificeret i forhold til dansk. Sproggrænserne blev talt ned snarere end talt frem i de pædagogiske oplæg og i den faktiske pædagogiske praksis.

Især korte tekster på norsk (bokmål) voldte heller ikke større problemer i den undervisning, jeg har set, end at denne tilgang kunne gennemføres med en vis succes. De fleste elever gav også udtryk for, at norsk er rimelig let at læse. Når teksterne var på svensk, var den sproglige barriere mærkbart større. Var teksten kort (fx et digt), kunne litteraturundervisning med svensk også gennemføres, selvom sproget begyndte at blive en tydelig barriere for elevdeltagelse og skabe store forskelle i klassen mellem de elever,

der nogenlunde kunne læse teksten med forståelse, og de elever, der gik helt i stå.

Det er også tydeligt i både gruppe – og klassesamtalen, hvordan samtalerne ideationelle og interpersonelle betydninger hele tiden er vævet ind i hinanden. Eleverne holder det meste af tiden en ”elevprofessionel” distance til digtene, hvor de deltager i opgaveløsningen (underlægger sig den regulative diskurs), uden at bringe selv sig selv i en udsat position over for de andre elever ved at gå mere ind i opgaven end de strengt taget behøver. Samtidig er det også tydeligt i mine observationer, at det forhold, at en tekst er forfattet på svensk, *i sig selv* producerer modstand og et behov for at distance-re sig til teksten blandt eleverne, som når Laurits eksempelvis siger i gruppearbejdet: *Fins det något du inte förstår... det er jo underligt det her språk. alltså prøv lige og hör det engång.* Det behov for ekstra distance oplevede jeg ikke, når eleverne læste tekster på norsk (bokmål).

7.2 Nabosprogskommunikation på nettet

En af GNU-projektets kongstanker var fra begyndelsen, at undervisningsaktiviteter baseret på forskellige former for netbaseret kommunikation mellem eleverne i de tre lande om både faglige og hverdagslige emner skulle kunne åbne for nye deltagelsesmuligheder og en mere erfaringsnær meningsproduktion end traditionelle aktivitetstyper som eksempelvis læsning af litteratur på nabosprog. Denne tanke finder også støtte i policy-dokumenter og den didaktiske litteratur om nabosprogsundervisning (Gustavsson 2002, Henriksen 2011, Jansson & Skjeldbred 2014, Linnér 2004, Madsen 2006).⁷² Grundideen synes at være, at direkte elevkontakt i en form for usynlig pædagogisk kontekst, hvor samtalen kan tage mange forskellige retninger, skulle kunne producere den motivation, der ellers er en mangel i mere traditionelle klasserumsaktiviteter med nabosprog. Formålet med analyserne af netbaseret elevkommunikation i dette afsnit er i forlængelse heraf at få indsigt i, hvad der rent faktisk udspiller sig i samtalerne. Hvordan deltager eleverne i åbne undervisningsaktiviteter, der stiller store krav til både deres sociale og sproglige ressourcer, og hvilket indhold producerer de i aktiviteterne?

⁷² I projektets undervisningsforløb blev der eksperimenteret med en række forskellige kommunikationsværktøjer til både synkrone og asynkrone udvekslinger som eksempelvis Google Dokumenter, Wikispaces, YouTube, Skype, Google Hangout og Adobe Connect. I dette kapitel fokuserer jeg på elevernes synkrone, multimodale kommunikation i såkaldte videokonferenceprogrammer som Skype, Google Hangout og Adobe Connect.

Som diskuteret i teorikapitlet hænger faktisk sprogbrug sammen med konkrete sociale situationer i både Hallidays, Bernsteins og Faircloughs sprogteorier, således at sprogbrugen afstemmes til konteksten gennem nogle situationstilpassede valg. Hos Halliday bindes sprog og kontekst som nævnt sammen af begreberne *field* (indhold), *tenor* (deltagere) og *mode* (sprogets rolle), der i metaforisk forstand konfigurerer sproget i tre dimensioner i forhold til en social situation (Halliday & Hasan 1989: 55). I forskningen i inter-skandinavisk kommunikation er det især sprogets rolle, der har tiltrukket sig opmærksomhed (Börestam 1994), og den dimension er også vigtig her, men jeg vil også forsøge at vise, hvordan både deltagernes indbyrdes relationer (*tenor*), og samtals indhold (*field*) spiller en rolle for de læringsmuligheder, der ligger i at lade elever løse opgaver sammen på nettet.

De tre dimensioner hænger altså sammen, men i min strukturering af afsnittet har jeg alligevel valgt at behandle de helt elementære træk ved elevernes sprogforståelse og kommunikative strategier i et første afsnit, der går på tværs af de 14 synkrone interaktioner, inden jeg går i dybden med elevdeltagelse og meningsproduktion i fire udvalgte samtaler, som belyser forskellige udfald af aktiviteten, kommunikativt og indholdsmæssigt, og som repræsenterer danske elever med ret forskellige deltagelsesmønstre i samtalen og i den øvrige danskundervisning.

Forståelse, misforståelse og interaktionelle strategier

Eleverne i de fire danske klasser, jeg i varierende omfang fulgte i projektet, har alle på forskellig vis kommunikeret synkront med de norske og svenske venskabsklasser. Desværre var der et underskud af norske klasser i projektet, hvilket betød, at de afsluttende forløb i både a- og b-klassen, som jeg fokuserer på, var uden deltagelse af norske elever.

Når eleverne skulle kommunikere synkront, blev de typisk inddelt i nationale grupper på to til tre, der så blev sat i forbindelse med tilsvarende grupper i et eller to lande om at løse en opgave. En netbaseret interaktion har typisk en varighed et sted mellem 15 og 25 minutter. Vi har skærmoptaget (lyd, billede, chat) synkrone samtaler i tre af de fire klassematch og i nogle klasser i flere omgange (b og c). Det giver forholdsvis mange timers optagelser. De fleste af optagelserne har jeg blot set igennem, mens ca. to timer fra b-klassen er grovtransskriberet. Allerede et første gennemsyn viser, at der er stor forskel på, hvad eleverne magter rent kommunikativt i mellemtrinnsklasserne og i overbygningen. Det er først fra omkring 7. klasses trin, at

nogle af eleverne i nogen grad er i stand til at skabe og vedligeholde en form for interaktionel struktur i de synkronede udvekslinger, og det er dem, jeg fokuserer på her. Hertil har jeg udvalgt tre bandede samtaler (transskriberede) med ledsagende chat fra a-klassen og to rene chat-interaktioner. I alt ligger altså 14 interaktioner til grund for analyserne i dette afsnit. Alle samtaler er mellem danske og svenske elever.⁷³

Vurderet på den interaktionelle struktur, er der nemlig så meget, eleverne ikke forstår, når de skal forsøge at kommunikere mundtligt med hinanden, at det mest oplagte analytiske udgangspunkt ikke er at søge efter særlige problemsteder og reparation i samtalerne, som Börestam og Zeevaert gør det i deres analyser af samtaler mellem unge og voksne, men at lægge ud med at få indsigt i, hvad eleverne rent faktisk (ser ud til) at lykkes med. På flere af mine optagelser fra b-klassen og stort set alle optagelser af de yngre mellemtrinselever i c- og d-klasserne fra Landsbyskolen forstår de danske og svenske elever praktisk talt ingenting af hinandens talesprog. I c-klassen blev aktiviteten opgivet efter gentagne forsøg, fordi især de svenske elever ”ingen-ting forstod”. Det gik væsentligt bedre med chat-beskeder på alle klassetrin, som jeg også kommer ind på i det følgende.

Mine valg af analyseeksempler i afsnittet har altså karakter af en ”best-case”-selektion – vurderet i forhold til elevernes sprogforståelse. En af de generelle kritikker af casestudier er ellers netop, at forskerens forhåndsforståelser af genstandsfeltet styrer case-udvælgelsen i retning af de eksempler, der bekræfter hypoteserne (Flyvbjerg 2010). Til den indvendig er der her at bemærke, at vi med dansk-svensk semikommunikation som udgangspunkt befinder os i et slags ”worst case scenario” for nabosprogsundervisning (i forhold til dansk-norsk og svensk-norsk, jf. kap. 2). På den baggrund kan det ikke undre, at især elever på mellemtrinnet praktisk talt ingenting forstår, når de forsøger at kommunikere mundtligt. De interessante cases at gå i dybden med bliver derfor dem, der bryder lidt med det generelle billede af, at eleverne

⁷³ Det skal siges, at lyd kvaliteten og mængden af støj i omgivelserne var meget varierende fra gruppe til gruppe. Det hænger ikke sådan sammen, at eleverne bliver gode til at forstå svensk, hvis bare forbindelsen er god, og omgivelserne er rolige, men det er tydeligt, at chancen for nogenlunde kommunikativ succes kun er til stede, hvis disse betingelser er opfyldt. Grupperne i a-klassen sad i enmandsrum eller isoleret i gangarealer, da de gennemførte samtalerne, mens grupperne i b-klassen sad ved computere i samme klasseværelse, hvilket tydeligvis virkede forstyrrende, da det var muligt både i det fysiske rum og også gennem videokonferencesystemets fordobling af samtalen at høre flere stemmer samtidig. Dette forhold blev også kommenteret af den svenske lærer. De svenske elever sad til gengæld i rolige omgivelser (grupperum).

ikke kan forstå hinanden, fordi et vist niveau af sprogforståelse er en forudsætning for mulig deltagelse.

Forståelse, når eleverne taler og lytter

Når man analytisk skal vurdere sprogforståelse, kan man både anlægge et såkaldt indefra-perspektiv og et udefra-perspektiv på samtalen (Börestam 1994: 136). Hvis man benytter indefra-perspektivet, er det centrale, hvad selve samtalen viser, sådan som samtaleanalytikere i den etnometodologiske tradition arbejder. En turs betydning afhænger her af, hvordan den bliver taget op eller ikke taget op i de(n) efterfølgende tur(e), dvs. hvilken funktion den får i samtalen (Scheuer 2013: 131), og den proces er dynamisk. Funktionsblikket kan suppleres med en søgen efter tegn på afsenderens intention med en ytring. Det kalder Börestam *intentionalitetmetoden* (Börestam 1994: 137), der især er relevant, når man skal vurdere misforståelser, som tilsyneladende ignoreres eller overses i samtalen (se også næste afsnit). Med dette perspektiv er vi på vej over i det, Börestam kalder udefra-perspektivet, der dækker over eksempelvis de misforståelser af ord, som ikke tematiseres i samtalen, men som forskeren med sin viden kan udpege (jf. omtalen af ”falske venner” ovenfor). Her vil Fairclough og den kritiske diskursanalyse tilføje: Og de forhold i samtalen, som forskeren kan forstå ved at inddrage viden om kontekst, institutionelle rammer, magtforhold mv. Inden for rammerne af både pragmatisk og kritisk diskursanalyse er det derfor helt oplagt at pendulere mellem inde- og udefra perspektivet på en samtale, og det er også det, jeg har gjort, når jeg har vurderet elevernes kommunikation – dog med særlig vægt på indefra-perspektivet i dette afsnits diskussioner af sprogforståelse og kommunikative strategier, og med inddragelse af kontekstuelle forhold, når jeg i de følgende afsnit går tættere på fire grupperes kommunikation.

Fælles for de opgaver, eleverne skulle løse i samtalerne, var, at de på den ene eller anden måde skulle interviewe eller udspørge hinanden om forskellige emner og forhold. Sekvensen spørgsmål → svar (→ respons) er derfor hyppigt forekommende i både tale og chat mellem eleverne. Spørgsmål og svar hænger sammen i det samtaleanalytikere kalder et nærhedspar. Hvis den ene samtaledeltager stiller et spørgsmål, er der en stærk præference for, at næste tur fortolkes som et svar. Hvis et spørgsmål misforstås eller ignoreres, vil det almindeligvis være nødvendigt for deltagerne at udføre en såkaldt *reparatur*, inden samtalen kan fortsætte (Scheuer 2013: 129). De fleste taleture i de bandede elevsamtaler er del af spørgsmål → svar (→ respons) sekvenser, hvoraf langt de fleste også indeholder reparerende træk, fx anmodning om

gentagelse af spørgsmålet eller modtagerens egen gentagelse af det stillede spørgsmål. Sekvenserne kan både være med og uden verbaliseret respons. At spørgeren ikke evaluerer svaret kan være udtryk for manglende forståelse og en såkaldt *let it pass*-strategi.

I nogle af de gennemførte sekvenser er alle ture holdt i samme repræsentationsform, mens repræsentationsformerne blandes i andre (tale, chat, gestik). Nedenfor følger tre eksempler på samtalemønstre, hvor det talte sprog indgår som eneste eller primær repræsentationsform, og hvor sekvensen er helt (både spørgsmål og svar er forstået) eller delvis succesfuld (svaret er måske ikke forstået). Elevernes indbyrdes kommunikation i de nationale grupper er angivet i parentes:

Eksempel 1. Gruppe 6 (Spørgsmål → svar → feedback, kun tale)

SP1 (tydeligt): vad har ni för favoritämnen i skolan?

(Karla: det er vores yndlingsfag. Nick: =ja hvad vores yndlingsfag er)

Karla: jeg tror mit det er nok dansk

SP1: okay

Eksempel 2. Gruppe 8 (spørgsmål → svar → ingen feedback, kun tale)

SP1: okay... hur tycker ni att skolan i Danmark är? (griner)... (læreren hjælper hurtigt, uforstået)

Laurits: øhm... den er ke-de-lig.. (nogle råber i baggrunden: den er større) meget kedelig...

Jakob: vi vil hellere være hjemme og spille computer.

Eksempel 3. Gruppe 11 (spørgsmål → reparation → svar → feedback, kun tale)

SP1: spelar ni något instrument eller sjunger?

Johan: om vi gör?

SP1: ja om ni gör?

Johan: øøh nej

SP1: inte? sjunger? spelar?

Melinda: jeg kan spille lidt guitar men det er ikke særlig meget. og lidt klaver. men det er heller ikke særlig meget

SP1: okay

Som diskuteret ovenfor kan det generelt være vanskeligt med sikkerhed at sige, at en ytring er forstået af modtageren. I alle de ovenstående eksempler er det imidlertid rimeligt at hævde, at i det mindste de stillede spørgsmål er forstået (sætningens propositionelle indhold og illokutionære betydning), for det vidner svarene om. I hvor høj grad svarene så er forstået, kan være svært at afgøre, fordi feedback-ytringer som *okay* (gruppe 11 og 6) også kan være udtryk for en *let-it-pass* strategi, og fordi fjerdepositionen i materialets spørgsmål-svar sekvenser ofte er et nyt spørgsmål (spørgsmål → svar → feedback → nyt spørgsmål).

Hvis man ser på de ytringer, eleverne tilsyneladende godt forstår, er de fra en leksikalsk betragtning kendetegnet ved, at de centrale indholdsord ligger tæt på elevernes modersmål (fonetisk, semantisk mv.) som eksempelvis de svenske ord *skolan*, *Danmark*, *instrument* og *sjunger* i eksemplerne ovenfor. Der er også et par eksempler på, at svenske ord, som antageligvis er ukendte for de danske elever, men som alligevel har genkendelige byggesten (morfemer), bliver forstået. Det gælder substantivet *favoritämnen* i eksempel et ovenfor, hvor begge led i sammensætningen ("favorit-*emne*") har umiddelbare modsvar på dansk.

Syntaktisk betragtet er det kendetegnende, at de fleste forståede ytringer består af en eller ganske få korte sætninger med simple nominalhelheder, og at der sjældent er mere end en helsætning i et svar på et spørgsmål. Sætningsemner, hvor de vigtigste indholdsord fremhæves, forekommer også, som i eksemplet fem ovenfor, hvor verberne gentages: *sjunger? spelar?* Et svar bestående af fire helsætninger, som Melinda giver i eksemplet ovenfor, *Jeg kan spille lidt guitar men det er ikke særlig. og lidt klaver. men det er heller ikke særlig meget*, er undtagelsen fra reglen om, at eleverne prøver at formulere sig så kortfattet som muligt, og responsen i form af et *okay* fra den svenske pige indikerer heller ikke umiddelbart forståelse (muligvis udtryk for en *let-it-pass* strategi).

Problemsteder og misforståelser

Særdanske eller særsvenske udtryk, hvilket vil sige ord der ikke umiddelbart har genkendelige modsvar på nabosproget, er igen og igen kilde til problemer i den indbyrdes kommunikation – især i det talte sprog, men også på skrift (fordelen er, at chatbeskeder kan oversættes med Google Oversæt). Det gælder også højfrekvente ord i svensk som *frågor*, *kunstig*, *pratar*, *annorlunda*, *bra*, *rolig* og *kul*. Nogle af eleverne lærte tilsyneladende betydningen af et par højfrekvente ord (herunder diskursmarkører) i forløbet som eksempel fire nedenfor viser, men det generelle billede er, at eleverne ikke ser ud til at lære mange særudtryk.

De højfrekvente ord kalder man også nogle gange *flagged terms* (signalord), fordi de stikker ud og opleves som karakteristiske for det pågældende sprog. Der er da også eksempler i mit materiale på, at eleverne bruger *flagged terms* i deres parodiske stiliseringer af svensk som Laurits på en af mine optagelser fra b-klassen: *Vi prata svenska. Det är brra. Det är BRRÅ* (med en forlænget rullende r-lyd) (jf. Teleman 1981: 22). Den parodiske leg vidner

om læring af karakteristiske lyde og ord på svensk, selvom Laurits samtidig markerer distance til sproget.

Eksempel 4. Gruppe 3

D-chat: Jeg kan spille trommer og en lille smule guitar

S-chat: va bra

(Malthe: ah. Oscar læser op: va bra. hvad betyder bra? Malthe: det betyder [godt]. Læreren i baggrunden: [godt]. Oscar: spørger de om noget? altså hvor godt? (kigger sig om efter læreren). Malthe: det er bare *sådan noget* ligesom nice

Eksempel 5. Gruppe 7 (spørgsmål → svar → feedback, tale og gestik)

SD: vad tycka du vad tyckte du om Sverige da du var där?... hur var det? var det bra?

(de danske elever taler lidt indbyrdes)

Jakob: øhm... jeg synes det er et godt sted. øhm det er et hygligt sted...

(Marianne til Jakob: jeg tror ikke helt de forstår dig).

(Jakob laver okay-tegn med hånden).

(SD til SP1 og SP2: *ja han tyckte att det var kul och bra i Sverige*)

(laver håndtegn langsomt og smiler til de danske elever).

I eksempel fire har Oscar og Malthe en kort meta-pragmatisk diskussion, som udspringer af, at Oscar ikke forstår betydningen af ordet *bra*. Han fortolker ikke udtrykket *va bra* som en diskursmarkør, men som et spørgsmål. Diskursmarkørers funktion i samtalen er ikke at bidrage til indholdet, men snarere at få samtalen til at glide ved at signalere kontakt, forståelse og indlevelse. Derfor er Malthes tolkning rimelig i sammenhængen. Der spørges ikke om noget. *Va bra* har en pragmatisk funktion ligesom *nice*.

I udvekslingen i eksempel fem indgår hele fire hhv. særdanske (*godt* og *hyggeligt*) og særsvenske ord (*kul* og *bra*). Det ser endda ud til, at eleverne prøver at forebygge misforståelser ved at bruge gentagelser med synonymymer i håb om at ramme rigtigt: *Det er et godt sted. øhm det er et hyg`ligt sted*. Uheldigvis er også de valgte synonymymer særudtryk, og så hjælper strategien ikke stort. Elevernes viden om målsproget er simpelthen for begrænset, til at de kan forebygge forståelsesproblemer på det leksikalske niveau. Mimik (smil og nik) og gestik (okay-tegn) ser derfor i eksemplet ud til at bære ligeså meget betydning som verbalsproget. Med brug af mimik og gestik kan eleverne signalere velvilje og på den måde beskytte deres eget og hinandens ansigt i en problematisk kommunikativ situation.

Eksempel 6. Gruppe 5

Søren: (læner sig helt frem til mikrofonen): Hvad tænker I om danskere?

SP1: vad vi tyckar om danska? (griner)

Ella: [ja]

Søren: [ja]

SP1: det låter verkligenan kunstigt gör det (hurtigt og med lidt grin)

Søren: HVAD?...

SP1: jamen det. vi tycker bra om danska
SP (tommel op)
(Agnes til Ella: de synes det er fint nok)

Også i eksempel seks optræder et *bra* ledsaget af gestik. Det hyppigt forekommende *konstigt* ser også ud til at give problemer. Sekvensen er imidlertid medtaget for at vise et af de relativt få eksempler i materialet på det, man kunne kalde egentlige misforståelser, altså ytringer, som bliver fortolket anderledes af modtagerne, end de er intenderet af afsenderen. Søren åbner sekvensen med spørgsmålet *Hvad tænker I om danskere?*, som SP1 gentager for at tjekke forståelsen: *Vad vi tycker om danska?* Sikkert fordi endelsen på danske substantiver er svækket i forhold til svensk, opfatter hun substantivet ”danskere” (endelsen udtalt med en åben å-lyd som i ”ånd”: ”dansk-å”) (pluralis) som det svenske *dansk-a* (sproget, singularis). Den svenske pige har opfattet ordets rod, men ikke endelsen, og der er ikke noget i konteksten, som gør den ene tolkning mere oplagt end den anden. De danske elever opfatter i anden omgang ikke misforståelsen, da hun gentager spørgsmålet for at kontrollere sin forståelse, og det ser derfor ud til at blive uklart for de danske elever, hvad det egentlig er, de har fået svar på, og sekvensen rundes af med nogle ansigtsbevarende træk (*let it pass*-strategier), som ser ud til at være at foretrække for begge parter frem for at køre yderligere rundt i forståelsesproblemet.

Svarende til brugen af forståelsesstrategien grafemisk association i læsningen af svenske tekster, som vi eksempler på i afsnit 7.1, er der også i lydoptagelserne nogle eksempler på, at eleverne gætter på betydningen ud fra ordenes lydstruktur (snarere end konteksten). Jeg har ikke fundet så mange eksempler, hvilket nok også hænger sammen med, at eleverne i den synkron kommunikation i modsætning til læsesituationen har mulighed for at spørge, gentage mv., hvis de ikke føler sig sikre på deres forståelse. Det følgende er et eksempel på brug af gættestrategien, hvor Marianne tilsyneladende opfatter det svenske pronomen *någon* (da. nogen) som egennavnet Norge, hvilket givetvis hænger sammen med å-lyden i de to ord.

Eksempel 7. Gruppe 7

SP2: Har ni varit i Sverige någon gång?

(Marianne: Norge? Jakob: hvad? Marianne: Jeg tror de tror vi er fra Norge)

Jakob: Hvad?

(de svenske elever taler indbyrdes om forståelsesproblemet)

SD: Okay vad dom frågar är har ni varit i Sverige någon gång?

(Susanne: Har vi været i Sverige og Norge)

Susanne: [ja]

Jakob: [Ja] jeg har været i Sverige og Norge

SD: Okay

Sproglig tilpasning og reparation

I stort set alle de ovenstående eksempler er det tydeligt, at eleverne på forskellig vis tilpasser deres sprog for at blive forstået.⁷⁴ De søger i retning af det, vi efter Börestam kunne kalde ”en mindste sproglig fællesnævner”. Denne løbende sproglige tilpasning er i talesproget præget af to strategier: 1) en syntaktisk tilpasning og 2) en prosodisk tilpasning i bred forstand, hvor talehastighed, tryk og talehøjde er vigtige træk. Den syntaktiske tilpasning ligger i, at eleverne generelt formulerer sig kortfattet, som vi har set i de ovenstående eksempler, og den ser ud til at opstå spontant i samtalerne, så snart den stillede opgave tillader det. Opgaveordren til eleverne i b-klassen indebar, at eleverne skulle åbne samtalen med at fremføre små forberedte præsentationer. Under disse monologer er modtagerne ofte helt tomme i blikket, og umiddelbart efter den obligatoriske præsentation er overstået, forsimples sproget markant i et forsøg på at ramme ”fællesnævneren”. I dette tilfælde får de svenske elever hjælp af en voksen, hvis stemme man kan høre i baggrunden:

Eksempel 8. Gruppe 2

Peter: (...) jeg hedder Peter jeg er 15 år og jeg går meget op i fotografi og sådan noget (taler hurtigt og utydeligt)... jeg er en stor fan af Lady Gaga Beyonce og Justin Bieber. Drake og *The Weknd* (SP1 og SP2 nikker og smiler).. ehm i min fritid er jeg mest på Tumblr og redigerer billeder...

SP1: ja.. Pe-ter... he-ter du Peter?

Peter: ja det gør jeg...

SP1: ja (griner)

SP1: <hur gammal är du?>...

Peter: Hva`sa` I?

Den prosodiske tilpasning, som lærerne i begge klasser instruerede eleverne i, forsøger eleverne i eksemplet sig også med, hvor taletempoet sænkes, ordene udtales med høj volumen, og/eller der lægges særlig vægt på betydningsbærende ord. Brugen af prosodisk tilpasning har en fordel, når det handler om sprogforståelse, men fungerer ikke godt på det interpersonelle plan. To konkurrence normer ser ud til at være i spil: hensynet til samtalepartneres mulighed for at forstå versus en norm om, at alle i udgangspunktet skal behandles lige. Og her ser den sidstnævnte norm ud til at vinde i de fleste tilfælde. Det ser nemlig ud til, at eleverne selv opfatter den overtydelige tale som ansigtstruende

⁷⁴ Jeg bruger her betegnelsen ”akkomodation” om sproglig tilpasning i bredeste forstand, dvs. ikke som Börestam primært om lån fra nabosproget (leksikalsk og fonetisk akkomodation) og brug af engelsk, men enhvert forsøg på tilpasning af sproget til modtagerens formodede behov – både prosodisk, syntaktisk og leksikalsk. Bortset fra en enkelt svensk elev, som jeg vender tilbage til senere i afsnittet, havde ingen af eleverne de sproglige ressourcer som egentlig tilpasning i retning af nabosproget kræver (viden om problemord mv.).

for begge parter. Når man taler langsomt og tydeligt, kommer man selv til at lyde dum, og samtidig signalerer man, at modtageren er langsom i opfattelsen. Som Ella sagde til sin lærer: *Det lyder så børnehaveklasseagtigt*, eller i eksemplet nedenfor, hvor læreren overhører noget af samtalen i gruppe fire, der ikke fungerer godt, og prøver at vejlede en elev til at tale langsomt og tydeligt.

Eksempel 9. Gruppe 4.

Matilde: okay jeg hedder Matilde. og jeg er 14 år gammel og i min fritid går jeg til fitness

(Lærer: og sig det lige en gang til helt langsomt. <jeg hed-der Ma-til-de>)

Matilde: <jeg hedder Matilde... og jeg er 14 år gammel> (fniser)

(Alberte: hihi det lyder som om du taler til en der er dum mand jeeeg) (begge griner)

Elevernes forsøg på syntaktisk og prosodisk tilpasning kan under et ses som forebyggende reparationsstrategier, men alligevel er der mange eksempler på anden-initierede reparaturer i samtalerne, hvilket bryder med ”normalsamtalens” stærke præference for, at afsenderen selv forebygger eller retter problemer (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). De mange reparationer initieres ofte med gentagelser af det sagte som forståelseskontrol, brug af spørgeord (*hvad, vad*) eller en kombination af de to. Mange af de modtager-initierede reparationer foregår over flere ture (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 368), hvilket svækker samtalerne ”informationsøkonomi” betragteligt – og fører til ansigtstruende situationer kunne man sige med Goffman – som i nedenstående eksempel, hvor både Klara og Nick må gentage deres spørgsmål og prøve at akkomodere, inden de bliver forstået.

Eksempel 10. Gruppe 6.

Klara: ehm ehm... synes I det er en go` skole I går i?

(SD lavt: jag förstår det inte)

SP1: vad sa du? kan du ta det en gång till?

Klara (højere): er det en go` skole I går i.. går på?

(SP1 til SP2: bra skola)

SP1: ja den är ganska bra eller...

(den danske gruppe taler indbyrdes, 41 sek.)

Nick (hurtigt): >kan I godt li` at gå i skole?<...

SP1: vad sa du? kan du ta det en gång till?

Nick: kan I godt li` at gå i skole?...

SP1: kan du säga det långsamt en gång till?

Nick (langsommere): <kan I godt lide at gå i skole?> (de svenske elever vender sig efter hjælp)

Nick (lidt højere): HVORDAN er det at gå i skole?

SP1: frågade du om vi tycker att det är roligt att gå i skolan?

Nick: ja...

SD: så där. det är väl kul ibland.

Brugen af engelsk i samtalerne

Som vist i kapitlets optakt er normen om, at man skal tale skandinaviske sprog i inter-nordiske sammenhænge, bl.a. i læreplanen for dansk, formuleret med brugen af engelsk som det modbillede, man skal undgå (Undervisningsministeriet 2009). Sprogforskningen har allerede vist, at danske og svenske unge generelt er meget bedre til at forstå engelsk end nabosprogene. Derfor var det også interessant at se på, i hvilket omfang eleverne slog over i engelsk i de synkrone aktiviteter. Det skete kun i få tilfælde. Jeg har kun fundet ti forekomster af engelsk fordelt på 13 af de 14 gruppesamtaler (gruppe 14 er en undtagelse, som jeg vender tilbage til), hvis man vel at mærke ikke tæller engelske ord som *nice, okay, cool* osv. med, som eleverne også bruger i deres hverdagsprog.

Eksempel 11. Gruppe 11

S-chat: och på vilket sätt annorlunda?

(Johan: det fatter jeg nada af. Melinda: hvad betyder det?... (skriver) *An-nor-lun-da...* det ved jeg sgu da ik' hvad er

D-chat: Hvad betyder det?

SP1: different... annorlunda... different. <WHAT kind of different music?>

Melinda: nååå hahaha super øh øhm (skriver)

(Melinda til Johan: det lyder meget sjovt når de snakker engelsk) (griner)

D-chat: Sådan lidt af det hele.

SP1: En sådan liten bit av alt. okay

Engelsk bruges i materialet også primært som en anden-initieret reparationsstrategi (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977: 363). Det tyder først og fremmest på, at den klassifikation mellem dansk (svensk) og engelsk, der er indbygget i den faglige diskursorden (der er dansk (og svensk) på skemaet, ikke engelsk) i situationen vejere tungere for eleverne end kommunikative hensyn. Eleverne er loyale over for dansktimens rammesætning og har jo også lært, at de ikke må tale engelsk i tysktimerne osv. Kommunikationssituationen er altså præget af en institutionel logik, der nok især sætter sig så massivt igennem, de kommunikative problemer til trods, fordi eleverne ikke har etableret sociale bånd til hinanden, der går ud over de institutionelle rammer, og derfor har de i udgangspunktet ikke andet at tale med hinanden om end det, der er nødvendigt for at løse opgaven.

Det ovenstående eksempel er imidlertid valgt, fordi det også indikerer, at det heller ikke er sådan, at et skift fra svensk til engelsk med ét fjerner alle lag af fremmedhed i kommunikationen. Melinda er stadig bevidst om svenskerne *som* svenskere og synes også, at deres variant af engelsk lyder mærkelig: *Det lyder meget sjovt når de snakker engelsk.*

SKRIV! Vi forstår inte - chat som interaktionel strategi

Et af de mest interessante fund i observationer og optagelser af elevernes synkrone kommunikation er deres selvstændige brug af chat.⁷⁵ I de benyttede videokonferenceprogrammer, Skype, Google Hangout og Adobe Connect, er der foruden mulighed for kommunikation via lyd og billede, en indbygget chat-funktion, som mange af eleverne af sig selv fandt ud af at tage i brug, når enten teknikken eller forståelsen svigtede. Især i projektets første forløb var det mit indtryk, at eleverne deltog med engagement i de synkrone chat-begivenheder, mens elevernes interesse for synkron kommunikation generelt var begrænset i de sidste forløb. I de multimodale samtaler blev chat både brugt til at forebygge og reparere forståelsesproblemer.

Mange af de synkrone begivenheder havde eksperimentets karakter i projektets første faser, fordi det viste sig at være vanskeligere end forventet at finde digitale platforme, som både var tilgængelige, tilladte og driftssikre på alle skoler (på de norske skoler var der eksempelvis lukket for brug af Facebook). Især i disse forløb så jeg ved flere lejligheder eksempler på elevernes aktive deltagelse og selvstændige bidrag til problemløsning i synkrone kommunikationsaktiviteter. Chat blev ofte løsningen, når teknikken svigtede, og i min første observation af synkron kommunikation i a-klassen så jeg eksempler på, at eleverne selvstændigt kontaktede hinanden og afviklede chat-sekvenser på den af lærerne valgte platform (Google Hangout). Nogle elever var i stand til at holde samtaler med flere grupper kørende ad gangen, nogle tog deres egne bærbare enheder i brug, mens der også var elever, der udvekslede kontaktoplysninger til andre sociale medier (Facebook, Instagram). I evalueringer af de første forløb efterspurgte eleverne også ofte flere synkrone begivenheder og mere hverdagskommunikation, hvilket nogle gange stod i modsætning til lærernes oplevelse af kaos og kontroltab i de synkrone aktiviteter.⁷⁶ Her formuleret af b-klassens lærer som svar på spørgsmålet om, hvad den dårligste oplevelse i projektet havde været efter første forløb:

⁷⁵ Kommunikationsmidlet, som Hasan benævner *kommunikationskanalen* (eng. channel) (Halliday & Hasan 1989: 58), og som Fairclough kalder *mediet* (eng. medium) (Fairclough 1995), har naturligvis en nær sammenhæng med sprogets rolle og brug. Både hos Hasan og Fairclough forbindes mediet med modalitet, altså de repræsentationsformer som deltagerne har til rådighed, når et budskab skal omsættes til tegn. Afhængig af det anvendte medie kan talt og/eller skrevet sprog indgå sammen med andre semiotiske elementer som billeder og nonverbal kommunikation i den samlede *semiosis*, der udgør diskursen (Chouliaraki & Fairclough 1999: 38).

⁷⁶ I begge klasser var der en tydelig aftagende interesse for synkron klassekontakt i de sidste forløb. I b-klassen nok ikke mindst, fordi klassen måtte udskifte både klasselærer og venskabsklasse mellem andet og tredje forløb. De mange oplevelser af forståelsesvanskeligheder (især med det talte sprog) er ganske sikkert også en medvirkende faktor til det dalende engagement.

”Skype! (griner). Jeg ved godt, at de [eleverne] synes, det var det mest fantastiske. Jeg synes, der var mange tekniske problemer (...) Og så var det svært, at svenskeren ikke helt lige forstod, hvornår det var vi skulle skype (...) Og det var svært for mig, fordi jeg er vant til, at bare sådan rimeligt skal køre derudad. Og så er det svært det der med, at jeg bare skal sidde og vente og ikke vide, om det bliver til noget eller ej” (Interview med Bodil efter 1.forløb, b-klassen).

Også i projektets senere forløb, hvor det lykkedes at få teknikken til at virke så godt, at eleverne mere frit kunne vælge mellem kommunikationskanaler og sproglige repræsentationsformer, brugte mange elever chat – enten som primær repræsentationsform eller i samspil med mundtlig kommunikation. Ofte var det pædagogiske oplæg, at eleverne i udgangspunktet skulle forsøge at tale sammen. I optagelse 1 – 9 fra b-klassen i Adobe Connect er udgangspunktet mundtlig kommunikation. Chatten bliver brugt som en reparationsstrategi, når forståelsen svigter. Ingen af grupperne i optagelserne fra b-klassen går over til udelukkende at chatte sammen. Nogle eksempler på, hvordan eleverne veksler mellem tale og chat:

Eksempel 12. Gruppe 4 (spørgsmål → reparation → svar, tale og chat)

SP1: øh... har ni noget annat ni vil fråga os kanske?...

Klara: hvad?

S-chat: vill ni fråga något annat?

(Klara: øh vil vi spørge om noget andet)

Klara: JA det vil vi godt

Eksempel 13. Gruppe 2

SP2: <vad är din favoritfärg>?..

Peter: hvad er min favorit-hvad?

(gentagelser af ord, uforstået)

SP2: vad är din favoritfärg?

D-chat: Hvad er det sidste ord?

SP1 og SP2: få:rg (Peter rynker brynene) (svensk voksen i baggrunden: skriva det)

S-chat: färg

(Peter kigger lidt på ordet og udtaler det for sig selv: fa:rv hmm)

D-chat: Mørke blå

Eksempel 14. Gruppe 11

S-chat: Vad gillar ni för musik?

Johan: NÅ hvad vi hører af musik

SP1: Ja, musik. vad lysnar ni på?

(Johan til Melinda: Øh, det er vel lidt forskelligt. Melinda: Okay, sig din yndlingssang).

Johan: jeg har ikke nogen yndlingssang, jeg plejer bare mest at sætte radioen på.

SP1: SKRIV. vi forstår inte.

D-chat: DD høre mest radio.

I de grupper, hvor chat bruges som en interaktionel reparationsstrategi, har jeg lavet en optælling af, om det er de danske eller svenske elever, der bruger den mest. Optællingen viser, at de danske elever i otte grupper klart har brugt chatten mere end de svenske elever (fx gruppe 5: 17 danske mod 6 svenske, gruppe 10: 22 danske mod 5 svenske, gruppe 12: 61 danske mod 31 svenske). Kun i et enkelt tilfælde har de svenske elever chattet mest (gruppe 3: 16 danske mod 21 svenske). Samlet set er der knap dobbelt så mange forekomster af chat-beskeder i danske elevers ytringer sammenlignet med de svenske elevers (194 danske mod 115 svenske). Det peger i retning af to forhold. Dels at både de danske og svenske elever oplever, at nabosprogene er lettest at forstå på skrift, dels at de svenske elever har sværere ved at forstå dansk end omvendt. Skiftet i repræsentationsform sker både uopfordret og på direkte opfordring: *SKRIV. vi forstår inte*. De danske elever prøver generelt at akkomodere mere i talesproget, men må altså alligevel bruge chat-beskeder som sidste udvej i flest tilfælde. Disse tendenser flugter meget godt med resultaterne fra den nordiske sprogforståelsesforskning. At dansk er særlig svært at forstå blev også bemærket af flere elever, som da en pige i den lidt yngre C-klasse efter sin første oplevelse med dansk-svensk semi-kommunikation havde lært sig sætningen *Jag fattar inte!* udenad, som hun gentog flere gange i den opsamlende evalueringssamtale med klassens lærer.

Sikkert for at undgå de mange gentagelser og reparationer af samtalen valgte nogle grupper en form eller et medie, hvor de helt undgik mundtlig kommunikation. I gruppe 12 i a-klassen udviklede en i udgangspunktet multimodal samtale sig sådan, at eleverne fra indledningsvist at forsøge sig med mundtlig kommunikation hen ad vejen skiftede repræsentationsform til chat, så de i en længere periode sad helt tavse og skrev til hinanden for så til sidst at vove at sige lidt igen. Det samme mønster har jeg også fundet i en del af optagelserne fra de lidt yngre elever i c-klassen.

Eksempel 15. Gruppe 12

S-chat: Hur länge går ni i skolan?

D-chat: 8:10 – 13:40 hver dag.

D-chat: Hvad med jer?

S-chat: 8-16

D-chat: Er det godt?

S-chat: Nej

D-chat: Det tænkte jeg nok :)

S-chat: Men vi får gratis mat ;)

D-chat: Touche

Ved at undgå mundtlig kommunikation (gen)vinder samtalen noget af den rytme og det tempo, man forbinder med afslappet hverdagskommunikation. Af sekvensen i eksempel 15 fremgår det også, at der etableres overskud til at stille modspørgsmål *Hvad med jer?* og brug af ironi og humor i etablering af en fælles elevdiskurs om skolen.

Fra benspænd til kommunikativt samarbejde

Efter således at have fremdraget nogle generelle træk om sprogets rolle og elevernes brug af interaktionelle strategier vil jeg i den resterende del af kapitlet gå tættere på fire udvalgte eksempler på, hvordan eleverne deltog og producerede mening i de synkronne aktiviteter. De er valgt, fordi de tilsammen belyser forskellige aspekter af de læringspotentialer og -barrierer, der ligger i at bruge synkronne kommunikationsaktiviteter i nabospørgsundervisningen, og fordi de samtidig giver et temmelig forskelligt billede af aktiviteternes interpersonelle dynamikker. De tre første eksempler (gruppe 10, 12 og 14) er fra a-klassens tredje forløb, mens det fjerde eksempel (gruppe 5) er fra b-klassens tredje forløb. Det er også valgt, for at vi igen kan møde Ella, Agnes og Søren og følge deres deltagelse og meningsproduktion på tværs af aktivitetstyper.

Forløbet i a-klassen havde sagprosa og elevavis som fagligt tema. Den overordnede faglige struktur i forløbet var, at eleverne først skulle arbejde bredt med avisens genrer. Herefter arbejdede eleverne specifikt med interviewteknik som forberedelse til online interview af de svenske elever. Med udgangspunkt i det materiale skrev eleverne i to- eller tremandsgrupper små avisartikler, der til slut blev samlet i en fælles dansk-svensk elevavis. Som forberedelse til de dansk-svenske Skypesamtaler holdt læreren et oplæg om interviewteknik, og klassen arbejdede med den interviewøvelse, som jeg har fremstillet i afsnit 6.3. Herudover forberedte læreren også klassen på de kommunikative problemer, eleverne forventeligt ville støde på, når interviewet skulle foregå på dansk-svensk.

”Og I har så også den sproglige udfordring. Bed dem om at tale langsomt, og bed dem om at gentage, hvis I ikke forstod, hvad de sagde. Gentag eventuelt det, I tror, de sagde, sådan at de kan rette, hvis nu det er forkert, det I forstod. Sådan noget som tal. Det kan være rigtig tricky (...) Så har de nogle lyde, der er underlige for os” (3. forløb, a-klassens lærer).

Som en sidste forberedelse skulle eleverne udarbejde en lille interviewguide med fem spørgsmål inden for et tema som eksempelvis musik, fritidsaktivite-

ter, sport, traditioner eller skole. Denne frie opgave brugte flere af drengene som en anledning til at lave sjov, og i nogle af grupperne opstod der nærmest en kappestrid om at finde på det mest naive spørgsmål – ofte ved intertekstuellet at trække på stereotype forestillinger om Sverige eller svenskere. Nogle eksempler: *Hvordan er det at have en italiener på landsholdet (Zlatan)? Står I på asfaltskei året rundt? Går I kun i Bjørn Borg? Er alle jeres møbler fra Ikea? Hvad mener I om, at der er bestekød i Ikeas mad?* Til det sidste spørgsmål replicerede Mette: *Det er da et lortespørgsmål. Det er for useriøst.* Herefter kaldte hun på læreren. I sin opsamling kommenterede læreren især drengenes brug af ironi i opgaveløsningen med en replik, hvor hun ”gav igen” ved selv at ironisere over disse elevers overspillede uvidenhed om Sverige: *Nu er der enkelte her, der tror, at der er sne og is i Sverige hele året rundt.* Hertil bemærkede en af drengene: *Jo, hvis man er nordpå.* Læreren svarede tørt: *Ja, men det er vi jo ikke.* Herefter forklarede hun om forskellen på et person- og et sagsinterview og sagde bl.a. om personinterviewet: *Det kan godt være, at I drenge synes, det er noget pjat med de følelser. I vil bare have facts.* Læreren blev her selv fanget i en stereotypi, og en af de elever, jeg opfattede som højtpræsterende i dansk, Sebastian, var heller ikke sen til at kommentere: *Er det ikke lidt fordomsfuldt?* og fik på den måde drillende vendt lærerens spørgeteknik mod hende selv.

De tre drenge, Tobias, Mark og Morten, som vi skal følge i den første sekvens herunder, havde problemer med at finde på fem gode interviewspørgsmål til de svenske elever. I mit feltarbejde så jeg i øvrigt flere gange Tobias og Mark gå i stå i gruppeopgaver som i en oplæsningsøvelse, hvor Tobias sagde til mig: *Vi har tekniske problemer. Vi kan ikke læse det op uden at flække af grin.* Tobias modtog støtteundervisning i dansk og blev derfor også nogle gange taget ud af normalundervisningen, når GNU-projektet var ”på skemaet”, hvilket jeg hørte ham udtrykke utilfredshed med over for læreren: *Jeg skal jo til Mette, men jeg synes næsten aldrig, jeg er med til GNU.* Mark fremstod i mine observationer som en aktiv elev, der dog fra tid til anden viste tegn på begrænsede faglige ressourcer. Eksempelvis så jeg ham kæmpe med at læse og forstå H.C. Andersens ”Moderen med Barnet” (Hist, hvor vejen...) i original ortografi, hvor han bl.a. spurgte mig, hvad ”skjæve” betyder i verset ”Vægge- ne lidt skjæve staae”. I hvert fald de to af de tre drenge havde altså ikke umiddelbart de bedste forudsætninger for at få interviewet til at lykkes. Med sig til klasseværelset, hvor samtalen foregik på en Skypeforbindelse (kun lyd og chat), havde de et papir med fem ikke alt for seriøse spørgsmål. I øvelsen fik de kontakt med to svenske piger (SP1 og SP2). Drengenes indbyrdes

kommunikation, som ofte er udtalt lavt og hurtigt er angivet i parenteser. Samtalen fandt sted i forårs månederne.

Tobias: dav
SP1: hallo...
(Tobias: nå spørgsmål. Mark: ja)
Morten: <er det ikke koldt at være udenfor?>
(Alle drenge: hehehehe)
(stillehed, 18 sek.)
SP1: har ni frågor den her gången?..
Tobias: er det ik` koldt at være udenfor?
(stillehed, 8 sek.)
SP1: vad sa ni?
D-chat: er det koldt at være udenfor?
(SP1 læser beskeden højt for sig selv)
SP1: ja det är kallt utenom hus
Tobias: nå okay
Alle drenge: hehe
(Mark: den dropper vi bare og så går vi videre til den næste. dér).
Tobias: står I meget på ski?

Med undtagelse af samtaleens rituelle hilsner i de første to ture virker drengenes introduktion af samtaleens første tema med spørgsmålet *Er det ikke koldt at være udenfor?* i tredje tur både abrupt og malplaceret, da den relevante kontekst for et sådant spørgsmål slet ikke er etableret. At drengenes spørgsmål er udformet som en ironi i gruppearbejdets interne diskurs, bliver også tydeliggjort af deres efterfølgende fnisen og smålatter. De svenske piger virker forvirrede, og drengene er nødt til at stille spørgsmålet igen i en chat-besked, inden pigerne forstår, og en af dem svarer ganske nøgternt: *Ja det är kallt utenom hus*. Herefter ser drengenes projekt ud til så småt at begynde at skifte karakter. Mark skynder sig i hvert tilfælde at beordre Tobias til at springe næste (sikkert lige så bevidst-naive spørgsmål) over. Situationskonteksten har med andre ord ændret sig. De spørgsmål, som gav god mening i gruppearbejdets sociale dynamik, ser ikke helt ud til at have samme værdi nu. Efter at have trukket de svenske piger gennem yderligere et par spørgsmål, der er forberedt i gruppearbejdet som fx *Hvad laver I om sommeren når der ikke er sne?*, hvor Morten afbryder Tobias, mens han stiller spørgsmålet med bemærkningen *Nej altså Tobias*, begynder drengene at improvisere:

D-chat: hvilke musik lytter i til?
SP1: Eh metal
(Mark til de andre: ja metal)
Tobias: nice
(Mark til de andre: det gør Tobias os` det kan I snak` om)
Mark: hører I noget dansk musik?

SP1: dansk musik?
 SP2: nej det lyssnar vi inte på
 (Mark til de andre: nej det har de lige svaret på)
 Morten: hvor ikke?..
 SP1: *varför inte? Vi hör* inte någon dansk band.
 (Mark: prøv at spørge om Rasmus Seebach)
 Morten: hvad med Rasmus Seebach?
 SP1: vi har ingen jävla aning om vem det är.
 (Drengene griner)
 Morten: Okay
 Tobias: hvad med Justin Bieber. har I været inde at se ham?
 SP1: Nej hemsk äckliga unga... (resten uforst.)
 Morten: hehehe
 (Drengene taler om, at JB skal til Sverige for at give koncert).
 (Mark: hvad for noget metal. prøv at spørge om det)
 Morten: Hvad for noget engelsk musik lytter I til?
 (Mark til Morten: nej metal!)
 SP1: skriv!
 (De danske drenge taler om musik. Mark: Spørg hvad metal de hører til)
 Tobias: hvilke metal-musik hører I til
 (Mark: =eller lytter I til?)
 SP1: musik...
 (Læreren kommer fordi: jeg tror du skal sige det igen eller måske skriv det)
 Tobias (højere volumen): <Hvilket metalmusik hører I?>
 (Mark: du skal sige lytter)
 D-chat: hvad for noget metal lytter i til?
 SP1: death metal. trash metal. gotisk metal.
 Tobias: Hvad med Slipknot?..
 SP1: Vilke slip-not.. Slipknot är också bra.
 D-chat: Hvilke kunster
 (SP1 læser langsomt op: hvil-ke kunstner?)
 (Mark: hov kunstnere)
 D-chat: kunstnerer
 (SP1 til SP2: Google Translate!)
 (drenge griner stille)
 SP1: Nå konstnare... (resten uforst.)
 Morten: navnet på sangeren
 SP1: Eh?
 (Mark til Morten: bands)
 Morten: bands
 SP1: ba:ns? bans
 Tobias: musik-bands..
 SP1: musik bans?
 Morten: *ja*
 SP1: bans
 D-chat: hvilke bands?
 SP1: JAA b^Δnd
 (de griner)
 SP1: *uforst.* Iron Maiden. Slipknot
 (De danske drenge gentager for hinanden)
 SP1: Marilyn Manson. Alice Cooper. Ozzy Osbourne
 (Morten: Ozzy Osbourne sagde hun det? *Mark: hmm.. ja han er os` go`)
 Morten: har I nogensinde været på Roskildefestival?

SP1: Roskildefestivalen?
Morten: ja
SP1: nej jag har inte varit där... jag får inte gå på konserter men jag har set Sabaton..
och Alice Cooper..
Morten: okay... (drenge giner stille)
Tobias: øh... hører I meget Volbeat?
SP1: Volbeat är också bra. DOM är danska. dom är danska
Drengene: HAHAHA
SP1: dom är danska
Drengene: hahaha
SP1: är Volbeat danska?
Morten: øh ja
SP1: Da lyssnar jag på dansk musik.

Da drengene løber tør for forberedte spørgsmål, har de tydeligvis lyst til at fortsætte samtalen, og de diskuterer ivrigt frem og tilbage om, hvad de kan spørge om. Mark foreslår bl.a., at de kan spørge, om pigerne har været i hjemmeværnet – ganske sikkert fordi Tobias lige har været der i erhvervspraktik, og det optager de tre. Det spørgsmål afviser de andre drenge imidlertid hurtigt som irrelevant, og Tobias finder på at spørge ind til musikpræferencer. Her rammer han et fælles tredje, for det viser sig, at pigerne og Tobias deler en interesse for hård rock og en aversion mod Justin Bieber, som ellers i projektet var i høj kurs blandt en del af pigerne. Sprogforståelsen er, som jeg kommer ind på nedenfor, yderst skrøbelig og kun lige akkurat tilstrækkelig til at bære en tematisk tråd, men ”metaldiskursen” skaber en form for fælles forståelse mellem eleverne og også det, der i situationen virker som oprigtig nysgerrighed fra de danske drenges side. Det hjælper også, at SP1 er rap i replikken, som det sig hør og bør, hvis man hører Slipknot, Iron Maiden og Marilyn Manson. Hun svarer kontant og humoristisk og får mange gange drengene til at grine *med* sig i løbet af samtalen, som da hun adspurgte, om hun kender Rasmus Seebach, svarer *Vi har ingen jävla aning om vem det är*, eller da hun får spørgsmålet, om hun har været til koncert med Justin Bieber, og svarer *Nej hemsk äckliga unga*. Det helt store bifald udløses, da det viser sig, at hun også kender det danske band Volbeat: Tobias: *Øh... hører I meget Volbeat?* SP1: *Volbeat är också bra. DOM är danska. dom är danska*. Det viser sig senere, at drengene faktisk har misforstået SP1’s svar her.

Også mellem de tre drenge er der en konstruktiv gruppedynamik. De deltager alle aktivt i løsning af interviewopgaven, men med forskellige bidrag. Tobias og Morten skiftes til at ”føre ordet”. Denne rolle var i flere grupper ikke særlig attraktiv, hvilket jeg giver eksempler på i næste afsnit, og i samtaleens første sekvens, hvor de forberedte spørgsmål stilles, er Tobias da også ene om at føre ordet. Morten kommer først på, da samtalen kommer

til at handle om musik, hvilket med ét formindsker den sociale afstand og får den interpersonelle dynamik til at fungere mere ”naturligt”. Mark siger ikke noget i mikrofonen, men deltager ved at hviske til de andre, hvad de skal sige og hvordan: Tobias: <Hvilket metalmusik hører I?>. Mark: *Du skal sige lytter*. Der er ikke noget, der tyder på, at Mark generelt har større viden om svensk end de andre (eller større sproglige ressourcer i det hele taget), men flere af hans bemærkninger som ovenstående bærer præg af aktiv lytning og kommunikativ bevidsthed. Måske har han bidt mærke i, at pigerne tidligere i samtalen brugte en pendant til ”lytter” og ikke ”hører”: *Nej det lyssnar vi inte på*. Da drengene til sidst ikke kan finde på flere spørgsmål, skifter spørgeretten til pigerne, som i modsætning til drengene har forberedt sig med musik som emne.

SP1: vilke hitlåter hadde ni sommeran 2012?

(Drengene taler indbyrdes: hvilke hits var der? Gangnamstyle)

Mark: Gangnamstyle

SP1: nej nej

Morten: jo

SP1: Gang-nam-style. något mer.

(De danske drengene diskuterer indbyrdes)

SP1: har ni nogla mer låter end Gangnamstyle?

SP1: mer hits?

(*Mark til de andre: de kender jo ikke de der danske sange så dem kan vi jo ikke sige).

Morten: der er en helt masse danske sommersange...

SP1: SKRIV

(Mark: Okay. skriv. skriv navnene på dem. Drengene diskuterer navnene)

D-chat: Koldskål

SP1: kol... koldskål?

(Drengene griner)

Morten: JA...

Morten: det er en sang

SP1: är det en sång?

Morten: JA

SP1: en hit sommeran 2012?

Morten: JA i Danmark.

SP1: Danmark er kunstigt.

Morten: søg på chm YouTube

(De svenske piger søger på YouTube)

D-chat: faxekondi

SP1: Faxekondi?

Morten: det er også en sang

SP1: Klumpen og Raske Penge

(sangen afspilles)

Morten: JA

D-chat: raske penge = faxekondi

(Hun afspiller en bid af sangen. drengene griner)

Morten: JA ja...hahaha

Morten: Den er go`ik`?

SP1: Raske Penge. nej inget bra.

Morgen: Nå nej hahaha

(drene griner)

Den svenske pige (SP1) fortsætter i musiksporet, og efter at have spurgt drengene om deres kendskab til en række metalbands åbner hun en længere samtalesekvens om sommerhits i Danmark i sommeren 2012, hvorfra jeg har klippet første del ud ovenfor. Drengene ser ud til at svare efter bedste evne, men kommer hurtigt i det problem, at nogle af de hits, de kan huske, er danske, og derfor vækker navnene ikke genkendelse hos pigerne. Morten opfordrer derfor de svenske piger til at søge på YouTube og resten af samtalen forløber sådan, at drengene giver pigerne navne på danske hits, som pigerne så afspiller på YouTube og kommenterer kort: Klumpen og Raske Penge, Rasmus Seebach, Medina osv. På et tidspunkt har pigerne tilsyneladende fået popmusik nok og deler Marilyn Mansons "Saint" med drengene (absolut ikke popmusik), som Tobias mener lyder meget godt. Efter nogen tid siger drengene til hinanden, at opgaven må være løst og afbryder samtalen. Pigerne ringer op igen og vil tale videre, men drengene afviser dem med forklaring om, at de skal have frokost.

Eleverne får etableret en situation, hvor sprogets rolle skifter fra at være konstituerende til at blive et ledsagefænomen til en materiel praksis, som her er at dele indhold på de sociale medier (Halliday & Hasan 1989: 57), hvilket i sig selv er med til at holde samtalen på ret kurs. Pigerne har tydeligvis sværere ved at forstå drengene end omvendt, og Morten begynder også at akkomodere i det små. Han udtaler efterhånden konsekvent ordet "ja" med en stilisering i retning af svensk (a`et udtalt med bagtungevokal) (Teleman 1981: 7). Den tilpasning udvikler han i løbet af samtalen, hvor den forskellige udtale af "a" på dansk og svensk i ordet "bands" tidligere har givet problemer (se forrige sekvens). Den svenske pige genkender ikke ordet *bands*, selvom det er et lån fra engelsk i begge sprog og næsten har identisk form. Der er sådan set bare den minimale forskel, at ordet udtales med åbnere vokal på svensk end på dansk (og engelsk), og derfor genkender den svenske pige det ikke, når Morten siger det, hvilket er endnu et eksempel på, hvor små forskelle der nogle gange skal til for at forstyrre elevernes forståelse af det talte nabosprog.

Brugen af chat, akkomodation og deling på nettet peger på elevernes evne til at løse problemerne, som de opstår, og også en vilje til at få samtalen til at lykkes. Vigtigst i denne samtale er nok, at det faktisk lykkes for de fem elever at finde et "fælles tredje"; et indhold, som der er en form for interessefællesskab omkring, og som det er sjovt at få "de andres" reaktion

på. Især de stilbevidste svenske piger ser ud til at synes, at det er sjovt at spejle egne musikpræferencer, som må være vigtige identitetsmarkører for dem. Da drengene havde afsluttet opkaldet, talte jeg kort med dem, og her gav Morten også udtryk for, at det sådan set var gået meget godt: *Jeg ku' da bedre forstå det denne her gang end sidst. Der ku' man næsten ikke forstå dem* (dvs. i den indledende samtale ugen før).

Næste dag, da læreren samlede op og på skift spurgte grupperne til deres status på arbejdet, benyttede hun lejligheden til at fremhæve de tre drenge, hvis tilgang til opgaven jeg havde omtalt positivt over for hende efter timen dagen før. Om det er grunden til, at hun blev opmærksom på drengenes præstation, kan jeg ikke sige noget om, men det er ikke umuligt, hvilket peger på, at feltarbejderes tilstedeværelse i sig selv på en uklar og uafgrænset måde er med til at producere betydning.

Lærer: vil I fortælle de andre hvad der foregik? det var lidt skægt.. har jeg hørt
Morten: de kaldte os bare for dumme danskere
Lærer: nå men det er vel ikke det der var det sjove
Tobias (højere): nej jeg spurgte om de kunne li' Volbeat *dumma danska*
Morten: hehehe
Lærer: men men I gjorde noget særligt med det der musik..
Mark: nå det var... vi skrev sådan en eller anden kunstner til dem og så nummeret ja titlen og så satte de det så på. det gjorde vi så også når de skrev
Lærer: og I gik på YouTube og hørte musikken?
Mark: =ja
Lærer: så I vidste hvad det var I snakkede om?
Mark: =ja
Lærer: det synes jeg er en rigtig god og kreativ måde at snakke musik på hvis man ikke ved det. fungerede det godt synes I?
Mark: altså lyden var lidt svær men så kunne man så lige skrive det som man måske ikke helt havde...
Lærer: hmm var det nogen seje damer?
Mark: de [hørte]
Tobias: [de] hørte m metal
Lærer: hmm
Lærer: det er jo piger kun ik`?
Tobias: Iron Maiden og så var det Marilyn Mano og sådan (Marilyn Manson, red)..
Lærer: ja. det er godt.

Læreren tilbyder med sit spørgsmål de tre drenge en position for opmærksomhed foran klassen, som Morten indirekte afviser ved hurtigt at fremhæve noget negativt: *De kaldte os bare for dumme danskere*, der bekræfter stereotyper og negative forhåndsforventninger. De svenske piger kaldte ikke drengene ”dumme danskere”. I sekvensen ovenfor sagde pigerne i stedet: *Volbeat är också bra. DOM är danska*, som drengene altså må have misforstået (Dom-är = dum-me). Læreren vælger at ignorere Mortens afvisning og kommenterer ro-

ligt: *nå men det er vel ikke det der var det sjove*. Nu kommer både Mark og Tobias på banen og fortæller lidt om, hvad de faktisk har gjort, og læreren konstruerer dem som opfindsomme: *Det synes jeg er en rigtig god og kreativ måde at snakke musik på*. På den måde får hun både eksponeret opgavens evalueringsregler, som er at agere kreativt, og positioneret de tre drenge positivt i et fag, hvor i det mindste den ene ellers har faglige problemer (Tobias modtager som sagt støtteundervisning). Fraset de mange problemer, der var med de synkrone kommunikationsaktiviteter, synliggjorde denne undervisningsaktivitet over for mig og i et eller andet omfang også for læreren (se ovenfor) i de tre drenge tilfælde nogle elevressourcer, bl.a. deres uforfærdethed og spontanitet, som ikke kom frem i danskfagets mere traditionelle undervisningsgenrer. Det vil jeg følge op på ved at vise, hvordan de tre drenge blev stillet, da interviews skulle omsættes til avisartikler, og undervisningens kodemodalitet dermed skiftede i retning af den mere abstrakte tænkning og sofistikerede udtryksform, som i mange andre sammenhænge er det vigtigste evalueringskriterium i dansk (jf. Chouliaraki & Bayer 2001).

Fra interview til artikel: kodemodaliteten skifter

På baggrund af de dansk-svenske interviews skulle alle grupper skrive avisartikler til en fælles dansk-svensk elevavis på nettet. Læreren instruerede eleverne i, at de skulle lægge en vinkel, et perspektiv ned over historien, og at skrivearbejde handler om at vælge til og fra. Den opgave viste sig ikke at være lige let at løse for alle elever, selvom eleverne fik en tæt og konkret sparring på deres tekster fra læreren (bl.a. læste hun ca. midtvejs i processen alle artikler igennem og gav konkrete kommentarer, som eleverne arbejdede videre med). Der var helt åbenlyst en forskel i elevernes ressourcer, som slog igennem i arbejdet og det færdige produkt.

Morten, Tobias og Mark havde svært ved at skrive artiklen. Iderne syntes hele tiden at falde til jorden, og i meget af den afsatte tid surfede de formålsløst på computeren, pjattede lidt med hinanden osv. I de to dobbeltlektioner, jeg så dem arbejde med artiklen, fik de ikke produceret mere end ca. 200 ord, mens de mest produktive grupper fik skrevet over 1000 ord. Læsning af de færdige artikler fra alle elever afspejler også en stor forskel i abstraktionsgrad. Det vil jeg vise ved kort at slå ned på to yderpunkter. Sanne og Simon gav deres artikel overskriften: *Er der egentlig så stor forskel på Danmark og Sverige, som der generelt er på lande? Har vi mere tilfælles med Sverige end med andre lande som f. eks England?* Den lange artikel afrundes med et perspektive-

ringsafsnit, hvor eleverne skriver sig ind i den EU-diskurs om regionalt samarbejde, vækst og udvikling, som GNU-projektet er motiveret af.

”Ud fra vores undersøgelser kan vi konstatere, at forskellen på svenskere og danskere ikke er så stor. Så hvorfor ikke samarbejde noget mere? Tiden bliver jo ved med at gå, det er klart, ingen kraft i verden kan få den til at stoppe. Så det vil sige, at den generation af unge, som er der lige nu, om få årtier vil det være den som kommer til at styre verden. Prøv at tænke på, hvis Sverige og Danmark i fremtiden kunne arbejde mere sammen, end de i forvejen gør. Tænk, hvis hele Europa kunne bruge alt deres kraft og så gøre den endnu kraftigere. Vi har tusindvis af kloge, unge mennesker, som kan blive endnu klogere ved at lære af hinanden” (citater fra elevtekst, a-klassen, 3. forløb).

Læreren bemærkede teksten, og det gjorde jeg også. Den er tydeligvis sofistikeret og fremstår som ”en kreativ sammenføring af et bredt spand af diskurser” (Chouliaraki & Bayer 2001: 42) og vidner om, at Sanne og Simon meget præcist har afkodet diskursen og evalueringsreglerne i den danskfaglige disciplin skriftlig fremstilling, selvom den for det kritiske blik også fremstår reproducerende. Det er nemlig i den sammenhæng interessant, at de to tekstforfattere, som jeg så det, dårligt nok havde gennemført noget interview (vistnok lidt chat på Facebook), så det er ikke derfra, de har deres tilsyneladende positive opfattelse af, hvad Europas unge kan sammen. Selvom Sanne og Simon altså har produceret en tekst, der opfylder de formelle danskfaglige evalueringskriterier, er der ingen spor af nye erfaringer eller læring, som er opstået i projektet. Der er alene tale om reproduktion af en eksisterende diskurs.

Tobias, Morten og Mark, derimod, kæmpede over flere dobbeltlektioner med deres 200 ord. Deres artikel har ud over nogle sparsomme fakta om og store billeder af de to rockbands Rammstein og Slipknot, der er hentet fra internettet, stort set kun en personlig refleksion, som så gentages to gange: *Vi troede, at de hørte Pop eller noget helt andet end hård rock, det overraskede os, det var vildt mærkeligt at høre dem sige, at de høre hård rock.* Til trods for drengenes problemer med at producere en tekst, der lever op til danskfagets evalueringskriterier, bygger teksten på et element af selvrefleksion og ny læring: Piger kan altså også godt høre hård metal-rock! Den erkendelse er givetvis hjulpet på vej af lærerens samtaler med drengene (i klassesamtalen og skrivevejledning): *Var det nogen seje damer? Det er jo piger kun ik`,* men knytter som sagt an til drengenes egen erfaring i samtalen, som hun så at sige giver dem en refleksionsretning på.

Pointen med at perspektivere interviewøvelsen til elevernes skriftlige arbejde er at påpege, at den synkron øvelse med dens hverdags-

kommunikation og her-og-nu dynamik fik vist nogle kompetencer hos drengene i et fag, hvor de tydeligvis ellers havde svært at gøre sig gældende inden for de gældende realiseringsregler – alle sprogforståelsesproblemer til trods. Måske derfor var Tobias og Mark nok også blandt de elever, der havde den mest positive holdning til projektet, mens nogle af de i andre undervisningsgenrer højtpræsterende elever mere eller mindre bevidst undgik øvelsen i det hele taget. Det kan de have haft forskellige grunde til. En kan være, at øvelsen træner færdigheder, der ligger uden for danskfagets eksamensdiskurs. En anden, at flere oplevede den synkrone kommunikation som pinlig eller ansigts-truende, hvilket flere af pigerne i begge klasser gav udtryk for. Det giver jeg et eksempel på i det følgende afsnit.

Det virker akavet det her – usikkerhed og facework

Synkron kommunikation mellem elever, der ikke kender hinanden, og som skal få samtalen til at fungere på et sprog, de ikke forstår meget af, kan hurtigt udvikle sig til det, som Melinda i a-klassen og Naja i b-klassen betegnede som en *akavet* situation. Ordet ”akavet” betegner ifølge *Den danske ordbog* noget, som forekommer ”upraktisk, forkert, bagvendt og evt. fremkalder forlegenhed”. Inden for en interaktionistisk ramme vil man med Goffman og Brown & Levinson kunne sige, at den type sprogpil, som eleverne kastes ud i de synkrone øvelser, potentielt truer deres ”positive ansigt”. ”Ansigt” (face) er et begreb fra pragmatikken, der dækker over menneskets universelle behov for at blive forstået, respekteret, beundret mv. og fremstå med værdighed i sociale sammenhænge (Fairclough 1992a: 162). Alle sprog har konventioner for høflighed, der skal hjælpe deltagerne med at beskytte hinandens ”face” i potentielt ansigtstruende situationer. Ifølge Fairclough er der genrespecifikke variationer i disse konventioner, der peger på karakteren af de sociale relationer og den institutionelle ramme, interaktionen foregår inden for (Fairclough 1992a: 163). Normerne for høflighed (facework) hænger altså også sammen med magt og social afstand (Halliday & Hasan 1989: 57). Jo større afstand, jo mere konventionelt må vi udtrykke os, fordi der ikke på forhånd er etableret en forbindelse, der tillader en højere grad af indforståethed, tillid mv.

I de synkrone kommunikationsaktiviteter mellem eleverne er magtforholdet lige i udgangspunktet, selvom der i flere af samtalerne undervejs produceres asymmetriske deltagelsespositioner (se senere). Den sociale afstand er stor, og det lykkes kun i få tilfælde eleverne at mindske denne i retning af en mere afspændt situation. Eleverne kender ikke hinandens hensigter

ud over, hvad der siges, og hvad de kan slutte sig til fra situationskonteksten. Hertil kommer, at semi-kommunikationen i sig selv er grobund for misforståelser og nødvendiggør gentagelser og reparation i et omfang, som i sig selv kan gøre samtalen ”problematisk”.

Som eksempel på, hvordan de synkrone samtaler producerer usikkerhed hos nogle elever, har jeg valgt en sekvens fra begyndelsen af Johan og Melindas samtale med to svenske piger. Samtalen foregår på Skype uden video, dvs. med tale og chat.

SP1: Okay. på våran fritid då simmar jag... äter hehe... förstår ni?
(Melinda til Johan: snakker de til os eller til hinanden? nå hvad hvad siger de? det forstås vi ikke haha... Johan snak til dem jeg skriver haha. Johan: jeg ved ikke hvad de spørger om. Melinda: nå men altså vi spørger hvad de godt kan lide at lave i deres fritid og jeg forstår ikke hvad det er de godt kan lide at lave i deres fritid).
Johan: kan I ik` skrive hvad det er I godt kan lide at lave?..
S-chat: simmar, äter sover...
S-chat: zumba!
(Melinda griner: sove äter... hehe. Johan: zumba. Melinda: simma hvad er det?... er det svømme eller sådan noget. simmar? Melinda: jeg skriver til dem... det virker akavet synes jeg det her. på en eller anden måde hehe).
D-chat: hvad er simmar?
SP1: Svømning
(Melinda: det er svømning er det ik`?)
SP1: svømning.. simmar
Melinda: okay super
(Melinda og Johan gentager for hinanden hvad de har fået at vide).
(Melinda til Johan: det er dig der snakker mest med dem jeg-eh jeg skriver. Johan: nej vi gør det begge to. jeg tog den første du tager den næste).
Melinda: Ehm <hvorfor kan I godt lide at lave det som I gør i jeres fritid>?
SP1: Fritid *någonting* SKRIV!
(Melinda: okay de gider ikke snakke med os hihi)
(...4 min. klippet ud...)
(Melinda til Johan: okay næste spørgsmål.. hvad er det? Johan: ja ka` vi ik` lige springe over det der. Melinda: hahaha. Melinda: hva:d sy:nes I om at stå på ski haha (skriver).
Johan: nej nej nej det skal du ik` skrive. Melinda: hihi hvorfor ik`?. Johan: fordi *uforst.*. (taler lidt indbyrdes). Melinda: hvor tit [øh]. Johan: [dyr]ker. (taler lidt indbyrdes, de svenske elever siger noget til hinanden). Melinda: de griner af os Johan.. det finder vi os ikke i).
(SP1 og SP2 griner) (Melinda griner)
D-chat: hvor tit dyrker i jeres sport
SP1: Hur ofta vi gör det?..
S-chat: 2-3 gånger i veckan med zumba, 6 gånger i veckan simmning!
(Melinda til Johan: svømme gør vi to til tre gange i. Johan: det må være uger. Melinda: ja, svømning... HOLD da op. det er da meget)
(SP1 og SP2 griner)
(Melinda til Johan: De griner af mig. jeg gider ikke mere. Johan: Melinda. de griner ik` af dig).

Melinda, Johan og de to svenske piger har meget svært ved at forstå hinan-

den, og derfor opstår der flere gange uklarhed om, hvad det egentlig er, der foregår i samtalen. Begge parter og især Melinda griner og fniser en del (nervøst), og Melinda giver over for Johan udtryk for, at *det virker akavet*. Sikkert for at slippe for den ansigtstrussel, der ligger i ikke at blive forstået og ikke kunne forstå, prøver hun at fordele opgaverne mellem sig og Johan: *Johan snak til dem jeg skriver*, hvilket han afslår. Melinda er usikker på de svenske pigers intentioner og sikkert pga. de vanskelige kommunikative forhold er det ikke rigtig muligt for nogen af parterne at bruge almindelige konversationelle høflighedsstrategier. Johan og Melinda prøver alligevel, som når Johan bruger negation og interrogativ til at udtrykke en anmodning: *Kan I ik` skrive hvad det er I godt kan lide at lave?* De få gange, Melinda vover at tage ordet, prøver hun også at være høflig, tale langsomt osv., som i replikken: *<Hvorfor kan I godt lide at lave det som I gør i jeres fritid>?* De svenske piger forstår hende ikke og svarer meget direkte: *Fritid *någonting* SKRIV!* Den lodrette ordre opfatter Melinda negativt: *Okay de gider ikke snakke med os*, selvom intentionen måske blot er at udtrykke sig med maksimal simpelhed (mindste sproglige fællesnævner). To gange oplever Melinda i sekvensen, at pigerne griner af hende: *De griner af mig. jeg gider ikke mere*, og Johan prøver tilsyneladende at berolige hende: *Melinda. de griner ik` af dig*.

Om Melinda eller Johan har den mest ”rigtige” opfattelse af de svenske pigers intentioner, er underordnet her. I hvert tilfælde udvikler samtalen sig i en mere og mere asymmetrisk retning med de svenske piger i den overordnede position, og flere af pigernes forespørgsler begynder at ligne noget, der mere er udtryk for et internt spil mellem dem end et forsøg på at få interaktionen med Johan og Melinda til at fungere.

SP1 (tydeligt): kan ni den danska nationalsången?

(Melinda: nå om vi kan den danske nationalsang. ja det kan jeg i hvert tilfælde godt. første vers dér i hvert tilfælde.. dét man synger når man er til fodbold det ka` jeg.

Johan: ja

SP1: =kan ni sjunga den?

Johan: HVA?

SP1: kan ni sjunga den?

Johan: nej ikke nu (Melinda griner)..

SP1: varfor inte?

Melinda: vi gi:der ikke synge den nu (griner).

SP1: okay kan ni någon andra länders nationalsånger?

Igen er de svenske pigers hensigter ukendte og for så vidt underordnede, men deres vedholdende forsøg på at få Johan og Melinda til at synge i mikrofonen, *Varfor inte?*, balancerer på kanten af det ansigtstruende, og et godt gæt er, at

pigerne ikke ville have udtrykt sig på denne måde, hvis samtalen havde fundet sted ansigt til ansigt med mindre social afstand.

Melinda var ikke den eneste elev, der gav udtryk for, at den synkron aktivitet oplevedes som *akavet*, når forbindelsen blev etableret med lyd og/eller billede. Derfor var der i projektet som nævnt også en tendens til, at eleverne efter at have forsøgt sig med mundtlig kommunikation skiftede til ren chat-baseret kommunikation – enten i løbet af samtalen eller fra samtale til samtale. Men også de rene chat-baserede interaktioner havde et meget forskelligt udfald fra den helt mekaniske opgaveløsning opbygget af spørgsmål-svar sekvenser til den mere spontane, hverdagslignende kommunikation, som jeg ser nærmere på i det følgende.

***Ska vi träffas snart?* – intimitetsdiskurs og social nærhed**

I materialet er der ét eksempel på dansk-svensk semikommunikation mellem elever, der kendte hinanden i forvejen.⁷⁷ Situationen opstod spontant, fordi Sofie og Mads fik lov til at interviewe en svensk pige, der ikke var med i gruppeprojektet, men som de havde mødt året før på en international skoletur. Samtalen foregik kun med chat og adskiller sig fra det, jeg ellers så på flere punkter. Her er først et uddrag.

Gruppe 14

S-chat: varför är du där

S-chat: blev du utskickad

D-chat: nej, min lærer sagde at jeg skulle snakke med dig!

S-chat: seriøst+

D-chat: Det er hende du har set :-)

S-chat: jasadå, men vadå

S-chat: fick du gå ifrån för det liksom

D-chat: whaaat?

S-chat: did u go away from class

S-chat: for real

D-chat: im righth outside. Sofie is in there :D

S-chat: oh such a badass

D-chat: i know

S-chat: im thinking of that mango icecream we got in XX

D-chat: great! ;)

D-chat: Sofie is coming

S-chat: yeyyeyeye

S-chat: HEJ SMUKKE

D-chat: Er du i skole

S-chat: YES

⁷⁷ Jeg har fået lov at bruge chatten af de danske elever. Den svenske pige var ikke med i projektet og derfor heller ikke informeret om det.

S-chat: JEG VAR PÅ TIVOLI OCH MÖTTE JUSTIN I LÄRDAGS
 S-chat: *LÖRDAGS
 D-chat: Seriøst?????????????
 S-chat: JA FØR FAN MAN
 D-chat: er du sikker på at det var ham?
 S-chat: YES
 S-chat: 100000%
 D-chat: omg
 D-chat: snyd
 D-chat: ;(((((((((((((((((((
 S-chat: hälsade från dig
 D-chat: ahaa nurg
 S-chat: ska vi träffas snart
 D-chat: ja man
 S-chat: når man
 D-chat: Hvornår kan du
 S-chat: har jævligt mycket i skolan nu
 S-chat: med nationella examen och skit
 S-chat: men sen
 D-chat: vi har lockout :)))))))))
 D-chat: vi skal kun i skole 11 timer im ugen
 D-chat: om*
 S-chat: whuuuuuuuuuut
 S-chat: kom hiiitt då
 D-chat: jamen du skal i normals skole
 S-chat: men om du kommer hit när jag slutar, kan vi leka hellllaa kvällen :D
 D-chat: ja, det var en god ide
 S-chat: jag är klok
 D-chat: næste uge måske <33333
 D-chat: jeg er flot idag
 S-chat: moské
 S-chat: syns jeg også
 D-chat: det er du også
 D-chat: hvem skriger?
 S-chat: tak skat
 S-chat: børn
 D-chat: øv, dumme børn

Den sociale afstand mellem de tre elever er væsentlig mindre, end det ellers var tilfældet i de samtaler, jeg har set i undervisningen, hvilket ”sætter sig igennem” i alle tre sprogfunktioner.

Hvis vi ser på sprogets rolle først, er noget af det mest i øjefaldende, hvor flydende og rytmisk denne chatsekvens forløber i sammenligning med mange af de andre samtaler. Mads og Sofie stod på skift koncentreret ved tastaturet og skrev nærmest konstant. De 57 beskeder i sekvensen ovenfor er produceret på blot 10 minutter. Et andet iøjnefaldende træk er blandingen af sproglige ”koder”, dvs. dansk, svensk og engelsk. Det første sprogvvalg mellem eleverne, det man kunne kalde ”vi-koden”, er dansk-svensk, hvor eleverne kommunikerer på deres egne modersmål. Men i mod-

sætning til de andre samtaler, jeg har set, er der også en længere sekvens, hvor de slår over i engelsk. Kodeskiftet opstår som løsning på et sprogforståelsesproblem. Den svenske pige spørger Mads: *Fick du gå ifrån för det liksom*, og han svarer: *nbaaat?* Mads spørger ikke bare. Han skifter samtidig selv kode til engelsk og opfordrer dermed indirekte den svenske pige til at gøre det samme. Den forlængede vokal i *nbaaat* forstærker denne opfordring.⁷⁸ Herfra foregår chatten mellem den svenske pige og Mads på engelsk, indtil Sofie dukker op. Kodeskiftet sker altså ud fra pigens hensyn til Mads' formodede sproglige ressourcer og ikke i forbindelse med eksempelvis et emneskift i samtalen. Det er deltagerrelateret og ikke diskursrelateret (jf. Karrebæk 2005: 31). Brugen af engelsk indgår her helt oplagt i en simpel søgning efter den "mindste sproglige fællesnævner", en næstbedste "vi-kode", som de givetvis allerede har erfaringer med at bruge indbyrdes fra deres tid på skolerejsen, og næppe som et forsøg på at positionere sig selv eller hinanden i en ny retning. Det er i parentes også værd at lægge mærke til, at når den dansk-svenske kommunikation i denne mere uformelle kontekst først en gang er brudt ned på grund af forståelsesproblemer, og eleverne har slået over i engelsk, så skifter de ikke sådan lige tilbage igen, før en ny deltager kommer ind i samtalen.

Et andet interessant træk er, at den svenske pige i skrift er i stand til at akkomodere i retning af dansk. Hun blander de to ortografiske koder, når hun eksempelvis undgår det svenske *ø* ved at skrive *seriöst* (sv. *seriöst*), *FÖR FAN* og *börn*. Andre steder bruger hun svensk "ö", ligesom hun også bruger svensk "ä". Hun bruger også et par faste udtryk fra dansk: *HEJ SMUKKE* og *tak skal*, ligesom hun en enkelt gang "lydstaver" et dansk ord: *moské*, som hun må kende bedst fra talesproget, selvom Sofie også har brugt det tidligere i samtalen med konventionel dansk ortografi. Man kan godt argumentere for, at den svenske pige kodeskifter til dansk nogle gange, selvom man altid kan diskutere, hvor grænsen går mellem lån, akkomodation og kodeskift (Gumperz 1982: 62). Det bliver ret tydeligt, at hun kodeskifter, når hun eksempelvis skriver: *syns jeg også* (sv. "tycker jag också"), fordi hendes brug af dansk her viser den personlige forankring og situative fleksibilitet, der kendetegner den tosprogedes ressourcer. Mads og Sofie fortalte mig da også, at pigens mor stammer fra Danmark. Pigen må altså have mødt dansk i sin opvækst i et eller anden omfang, hvilket giver hende i det mindste et "to-

⁷⁸ Den svenske pige bruger selv et *nbaaaaaaaaaa* senere i sekvensen, men i sammenhængen fremstår det som en kommentar til et "utroligt" udsagn og ikke som en kommentar til selve koden.

sproglignende” forhold til dansk, selvom det ser ud til, at det primært er receptive kompetencer, hun kan trække på.

Hvis man ser på de tre sprogfunktioner under et, er det interessant, hvordan især de to piger praktiserer venskab i samtalen gennem brug af både sproglige og ekstralingvistiske tegn (såkaldte emojis) for følelser: *HEJ SMUKKE*, *næste uge måske <33333* og *tak skat*. Denne sprogbrug trækker interdiskursivt i Faircloughs forstand på en generel ”ungdoms-diskurs” på de sociale medier, hvor sprogbrugen netop er kendetegnet ved at signalere store følelser og intimitet mellem deltagerne. Nogle gange i form af det, C. Larsen i sit studie af unges kommunikation på sociale netværkssites kalder en ”kærlighedsdiskurs” (Larsen 2010: 200). Den diskurs er der generelt kun få forekomster af i mit materiale, som når de to svenske piger og Oscar og Malthe i gruppe tre i b-klassen afslutter deres samtalen således med brug af hjertesymboler:

Gruppe 3

S-chat: det var kul att prata med er

D-chat: haha ok :D

S-chat: gulliga danskar

S-chat: Hejdå :9 <3

D-chat: förvel :D <3

S-chat: :)<3

Eller når Mette og en anden pige fra a-klassen i den første video til den svenske klasse, fortæller om den svenske barnestjerne Ulrik Munther, der vandt MGP Nordic i 2009, på denne måde:

Billedet viser en halvtotal af en smilende pige. Hun begynder at fortælle: Hej, jeg vil godt fortælle om Ulrik. Han er helt vildt lækker, det er helt vildt og han var med i MGP og-øh og-øh Danmark de var sådan helt vilde med ham. Vi elsker ham, ja... (laver hjertesymbol med sine hænder) we love Ulrik (latter). Klip til et nærbillede af to piger, der råber: VI ELSKER DIG ULRIK MUNTHER.

Følelsesdiskursen kommer her til udtryk i brugen af forstærkende adverbier *helt vild* og verber for mentale processer som *elsker* og *love*. Og hjertesymbolet formes med hænderne. I deres kortfattede responstekster til de danske elever, fylder den meget korte sekvens med Ulrik Munther da også forholdsvis meget: *Ni pratade ju om Ulrik Munther (...)* *Det var en tjej i eran klass som berättade om Ulrik med brunt hår. Hon var hur vacker som helst måste vi bara säga!*

Følelsesdiskursen signalerer ungdomsfællesskab og etablerer et andet rum end det institutionelle.⁷⁹ I den forstand trækker følelseskommunikationen på samme diskursorden som metal-diskursen ovenfor og referencerne til idoler fx Justin Bieber. Denne diskursorden kunne man med en bred betegnelse kalde ”global ungdomskultur” (jf. Willis 1990) med dens særlige indhold, genrer, æstetik og værdisystem.

Hvor sekvensen med Tobias, Carl og Morten gerne skulle vise interessefællesskabets betydning, peger chat-sekvensen mellem Sofie, Mads og den svenske pige først og fremmest på, hvor vigtig social nærhed er for elevernes (engagerede) deltagelse i synkrone undervisningsaktiviteter. De to sprogfunktioner hænger sammen derved, at interessefællesskab kan fungere som en åbning for interpersonel dynamik i samtaler, hvor eleverne ikke kender hinanden på forhånd.

Va vet vi om Danmark? - stereotyper i spil

Jeg afrunder afsnittet om elevernes synkrone kommunikation ved at analysere deltagelse og meningsproduktion i Elin, Agnes og Sørenes samtale med to svenske piger og en svensk dreng i Adobe Connect. Deres opgaveordre lignede den, som eleverne i eksemplerne fra a-klassen arbejdede ud fra – blot med en lidt løsere rammesætning, da der hverken blev stillet genre- (interview) eller produktkrav (avisartikel) til eleverne i b-klassen. Opgaven var i mere åben forstand at præsentere sig og stille nogle spørgsmål til hinanden. De tre elever blev i øvelsen sat i forbindelse med to svenske piger og en svensk dreng. Især den svenske pige, der primært fører ordet (SP1), skiller sig umiddelbart ud fra de andre elever på optagelserne ved i sin samlede fremtoning at fremstå mere moden og selvsikker, men samtidig også mere rebelsk og spontan. I løbet af samtalen, hvor hun ofte læner sig frem og kigger direkte ind i kameraet, ”danser” hun også med overkroppen, har fat i sin mobiltelefon og griner højt flere gange. Efter eleverne har præsenteret sig selv på skift lægger de svenske elever ud med at stille et par relativt forudsigelige spørgsmål, men man fornemmer allerede fra samtaleens åbning et internt spil mellem de svenske elever.

Ella: fik I det?...

⁷⁹ Ulrik Munther og det nordiske børnemelodigranprix (MGP), han er kendt fra, der blev udviklet i samarbejde mellem NRK, SVT og DR, indtil det blev nedlagt i 2010, er måske det tætteste man kommer på en fællesskandinavisk kulturreference i projektet.

(de svenske elever konfererer lidt, hvisker sammen. SP1: Ställ frågorna nu) (ser på SD))
SD (låner sig frem mod computeren): eeh.. vi ska ställa några frågor nu...
Ella: HVA`...
SD (kommer hen til mikrofonen): vi har tänkt att ställa några frågor nu”
Ella: ja okay
(Søren til Ella: om de vil stille nogle spørgsmål eller. Ella: ja)
(SD (ser smilende på SP1 og SP2): ska jag göra det? SP1: [ja]. SP2 (smiler): [ja])...
SD: okay... ehh vad vill ni bli: när ni blir <stora>?”
(Ella til Søren: >hvad vi vil blive når vi bliver store<)
Ella: Øh jeg ved ikke hvad jeg vil blive når jeg bliver stor endnu (lægger hånden på brystet)
Søren: heller ikke mig
Agnes: det gør jeg heller ikke
(Læreren kommer forbi: prøv at spørge dem om hvad de vil være).
Ella: hvad vil I være når I bliver store?
(Søren til Ella: har de ikke sagt det?)
(De svenske elever stikker hovederne sammen)
SP1: vi vill bli kändisar jo (sænker stemmen): det sa vi jo
(Søren til Ella: ..boende i Sverige eller sådan noget ik’?)
Søren: HVAD VIL I? (Søren og Agnes griner nervøst)...
SP1: vad sa du? (de danske elever griner)
(SP1 (grinende til SD og SP2): vad sa han?)
(Ella og Agnes griner forlegent og kigger på hinanden)
SP1 (smilende): men vi vil bli kändisar
Søren: Hvad vil I blive når I bliver store?
SP1: Kändisar.. vi vill bli sångare
Søren: sang[ere]
Agnes og Ella: [nååå] sångere (smiler til hinanden)
Ella: Okay alle sammen? (smiler og viser tre fingre)
SP1: Ja präsis
Søren: [Ja]
Ella: [Okay] hmm...
(Søren til Ella (lettelse): hun troede vi lavede grin med hende).

I virkeligheden foregår der på denne, som på de fleste andre optagelser, jeg har af synkron kommunikation, tre samtaler på én gang. De svenske og danske elever har hver især en indbyrdes interaktion kørende, samtidig med at de deltager i en kommunikativ udveksling over Adobe Connect. Med et måske lidt overpædagogisk billede kan man beskrive den samlede situation som en slags kommunikationsspil, hvor holdene på skift skal håndtere det at have turten og returnere den bedst muligt.

Den svenske pige, SP1, har den dominerende position i to af optagelsens tre samtaler. Dels er det hende, der tager og giver ordet i den interne samtale mellem de svenske elever, dels er det hende, der siger mest og evaluerer mest i samtalen mellem de svenske og danske elever: *Vi vill bli kändisar jo*. Det interne spil mellem de svenske elever ser ud til at handle om at udfordre hinanden til at være den, der skal sige noget til danskerne, og

dermed også sætte sit ansigt lidt på spil. *Ska jag göra det?* spørger den svenske dreng tvivlende de to piger, der ser ud til at more sig over at skubbe ham frem i frontpositionen.

Selvom denne samtale med hensyn til sprogforståelse faktisk ser ud til at være en af de mest vellykkede i b-klassen ser vi igen, at de svenske og danske elever har meget svært ved at forstå hinandens talesprog, hvilket er med til yderligere at anspænde en ”akavet” situation. SP1 lader til at være motiveret for at forstå de danske elever, og det skyldes nok, at hun skal bruge deres indlæg i sit eget projekt, der bliver tydeligere, som samtalen skrider frem. I den danske gruppe er Ella centrum for samtalen. Det er primært hende, der fører ordet over for de svenske elever, og Søren henvender sig gentagne gange til hende med spørgsmål om, hvad der er blevet sagt eller foregår i samtalen. Søren tager også flere gange ordet i den netbaserede kommunikation og virker bevidst om at prøve at tale langsomt og tydeligt, selvom han ved at tage ordet bringer sig i en position for potentiel latterliggørelse: *Vad sa han?* Den store sociale afstand, de mange misforståelser og det interne spil mellem de svenske elever skaber en nervøs stemning, hvor eleverne virker usikre på hinandens intentioner, som når Søren afrunder en udveksling, han selv deltager i, med vurderingen: *Hun troede vi lavede grin med hende.*

Et stykke inde i samtalen præget af lidt forudsigelige spørgsmål, læner SP1 sig over og peger ned i den svenske drengs papir.

(SP1 til SD: fråga dom (låner sig over og sætter fingeren ned i hans papir))

SD: <hur gammal måste man vara för att dricka i Danmark?>..

Ella: hvad sir I?

(Agnes: skal vi spørge om de vil skrive? Søren: ja spørg om de vil skrive).

SP1: hur gammal måste man vara när man får köpa alkohol på en bar?...

(Søren og Ella til hinanden: nåå noget med alkohol).

(Læreren (i baggrunden): sig det igen)

Ella: SIG DET IGEN... ka` I ik` lige skri:ve?

(...)

S-chat: hur gammal måste man vara för att köpa alkohol på en bar?

(Søren: hvad betyder ”hur måste”. Ella: [hvad]? Agnes: [nå] hvor gammel man må være for at købe alkohol... Ella: hvor står der det? Søren: er det ikke seksten. nej vi siger bare elleve eller sådan noget. Agnes og Ella: hehe (stille latter). Agnes: nej. Søren: eller gå på eller gå på bar. Ella: Er det ikke seksten? Agnes: jo det er seksten. Søren: nej det kommer an på hvor stærkt det er ik`. seksten det er sådan noget Sommersby...)

D-chat (Ella): 16 år

(SP1: fan. dom *måste dricka redan* sekston år oøjjj) (låner sig tilbage og griner))

(Ella: er det ik`?)

Søren: hvor gammel...

D-chat (Ella): hvad med jer

SP1: okay hos oss måste vi vara arton och tjugo

Ella: hva

(Agnes: =atten og tyve)

Ella: atten nå okay
 SP1: vi måste vara arton i Sverige
 C: okay
 (...)
 (Ella: hvad skal vi mere spørge om? Agnes: hvad ved I om Danmark?)
 D-chat (Ella): hvad ved I om danmark
 SP1: okay. vad vet vi om Danmark? oh vi vet att oh.. (sænker stemmen) >va` fan vet vi< (hæver stemmen) ingenting faktiskt
 Søren: overhovedet ik` noget?
 SP1: Vi vet att
 Søren: =ved I ikke noget om Danmark?
 (SP1: vad säger han?)
 SP1: neej
 SP1: vi vet (SP1 til SD og SP2: va vet vi?)
 SP1: nej vi vet bara att man måste vara sexton för att dricka (fniser)

Ifølge SP1`s udsagn er det ikke meget de svenske elever ved om Danmark: *ingenting faktiskt*, og derfor får Agnes, Ella og Søren heller ikke meget respons på deres forberedte spørgsmål ud over lidt konversationelt facework som replikken: *Vi tycker bra om danska* (se eksempel seks ovenfor). Én forestilling synes dog at fylde en del hos de svenske elever, nemlig at danskere har et liberalt forhold til alkohol. SP1 får SD til at spørge: *Hur gammal måste man vara för att dricka i Danmark?* Selvom de danske elever kan bekræfte, at aldersgrænserne for køb af alkohol er lavere i Danmark end i Sverige, er der ikke noget i de danske elevers svar, der ellers indikerer en ”vild” alkoholkultur, og måske derfor vender SP1 lidt senere tilbage til emnet.

(SP1: ska jag fråga dom om de får dricka? okay)
 SP1: dricker ni ** alkohol? hahaha (fniser og tager sig til munden)
 (Læreren kommer forbi: hvornår kan I drikke alkohol? Ella: men det har de spurgt om. Agnes: det har. Søren: nej nej nej det er hvornår vi må købe ik`. men hvornår hvis vi må drikke. Agnes: det må [vi når vi har lyst] Søren: det er når ens [forældre synes ik`?])
 SP1: hallo hör ni oss eller?
 Ella: ja
 Søren: nogen må på tretten år og nogen må på (taler indbyrdes)
 SP1: dricka. nej nu skriver dom (taler indbyrdes)
 D-chat: det er forskelligt men man må først købe det når man er 16 år
 SD: det är forskelleligt
 SP1: det är för-själ-ligt men man må för köpa det när man är sexton. jaha men gör ni det? dricker ni frågor vi?
 (SD: hehe)
 Ella: HVAD? prøv at skrive det
 SP1: dricker ni alkohol?..
 (Ella til Søren: Det har jeg ikke *prøvet før* har du det? Søren: Nej jeg har prøvet at smage men jeg synes ikke det smagte skidegodt)
 S-chat: dricker ni?

(Laurits (der sidder ved siden af i en anden gruppe): nej vi drikker ikke. er du vanvittig? Agnes: de får bare et totalt dårligt indtryk af danskere. Søren: haha nå men det er fordi de tror at alle danskere drikker sikkert).

D-chat: Nej vi drikker ikke

Søren: vi drikker ikke. vi drikker kun vand.

Ella: haha

Søren: hvad med jer?

D-chat: Hvad med jer

(SD: vad med jer (læser højt))

SP1+2: HAAAAHA (peger og griner)

(Søren: nu dør de af grin)

S-chat: jaa alltid

S-chat: varje helg

(Ella: hve.. Søren: hva` fanden står der ”varja hal”. Ella: ska` vi spørg. Søren: =ooh ryger I derover men okay)

(SP1: de sitter och skriver)

(Ella: hvad skal vi skrive?)

(SP1: uuuhh I'm nervous haha)

(Søren: Øh, vi kan også godt skrive det der hvor de helst vil hen Danmark eller Norge?)

D-chat: Spiller i meget musik

(SP1 lavt til de andre: >*det var inte mest* intressant<)

SP1: jaa det gör vi det gör vi

Ella: det gör I. det gör vi ikke

SP1: Vi spiller *jättemycket* musik

SP1 spørgsmål *Dricker ni ** alkohol? hababa* fremstår i situationskonteksten som mere direkte og personligt end den interpersonelle relation kan bære, hvilket bl.a. viser sig, da de danske elever glider af på spørgsmålet og svarer upersonligt og generelt: *Det er forskelligt men man må først købe det når man er 16 år.* SP1 gentager sit spørgsmål: *Dricker ni?* Søren og Ella diskuterer kort indholdet af et personligt svar, men Laurits der sidder ved computeren ved siden af har tilsyneladende opfanget spørgsmålets underliggende stereotype forestilling om danske unges alkoholvaner og siger: *Nej vi drikker ikke. er du vanvittig?* Den replik sporer også Søren ind på spørgsmålets mest sandsynlige præsupposition: *Det er fordi de tror at alle danskere drikker sikkert,* og han svarer med et ironisk tvist: *Vi drikker ikke. vi drikker kun vand.* Med dette svar forskubbes genrekontrakten for samtalen, og på spørgsmålet om de svenske elever drikker, får Søren, Ella og Agnes det i sammenhængen tvetydige svar: *jaa alltid. varje helg,* som ser ud til at forvirre dem desto mere, fordi de ikke kender betydningen af ordet ”helg”.

De lidt pågående spørgsmål fra de svenske elever inviterer til en spørgeleg i stil med spillet “Sandhed eller konsekvens”, som også kendes som praksis på de sociale medier, hvor man anonymt kan stille spørgsmål til hinanden, som de fleste ville holde sig tilbage med at stille ansigt til ansigt.

SP1 virker spændt på det opfølgende spørgsmål fra de danske elever: *uuubb* *I'm nervous haha*, men skuffes, da Ella, Søren og Agnes blot stiller et ”trivielt” spørgsmål: *Spiller i meget musik*. Ella, Søren og Agnes ser ud til at foretrække at holde kommunikationen i en mere upersonlig, skolificeret form, mens især SP1 søger at trække kommunikationen i personlig, uformel og ”spændende” retning. Den sociale afstand og gruppernes tilfældige sammensætning i forhold til interessefællesskaber gør det både svært og uattraktivt at fremstå som et ”jeg” i samtalen, og derfor ligger det lige for at konstruere hinanden som danskere og svenskere med brug af kulturelle stereotyper.

Afrunding

GNU-projektets (og nabosprogsdidaktikkens) ide med netbaseret kommunikation er, at den skal skabe ”autentisk samarbejde” og motivation til at prøve at forstå nabosproget. Som analyserne viser, er det imidlertid en aktivitetstype, der har svære deltagelsesbetingelser, og som stiller store krav til både elevernes sproglige ressourcer og evne til at navigere kreativt i potentielt ansigts-truende kommunikationssituationer. De fleste elever lærer tilsyneladende først og fremmest gennem deltagelse i samtalerne, at det er svært, akavet eller umuligt at kommunikere mundtligt på dansk-svensk. Det viser sig tydeligst i de grupper, hvor eleverne temmelig vedholdende forsøger at kommunikere mundtligt, indtil de til sidst må opgive og nøjes med at skrive frem og tilbage, og i elevernes metasproglige kommentarer. Til gengæld finder en del af eleverne i løbet af samtalerne ud af, at det svenske skriftsprog er nogenlunde inden for rækkevidde, hvis man får lidt støtte fra sidemanden og Google Oversæt.

Både fordi eleverne ikke kender hinanden, og fordi den sproglige barriere er så markant, virker det i de fleste tilfælde svært for eleverne at etablere og udvikle indhold i samtalerne, der har fælles interesse. I mine optagelser er der primært to undtagelser fra dette mønster. I eksemplet med Tobias, Mark og Morten, har vi set, hvordan elevernes fund af fælles interessefællesskab (hård rock) sammen med andre delte hverdagsrutiner (informationsøgning på YouTube) og lærerens rammesættende didaktisering (interview) skaber betingelser for aktiv deltagelse og en vis oplevelse af kommunikativ succes hos eleverne. Flere elever lykkes i andre situationer at skabe sammenhængende indhold i chatsekvenser. Mest markant er eksemplet analyseret ovenfor, hvor Mads og Sofie chatter med en pige, de allerede kender. Eksemplet viser – ud over betydningen af den svenske piges særlige sproglige res-

sourcer – også noget om betydningen af social nærhed og igen samtalens sammenhæng med elevernes hverdagsliv.

Hvis man vil fokusere på de muligheder, der viser sig i eksemplerne, er det derfor ikke helt urimeligt at sige, at omend synkron kommunikation mellem danske og svenske elever ikke er nogen let sprogpædagogisk øvelse, skaber i hvert fald chat-baseret kommunikation *mulighed* for mere aktiv deltagelse og selvstændig meningsproduktion, end jeg så det i litteraturundervisningen med nabosprog. Især i de første forløb, hvorfra jeg desværre ikke har mange optagelser af synkron kommunikation, så jeg i forbindelse med chat-aktiviteter tegn på elevengagement i form af vedholdenhed og selvstændige initiativer for at få kommunikationen til at lykkes. Den mundtlige kommunikation – derimod – ser ud til at være så vanskelig for de fleste elever, at de let kommer til at stå tilbage med en negativ oplevelse, selvom de faktisk klarer opgaven godt – deres sproglige ressourcer taget i betragtning. Ønsker man, at lytteforståelsen skal være en del af nabosprogsundervisningen, er det derfor oplagt at finde andre måder at undervise på. Det handler næste afsnit om.

7.3 Systematisk undervisning i lytteforståelse

Som projektet skred frem og de tekniske problemer i forbindelse med synkron kommunikation blev reduceret, blev det tydeligere og tydeligere, hvor svært eleverne havde ved at forstå hinandens talesprog som vist i det foregående afsnit. Det er der for så vidt ikke noget overraskende i. Flere kvantitative undersøgelser af nordisk sprogforståelse har allerede vist, at danske og svenske unge har svært ved at forstå nabolandets talesprog (Delsing & Lundin Åkesson 2005), og det er på den baggrund, at Nordisk Ministerråd vedtog at gøre børn og unges lytteforståelse til særligt indsatsområde i perioden 2014 til 2018.⁸⁰

Som konsekvens heraf og i forlængelse af projektets udviklingslogik forekom det derfor oplagt for mig at overveje andre sprog lærings-tilgange end den usynlige nabosprogpædagogik, der havde været praktiseret hidtil. Resultatet blev nogle eksperimenter med systematisk undervisning i lytteforståelse i b-klassen. Formålet med dette afsnit er således at undersøge elevernes deltagelse og meningsproduktion, når den usynlige (integrerede) nabo-

⁸⁰ Herom, se netportalen *Nordeniskolen.org*.

sprogsundervisning opgives og fremmedsprogsdidaktiske elementer og tænke måder indføres i danskundervisningen.

Lytteforståelse og lytteforståelsesstrategier

Inden jeg vender mig mod de konkrete analyser af den gennemførte undervisning, vil jeg ganske kort skitsere baggrunden for eksperimentet og give en kort didaktisk motivation af den valgte undervisningsmetode.

Lytteforståelse er på mange måder en anderledes udfordring end læseforståelse både generelt i sprogundervisning og specifikt i relationen dansk-svensk i nabosprogsundervisningen. Ifølge Hasan & Halliday hører forskellen på talesprog og skriftsprog til sprogfunktionen ”mode” under variabelen ”medie”. Der er en række forskelle på de to repræsentationsformer både med hensyn til grammatisk kompleksitet, leksikalsk tæthed og variation (Halliday & Hasan 1989: 58). Vigtigst er i denne sammenhæng det banale forhold, at talesproget er flygtigt, mens skriftsproget udgøres af blivende tegn. Som lyttende modtager er man underlagt den talendes tempo og har i udgangspunktet kun én chance for at opfatte det sagte – medmindre gentagelse er mulig –, mens læseren selv vælger sit tempo, kan gå tilbage i teksten, bruge hjælpemidler mv. (Gimbel 2002). Konkret i relationen dansk-svensk har jeg i kapitel to været inde på, at de to skriftsprog i strukturel forstand ligger tættere på hinanden end talesprogene (jf. Doetjes 2010). Lytteforståelse er altså en særlig udfordring i nabosprogsundervisningen.

Hvis vi i analogi til en ofte brugt definition på læsning definerer lytteforståelse som det ”at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden” (Elbro 2005: 19), hvor ”tekst” altså i denne sammenhæng betegner en talt tekst, er lytteforståelsesstrategier følgelig modtagerens aktive anvendelse af bestemte fremgangsmåder i mødet med teksten (Bråten 2009: 16). Didaktiske ideer til ”målrettet og systematisk undervisning” i lytteforståelse og lytteforståelsesstrategier kendes bl.a. fra området dansk som andetsprog (Gimbel 2002). Tilfældigvis blev jeg på et seminar om nabosprogsundervisning introduceret for øvelsesformen ”dictogloss” (Jensen & Pedersen 2004). ”Dictogloss” metoden foreskriver kort fortalt et faseopdelt forløb, hvor eleverne individuelt og i par arbejder med en kort lydsekvens, som afspilles flere gange. Ved at veksle mellem at lytte, diskutere og skrive lægges der op til et trin-for-trin arbejde, hvor deltagerne individuelt og i fællesskab konstruerer mening i

det hørte ved at inddrage forskellige vidensressourcer.⁸¹ Tilpasset nabo-sprogsundervisningens formål er intentionen med øvelsen således at give eleverne en oplevelse af, at den sproglige fremmedhed, som de oplever i første omgang, når de lytter til norsk eller svensk, kan overvindes. Samtidig får læreren et konkret udgangspunkt for at tale om lytteforståelsestrategier med eleverne.⁸²

Jeg præsenterede metoden for de deltagende dansklærere i projektets sidste forløb på en workshop i modersmålsgruppen. B-klassens lærer, Benedikte, der som nævnt også underviste i fransk, fangede hurtigt ideen, og deltog aktivt i at løse den eksempelopgave, jeg havde med på workshoppen, mens flere af lærerne fra Landsbyskolen forholdt sig passive. Det blev her tydeligt, at ikke bare eleverne, men også lærerne havde ret forskellige nabosprogskompetencer (og interesser), og den forskel bliver særlig vigtig, når nabosprogsэлеmentet som i tilfældet med dictogloss-metoden sættes i forgrunden i undervisningen.

Klasseundervisning i lytteforståelse

Benedikte arbejdede med dicto-gloss metoden på i alt tre dage, hvor der også var andre aktiviteter på programmet, i løbet af b-klassens sidste projektførløb. I de første lektioner som klasseundervisning, hvor eleverne blev introduceret for metoden. På tredjedagen skulle eleverne arbejde med metoden i deres eget tempo i grupper. Som materiale til undervisningen brugte hun uddrag fra en svensk børne- og ungdomsserie, *Dubbellin*, der handler om, hvordan det er at være skilsmissebarn. Jeg lægger ud med at analysere en samtalesekvens fra introduktionen til dicto-gloss metoden, men først et par ord om konteksten.

Undervisningen fandt sted i ugerne omkring vinterferien. Flere elever var fraværende både før og efter selve vinterferien, fordi de var på skiferie med deres familie. Et par dage før første undervisningslektion med

⁸¹ Kognitivt kan fortolkningsprocessen ifølge Faircloughs model (Fairclough 1989: 143 f.) beskrives som et komplekst samspil mellem modtagerens sproglige viden (tekst) og viden om verden (kontekst). På teksthiveau opstår fortolkninger ved, at modtageren løbende afstemmer sin opfattelse af tekstens overordnede sammenhænge (semantik, kohærens) til sin afkodning af den sproglige mikrostruktur (fonologi, leksikon) og vice versa.

⁸² I den version af ”metoden”, jeg formidlede på en workshop for lærerne, introducerede jeg fire faser: 1) eleverne lytter til en kort lydfil med norsk eller svensk (helhed), 2) eleverne lytter til udvalgte bidder og noterer det, de tror, de forstod (del), 3) eleverne forsøger i grupper at rekonstruere den hørte tekst ud fra deres forskellige iagttagelser (på vej mod helhed), 4) fælles konstruktion under læreren ledelse (etablering af helhed). Det var mig, der foreslog Benedikte at bruge *Dubbellin*, som var tilgængelig både på dansk og svensk på nettet. Forud for forløbet sendte hun sin undervisningsplan til mig og fik respons på den.

dicto-gloss metoden faldt der sne. Det løftede stemningen blandt eleverne, især i frikvarterene. På den måde var overgangene mellem lektioner, hvor eleverne med Sørenes formulering blev *boldt inde* og frikvarterenes frie leg, særlig markante i den periode. Efter frikvarterernes leg og slåskampe i sneen skulle eleverne ret brat finde ind i klasseundervisningens rytme og regulerede omgangsformer. Mod lektionernes slutning var elevernes længsel efter at komme ud i sneen igen da også til både at høre og se. Den kontekst var utvivlsomt med til at præge samværet i klassen i den periode.

På selve dagen, hvor lytteforståelsesundervisningen blev opstartet, kom jeg ind i klassen sammen med læreren i en overgang fra en fysiklektion. Eleverne indfandt sig efterhånden, og læreren præsenterede dagens program på det interaktive whiteboard. Jeg sad bagerst i klassen med gruppen med Laurits, Agnes og Ella til den ene side og en gruppe med Ida, Oscar og Malthe til den anden. Alberte sad på en ”lånt” plads tilhørende en fraværende elev ved dobbeltbordet nærmest læreren. Ida og Oscar udvekslede blikke og hviskede sammen, mens læreren præsenterede programmet. Det følgende er en situationsbeskrivelse baseret på mine feltnoter og lydoptagelse:

Eleverne er i gang med at se en video med Linse Kessler på klassens smartboard, da læreren og jeg træder ind i klassen. Snakken går lystigt og eleverne sidder eller står rundt om i klassen. De fleste finder efterhånden deres pladser, mens små grupper drypvis kommer tilbage fra fysiklokalet. Imens går læreren i gang med at finde sit oplæg på computeren. Hun får ro i klassen og begynder at fortælle om mål, indhold og aktiviteter i det kommende undervisningsforløb. Ida vælter ind ad døren og udbryder højt: ”Åh, ikke GNU”. Hun finder sin plads bagerst i klassen, men begynder straks at udveksle blikke og småhviske med Oscar. Læreren giver nu eleverne en længere instruktion til dagens opgave. Da hun er færdig, giver hun ordet til en af drengene, der har et spørgsmål (Malthe?): ”Jeg har lige et spørgsmål om noget andet”. Læreren: ”Ja”. Malthe: ”Det er, jeg har hørt noget om, at vi får skabe i dag. Får vi det i dag eller?” Læreren: ”Nej, det skal vi i morgen i klassens time”. Malthe: ”Okay”. Lærer: ”Så trækker vi lod”. Flere elever ytrer sig nu i munden på hinanden. Læreren gennemgår nu med forhøjet taletempo proceduren for fordeling af skabe og punkterne for klassens time. Oscar kommenterer: ”Burde det ikke være de høje, der havde de højeste”. Flere høje pigestemmer: ”Ja, ja”. Mange elever diskuterer nu i munden på hinanden. Lærer: ”Mikkel”. Mikkel: ”Ja, men jeg mener ligesom Oscar”. Lærer: ØH, det er ik` noget, vi skal diskutere nu. Så det gør vi i morgen i klassens time, men nu ser vi 30 sekunder af den her *Dubbellin*, og I skal bare finde ud af, hvor er vi henne, hvem er det, der er med, og hvad tror I, resten af afsnittet kommer til at handle om” (b-klassen, 4. forløb).

Efter lidt indledende uro sidder de fleste elever stille og lytter til lærerens præsentation. Hun når lige frem til det punkt, hvor der er plads til opklarende spørgsmål, da Malthes indlæg om fordelingen af skabe udløser et tilstandsskifte i klassen fra elevernes mere eller mindre opmærksomme lyttepositioner til livlig diskussion af et helt andet emne. Læreren må derfor åbne og afvikle en improviseret sekvens, hvor hun kort gennemgår programmet for klassens time næste dag, inden hun kan vende tilbage til sin plan for lektionen. Hun balancerer mellem at give lidt plads til elevernes dagsorden og forsøg på hurtigt at lukke diskussionen ned. I Bernsteins termer kan man sige, at Malthe prøver at udfordre den indholds rækkefølge, læreren har planlagt, mens hun på sin side opretholder en relativ stærk klassifikation mellem sig selv og eleverne i situationen.

Udvekslingen mellem læreren og eleverne peger med al tydelighed på eleverne og deres indbyrdes samspil som en vigtig ubekendt i undervisningens ligning – set fra et lærerperspektiv. Læreren havde forberedt denne lektion grundigt, opstillet mål mv., bl.a. i en skriftlig undervisningsplan, som hun sendte til mig forud for mit besøg. Hun gennemgik planen omhyggeligt med eleverne, herunder læringsmålene. Sagen er bare, at eleverne i eksemplet har deres egen dagsorden, som knytter sig til hverdagslivet på skolen, og den bliver hun også nødt til at forholde sig til.⁸³

Da læreren lidt senere satte filmen på, faldt der helt ro over klassen. Langt flertallet af klassens elever så ud til at følge med i det, der foregik på skærmen. Klara var mere optaget af sin mobiltelefon. Efter første gennemsyn fik eleverne til opgave parvist at resumere handlingen. Samtalen gik livligt. Læreren gentog derefter sit spørgsmål i plenum:

Lærer: så hvad øh handlede øh *Dubbelliv* om?.. hvad er handlingen. den helt overordnede handling. Malthe

Malthe: hva` ja

Lærer: hvad hand hvad skete der?

Malthe: øh det var sådan om øh to børn der hvor deres forældre blev skilt. rimelig meget

Lærer: hmm

Malthe: og jeg mener også de blev også skilt det ene par. gjorde de ik`?

P: jeg kan ikke [rigtig huske noget]

P: det gjorde [de begge to] (flere kommenterer)

Lærer: de er begge to skilt ja

⁸³ At eleverne i det hele taget prøver at ændre lærerens dagsorden, viser også, at de er vant til at blive hørt, taget med på råd og argumentere for, hvad de synes er ret og rimeligt. Jeg så i parentes bemærket også flere eksempler på sindrige demokratiske procedurer i a-klassen omkring fx emnevalg og gruppedannelse. Men eksemplet viser også, at elevdemokratiet har en ret veldefineret grænse.

*Oscar: det ene par er skilt

Malthe: ja de blev så skilt og der var børnene de var: rigtig kede af det især hende der pigen.

Lærer (indlevelse i stemmen): ja lige præcis for hvad er det vi ser der med pigen hvis vi lige følger pigens historie der? hvad er det så man ser den hvad er det for en dag man følger hende i?

Malthe: i sin daglige hverdag

Lærer: ja men det er sådan en særlig dag kan man sige. som hun nok ikke lige glemmer. for hvad er det der sker den dag? Alberte?

Alberte: hendes forældre bliver skilt?

Lærer: ja. hendes forældre bliver skilt kan du uddybe det?

Alberte: de fortæller hende at de skal skilles.

Lærer: ja de fortæller hende at nu skal de skilles. lige præcis. og hvad er det der sker i drengens dag? øh i løbet af den der dag der? hvad er det han oplever? Hvor er det han er hen øh Laurits?

Laurits (lavt): *de skal flytte*.

Lærer: skal de flytte? ja hvem skal flytte?

Laurits: øh moren tror jeg

Lærer: =ja moren skal flytte

Laurits: væk fra faren

Lærer: lige præcis.. og så hvad er det vi ser?

Laurits: det er at de ikke så godt kan lide huset lejligheden

Lærer: nej. ja lige præcis. de ka` ik` så godt

Laurits: =de ka` ik` så godt li` huset

Lærer: nej eller ja åh fordi hvad er det de nemlig hvad sker der... helt præcis hvad sker der?

Laurits: øh det ved jeg ikke.

Lærer: det ved du ikke nej...

Lærer (lavere): Mikkel vil du sige noget? nej.. (højere) men de er henne at se lejligheden for første gang ik`. de kører hen og ser den lejlighed som moren har købt som det er hun skal bo i fremover. og så får de så at se at det her det kan så blive dit værelse ik`. men så tager de tilbage til faren og hvad er det så med lillesøsteren? (indlevelse i stemmen) hvordan har hun det? hans lillesøster der?

Agnes: hun vil ikke sige farvel til ham og moren

Lærer: nej hun vil ikke sige farvel til moren. hun synes ikke at moren skal bo der.. Godt.

Formmæssigt består interaktionssekvensen om *Dubbelliv* af de fire udvekslinger, som læreren har med Malthe, Alberte, Laurits og Agnes efter tur. Hver udveksling består af en opfordring fra lærerens side efterfulgt af elevens svar, lærerens evaluering og eventuelle re-initiering, hvorefter mønsteret gentages, indtil udvekslingen går i stå, og læreren udpeger en ny elev. Altså klassiske IRE-sekvenser i Sinclair & Coulthards forstand, hvor læreren stiller lukkede spørgsmål til eleverne, som hun selv kender svaret på på forhånd. Turallokeringen sker imidlertid med en vis træghed. Læreren er flere gange selv nødt til at udpege den, der skal sige noget, fordi ingen melder sig, og de elever, der får turen, svarer kort med brug af markører for epistemisk usikkerhed (fx *jeg mener, tror jeg* og interrogativ) eller undvigende som Laurits og Mikkel (*Øh det ved*

jeg ikke). Den sociale norm for klassesamtaler tilsiger, at læreren har ret til at holde ordet, og at eleverne har pligt til at svare, når læreren henvender sig (Fairclough 1992a: 83), men normen tilsiger også, at man som elev kun behøver at svare, hvis man kan, og derfor kan eleverne vælge at trække sig uden at tabe ansigt. Trækker alle sig, er det imidlertid lærerens ansigt, der er truet. Vurderet på både form og indhold leverer eleverne svar, der lige præcis signalerer respekt for den sociale orden i klasserummet (respekterer lærerens ansigt), men heller ikke mere end det.

Elevernes modstræbende deltagelse kan forstås på to måder. Set fra ét perspektiv undlader eleverne at svare, fordi de ikke kan, og det er i tilfældet ovenfor også nærliggende at forestille sig, at de fleste elever ikke har forstået særlig meget af dialogen i filmen (bortset fra ord som *skilda*, som bl.a. Oscar sad og gentog for sig selv), og derfor må ”gætte” på handlingen ud fra deres forhåndsviden om forholdene for skilsmissebørn og filmens billedside. Men det er nok ikke hele forklaringen. Stemningen i klassen bærer også præg af en form for fælles enighed mellem eleverne om, at en aktivitet som denne er på kanten af, hvad de behøver at deltage i. De tøvende svar og den undvigende adfærd i forbindelse med turallokering kan derfor også være udtryk for ikke-engageret deltagelse eller deltagelse på skrømt (jf. Fairclough 1992a: 16). Når læreren beder Malthe om at referere filmens helt overordnede handling, og han svarer *oh det var sådan om oh to børn der hvor deres forældre blev skilt. rimelig meget* ligger der ud over markeringen af epistemisk usikkerhed også en markering af ironisk distance til indholdet og den stillede opgave. Godt nok sætter læreren dagsordenen, men hvis hendes intentioner med undervisningen skal lykkes, er hun afhængig af, at eleverne accepterer den som relevant. Lytteforståelseskonceptet ser ud til at fastholde både læreren og eleverne i en (for) stram faglig diskurs med lukkede spørgsmål.

Flere steder i samtalen er der både i den måde læreren udlægger personernes følelser på (*det er sådan en særlig dag kan man sige. som hun nok ikke lige glemmer*), og den markering af indlevelse, der flere steder er i hendes stemme (*hvad er det så med lillesøsteren? (indlevelse i stemmen) hvordan har hun det?*) et signal om, at hun godt er klar over, at filmen sikkert for nogle elever fremstiller genkendelige situationer eller problematikker. Identifikations spørgsmål til elevernes egne erfaringer (her vedr. skilsmisse og deleordninger), som vi tidligere har set a-klassens lærer gøre brug af i en litterær samtale om det svenske digt ”En hjalte”, ligger på den måde lige for i situationen. Måske er dictogloss konceptet med dets klare temporegulering med til at dirigere lærerens opmærksom i en anden retning.

Efter således at have forsøgt at aktivere elevernes forhåndsviden og give dem en forståelse af filmens konflikt og centrale personer, afspillede læreren som næste trin i øvelsen en kort filmsekvens (ca. to minutter) i små bidder med indlagte pauser, hvor eleverne individuelt skulle notere, hvad de troede, der blev sagt. Vurderet fra et fagdidaktisk perspektiv valgte læreren en velegnet sekvens, hvor de to hovedpersoner i en fingeret interviewsituation præsenterer sig på skift i enkle deklarativer sætninger, der både grammatisk og leksikalsk ligger så tæt på dansk, som det næsten er muligt. Taletempoet er relativt langsomt, og udtalen så tydelig, som den næsten kan blive. Lyden fra de svenske lydklip er noteret i kursiv.

Lærer: jeg har lige spolet lidt tilbage. nu får I lige der hvor pigen starter igen ik'?.
Lærer: Alberte. lad vær` med det
(flere snakker)
Lærer: godt vi skal lige ha` stilhed...
(læreren spoler tilbage)
Hej jag heter Mari Svensson...
Dreng: sam sam
L: Ma-ri
Oscar: jeg hedder Samsung
Pige: jeg hedder Samsung
Flere: haha (sætningen gentages rundt om i klassen) (læreren tysser)
Jag är tolv år...
Pige: jeg tror...
Dreng: er det stadigvæk pigen?
Dreng (*Malthe): ja jeg er tolv år
Pige: nåh ja
Jag har en storebror som är sexton
(småsnak)
Lærer: Hvad er det hun har også?... som er sexton
Oscar: sextet
(høj pigelatter, sætningen gentages af flere) (læreren tysser)
Pige: en storebror der er hvad?
Flere: seksten
Pige: nåh...
Lærer: godt. >Alberte jeg vil godt have at du sætter dig over på din plads nu< (hurtigere og mørkere toneleje).
Alberte: **
Lærer: men nu har du to gange kastet med ting og sådan noget... (replik fra Alberte, uforst.) men det er lidt irriterende når du ikke hører hvad jeg siger... GODT vi hører lige det næste (lysere toneleje).

I sekvensen regulerer læreren elevernes arbejdstempo efter et stramt skema, hvor de skal notere uden at tale sammen. Det vil sige, at aktiviteten forudsætter, at eleverne for en stund lukker ned for den væsentlige del af deres handlinger og diskursive praksis, der handler om at skabe og vedligeholde relationer til klassekammeraterne. Det har jeg tidligere givet et eksempel på, at de

fleste elever gør (fx i det sproglige rettelserarbejde), når aktiviteten indgår i uddannelsesdiskursen og dermed også indirekte danner grundlag for positionering og statustilskrivning (direkte sammenligning med klassekammeraterne). Denne øvelse – derimod – er godt nok stærkt rammesat i situationen, men dens placering i den faglige diskursorden er uklar (selvom den ligger inden for faghæftets rammer). Eleverne kan imidlertid styrke deres position i klassen ved at sige noget sjovt, som jeg tidligere har været inde på. Øvelsens stærke rammesætning og lærerens krav om koncentration og tavshed etablerer en åben scene, hvor selv små bemærkninger potenseres. En elev som Oscar kan derfor rekontekstualisere øvelsen, så formålet bliver at fremvise kreative, parodiske afledninger af de svenske ord, når muligheden er der. Således bliver *Svensson* til *Samsung* og *sexton* til *sexet*. Som respons får han en del opmærksomhed fra kammeraterne i form af grin og gentagelser.

Elevernes kommentarer, indbyrdes korrektioner (*Jeg er tolv år*) og spørgsmål (*en storebror der er hvad?*) viser imidlertid også, at de fleste samtidig navigerer efter lærerens dagsorden. De prøver at skrive noget ned, men da alle skal arbejde i præcist samme tempo, hægtes mange også af. Jeg cirkulerede mellem eleverne og kunne se, hvad de noterede. En del elever som Klara, Agnes og Ida fik noteret det meste (og mere end de sætninger, der fremgår af sekvensen ovenfor). En elev som Søren var nogenlunde med. Der var imidlertid også elever i klassen som Alberte, der på forhånd erklærede, at øvelsen var umulig, som slet ikke fik skrevet noget. Jeg så også Alberte opgive andre opgaver, og i forbindelse med åbne gruppearbejder var hun i øvrigt en af dem, der mest konsekvent søgte væk fra klassen (dvs. læreren).

I modsætning til elever som Oscar, Malthe m.fl., der uopfordret af læreren åbner og vedligeholder en underholdningsdiskurs, men samtidig deltager i en form for faglig samtale, deltager Alberte kun i den sociale diskurs. Hun prøver fra start at komme i kontakt med andre elever (bl.a. med blikke og ved at kaste ting). Da hun sidder helt fremme ved katederet, udfordrer hendes åbenlyse ikke-deltagelse lærerens dagsorden. Samtidig med at læreren leder den faglige samtale med klassen, har hun en interaktion gående med Alberte, der åbnes med ordren (*Alberte lad vær med det*), og som efter et par minutter følges op med indgreb, appel fra Alberte og en kort begrundelse. I begge ytringer dæmper læreren samtidig indholdet med brug af attitudeadverbialer (*godt* og *lidt*), måske i et forsøg på ikke at optrappe konflikten, men tonefaldet er bestemt. Med et *GODT* og tilbagevendende til sit ”normale” lysere (opfordrende) toneleje fortsætter hun ledelsen af aktiviteten.

Øvelsens snævre regulative orden producerer altså spændinger i klassen, og i og med indholdet ikke potenseres af uddannelsesdiskursen, der producerer selvdisciplinering hos eleverne, er det alene lærerens lokale magtudøvelse og den opsparede goodwill, hun angiveligt har hos eleverne, der gør, at den kan gennemføres. Efter timen talte jeg med læreren. Hun virkede tilfreds med dagens undervisning, og jeg roste hende for at turde afprøve en sprogpædagogisk øvelse som dicto-gloss i danskundervisningen, men vi talte også om, at det var lang tid for eleverne at skulle holde koncentrationen på den måde. Forsøget med fælleskonstruktion af mening i den svenske filmsekvens var motiveret af intentioner om at demonstrere strategien med nærlytning, gentagne lytninger og inddragelse af kontekstuel viden for eleverne, men i praksis fordrede den en (for) stram regulativ orden, indholdets karakter taget i betragtning.

Dagen efter så klassen andet afsnit af serien, og dicto-gloss øvelsen blev gentaget. Først med et resumé af handlingen, hvor Oscar meldte sig og resumerede filmen i et relativt langt indlæg. Herefter afspillede læreren igen en kort sekvens med simple sætninger (ca. 60 sekunder), hvor eleverne skulle lytte og notere. På andendagen virkede rutinen kendt, hvilket understøttede afviklingen af øvelsen, men igen iagttog jeg et stort spænd mellem elever, der fik noteret rimelig meget (fx Ella og Agnes), og elever, der ingenting skrev (fx Nick og Jakob). På andendagen undgik læreren fasen med fælleskonstruktion, som havde produceret spænding dagen før. I stedet viste hun det tilsvarende filmklip på dansk, og eleverne kunne så selv evaluere det, de havde skrevet.

Ved timens afslutning vendte læreren tilbage til undervisningens mål *at kunne forstå svensk i store træk*, og spurgte til, hvad der havde været godt og skidt ved forløbet. Selvom læreren nødte eleverne til at mene, at de havde lært i det mindste en lille smule, holdt de fleste elever på det modsatte. Mikkel sagde, at det var kedeligt, især serien. Hertil bemærkede Oscar: *Jeg synes serien var noget af det bedste ved det hele. Det er ligesom i fransk, når vi ser serie, slipper vi for at lave noget.* Man må formode, at Oscars indlæg afspejler hans holdning, og det var jo den, læreren spurgte til, men samtidig ekspliciterer han med sin begrundelse en anti-skole dagsorden og dermed indirekte en kritik af undervisningen. Endvidere peger hans sammenligning med fransk på, at han har aflæst den didaktiske kode i den gennemførte undervisning som fremmedsprogundervisning, ikke danskundervisning. Malthe sagde, at han fik mere ud af de synkroner samtaler i Adobe Connect, men blev her mødt med højlyd-

te protester fra mange klassekammerater. Hertil bemærkede Laurits med indforstået ironi til sin gruppe: *Jeg elsker at Adobe Connecte med svenskere.*

Gruppearbejde med lytteforståelse

En lille måned senere som afslutning på klassens fjerde forløb blev dictogloss metoden igen bragt i spil, men denne gang i anden rammesætning. Baggrunden var, at de danske og svenske elever havde fået til opgave at producere korte film til hinanden, der skulle kunne bruges til at arbejde med lytteforståelsen. Endvidere skulle eleverne formulere nogle spørgsmål til deres video. Videoerne blev delt på YouTube.

Tanken var altså, at eleverne i produktionsfasen skulle anlægge et modtagerperspektiv, dvs. forfatte og indspille en kort dialog, der tog hensyn til modtagerens formodede vanskeligheder med at forstå nabosproget. Flere af eleverne virkede imidlertid mindst lige så optagede af, at videoerne skulle vises for klassekammeraterne, hvilket for især et par af drengegrupperne gav anledning til at indlægge parodiske elementer, der da også udløste applaus, da videoerne blev vist på smartboardet. Andre grupper løste opgaven mere i overensstemmelse med lærerens intention, men generelt var det tydeligt, at den svenske klasse blev opfattet som en fjern og abstrakt modtager af eleverne.

Vurderet som oplæg til øvelser med lytteforståelse er de svenske videoer også af varierende kvalitet. Tilfældet ville, at gruppen med Ella, Agnes og Søren kom til at arbejde med den efter min mening mest velproducerede svenske elevvideo vurderet på kommunikativ kvalitet. Den er produceret af tre elever, som vi her kalder Esben, Lisa og Kajsa. Den dialog, de har produceret, ligner de til tider lidt ”overpædagogiske” tekster, man kender fra begyndermateriale til fremmedsprogsundervisning, og den har også klare parodiske træk. Som kontekst for Ella, Agnes og Sørenes gruppearbejde gengiver jeg her et uddrag af dialogen på videoen:

Esben: hej Lisa.

Lisa: hallo. har du också slutat för idag?

Esben: nej jag *är den enda kvar*. jag slutade klockan tre. men bussen går inte för halv fyra. det är riktigt jobbigt tycker jag... men vad ska du göra efter skolan?

Lisa: jag ska träna. jag har varit skadad i foten i flera veckor och inte kunna träna men nu har det läkt.

Esben: ja så. vad tränar du för något?

Lisa: konstakning

Esben: OOOJ vad roligt. <min lilla-syster tränar också det>..vilka dagar tränar du?

Lisa: måndag. tisdag. torsdag. och lördag.

Esben: jaha. men hur länge har du tränad konståkning?

Lisa: ungefär fyra år.

(...) (Kajsa kommer og sætter sig) (...)

Kajsa: jaha. vad tränar du för sporter?

Esben: jag tränar både bandy och fotboll. det är jättebra for då kan jag träna fotboll på sommaren och bandy på vintern. alltså kan jag träna året om.

Lisa: jag har också spelat fotboll.. men jag sluttad` för någon år sen. jag tyckte inte att det var lika roligt som konståkning.. tränar du något Kajsa?..

Kajsa: jag spelar faktiskt fotboll.

Parodien på den pædagogiske formidlingsform viser sig bl.a. i eleverne brug af spørgsmål og især Esbens overdrevne udtryk for sindsstemninger, som da han erfarer, at Lisa går til kunstskejting, og udbryder: *OOOJ vad roligt*. Filmen slutter da også med, at de tre svenske elever bryder sammen af grin, inden de får slukket kameraet. I modsætning til nogle af de andre videoer bliver parodien ikke (kun) indforstået. Eleverne taler tydeligt, flere gange langsomt, bruger gentagelser og eksplicitering af inferenser, der i hverdagsamtaler ville ligge mellem linjerne, fx *alltså kan jag träna året om*. Til den del af dialogen, der er gengivet ovenfor stillede de svenske elever fire spørgsmål: 1) *Vad tränar Esben för sporter?* 2) *Vilken tid går bussen Esben ska ta?* 3) *Vilken sport går Kajsa i och hur länge har hon gjort?* 4) *Vad tränar Lisa för något?*

Den svenske elevvideo varer ca. halvandet minut og gruppen med Ella, Agnes, Søren, der undervejs fik tilslutning af Marianne, som sad ved siden af og arbejdede med samme video, brugte lidt mere end en halv time på at lytte, diskutere og skrive deres svar ned. Eleverne sad ved en pc bagerst i klassen og skulle dele et sæt høretelefoner (de lyttede to og to). Den lydfil gruppen egentlig skulle arbejde med virkede ikke, og derfor valgte de den samme fil, som Marianne og hendes gruppe ved siden af var blevet tildelt. Den overskridelse af den sociale orden udløste prompte protester fra Marianne: *Hvad laver I? I kan ikke bare ta` vores gruppe*. Ti minutter senere henvendte hun sig til læreren: *Benedikte, de har bare taget vores gruppe*. Læreren foreslog imidlertid, at de to grupper kunne indgå i en form for samarbejde, og derpå sluttede Marianne sig til Ella, Agnes og Laurits gruppe i følgende sekvens:

Ella: bussen går klokken...

Søren: ja hvilken sport går han til? fodbold

Marianne: altså den der bus han skal tage er det ikke klokken fire?

(flere stemmer blandes)

Ella: nej [halv fire]

Søren: [halv tre]

Marianne: =nej altså de har fri klokken tre og han skal ta` bussen kl. fire

Ella: =nej bussen går ikke for klokken halv fire..

Marianne: okay vi tar`den lige forfra.
 Ella: og Esben træner fodbold ik`os`?
 (kort lyttepause)
 Søren: hvem var det der skøjtede?...
 Ella: hvad hvad går han til?. han skal ud at træ:ne
 Agnes: =han skal ud at træne og han har været skadet i foden i lang tid...
 (Ella lytter)...
 Ella (glad): KUNSTskøjtning
 Marianne: =kunstskøjtning
 Ella: ja (ler). og det er Lisa
 Marianne: hans lillesøster træner også kunstskøjtning
 Agnes: ja
 Ella: ja og det er Lisa ik`os`?
 Marianne: mandag tirsdag torsdag og lørdag
 Ella: nå nej det er ikke her
 Marianne: stop den STOP maskinen. vi skal ind og skrive i det der wiki hihi... hvad træner Esben for *sporter*? var det ikke eh fodbold han trænede?
 Søren: fodbold og et eller andet andet.. *football* og **
 Marianne: jeg hørte altså ikke helt hvad det var han trænede for at være helt ærlig

Elevernes taleture er korte og bliver leveret i højt tempo. De enkelte udvekslinger er opbygget af spørgsmål, evt. diskussion og svar. Turallokeringen fungerer primært gennem selvselektion. Alle bidrager både med spørgsmål og svar, bortset fra Agnes, der kun leverer svar. Med spørgsmål eller konstateringer med efterstillet spørgeform søger eleverne hinandens hjælp og bekræftelse på det, de tror: *Det er Alicia ik`os`?* Der er et par eksempler på, at eleverne korrigerer hinandens udsagn, som når Ella siger: *Nej bussen går ikke før klokken halv fire*. Svaret er kontant og insisterende. Ella levner hverken plads til egen tvivl eller beskyttelse af Mariannes ”ansigt”. På det interpersonelle niveau har samtalen derfor både karakter af samarbejde og et konkurrenceelement. Efter de første rappe udvekslinger ser det imidlertid ud til, at Marianne har leveret nok bidrag og udvist nok engagement til at blive accepteret i den nye gruppe (få del i gruppens arbejde). Med en ytring, der markerer epistemisk usikkerhed *Jeg hørte altså ikke helt hvad det var han trænede for at være helt ærlig* accepterer hun måske samtidig en position i gruppen som den ikke-såvidende.

Gruppe fortsætter herefter arbejde med spørgsmålene. Efter nogen tid følger nedenstående sekvens. På videoen siger Esben: *Jag tränar både bandy och football*. Her går eleverne i stå, fordi de ikke kender ordet ”bandy”.

Ella: *båda-band*i
 Agnes: og fodbold jeg ved ikke hvad det første er
 Ella: ved du hvad *båda*-bande er?
 (flere stemmer blandes)
 Agnes: hehe bandi
 Søren: hvad hed det?

Agnes: altså både [bandi eller et eller andet]
 Marianne: [jeg kan ik` høre hvad *det er han* siger]
 Søren: tror du ikke bare det er klubben...
 Ella: bandi ah...
 Søren: prøv at søge på det...
 Ella: hvad er bandi?
 Agnes: hvad kan det være hvad træner vi herhjemme?
 Søren: bandi bandi
 Ella: ja men hvad minder om bandi?
 Marianne: han træner både Bob Marly og fodbold
 (flere stemmer blandes):
 Søren: [karate]
 Ella: [ban]
 Marianne: Bob [Marley]
 Søren: jeg tror det er noget dans
 Marianne: nej han træner Bob Marley
 Søren: man kan sgu da ikke træne Bob Marley
 Marianne: =han siger sgu da Bob Marley
 Agnes: nej han [siger at han træner både].. et eller andet med b
 Ella: [hvor står der noget med svensk her]
 Søren: jeg tror det jeg tror det er noget dans
 Ella: hvor står der svensk her (har åbnet Google Translate)
 Marianne: Bob Marley og fodbold
 (... fraklip, hvor eleverne bl.a. spørger mig om hjælp...)
 Søren: prøv bare at søge på bandy bandy på Google
 Marianne: svensk bandi
 Søren: ban OOVV der stod bandy-sport
 Marianne: det er med y det er med y. svensk bandy
 (flere stemmer)
 Ella: det er ishockey
 *Marianne: ishockey
 Ella: det var også det vi sa: gde
 Agnes: ja
 Søren: >NEJnejnej det er ik` ishockey det er ik` ishockey det er ik` ishockey<
 Ella: Se. det er ik` ishockey
 Søren: jaja det kender jeg godt nej det er ikke ishockey det er sådan noget med en
 rund kugle
 Marianne: hedder det bare bandy så?
 Søren: ja det tror jeg
 Marianne: altså sådan der bandy
 Ella: så er det med y
 Ella (læser højt): bandy er en boldsport på isbane hvor spillet okay..
 Søren: så det er ik` ishockey men øh kind of

At dømme efter Ellas første indlæg opfatter hun konjunktionen *både* som del af et sammensat navneord, *både-band*i. Agnes bidrager med første del af løsningen, *altså både bandi eller et eller andet*, hvorefter hun sammen med Søren og Ella udveksler mulige strategier for at få løst problemet med, hvad *bandy* betyder. Elevernes udveksling om mulige løsningsstrategier som aktivering af viden om verden (*hvad kan det være hvad træner vi herhjemme? hvad minder om*

bandi?), maskinoversættelse og søgning på nettet peger på situationens læringspotentiale – de er gået i stå og må derfor skifte strategi. Marianne ser derimod ud til at være hægtet af (*jeg kan ik` høre hvad *det er han* siger*), og måske fordi hun ikke kan bidrage til opgaveløsningen, fremsætter hun i stedet indlægget: *Han træner både Bob Marly og fodbold*. Her bruger hun samme form for parodisk associationsleg, som vi så eksempler på i klassesamtalen, og som dér fungerede som en afvisning af yderligere involvering. Søren og Agnes ser imidlertid ud til at være så interesserede i at løse opgaven, at de ikke går med på Mariannes opfordring. Efter et par yderligere træk, hvor Marianne fastholder sin modstands dagsorden, afviser Søren hende med: *Man kan sgu da ikke træne Bob Marley*. Hvor publikummet for parodiske ytringer var stort i klassediskussionen, og der måske samtidig lå et ekstra spændingselement i at gå op mod lærerens dagsorden, har Marianne her kun tre modtagere, og da ingen af dem tilbyder understøttelse til hendes projekt, selv efter gentagne opfordringer, giver hun op. På optagelsen kan man imidlertid høre, at Mariannes projekt har forplantet sig i nabogruppen.

Efter en rum tid, hvor eleverne fortsat diskuterer og gætter og også spørger både læreren og mig om hjælp (uden at hverken læreren eller jeg kan hjælpe gruppen med at finde et præcist svar på, hvad *bandy* er – en form for ishockey?), lykkes det Søren selv at finde det på nettet, og han kan efterfølgende bidrage med løsningen: *>NEJnejnej det er ik` ishockey det er ik` ishockey det er ik` ishockey<* i en udveksling, hvor Marianne er med igen, og alle fire deltager med Søren som omdrejningspunkt. Hermed har eleverne fundet svaret på det sidste af de seks spørgsmål og er i mål med opgaven.

Min løbende pointe har været, at samtalens faglige indhold (dens ideationelle betydning) og dens sociale funktion (dens interpersonelle betydning) hænger tæt sammen. I gruppearbejdet med dicto-gloss øvelsen var relationen mellem lærer og elever svagt klassificeret. Opgaven var imidlertid stærkt rammesat med et tydeligt start- og slutpunkt og klare evalueringskriterier, dvs. der er grundlag for løbende at afgøre, hvem der har ret, og hvem der har uret. Hvor eleverne i klassesamtalen over for hinanden kunne fastholde en deltagelse på skråt, fordi opgaven nok blev opfattet som irrelevant, ser det ud til, at eleverne i gruppearbejdet lidt glemmer, hvad det konkret er, de arbejder med, og blot håndterer den som en skoleopgave med sociale formål som ”at blive først færdig”, ”at få ret” og ”at bidrage til at gruppen bliver først færdig”. Elever som Agnes, Ella, Søren og Marianne er effektive opgaveknusere. Samtidig ligger den elevproducerede dicto-gloss, hvor tre svenske elever fortæller lidt om deres hverdag, hvad indholdet angår, måske tættere på

elevernes erfaringshorisont. Indholdet er tilgængeligt, hverdagsagtigt og umiddelbart let for eleverne at forholde sig til.

I mit feltarbejde kunne jeg også se, at mange grupper ikke kom i gang med opgaven enten fordi kvaliteten af den delte video var for dårlig, eller fordi det ikke lykkedes at få etableret et samarbejde om løsningen. Eksempelvis prøvede Malthé rimelig vedholdende at løse sin opgave, mens hans makker fra start erklærede opgaven for umulig at løse. Et par grupper havde knap nok fået filen til at virke, da Ella, Agnes, Søren og Marianne var i mål. Spredningen i niveau og arbejdstempo producerede en lind strøm af elevhenvendelser til læreren om både tekniske og faglige problemer. Læreren valgte til slut at afbryde opgaven ret brat og beordrede eleverne til at gå over til individuelt arbejde med andre opgaver.

Afrunding

Hvor jeg har mange optagelser af synkron kommunikation mellem danske og svenske elever og har set en del eksempler på brug af norske og svenske tekster i litteraturundervisningen, bygger mine analyser af systematisk undervisning i lytteforståelse kun på ca. tre lektioners undervisning i samme klasse. Alligevel mener jeg, at jeg kan pege på nogle forhold, der ser ud til henholdsvis at hæmme og fremme læring i klasseundervisning og gruppearbejde, når der undervises med dette fokus.

Da eleverne (med få undtagelser) ingen erfaring har med at lytte til svensk, og da afstanden mellem de to talesprog er så stor, at umiddelbar forståelse enten er problematisk eller umulig, giver det for en fagdidaktisk vurdering god mening at undervise på en måde, der faktisk tager hensyn til elevernes sproglige ressourcer. Det kan gøres på flere måder. I dette afsnit er eksemplet anvendelse af en bestemt systematik, der forsøger at formidle bestemte lytteforståelsesstrategier til eleverne, hvor de lytter gentagne gange, deler deres viden og konstruerer mening i fællesskab.

Optagelserne fra gruppearbejdet viser, at klassens ”opgaveknusere” ved fælles hjælp kan komme så langt med deres meningskonstruktion, at de kan svare på simple indholdsspørgsmål, når de får de rette arbejdsbetingelser – dvs. en tekst, der har en tilgængelig form og et indhold, som eleverne kan relatere til. Det kan kun lade sig gøre, fordi sprogene rent faktisk *er* nært beslægtede. Omvendt viser eksemplet også, at de fleste grupper af forskellige årsager også giver op her. Klasseundervisningen, hvor læreren kan bringe dialogen videre, når eleverne ikke selv magter det, slører denne forskel.

Til gengæld skaber klasseundervisningens stærke klassifikation og rammesætning en scene, hvor blot enkelte elevers modstand bliver en konkurrerende dagsorden.

Det nok mest problematiske forhold ved at undervise systematisk i lytteforståelse af svensk i dansktimerne ser ud til at være, at flere elever oplever den praksis som et brud på danskfagets didaktiske kode. Pludselig bliver svensk sprogforståelse ikke blot et middel til beskæftige sig med andre umiddelbart mere genkendelige danskfaglige aktiviteter, men et mål i sig selv. Dermed tipper undervisningen mod fremmedsprogsfagernes didaktiske kode (Gregersen 2012), og eleverne kan med rette spørge sig selv, hvilken plads denne nye praksis har i en større sammenhæng.

7.4 Samtaler om sprog

De tre undervisningstemaer, jeg har analyseret i kapitlets første afsnit, har det tilfælles, at undervisningen i nabosproselementet på forskellig vis naturaliseres. Det vil sige, at læreplanens normer for inter-skandinavisk kommunikation præsenteres, som om de bare var der, i stedet for det de (og alle andre sproglige normer) er, nemlig socialt konstruerede (Fairclough 1992b: 9). Der er imidlertid også en anden måde at arbejde med sprog på, hvor man søger bevidstgørelse, stillingtagen og eksplicitering af normer og forståelse for forholdet mellem sprog og samfund. Hermed nærmer vi os en pædagogik, der har visse træk tilfælles med den praksis, Fairclough kalder ”kritisk sproglig bevidsthed” (Fairclough 1992b), selvom ingen af lærerne orienterede sig i forhold til et ”kritisk” ideal i Faircloughs forstand. Målet for lærerne var snarere at få et historisk og samfundsmæssigt perspektiv på aktiviteterne og igangsætte diskussion i klassen.

Både a- og b-klassens lærere forsøgte sig med samtaler om sprog i de sidste forløb i klasserne. Som afsæt for samtalerne brugte a-klassens lærer en avisartikel, mens b-klassens lærer brugte tekster fra netportalen *Norden i Skolen*. De valgte undervisningsmaterialer formidler forskellige sprogpoltiske diskurser, der dermed fungerer som input til den rekontekstualisering og fortolkning, der udspiller sig i samtalerne (Fairclough 2003: 15). Formålet med analyserne i dette afsnit er i forlængelse heraf at undersøge den diskursform og det diskursrepertoire, der bringes i spil, når eleverne eksplicit opfordres til at forholde sig til forskellige diskurser om sprog i danskundervisningen.

Hvad siger elevernes sprogrepræsentationer noget om?

De repræsentationer af sprog, der fremføres i samtalerne, afspejler det, der i forskningslitteraturen kaldes sprogholdninger eller sprogideologier. Selvom der ikke er en entydig anvendelse af begreberne, er det ikke forkert overordnet at skelne mellem en socialpsykologisk forskningstradition, der undersøger sprogholdninger og opfatter dem som relativt konstante (identitet som en fast størrelse), og en interaktionistisk/diskursteoretisk tradition, der ser sprogrepræsentationer som udtryk for herskende normer i forskellige sociale kontekster (jf. Thøgersen 2007b). Som optakt til min analyse af elevernes sprogrepræsentationer vil jeg derfor præcisere min brug af sprogrepræsentationsbegrebet, når kritisk diskursanalyse er teoretisk ramme.

Det er sprogholdningsbegrebet, der fylder mest i den nordiske sprogforståelsesforskning. Sprogholdningsforskningen undersøger gennemgående træk i enkeltindividets evalueringer af sprog (og de stereotype forestillinger om sprogbrugeren, der knytter sig til sprogbrugen) enten som åbne, generelle vurderinger (fx Haugen 1966) eller som forsøg på at afdække ubevidste sprogholdninger (Kristiansen 2004).

Sprogholdningsbegrebet har rødder i socialpsykologi og bliver kritiseret af diskursteoretikere. Ifølge denne kritik giver det ikke mening at betragte sprogholdninger som konstante entiteter, der kan evalueres løsrevet fra den sociale situation, samtaleindhold mv., idet ”practices and attitudes fuel each other” (Fairclough 1992b: 52).⁸⁴ Sprogholdninger og sprogbrug er ligesom sprog og kontekst så uløseligt viklet ind i hinanden (”symbiotically related in a subjective sense”), at de også i praksis skal studeres i konkrete diskursive forløb – og ikke i eksperimentelle opstillinger, hvor man prøver at isolere det ene i forhold til det andet (Giles & Coupland 1991: 56).

Diskursteoretikere og andre sociologisk inspirerede forskere foretrækker derfor at tale om sprogideologier (eller diskurser) i stedet for sprogholdninger, selvom der er forskellige bud på, hvordan ideologibegrebet skal forstås, som jeg også har været inde på i teorikapitlet. Sprogideologibegrebet betoner fokus på det samfundsmæssige niveau (uden dog at henføre al betydning til strukturniveauet), hvor sprogholdningsbegrebet tager afsæt i enkeltindivider. Perspektiverne er for så vidt compatible, men kræver teoretisk oversættelse. K. Woolard foreslår i den forbindelse, at individuelle sprog-

⁸⁴ Samtidig understreger Fairclough, at der kan være en væsentlig diskrepans mellem, hvad mennesker gør, og hvad de mener (eller tænker, at de burde mene). De to niveauer må ikke forveksles. Af lignende grunde fokuserer den tradition i sprogholdningsforskningen, som bl.a. T. Kristiansen tilhører, netop på *ubevidste* sprogholdninger.

holdninger inden for sprogideologiforskningens ramme kan anskues som ”a socially derived, intellectualized or behavioral ideology akin to Bourdieu’s ”habitus”” (Schieffelin, Woolard & Kroskrity 1998: 16); altså at ”sprogholdninger” er udtryk for internaliseret ideologi. Denne fortolkning af sprogholdningsbegrebet flugter tænkningen i Faircloughs kritiske diskursanalyse, der netop åbner for en vis identitetsmæssig konsistens (Fairclough 2003: 160) – i modsætning til diskurspsykologer, der i højere grad betoner identitet og holdninger som mere flydende sociale konstruktioner –, selvom Fairclough er mindre strukturalistisk (og dermed deterministisk) i sin tænkning end Bourdieu. Uanset om man anlægger en radikal eller mere moderat diskursteoretisk optik, fremhæver denne tilgang elevernes udsagn som udtryk for noget samfundsmæssigt, der internaliseres afhængig af den enkeltes erfaringer/ressourcer, snarere end som noget (rent) personligt erfaret. I den lokale forhandling af betydning i klasserummet trækker både læreren og eleverne derfor på et afgrænset samfundsforankret diskursrepertoire, der udstikker retningen for, hvad der tæller som en legitim holdning i situationen. Dette diskursrepertoire bringes i spil i den lokale kontekst, dvs. at elevernes relationer til hinanden og læreren (også) har betydning for, hvordan den konkrete meningsproduktion udspiller sig i samtalen, herunder om diskurserne produceres eller ændres.

Elevernes italesættelser af sprog siger derfor først og fremmest noget om feltets dominerende diskurser, der er tæt knyttet til Bourdieus metafor om ”det sproglige marked” (Bourdieu 1992), og som uddybes af J. Blommaerts beskrivelse af, hvordan cirkulationen af sproglige normer er blevet kompleks og uigennemskuelig i globaliseringens tidsalder. Hvor sproglige normer tidligere var tæt knyttet til lokale steder og især nationalstaten, der udbredte sine normer gennem monopoliserede medier og uddannelsesinstitutioner, er det ”sproglige marked” i dag kendetegnet af poly-centricitet, hvor forskellige aktører – både offentlige og private – producerer (i nogle tilfælde modstridende) normer med forskellig rækkevidde i et komplekst netværk. Formidling af sproglige normer sker således både i formelle læringsmiljøer, hvor lovgivning og læreplaner er styrende, og i uformelle miljøer som de globale medier og populærkulturelle forretningsimperier, der er styret af økonomiske interesser (Blommaert 2010: 58 f.). Det er i denne samfundsmæssige kontekst, lærerens og elevernes sprogrepræsentationer skal ses.

Trusselsdiskursen: Er dansk et truet sprog?

Som eksempler på, hvordan ”officielle” diskurser om sprog fortolkes af eleverne analyserer jeg uddrag fra to samtaler i b-klassen, hvor læreren som oplæg anvendte materiale fra netportalen *Norden i Skolen*, der eksplicit lægger op til sprogpolitisk diskussion.

Jeg lægger ud med at analysere en klassesamtale om teksten ”Sprog i Norden – store eller små?” Som oplæg til diskussion viste læreren teksten på klassens interaktive tavle og læste den op for eleverne. Læreren valgte normalt ellers ikke at følge undervisningsmaterialer så slavisk i de lektioner, jeg observerede, og alene dette forhold vidner måske om, at det også for læreren var uvant i undervisningen at tale om sprog på denne måde. Ved at læse teksten op i stedet for at gengive eller elaborere over dens indhold i mere fri form kom læreren til at stå som konkret frembringer af diskursen (dens ”animator”), men ikke som dens ophavsmand (dens ”principal”) (jf. Fairclough 1992a: 78). Dermed må det også blive ret abstrakt for eleverne, hvem der egentlig har eller producerer de synspunkter, teksten giver udtryk for.

Teksten er forholdsvis kort og formuleret som diskussionsoplæg med afrundende spørgsmål. Overskriften er som sagt: ”Sprog i Norden – store eller små?”. Her følger et uddrag:

”Måske synes du, at svensk, norsk, dansk og de andre nordiske sprog er små sprog – og ja, sammenlignet med kinesisk, engelsk, spansk, hindi og flere af de andre kæmper har de nordiske sprog ikke meget at komme med (...)

Men man kan også vende argumentet om. Når alt kommer til alt, er en plads omkring nr. 100 ikke så dårlig. Der er cirka 6000 sprog i verden, så de fleste sprog er betydeligt mindre end de største sprog i Norden (...)

FN-organet UNESCO mener, at omkring halvdelen af verdens sprog er truede og vil uddø inden for en eller to generationer. Den trussel hviler ikke over svensk, norsk, dansk og islandsk. Der kommunikeres og skrives en masse på disse sprog hver dag. (...) En ny generation af nordboere vil få et nordisk sprog som modersmål, og de kommer sandsynligvis til at føre sprogkundskaberne videre til deres børn. Sådan er det derimod ikke for livisk, mansjurisk og pitesamisk. Stadigvæk mener mange dog, at de skandinaviske sprog er truede. Eksisterer en sådan trussel?” (citater fra portalen *Norden i Skolen*)⁸⁵

⁸⁵ Forfattet af Frederik Harstad 2012. Lokaliseret d. 09.06.2015 på:
<http://nordeniskolen.org/da/sprog-kultur/7-10-klasse/sprog/sprogkundskab/sprog-i-norden-store-eller-smaa>

Teksten er bygget op på en modstilling mellem små og store sprog og benytter forskellige retorisk virkemidler til at fremstå objektiv og nuanceret, bl.a. ved intertekstuel at integrere flere stemmer/afsendere, som tekstens implicitte afsender kan diskutere med. Holdningen om, at der eksisterer en generel trussel mod små sprog tilskrives UNESCO, og synspunktet om, at de nordiske sprog tilhører denne gruppe, fremføres med en uklart defineret ”ekspertgruppe (”mange mener”) som subjekt. Tekstens afsender fremstår umiddelbart selv som den, der maner til besindighed med formuleringer som: ”Men man kan også vende argumentet om” og ”Den trussel hviler ikke over svensk, norsk, dansk og islandsk”. Teksten går imidlertid flere steder videre i sin trusselsvurdering end ”eksperterne”,⁸⁶ når det fx hedder: ”En ny generation af nordboere vil få et nordisk sprog som modersmål, og de kommer sandsynligvis til at føre sprogkundskaberne videre til deres børn” (min understregning). I første helsætning fastslås det, som for de fleste er indlysende med brug af epistemisk nødvendighed (”vil få”), hvorved udsagnet alligevel gøres til et anliggende for diskussion. I den efterfølgende helsætning åbnes endnu mere op for tanken om, at de nordiske sprog står over for en snarlig undergang med brug af epistemisk mulighed (”kommer sandsynligvis”), altså at det ikke er sikkert, at den opvoksende generation kommer til at føre de nordiske sprog videre. Bagved denne dikotomi mellem små og store sprog, som i teksten repræsenteres billedligt med det negativt ladede substantiv ”kæmper”, ligger en metafor om sprog som biologiske organismer, der kan leve og dø, og som følgelig har behov for forskellige grader af beskyttelse.

Intertekstuel forbinder teksten sig til trusselsdiskurser i sprogpoltiske dokumenter som fx *Sprog på spil* (Kulturministeriet 2003) og *Dansk sprogs status 2012* (Dansk Sprognævn 2012) og *Den nordiske sprogdeklaration* (Nordisk Ministerråd 2006). Flere steder i disse dokumenter argumenteres for, at nordisk sprogsamarbejde og nabosprogsforståelse er en del af løsningen på den oplevede trussel fra engelsk. Det er samme kobling den ovenfor citerede tekst fra *Norden i Skolen* implicit lægger op, hvor dansk repræsenteres som en del af gruppen ”de største sprog i Norden”. I *Sprog på spil – et udspil til en dansk sprogpolitik* udfoldes argumentationen eksplicit:

⁸⁶ Jf. Erik Hansen: ”Sprog er i det hele taget næsten umulige at udrydde, selv hvis der bruges politisk pres, evt. understøttet af økonomiske sanktioner og krudt og kugler (...) Og tænk på hvor hårdt pres dansk gennem århundreder har øvet mod det norske, islandske, det færøske og det grønlandske sprog – uden at disse sprogsamfund har været i alvorlig fare (Hansen 1989: 14).

”De nordiske sprog konfronteres med de samme udfordringer, og udvalget anbefaler, at det nordiske sprogsamarbejde fremmes politisk, og at der fortsat lægges vægt på, at det nordiske fællesskab skal formidles gennem sprogundervisning fra skole til universitet” (Kulturministeriet 2003).

Teksten ”Sprog i Norden – store eller små” synes altså at være tænkt som en form for indirekte legitimering af det indhold – nabosprogsundervisning – portalen formidler.

Efter en kort gruppesamtale om det stillede spørgsmål samlede læreren op i en klassediskussion. Nedenfor følger et uddrag:

Lærer: hvad æh argumenter for og imod det er truet *eller ikke truet* og hvorfor hvorfor ikke. Malthé?

Malthé: det danske sprog den er ik` så udbredt som blandt andet det engelske og det spanske sprog

Lærer: nej

Malthé: så derfor så og på grund af at det bliver mere internationalt og hvor man

Lærer: =ja

Malthé: begynder mere at samarbejde rundt omkring så bliver det engelsk der begynder at blive sådan mere det sprog man sådan skal begynde at bruge

Lærer: så på den måde ku` du godt se at nordiske sprog de nordiske sprog var lidt tru:ede eller hva`?

Malthé: ja

Lærer: af engelsk fx?

Malthé: ja.

Lærer: hm. ja. andre ehm holdninger

Pige: jeg tror ikke * (lavt, uforst.)

Lærer: ja. hvorfor tror du ehm. hvorfor tænker du det?

Pige: fordi der er masser af sprog der er meget mindre. *og de vil uddø før*

Lærer: ja der er nogle sprog der vil uddø for. hvad tror du så om nogle år med dansk?

Pige: *at det måske bliver endnu mindre*

Lærer: ja. så det bliver et truet sprog. hm ja. I havde også nogle argumenter herovre ved det her bord.

Ella: ehm altså vi tror ik` det er det i hvert tilfælde ikke lige nu og her... ehm måske meget længere fremme men overhovedet ikke her og nu.

Søren: nej

Lærer: ik` lige her og nu. nej.. hvad med herovre? hvad snakkede I om? Oscar hvad synes du? er de truede? Dansk [de nordiske]?

Oscar: [altså jeg] er lidt uenig *på den der*. jeg tror altså ikke det vil ske med det samme

Lærer: nej

Oscar: men altså det er mere *på grund af at folk tænker nu altså det kan* godt være at man vil begynde at bruge mere tid på engelskundervisningen nu hvor den nye skoleform hvor de unge klasser skal begynde at have engelsk meget tidligere mens vi havde det fra tredje eller sådan noget.

Lærer: hmm

Oscar: så derfor får eleverne meget hurtigere engelsk læring *(uforst.) og så kan det godt være at de begynder at bruge det engelske sprog mere...*

Lærer: ja. det ku` være et argument.. andre argumenter? Karla?

Karla: altså jeg vil ik` s. altså os` det der med at Danmark det er nok ik` lige foreløbig. me:n fx grønlandsk.. jeg ved ikke hvad det hedder...

Lærer: jo grønlandsk

Karla: altså de lærer jo os` dansk

Lærer: ja

Karla: så hvorfor skulle grønlandsk ik` uddø først?

Lærer: før d. ja... hmmm. Ja. godt.

Hvis vi sammenligner denne sekvens med den opsamlende litteratursamtale om digtet *En Hjalte*, er det første, der springer i øjnene, hvor korte lærerens indlæg er i den sprogpoltiske samtale. Hvor hun i samtalen om digtet helt tydeligt havde nogle pointer, hun forsøgte at tale eleverne frem til, optræder hun snarere som ordstyrer i samtalen om sprog. Hun stiller ikke uddybende spørgsmål til elevernes holdninger og forfølger heller ikke indholdet i eksempelvis Oscars relativt fyldige indlæg, hvor han selvstændigt kobler tekstens trusselsdiskurs til folkeskolereformen. Det tyder på, at tekstens intention og tankegang også er relativ fremmed for hende, hvilket som nævnt også kan være en grund til, at hun læste teksten op i stedet for selv at fremstille problematikken.

Elevernes indlæg vidner om to ting. Dels siger de noget om deres evne til at opfange og reproducere tekstens diskurser, dels siger de noget om det mere almene diskursrepertoire, de trækker på – hvilke positioner opfattes i det hele taget som mulige og legitime af eleverne i klassediskussionen (Thøgersen 2007b: 81). Et par af klassens drenge, Malthe og Oscar, ser ud til at have afkodet tekstens underforståede argumentation om, at internationalisering og udbredelsen af store sprog truer dansk. Engelsk nævnes ikke særskilt i teksten, men både Malthe og Oscar kobler tekstens trusselsdiskurs specifikt til udbredelsen af engelsk. De fleste elevindlæg handler dog om, at dansk ikke er truet. I den forudgående gruppesamtale siger Laurits bl.a.: *Jeg kunne aldrig forestille mig at vi skulle snakke et andet sprog i Danmark*. I klassesamtalen bruger Karla en anden tråd i teksten – at de største nordiske sprog ikke er så små endda set i den globale konkurrence – til at argumentere for, at der er andre sprog end dansk, der står først for, når det kommer til sprogdød. *Hvorfor skulle grønlandsk ik` uddø først?* spørger hun retorisk sin lærer, som afrunder diskussionen med et *ja... hmmm. ja. godt.*, der nok vidner om, at hele diskursen om minoriteters sproglige rettigheder måske også opleves som fremmed for hende – eller blot svær eller irrelevant at tage op i en dansktime. I modsætning til tidligere eksempler forsøger læreren ikke at regulere elevernes meningsproduktion i nye retninger. Det ser altså ud til, at den præmis om, at dansk er truet, som teksten indirekte bruger som legitimering af nabosprogs-

undervisning, ikke er en del af elevernes diskursrepertoire, selvom nogle elever godt kan ”følge tankegangen” i situationen.

Set i forhold til Faircloughs perspektiv på kritisk sproglig bevidsthed er det, der mangler i undervisningen, nogle greb til at holde alle argumenter ud i strakt arm. Teksten fra ”Norden i Skolen” benytter nogle retoriske kneb i sit forsøg på at producere den ide hos eleverne, at nordisk sprogfællesskab hænger sammen med beskyttelse af deres eget modersmål, der i øvrigt konstrueres som truet (Daryai-Hansen 2010: 196). Lærerens valg af positionen som neutral formidler af teksten er yderligere med til at sløre denne ”overtalelse”. En anden didaktisk rammesætning kunne være at arbejde argumentationskritisk med teksten og derigennem både pege på dens diskurser og de formæssige greb, afsenderen bruger i sit forsøg på at overbevise læseren. På den baggrund ville eleverne så kunne tage stilling til dens argumenter ved at trække på deres egen omverdensforståelse, som eksempelvis Malthe og Oscar prøver i samtalen.

Argumenter for og imod nabosprogsundervisning

Læreren fortsatte lektionen med at læse endnu en tekst op fra *Norden i Skolen*. Den har overskriften ”Nordiske sprog – hvorfor det?” og her opregnes fire eksplicitte argumenter for, at eleverne skal beskæftige sig med norsk og svensk i undervisningen: 1) sproglig lighed (Det kræver ifølge teksten blot ”nogle timers øvelse” at lære at forstå et nabosprog), 2) større sproglig udtrykskraft (”Alle mennesker udtrykker sig meget mere nuanceret på sit modersmål”), 3) mobilitet (”Formodentlig kommer du til at rejse, studere eller arbejde i et andet nordisk land i fremtiden”) og 4) geografisk og kulturel nærhed (”Det beriger os at lære mere om vores nærmeste naboer”). Efter denne præsentation fik eleverne til opgave hver især at skrive tre argumenter *for* nabosprogsundervisning og tre argumenter *imod* på post-it sedler, som de efterfølgende skulle præsentere for og bytte med hinanden.

Også her siger elevernes udsagn mere om det diskursrepertoire, de trækker på i situationen, end deres personlige holdninger, hvilket skærpes af den omstændighed, at alle elever skulle producere såvel pro- som kontraargumenter i en bestemt skolediskurs. Hvilke argumenter er det i de hele taget muligt for eleverne at forestille sig? Jeg har indsamlet og systematiseret elevernes udsagn.

Argumenterne for nabosprogsundervisning falder i otte kategorier, som jeg eksemplificerer med typiske udsagn. Tallene i parentes angir

ver, hvor mange udsagn der er i hver kategori: 1) ferie/rejse (*fordi det er pinligt at man er på ferie og slet ikke kan forstå hvad de siger*) (8), 2) nordisk fællesskab (*landene bliver bedre knyttet*) (7), 3) trussel (*så vores sprog ikke så hurtigt bliver udryddet*) (3), 4) forståelse (*så man kan forstå folk fra Norge og Sverige*) (4), 5) erhverv/uddannelse (*det kan være du får et arbejde hvor du skal kommunikere med folk fra nabolandene*) (1), 6) flersprogethed (*det er sjovt hvis man kan mange forskellige sprog*) (2), 7) sprognød (*folk der ikke kan engelsk, så kan de snakke sammen*) (2), 8) tilegnelse (*det er let at lære*) (2).

De fleste elevargumenter er reproduktioner af diskurserne fra *Norden i Skolen*, herunder det underforståede trusselsargument, som vi så i teksten ovenfor: *Så vores sprog ikke så hurtigt bliver udryddet*. Et enkelt argument bygger på en personlig erfaringsposition, nemlig at det er pinligt ikke at kunne forstå lidt norsk eller svensk, hvis man er på ferie. Jeg vil tro, at argumentet stammer fra Ida og herefter er blevet spredt i klassen. Ida fortalte netop sin gruppe om, hvordan hun oplever at blive tiltalt på svensk, når hun er med familien i sommerhus, og at det faktisk er muligt at kommunikere på dansk-svensk med voksne svenskere i simple transaktioner, hvis man kender nogle bestemte svenske ord.

Alle argumenter er som sagt produceret som led i en øvelse. I et par tilfælde har eleverne truffet grammatiske valg – fx ordvalg for sætningens deltagere – der udtrykker en distanceret holdning til det propositionelle indhold som: *folk der ikke kan engelsk, så kan de snakke sammen* (mine understregninger). Distancen til indholdet fremgår tydeligere af min optagelse af gruppesamtalen i forbindelse med løsning af opgaven i Laurits, Agnes og Ellas gruppe. Efter en kort indledende diskussion af opgaven (indhold og rollefordeling) åbner Laurits og Ella et diskursivt spor om ferie og skisport, som de bliver i, mens de skriver deres sedler – kun nu og da afbrudt af en bemærkning til opgaven. Andre grupper talte overvejende om opgaven – især hvad angår formuleringen af modargumenter.

Argumenterne imod nabosprogsundervisning falder i syv kategorier: 1) kun engelsk (*hvis alle bare talte engelsk ville det være meget nemmere*) (8), 2) andre store sprog (*fordi dansk minder så meget om de andre, så er der en masse andre sprog jeg hellere ville lære end norsk og svensk*) (2), 3) national selvstændighed (*alle lande kan risikere at blive et*) (4), 4) giver sig selv (*det ligger så tæt op ad hinanden, så man behøver ikke ligefrem at lære det i skolen*) (5), 5) tilegnelse (*det hjælper ikke rigtigt*) (5), 6) æstetik (*vi kan ikke lide sproget*) (1), 7) relevans (*kedeligt! Og det burde være et valgfag*) (9)

Hvor eleverne havde fået et oplæg til pro-argumenterne fra undervisningsmaterialet, skulle de selv formulere modargumenter, der må være baseret på de diskurser, de bringer med sig, og erfaringer fra projektet. Et af de mest brugte argument mod nabosprogsundervisning handler om engelsk: *Hvis alle bare talte engelsk ville det være meget nemmere*. Påpejningen af manglende relevans er også hyppig, men de to argumenter er to sider af samme sag. Det er engelsk som mulighed, der ophæver relevansen af at kunne andre sprog. Et par elever nævner andre (store) fremmedsprog som attraktive at lære, men den position ser ikke ud til at være særlig stærk, og der er delte meninger om den i klassen. Eksempelvis giver Laurits i gruppearbejdet udtryk for, at det ikke er umagen værd at lære spansk, og at den eneste grund til, at der undervises i spansk i Danmark, er, at de spansktalende ikke gider lære engelsk.

Den traditionelle sprogideologi, der sætter lighedstegn mellem nation og sprog (Lønsmann 2011; Fairclough 1992b) kommer bl.a. til udtryk i et argument mod nabosprogsundervisningen, der også trækker intertekstuelt på argumentet om nabosprogskendskab som vej til kulturel samhørighed fra undervisningsmaterialet, men hos eleverne vendes samhørighedsargumentet om: *Hvis vi bliver for gode til norsk og svensk kan alle lande (...) risikere at blive et*. Det modargument synes jeg er noget mere overraskende end det sædvanlige ”kun engelsk”-argument, men det trækker faktisk på en ret sofistikeret aflæsning af den oprindelige (romantiske) intention bag nabosprogsundervisning, nemlig at sprogforståelse hænger tæt sammen med kulturel samhørighed, og som i en mere neoliberal diskursvariant med fokus på vækst og regional udvikling lever videre i fx EU-regi. Eleverne vender imidlertid argumentet om. Brud på modersmålsfagets etsprogsnorm er en trussel mod national selvstændighed. Diskursen om nordisk (sprog)fællesskab støder altså på en og samme tid ind i to sprogideologier, der ser ud til at sidde tungt på elevernes commonsense forestillinger om, hvilke sprog det er værd at beskæftige sig med i skolen, nemlig de føromtalte sprogideologier ”ét sprog til én nation” og ”kun engelsk i international kommunikation” (Lønsmann 2011).

Som afrunding på baggrund argumentationsøvelsen bad læreren eleverne fremføre nogle af argumenterne i en klassediskussion.

(flere elevstemmer i baggrunden i overgangen fra gruppearbejdet)

Lærer: så ku` jeg tænke mig at høre lidt eh er der nogen der har fået noget som de lige vil dele? nogle argumenter for eller imod? nogle nye nogen I har fået? Hvad øh hvad har I været ude at høre? i klassen?..

Jakob: det er imod man bruger det ikke så meget

Lærer: man bruger det ik` så meget altså øh.. man bruger ik` så meget at lyt` til nabo-
sprogene
Jakob: man bruger det bare ikke så meget jo
Lærer: nej. *(uforst.) andre argumenter for og imod... ja Laurits
Laurits: øh jeg har fået et imod her
Lærer: ja
Laurits: øh vi kan ikke li` sproget
(flere fniser)
Lærer: vi kan bare ikke LI` det. altså lyden af det eller?
Laurits: det er ik` mig der har skrevet det
Lærer: nejnej var det Magnus?
Magnus: ja
Lærer: hvad øh er det fordi du ikke kan lide lyden af det eller?
Magnus: det lyder bare ulækkert
(nogle piger griner)
Lærer: det lyder ikke så godt. nogen argumenter for? hvad for nogen argumenter hav-
de I som der var for? Søren hvad sidder du med af for?
Søren: jeg har æh.. landene bliver bedre knyttet
Lærer: ja
Søren: =af sproget ik`
Lærer: =lige præcis. landene bliver bedre knyttet og Jakob
Jakob: øh landenes samarbejde bliver bedre
Lærer: ja landenes samarbejde ja. så man kan forstå hinanden og Laurits
Laurits: æh jeg har fået (pige råber *oh my god*) bedre uddannelsesmuligheder
Lærer: Ja man kan bare tage ud at studere
Laurits: aja
Lærer: i øh de andre lande
Lærer: Julie hvad sidder du med?.. Matilde?
Matilde: altså er det for?
Lærer: ja det bestemmer du selv for eller imod
(Højt pige grin, en elev slår en pind i et bord)
Matilde: så har jeg en. fordi øh at det er pinligt at man er på ferie og ikke kan forstå
hvad de siger.
Lærer: var det for?
Matilde: ja
Lærer: ja hvis man får brug for det så er det meget rart at kunne forstå noget af det de
siger... hvad sidder du med Mikkel?
Mikkel: jeg sidder med æh...
Lærer: ja
Mikkel: alle landene eh Norge Sverige og Danmark *kan risikere at blive et land*
Lærer: man kan risikere at blive et land hvis vi kan hinandens sprog for godt. Hvem
var det hvem har skrevet den?
Søren: det var os her
Lærer: ja så hvis vi kan hinandens sprog for godt så kan det være vi bare bliver et land
Søren (lavt): nej *det ved jeg ikke*
(Flere taler i kor. Tom: er det for eller imod?)
Lærer: men Søren. Søren. hvorfor er det imod?
Søren: det er heller ikke mig der har fundet på den
(flere stemmer. En elev melder sig.)
Lærer: ja du synes det er imod at hvis vi kan hinandens sprog for godt så
Dreng: =bliver vi et land
(flere stemmer blandes)
Laurits (til gruppen): hehe så er vi svenskere alle sammen

L: så du vil gerne holde Danmark sådan for sig... (flere stemmer) okay hvad hedder det vi samler lige alle argumenterne inde på midten af bordet i en bunke

Læreren lægger tilsyneladende op til en helt åben udveksling af argumenter for og imod nabosprogsundervisning, men i denne sekvens er det tydeligt, at hun også vil et bestemt sted hen med samtalen, nemlig fremhæve de gode grunde, hvilket viser sig i den måde hun evaluerer svarene på med bekræftende udsagn som *lige præcis*. Med mindre læreren eksplicit peger en elev ud (*Søren hvad sidder du med af for?*), er eleverne mest tilbøjelige til at fremføre modargumenter. De indlæg kommer først i samtalen, mens proargumenterne først fremføres, da læreren styrer samtalen i den retning. I flere tilfælde bruger eleverne det forhold, at de ikke selv fremstår som afsendere, men kun formidlere af budskabet til at fremføre ”dristige” udsagn, der klart bryder med lærerens dagsorden, men som samtidig fungerer i forhold til kammeraterne, som udsagnene *vi kan ikke li` sproget og alle lande Norge, Sverige og Danmark kan risikere at blive et land*, der begge fremkalder anerkendelse hos klassekammeraterne (i form af fnisen mv.). Begge udsagn virker svære for læreren at følge op på; måske fordi udmeldingerne er så katagoriske, som når forfatteren til æstetiskargumentet begrunder det med et *det lyder bare ulækkert*. Efter at have forsøgt at følge op på argumentet om, at nabosprogskendskab truer vores selvstændighed, må læreren da også afrunde et sted, der formentlig ligger et stykke fra hendes intention med undervisningen: *så du vil gerne holde Danmark sådan for sig...*

Samtalen er tilsyneladende vanskeliggjort af, at læreren og eleverne trækker på et diskurs-repertoire med meget forskellig styrke. Elevernes argumenter mod nabosprogsundervisning trækker på sprogideologier, der er så almene, at de har karakter af commonsense, og den form for viden er det meget svært at argumentere mod. Læreren har nogle personlige erfaringer og en fagdidaktisk uddannelse, der giver hende nogle andre perspektiver, og en generel interesse for sprog, som det kom til udtryk i mit interview med hende, men de virker svære at bringe ind i klassesamtalen.

Svensk: nabo- eller fremmedsprog?

Også i a-klassen diskuterede eleverne sprog. Her anvendte læreren en på daværende tidspunkt aktuel artikel fra dagbladet *Politiken* med overskriften ”Forskere: Svensk og dansk er fremmedsprog, ikke nabosprog” (Olsen 2013) som afsæt for argumentationsanalyse. Artiklen refererer til en spørgeskemaundersøgelse blandt danske og svenske gymnasieelever foretaget af to sprog-

forskere (Bacquin & Christensen 2013), der viser, at den gensidige interesse og sprogforståelse mellem de unge på de to sider af Øresund er svag. Forfatterne foreslår i den forbindelse (til overvejelse), at svensk omkategoriseres fra nabosprog til fremmedsprog i uddannelsessystemet, dvs. at det bliver et selvstændigt sprogfag (dansk udbydes som valgfag på nogle Sydsvenske gymnasier).

Når nogle sprogforskere og Dansk Sprognævn argumenterer for, at svensk (måske) kunne få fremmedsprogsstatus i Danmark, sker det formentlig ud fra en viden om, at der følger nogle privilegier med fremmedsprogsrepræsentationen, som nabosprogsrepræsentationen ikke giver. Herom skriver P. Daryai-Hansen i sin afhandling om dansk og tysk sprogpolitik: "Die fremden Sprachen, die als Fremdsprachen kategorisiert werden (...) werden als lernenswerte, und somit nebenordnend, wenn nicht übergeordnet, inkludierte Sprachen repräsentiert" (Daryai-Hansen 2010: 50). Fremmedsprogsbetegnelsen positionerer altså et sprog som vigtigt; som en kapital på det sproglige marked i Bourdieus forstand. Derfor er det også interessant, hvordan eleverne fortolker dette forslag til en ny diskurs om svensk i Danmark.

Jeg har ikke optaget gruppesamtalen mellem Emma, Sanne og Mads, der læste artiklen, kommenterede undervejs og undrede sig, men her er en gengivelse af nogle centrale replikker baseret på mine feltnoter. Emma: *Jeg gad ikke bo i Sverige.* Sanne: *Så hellere Norge. De har Olie.* Mads tilføjede: *Eller Qatar.* Sanne læste videre og udbød: *Hvorfor fanden skulle vi have interesse i det [lære svensk].* Emma: *Det har min mor. Hun tager os derover. Vi har venner i Sverige.* Sanne læste videre og udbød: *"Den romantiske forestilling om det nordiske er en død sild" – hold kæft, det er romantisk.* Emma: *Hvis jeg skulle vælge et andet sprog, så skulle det fandme ikke være svensk.* Sanne: *Så skulle det være spansk eller kinesisk. Det er meget mere internationalt. Svensk, det taler man bare i et land. Vi kan jo det basale i forvejen.* I læsningen kom hun til artiklens forslag om, at svensk kan tænkes som selvstændigt fag i grundskolen og udbød højt: *Det skal kraftedme ikke være obligatorisk at lære svensk i skolen. Så sender jeg mine børn i international skole.* Andre elever gjorde sig lignende overvejelser, men ikke med så "rappe" udsagn som Sanne og Emma. Til artiklens oplysning om, at dansk er fremmedsprog på nogle Sydsvenske gymnasier bemærkede den noget mere afdæmpede Melinda: *Det er sjovt, at svenskerne gider lære dansk, når vi ikke vil lære deres sprog.* Viktor fulgte op: *Norsk er i hvert fald lettere at forstå end svensk.*

I den afrundede fællesdiskussion drøftede eleverne også artiklens forslag om at omkategorisere svensk til fremmedsprog. Jonas sagde: *Jeg synes i hvert fald ikke det er et fremmedsprog, for man kan godt forstå hinanden nogle gan-*

ge. Emma: *Jeg synes, at engelsk og kinesisk er vigtige at lære som fremmedsprog, fordi de tales i mange lande.* Flere elever erklærede sig enige, og Sanne føjede til: *Det er ok at bruge tid i dansk på det, men det er også vigtigt at lære om det, fordi vi har historie sammen.* Jesper lagde til: *Ikke obligatorisk, men det er meget fedt, at vi lærer om kort-prosa og digte samtidig.* Mads foreslog: *Vi kunne omtale det som et fremmedsprog, der er let at lære. Vi kan godt læse det, og mange af ordene er lette at lære.*

Eleverne er tydelige i deres udsagn. Svensk har under ingen omstændigheder deres interesse som fremmedsprog, men nogle – ifølge mine spørgeskemaer flertallet af eleverne i a-klassen – erklærer sig indforståede med, at der bruges lidt tid på nabosprogene i danskundervisningen. En fjører til: *Så længe det ikke går ud over engelskundervisningen.* I b-klassen forholder det sig omvendt. Her har flertallet af eleverne i spørgeskemaerne erklæret sig uenige i, at der skal bruges tid på nabosprog i dansk med typiske udsagn som: *Jeg vil hellere lære engelsk og have flere timer i det.*

Engelsk som nøgle til verden

Elevernes forhold til engelsk er af særlig interesse i denne afhandling, da et af GNU-projektets mål netop var at formidle en sprognorm, der modsiger opfattelsen af, at kun engelsk kan bruges i international kommunikation. Derfor vil jeg i dette afsnit perspektivere samtalerne om sprog ved at gå lidt tættere på elevernes forhold til netop engelsk. Engelsk bæres frem i både populærkultur og officielle systemer i disse år (Preisler 1999). Spørgsmålet er, om potentseringen af engelsk samtidig svækker interessen for anden sproglering? Jeg kan kun tegne nogle tentative rids, men flere forskellige dele af min empiri peger i samme retning: Engelsk er et særligt privilegeret sprog og fag for eleverne på Byskolen. Det vidner en tilfældig episode som denne om:

Jeg kommer ind i klassen i slutningen af frikvarteret. Henne ved radiatoren står en gruppe på seks piger i en klynge, heriblandt Ella og Karla. De fører en hverdags samtale på engelsk, samtidig med at de ser på deres mobiltelefoner. Samtalen handler om, hvordan det er hjemme i familien med sætninger som *My mom said that it wasn't... My dad doesn't...* De afbryder samtalen, da jeg kommer, og jeg spørger, hvorfor de taler engelsk indbyrdes i frikvarteret. Ella forklarer, at klassen har fået en ny engelsklærer, der mener, at de ikke har lært nok hidtil. Ella siger: ”Vi har aftalt, at vi vil tale engelsk i frikvartererne, men jeg tror ikke, det holder så lang tid” (b-klassen, tredje forløb).

Det ser ud til at betyde så meget for Ella, Karla og de andre piger at blive gode til engelsk, at de selv organiserer ”ekstraundervisning” i frikvartererne. Det

var opsigtsvækkende for mig, fordi eleverne generelt var meget opmærksomme på, at lektionerne ikke overskred grænsen til deres frirum. Eksemplet siger også noget om, hvordan den strukturelle ramme er med til at udpege bestemt fagligt indhold som særlig vigtigt, og hvordan nogle af eleverne reagerer på skolens præstationspres. H.B. Nielsen observerede også i sit tidligere omtalte feltarbejde i en norsk klasse, hvordan ”nogle af pigerne er meget fokuserede på prøver og terper ustandselig i frikvartererne før prøverne” (Nielsen 2011: 314). Ellas udsagn rummer imidlertid også en fin fornemmelse for, hvilken skæbne radikale ideer med manglende kontekstforankring plejer at lide. Hun tror ikke selv på, at strategien holder.

Som afslutning på mit feltarbejde bad jeg som nævnt eleverne i de to kasser udfylde et spørgeskema med en række spørgsmål til sprog, sproglæring og fag for at se, om resultaterne herfra ville pege i samme retning som elevernes udsagn i klassesamtaler, hvor det jo ikke var alle, der kom til orde, og hvor indlæggene både skulle tilpasses lærerens dagsorden og det interpersonelle samspil med klassekammeraterne. Inspireret af en etnografisk fortælling i P. Daryai-Hansens ph.d.-afhandling (Daryai-Hansen 2010: 17) stillede jeg blandt andet spørgsmålet ”Prøv at beskrive følgende sprog med et eller to ord (fx smukt, grimt, svært, cool, komisk osv.)”, hvorunder en række sprog var nævnt. Elevernes repræsentationer af dansk, engelsk, fransk, norsk, svensk og tysk ser sådan ud:

A-klassen

Dansk: smukt (7), cool (3), let (3), fint (2), grinagtigt (2), grimt (2), komisk (2), kedeligt (2), nemt (2), anderledes, godt, groft, hakkende, rodet, underligt

Engelsk: cool (12), smukt (3), flot (2), let (2), sejt (2), dejligt, eksotisk, fint, fremragende, nemt – til tider, okay, overskueligt, pænt, lidt svært

Fransk: svært (13), smukt (11), flot (2), fornemt, grimt, okay

Norsk: komisk (5), let (5), anderledes (2), fint (2), flot (2), okay (2), sejt (2), svært (2), cool, dansk, flydende, gammeldags, lettere, sjovt, underligt

Svensk: komisk (9), grimt (5), svært (5), sjovt (2), okay, fint, flydende, hurtigt, irriterende, mærkeligt, pænt, sprog, lidt svært, underligt

Tysk: grimt (13), cool (4), komisk (4), svært (3), umuligt (2), groft, let, mærkeligt, okay, sjovt, underligt.

B-klassen

Dansk: grimt (4), nemt (3), kongeligt (3), fint (2), let (2), kedeligt (2), awesome, fint nok, forstående, grimt, nice, normalt, sejt, smukt, svært, tungt.

Engelsk: cool (13), nemt (3), sjovt (2), smukt (2), flot, internationalt, godt, meget nemt, nice, okay, praktisk, sejt.

Fransk: smukt (15), svært (8), cool, elegant, flot, komisk, nederen, svansede.

Norsk: sjovt (6), komisk (5), grimt (3), nemt (3), let (2), nederen, fint nok, grineren, normalt, smukt, sødt.

Svensk: komisk (11), svært (5), grimt (3), sjovt (2), fint, hurtigt, mærkeligt, okay, sjosket, lidt svært

Tysk: grimt (17), komisk (2), svært (2), meget grimt, hårdt, let, ikke kønt,

Mønstret er ens i de to klasser. Engelsk repræsenteres stort set udelukkende med adjektiver, der har stærke eller meget stærke positive konnotationer (samlet set 57 positive repræsentationer og ingen negative) inden for såvel æstetik *cool*, *smukt*, *sjovt*, funktionalitet *overskueligt*, *nemt*, *praktisk* og status *eksotisk* og *internationalt* (Kristiansen 2004). Repræsentationerne af dansk er blandede med lidt flere positive repræsentationer end negative. Med hensyn til æstetik konstrueres dansk af nogle elever som *smukt*, *cool* og *kongeligt* i den ene ende af skalaen, men også som *grinagtigt*, *grimt* og *rodet* af en del – på tværs af begge køn. Det samme gør sig gældende inden for tilegnelse med *let*, *nemt* og *forstående*, henholdsvis *svært* og *tungt*. Tysk vurderes mest negativt som *grimt* og *svært*, mens fransk repræsenteres som *smukt*, men dog samtidig *svært* mht. tilegnelse.⁸⁷ De fleste repræsentationer af svensk har også negative konnotationer. Sproget karakteriseres som *komisk*, *grimt* og *svært*, men af en lille gruppe elever også med positivt ladede ord som *sjovt*. Den lille overraskelse står norsk for, som repræsenteres positivt af lidt over halvdelen af eleverne. Også i undervisningen og i andre evalueringer gav eleverne flere gange udtryk for, at de foretrakker norsk fremfor svensk, hvilket nok først og fremmest hænger sammen med, at især bokmål var overkommeligt at læse for de fleste.

For at få et andet perspektiv på elevernes sprogideologier, hvor der ikke spørges til sproget i sig selv, men ideen om, at et sprog er værd at lære, spurgte jeg i b-klassens tilfælde også til deres yndlingsfag i skolen og bad dem anføre en kort begrundelse for valgene (det var muligt at angive flere fag). Det faglige hierarki i b-klassen ser sådan ud (23 elever, 13 piger og 10 drenge):

1. Matematik (16; 7d, 9p)
2. Engelsk (12; 6d, 6p)
3. Samfundsfag (8; 4d, 4p)
4. Dansk (4; 1d, 3p)

⁸⁷ Diskursen om, at dansk skulle være grimmere end andre sprog, er også velkendt. Den dokumenteres allerede i Haugens undersøgelse (Haugen 1966). Haugen peger i den forbindelse på, at æstetiske vurderinger af sprog nok mest af alt handler om den magt og prestige, der knyttes til sproget, fremfor rent lingvistiske forhold.

5. Idræt (4; 4d)
6. Fysik/kemi (3; 1d, 2p)
7. Fransk (2; 2p)
8. Geografi (1; 1p)
9. Historie (1; 1d)
10. Kristendom (1; 1d)
11. Tysk (0)

Det springer umiddelbart i øjnene, at dansk som det eneste fag ikke tilnærmelsesvist nyder en popularitet blandt eleverne i b-klassen, der modsvarer det tildelte timetal (tjemæssigt er dansk det største fag). Kun fire nævner dansk som et yndlingsfag (sammen med andre fag), og af dem er der kun én dreng, mens både drenge og piger har præference for matematik og engelsk. Hvis vi alene fokuserer på sprogfagenes placering svarer mønstret meget godt til elevernes sprogrepræsentationer. Engelsk indtager en suveræn førsteplads blandt eleverne; et godt stykke herfra ligger dansk. Andet fremmedsprog ligger i bund (især tysk). Selvom en del elever bruger rent subjektive kriterier i deres begrundelser af yndlingsfag – de kan lide de fag, de nu engang kan, fordi de er *sjove* og *nemme* – er der også flere elever, som anfører begrundelser, der med større eller mindre tydelighed peger på en bevidsthed om fagene forskellighed og placering i en større samfundsmæssig helhed (relevans) En elev formulerer det sådan: *Matematik og engelsk, fordi jeg får noget ud af de 2 fag og det syntes jeg ikke så meget at jeg gør i nogle af de andre fag, og matematik er også et fag jeg skal bruge efter folkeskolen så jeg tror også at jeg gør mere ud af det.* Den lille håndfuld elever, der har dansk som en af favoritterne, anfører overvejende subjektive begrundelser, som at faget er nemt eller sjovt. Den eneste elev, der fremhæver historie og kristendom som yndlingsfag, bruger en slags forlegenhedsbegrundelse: *samfundsfag, historie og kristendom, fordi de er de eneste fag jeg kan finde ud af.* Den begrundelse siger mere om eksklusion fra den mere prestigebelagte fagrække end egentlig præference for kulturfagene. Omvendt karakteriseres fag som matematik, samfundsfag og engelsk af ord med stærke positive konnotationer som *spændende, meget relevant, sjove, seriøse og lærerige.*

Jeg gennemførte ikke en tilsvarende undersøgelse i a-klassen, hvilket ellers kunne have været interessant i et komparativt perspektiv. Men min fornemmelse er, at billedet ville have været nogenlunde det samme. Om elevernes holdning til skolen sagde deres lærer i det afsluttende interview:

”De er meget bevidste om, at de skal kunne klare sig godt (...) de skal have høje karakterer, de skal klare sig godt, sådan at de kan få et godt job, hvor de tjener mange penge (I: Ja). Nogen af dem tænker så, at dem, der tjener mange penge, det er dem, der er professionelle fodboldspillere, modeller og forfatte-

re og sådan noget (I: ja, ja); de tænker ikke rigtig det der hårde slid, men de vil have høje karakterer, så de kan komme ind på nogle gode uddannelser, som giver mange penge” (Afsluttede interview, a-klassens lærer).

Den meget positive repræsentation af engelsk på den ene side og den meget negative repræsentation af fx tysk på den anden bidrager til en opfattelse af, at engelsk ”rydder bordet” for fremmedsprog så at sige. En elev i b-klassen har denne kommentar i spørgeskemaet: *Synes det er fint med både engelsk, svensk og norsk men forstår ikke hvorfor vi har tysk og fransk.* I mit interview med a-klassens lærer spurgte jeg hende, om det er hendes indtryk, at det engelsk sprogs opadgående status svækker elevernes interesse for at lære andre sprog. Til det svarede hun:

”Det tror jeg er rigtigt (...) bortset fra, at så kommer der nogle ind imellem, der tænker, at så vil de også lære nogle mere eksotiske sprog, mens tysk det har ikke nogen status (I: Hvorfor ikke det?). Det ved jeg sgu ikke rigtigt, måske er vi stadigvæk bærere, bærer vi stadig på resterne af 2. Verdenskrig. Det har virkelig ikke status. (I: Nej, men det kan man jo høre. Jeg spurgte dem der. Det var jo helt udtalt). Men fransk, det er noget mere, det er jo mere kulturelt, det er smukt og alt det der (I: ja), og så har jeg hørt flere tale om, at de gerne vil lære spansk, og så vil jeg tro, at sådan noget som kinesisk og japansk, jeg ved ikke, om russisk er inde i billedet mere, at det også fanger nogen ikke (I: Ja, det lyder stort og eksotisk, ikke). Det lyder eksotisk, og så er der måske også nogle af dem, der taler om handel og fremtid, og at vi skal kunne det, fordi vi skal kunne samarbejde med kineserne og alt det der. Det er der også nogle af dem, der er på det der plan. (I: Det er de simpelthen bevidste om). L: ja, men det er et fåtal altså, jeg vil tro, at de fleste er på det her niveau, der handler det om turisme” (Afsluttede interview, a-klassens lærer).

At engelsk bæres frem af en diskurs om sproget som *cool, eksotisk, fremragende* og *let* at lære er selvsagt ikke ensbetydende med, at alle elever er lige gode til engelsk, eller at det føles naturligt for dem at tale engelsk indbyrdes i engelsktimerne. Jeg observerede kun a-klassen i en enkelt engelsklektion, men her var det ret tydeligt, at dele af gruppearbejdet foregik på dansk, i samme øjeblik læreren vendte ryggen til. Dette indtryk uddybede lærere i det afsluttende interview:

”De er faktisk rigtig gode til at skrive engelsk, de er rigtig gode til at læse og forstå engelsk, men det har været en KAMP at få dem til at sige noget (I: Okay), og det tror jeg har noget at gøre med den måde, de er sammen på socialt... der kæmper de med noget (I: hm)... så på den måde har det ikke... altså det har været lettere for mig at få dem til at gøre og sige noget på dansk og i dansk end det har været i engelsk (I: fordi det er sådan lidt mere... så

blotter man sig). Fordi man blotter sig og det er sådan lidt den der ”vogte-på-hinanden-kultur”, som de sådan har haft” (afsluttende interview, a-klassem lærer).

Både mine sporadiske observationer af engelskundervisning og lærerens udsagn peger her på, at brugen af engelsk i skolen (også) aktiverer særlige in- og eksklusionsmekanismer mellem eleverne, som hæmmer nogle elevers delta-gelsesmuligheder.

Det overordnede billede er imidlertid ganske klart. Blandt sprog og sprogfag har engelsk en privilegeret status blandt eleverne på Byskolen. Engelsk er allerede her og nu en vigtig ressource for nogle elever som fx Emma fra a-klassen, der fortalte mig, at hun i sin fritid skriver fiktionstekster på en engelsksproget netportal. Engelsk er også det dominerende sprog på fx YouTube, hvor eleverne finder underholdning. Men engelsk indgår også i elevernes forestillinger om fremtiden, som når Alberte og Fie præsenterede sig for den svenske venskabsklasse med ordene: *Når jeg bliver stor vil jeg gerne bo og arbejde i New York* og *Jeg elsker One Direction. Jeg skal gå på gymnasie efter 9 klasse, og efter det, vil jeg studere i England eller USA*. Fies spring fra eller implicite kobling mellem One Direction og England eller USA siger også noget om den komplekse sammenvævning af medier, populærkultur, skole og fremtidsdømme.

Samtaler om sprog i mellemtrinnsklassen på Landsbyskolen

Jeg har ikke optaget samtaler om sprog i c-klassen på Landsbyskolen, men for at indkredse det mulige skift i sproglig bevidsthed, der ser ud til at indfinde sig hos eleverne i løbet af overgangen fra mellemtrin til overbygning, vil jeg kort give nogle eksempler på, hvordan eleverne på Landsbyskolen reflekterede over sprog i relation til undervisningsaktiviteter med nabosprog.

Da eleverne i mellemtrinnsklassen blev kastet ud i stort set samme slags netbaserede aktiviteter som eleverne i a- og b-klassen, der stillede store krav til deres sproglige ressourcer og selvstændige problemløsning, havde de – ikke overraskende – endnu sværere end de ældre elever på Byskolen ved at forstå modparten og skabe interaktionel struktur i samtalerne.⁸⁸ Er-

⁸⁸ Hvor mange af de ældre elever overholdt almindelige spilleregler for turtagning i samtalerne og forsøgte sig med gentagelser mv., agerede de yngre mellemtrinselever mere ”ivrigt”, talte i munden på hinanden mv. I de optagelser, jeg fra Byskolen, blev eleverne endvidere spillet ind i trepartssamtaler på nettet (norsk-svensk-dansk), hvilket givetvis bidrog til udfordringen med at skabe helt fundamental struktur.

faringsgrundlaget for sproglige refleksioner var i den forstand mere ”negativt” i c-klassen. Alligevel reflekterede eleverne i efterfølgende samtaler på en lidt anden måde. Mange iagttagelser virkede spontane og mere fordomsfrie – man kunne også sige mere naive, dvs. med mindre bevidsthed om den samfundsmæssige kontekst og højere grad af loyalitet i forhold til skolens og lærerens dagsorden (jf. Nielsen 2011).

Efter en videokonference med norske og svenske elever beder læreren eleverne om at evaluere. Læreren: ”Skriv ned, hvad I har sagt”. Elev: ”Skal vi ikke også skrive ned, hvad vi har lært af nye ord?” Læreren: ”Skriv ned, og prøv at være lidt præcise”. Eleverne skriver ned og taler sammen om det. Nogle elever har ikke noget, de kan skrive ned, andre lidt. ”Hvad er lunch. Er det frokost? Er det engelsk, lunch? De skriver ord ned i deres evalueringsmapper. En siger: ”Svenskere og nordmænd kan forstå hinanden bedre, end de kan forstå danskere”. Et par elever går tilbage i deres chat for at se, om der er nye ord, de kan skrive i mappen. Nogle elever gentager faste vendinger jätte bra. En pige siger: ”Jeg har ikke lært noget. Det, de sagde, vidste jeg i forvejen”. Et par drenge taler om forskelle: ”Hej då som goddag og farvel”. Til mig forklarer de: ”Det lyder som meget af den samme grammatik”. ”Jeg forstår ikke en disse af det, når de taler, men når de skriver tilbage, er det nemt”. ”Norsk er lettest, når de skriver, svensk er lettest, når de taler”. ”Vi har samme ord”. En af drengene om svensk: ”De snakker lidt som os og har næsten de samme ord. De skriver anderledes. De skriver ved at sætte prikker over ordene. De sætter to prikker over o og a. Det er lidt forvirrende grammatik, men ligesom vi har lært at skrive æ, ø og å, har de jo lært at sætte boller over. Man kan ikke sige, at noget er bedst. Det er, som man er vokset op med” (c-klassen, 1. forløb).

De kommunikative vanskeligheder til trods har (nogle af) eleverne lært sig et par faste vendinger og gjort sig nogle iagttagelser om forskelle og ligheder mellem sprogene. At nordmænd og svenskere har lettere ved at forstå hinandens talesprog, end de har ved at forstå dansk, er en i sammenhængen præcis og selvstændig iagttagelse. Forud for samtalerne fik eleverne ikke anden instruktion, end at de skulle prøve at tale langsomt. Flere elever har hæftet sig ved, at det er væsentligt lettere at læse end lytte til norsk og svensk (også i c-klassen fandt en del elever ud af at bruge chat i stedet for tale i samtalerne). En dreng har hæftet sig ved særtræk i den svenske ortografi og gør sig i den forbindelse en overvejelse over sprogs karakter af konvention: *Man kan ikke sige, at noget er bedst. Det er, som man er vokset op med.*

En anden dag talte eleverne om sproghistorie med udgangspunkt i et afsnit i deres læsebog om norrøn litteratur. Bogens og lærerens po-

inte var, at sprog udvikler sig, og at de nordiske sprog har udviklet sig fra samme udgangspunkt.

Læreren: ”Vores sprog udvikler sig. Norsk, dansk og svensk har været samme sprog”. En elev siger: ”Nu kan vi ikke engang forstå hinanden”. Lærer: ”Nej, og hvordan kan det være”? En anden elev: ”Nej, men hvis man kommer til Sverige, så bliver man vant til det. Og så når man kommer tilbage til Danmark, kan man ikke engang forstå dansk. En tredje elev: ”Det er det samme, som hvis man skal til Jylland. Der taler de også meget anderledes” (c-klassen, 1. forløb).

De yngre elever på Landsbyskolen virkede som nævnt mere spontane i deres iagttagelser og deres common sense-antagelser virkede mindre forhåndsbesat af diskursen om store sprog (engelsk) som mere læringsværdige end små sprog. Spontaniteten eller naiviteten i elevernes iagttagelser og refleksioner peger for mig at se på, at der kan være nogle åbninger for læring på mellemtrinnet, der lukker sig i takt med, at eleverne begynder at orientere sig mere bevidst efter samfundets og skolesystemets dominerende diskurser.

Afrunding

Det man kunne kalde ”voksen-argumenter” for værdien af nabosprogsundervisning, der henviser til historien, det nordiske samarbejde, uddannelsesmuligheder mv., ser ud til at ligge fjernt fra de fleste elevernes erfaringsverden. Det fremgår af klassesamtalerne og i øvrigt også de afsluttende spørgeskemaer, hvor lidt under halvdelen af eleverne i a- og b-klassen angiver, at de aldrig uden for projektet har talt med en nordmand eller svensker, og ca. en tredjedel af eleverne i b-klassen angiver, at de ikke har hørt norsk eller svensk i medierne (jf. Bacquin & Christensen 2013). Elevernes erfaringspositioner er altså generelt svage på dette punkt, og derfor må argumenter for ”det nordiske” nødvendigvis fremstå abstrakte og hverdagsfjerne. Norsk og svensk er for mange af eleverne kun noget, de møder i skolen, hvis de gør.

Hertil kommer, at herskende normer for passende sprogbrug i hverdagslivet og uddannelsessystemet ifølge Fairclough har status af common sense (og common sense afspejler ideologi). Som vi har set i afsnittet, orienterer eleverne sig her mod to stærke ideologier, nemlig at sproglig homogenitet (dansk) hjælper os til at *holde Danmark sådan for sig*, og at kun engelsk bør bruges i international kommunikation, *hvis alle bare talte engelsk ville det være meget nemmere* (jf. Lønsmann 2011). Lærernes forsøg på at formidle læreplanens argumenter for værdien af at kende til nabosprog, sproglig diversitet mv. frem-

står i den sammenhæng både abstrakte og i modstrid med common sense.

Især de elever, jeg opfattede som de højest præsterende, havde en ret præcis aflæsning af forholdet mellem sprog og magt baseret på utilitaristisk tænkning, dvs. en status-hierarkisk klassificering af sprog. De elever i a-klassen, der gav udtryk for den mest positive holdning til nabosprog, trak typisk på en traditionalistisk fællesskabsdiskurs med henvisninger til ”naboskab” og ”fælles historie”. En utilitaristisk diskurs om sprog og en mere traditionalistisk diskurs eksisterer tilsyneladende samtidig. Når de kommer de i konflikt vinder den utilitaristiske diskurs hos eleverne. Man kan også sige det på den måde, at skolens (danskfagets) dagsorden hos de ældre elever er i stærkere konkurrence med andre dagsordener, eller at de ældre elever lettere end de yngre afkoder de indbyggede modsætninger i skolens formidling (jf. Bernstein 2000: 66): Hvorfor skal man lære andre sprog til international kommunikation, når man har engelsk?

7.5 Klassemøde *in real life*

Det specielle ved GNU-projektet i forhold til lignende nordiske projekter, som jeg gennem mit ph.d.-studie har fået kendskab til, er ideen om, at det digitale samarbejde kan være et alternativ til eller erstatte det mere ressourcetrækvende fysiske elevmøde, som ellers er et vigtigt element i nordisk skolesamarbejde. Herom skriver fx Madsen: ”Når det drejer sig om at skabe en interesse og motivation for at beskæftige sig med nabolandenes sprog og kultur, er et ophold i nabolandet det vigtigste middel” (Madsen 2006: 222). Ofte foreslås – som eksempelvis i undervisningsvejledningen i *Falles Mål 2009* – en kombination af kommunikation og udveksling via elektroniske medier og fysiske møder. I GNU-projektet blev kun et af de mange forløb afsluttet med et fysisk møde. Det var i a-klassen, hvor en af eleverne (Mette, som har relationer til Sverige), efterspurgte en klasses tur. Den idé greb læreren og ansøgte By-skolen om et mindre økonomisk tilskud til en tur, og sammen med den svenske klasselærer fik hun arrangeret en endagsudflugt. Som mødested aftalte lærerne Helsingborg.

Selvom der er tale om et kort møde – en enkelt skoledag – og ikke længere udveksling eller en serie af møder, som jeg i forskellige ”nordiske sammenhænge” ellers har hørt lærere tale varmt for, er det alligevel interessant at forholde sig analytisk til, hvad den slags såkaldte udeskoleaktiviteter kan tilføre undervisningen. I forbindelse med skolereformen, de lange skole-

dage og tanker om både varieret undervisning, inddragelse af udemiljø og lokalsamfund, er udendørsundervisning, ekskursioner mv. også blevet genstand for politisk og forskningsmæssig interesse.⁸⁹ Den centrale forestilling er, at det mere ”autentiske” læringsrum kan skabe andre fagrelevante deltagespositioner og synliggøre værdien af andre ressourcer hos eleverne end dem, der almindeligvis tæller i klasseværelset. Af lignende årsager var og er jeg også interesseret i, hvad især det sociale samspil mellem eleverne i de ændrede omgivelser betyder for elevernes kommunikation og deltagelse. Når eleverne forlader klasseværelset vil de også skulle trække på andre rutiner end de kendte skolenormer, og derfor er det ikke mindst i en udeskolesammenhæng interessant, hvad lærerens klassifikation og rammesætning af kommunikationen (didaktiseringen af tid og rum) betyder for dynamikken mellem faglighed og socialitet i aktiviteterne?

Forberedelse: lærerens didaktisering af aktiviteten

Turen til Helsingborg var afrunding på et længere undervisningsforløb i a-klassen med både et præforløb, som jeg ikke har observeret, hvor eleverne arbejdede med digtanalyse ud fra et traditionelt skoleperspektiv med fokus på fagsprog, analyse og fortolkning, og et efterfølgende forløb over ca. tre uger, som den danske og svenske lærer havde planlagt i fællesskab og selv valg tekster til, med fokus på genren steddigte, læsning af digte på dansk og svensk og elevernes egen fiktionsskrivning. Jeg har allerede analyseret nogle situationer fra forløbet i kapitel seks. Forløbet blev opstartet på følgende vis.

Læreren: ”Nu har vi arbejdet med digte sådan lidt firkantet. I har papir til møde på midten (...) Når I er klar, så kigger I op.” Eleverne er stille og skriver på tid, hvad de ved om digte. Læreren: ”I skal i gruppen præsentere det, I har skrevet for hinanden”. Eleverne diskuterer. Mange elever i grupperne byder ind med indlæg som ”digte er korte”, ”kan fortolkes”, ”har metaforer”, ”er kunst”, ”udtrykker følelser”, ”kan have rim”. En drengegruppe med Mark og René går dog forholdsvist hurtigt i stå. Nu skal hver gruppe sige en ting højt i klassen. Læreren beder om ro, og det bliver der hurtigt. Herefter remses der op: ”en leg med sprogets lyde og betydning” (Mads), ”indeholder mange metaforer”, ”metafor og billedsprog er ikke nødvendigvis det samme” (Valdemar), ”det kan rime”, ”fortælleren har et budskab”, ”det er ofte fortællerens tanker, som han vil have læseren til at tænke over”, ”mange adjekti-

⁸⁹ For en hurtig oversigt over forskning i udeskole og varieret undervisning, se publikationen: *Forskningsbaseret viden om varieret læring, udeskole, bevægelse og lektiehjælp* udgivet af Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen og VIA University College, 2014. Lokaliseret d. 27.9.2015 på: www.uvm.dk.

ver”, ”det er som regel en strofe med vers i” (Jesper), ”man skal læse mellem linjerne”. Mads, Sanne og Melinda byder også ind. Læreren: ”Vi skriver den ren og sender den til svenskerne, så får vi den retur – en magen til. Dét, I sagde lige før, ligner en 9. klasse! (a-klassen, 4. forløb).

Den sceniske beskrivelse skal give et indtryk af en klasse, der fra forløbets start var sporet ind på en faglig diskurs, og en lærer, der brugte opsummering (her i form af øvelsen ”Møde på midten”), til at ekspliciterer fagsproget. Før eleverne gik i gang med de mere åbne øvelser i samarbejdsforløbet, tydede meget på en bred bevidsthed i klassen om den faglige diskurs, som de åbne øvelser skulle indgå i. Læreren forbandt også eksplicit den faglige diskurs med en uddannelses- og skolediskurs: *Dét, I sagde lige før, ligner en 9. klasse!*

Lyrikproduktion i byrummet

Efter de tre ugers arbejde med digtanalyse og digtproduktion kom dagen, hvor klassen skulle mødes med den svenske venskabsklasse i Helsingborg. På forhånd havde jeg med lærerens/skolens hjælp udstyret de danske elever med små mikrofoner/diktafoner designet til skolebrug (såkaldte Eazy Speaks) og opfordret eleverne til at optage stemningsindtryk og ”rapportere” fra dagen. Tanken hermed var at få nogle data på forskellige elevers oplevelser, samtidig med at metoden måske kunne bidrage til generering af mere ufiltrerede her-og-nu-indtryk af elevernes oplevelser på turen end eksempelvis mere formaliserede interviewsituationer, hvor eleverne retrospektivt skal udtale sig om en anden kontekst, end den de aktuelt befinder sig i.

De danske elever var på dagen inddelt i rene drenge- og pige-par, i alt elleve grupper. Hver gruppe havde også fået udleveret en iPad, som skulle bruges til produktion af steddigt i Helsingborg. Samtidig havde eleverne fået udleveret en skriftlig opgavebeskrivelse, der lød:

”Når I har hilst på hinanden, skal I gå lidt omkring sammen og kigge efter et sted, der inspirerer jer til et digt (...). 1) Vælg stedet, 2) Tag nogle billeder med iPad'en – vælg de billeder, som I synes er de bedste, 3) Lav en fælles brainstorm/tankekort om stedet, 4) Skriv et digt om stedet (digtet kan være en blanding af dansk og svensk eller det kan skrives i både en dansk og en svensk udgave). Der skal være mindst tre strofer, hver med fire vers). I skal indtale diget – på dansk og svensk” (elevopgave, a-klassen, 4. forløb).

Jeg mødte klassen på banegården ikke langt fra Byskolen en lidt overskyet torsdag morgen. Dagen før havde flere elever over for deres lærer givet udtryk for, at de var lidt spændte på mødet, fordi de ikke kendte de svenske ele-

ver særlig godt fra de netbaserede forløb. René gentog en joke, som jeg havde hørt ham bruge flere gange før i forløbene, om surstrømming, svenskere og snus. Johan udtrykte bekymring for, at mødet med svenskerne ville blive ”mega akavet”, hvilket ikke kan undre al den stund, at det netop var den oplevelse han og Melinda sad tilbage med efter deres sidste samtale med de svenske elever i Adobe Connect. Generelt virkede eleverne godt tilfredse med at skulle på tur sammen, selvom de tydeligvis ikke opfattede det som noget sensationelt at skulle krydse Øresund. På flere af elevernes egne indspilninger ironiserer de netop over at skulle rejse til Sverige, der hverken er rigtig ude eller rigtig hjemme. Valdemar fortalte mig i toget, at han har været flere gange i Sverige end Jylland med sin sportsklub. Ca. midt på formiddagen ankom vi til Helsingborg, hvor den svenske klasse stødte til. Det tog sig sådan ud:

På banegården stiller eleverne sig i to store grupper, delvist med ryggen mod hinanden. De er tydeligvis generte, og der er ingen tegn på genkendelse fra nettes forløb. Lærerne står og taler dansk-svensk indbyrdes: hilser, småsnakker og lægger en slagplan for dagen. For at bryde isen bevæger de voksne sig ind i de to klynger og begynder at hilse: ”Hej, jeg hedder NN”. Alle hilser på hinanden, og klyngerne blandes. Herefter bevæger hele flokken sig fra banegården op på et lille torv i midtbyen, hvor lærerne fortæller om dagen og deler eleverne ind i grupper på fire til fem. Eleverne drager af sted to-og-to, giver hånd og præsenterer sig kort mundtligt (a-klassen, 4. forløb).

Fra den periode, hvor grupper arbejdede på egen hånd ude i byen, har jeg gruppernes egne optagelser som vigtigste empiri. De danske elever var som sagt inddelt i rene pige- og drengegrupper, og der er væsentlig forskel på det indhold, som grupperne producerede. Pigegrupperne har enten kun optaget oplæsninger af deres færdige digt, eller afleveret en tom mikrofon. Flertallet af drengene valgte samme strategi, hvor de enten udlod at optage eller svarede velovervejet (med bevidsthed om optagelsernes voksne modtager), når de blev spurgt. En mindre gruppe og mest markant Jesper, René, Tobias og Mark greb imidlertid muligheden for at bruge mikrofonerne til at lave sjov og ”udfordre” hinanden (og de andre) i små sproglige kappedyste, der vidner om det interne sociale relationsarbejde, de hele tiden havde kørende, samtidig med at de løste opgaven:

Tobias: klokken den er nu 13:38. her står jeg med René Nielsen. vi har lige været på Kebab King og spist frokost sammen med ham. hvordan synes du det har været?..

René: det var bare røv mega super overnice røv pikke lorte øh sejt

(...)

Tobias: lige nu laver vi digte hvordan er det?

René: det er røvkedeligt hehe

Tobias: hehe så er vi to der synes det
Tobias: synes du Anna er lækker (hviskende)?
René: jaaa... så meget
Tobias: hahaha
Tobias: hva` med William?
René: jo han er da også ok?
Tobias: haha okay

Da Tobias senere spurgte René, hvordan det havde været at skrive digte, svarede han: *Jeg synes det er gået supergodt de er simpelthen så søde de her svenskere. de fattar ingenting av hvad vi si:ker.. ja og så har vi været på Kebab King.* Udsagnet indikerer, at det sociale samvær med den svenske dreng og pige, de kommunikative vanskeligheder til trods, og måske også skoleopgaven, har givet ham en god oplevelse. René, der ellers løbende i projektet, dækkede sig ind bag vittigheder og stereotype bemærkninger om svenskere, producerede her en anden opfattelse, selvom han også fastholdt den nationale generalisering – nu var alle bare ”søde”. Da eleverne vendte tilbage til det fælles mødested, havde René og Tobias` gruppe som den eneste ikke fået indspillet digtet endnu. Mens resten af den danske klasse sad samlet på en stor offentlig trappe, og nogle drenge begyndte at synge den danske nationalmelodi, måtte René og Tobias derfor tilbage til William og Anna. I forbindelse med oplæsningen skulle eleverne fordele stroferne mellem sig, og her tog René ansvaret. Han sagde bl.a.: *Så skal I aftale, hvad I tar`. Hvordan I deler det op.* René vovede også, som en af de få, at forsøge at interviewe de svenske elever. Det krævede lidt mod, for eleverne havde meget svært ved at forstå hinanden. Det følgende er en udskrift af Viktor og Alexanders forsøg på at interviewe to svenske elever, en dreng og en pige.

Viktor: hvordan synes I turen har været?..
SP: Vad sa du?
Viktor: hvordan har det været?
(SD til SP: hur har det varit?)
SP: jaha. det har varit trevligt att åka till Helsingborg och utforska lite staden och skriva en platsdikt.
Viktor: okay...
(giver mikrofonen til SD)
Viktor: du ska` spørge om noget
SD: ska jag fråga frågor då?
Viktor: ja bare snak
(SP til SD: fråga (...) vad har ni lärt er).
SD: hmm har ni lärt er något nytt?
Viktor: om vi lærte noget?
SD: hmm
Viktor: vi blev bedre til at skrive digte og forstå svensk
SD: okay

Viktor: hvad har I lært?

SP: jeg har lært mig at skrive en dikt båda på svenska och danska
(giver mikrofonen til SD. SP: såg någonting bara. fråga! SD: ska jag fråga någonting?
ehm vad finns det för frågor?)

SD: ehm... hur tycker ni att vi svenskar är?

(Viktor til Valdemar: det.. hvad vi synes om Sverige. Valdemar: hvad jeg synes om Sverige? Viktor: ja bare forklar om det. det kan ikke være hele tiden mig der skal svare.)

Viktor: sig det igen. han skal lige forstå det

SD: hur tycker ni vi svenskar är?

(Viktor til Valdemar: kom nu... Valdemar: nej)

Viktor: ehm I... jeg ved ikke hvad jeg skal sige

(Valdemar til Viktor diskuterer lidt indbyrdes. Valdemar (med amerikansk accent): *jeg har ik` lyst til a snak da:nsk fordi det lyder dumt.* Viktor: nej jamen så snak amerikansk. de behøver jo ik` at kunne forstå det.)

Samtalens formmæssige træk er let at genkende fra de netbaserede samtaler tidligere i projektet. Eleverne ytrer sig så kortfattet som muligt, må reparere samtalen flere gange og forsøger sig nu og da med prosodiske ændringer af deres normale talesprog (særtryk, forlængelse af vokaler, højere volumen). Det er på optagelsen ret let at skelne mellem de ytringer, der udveksles internt mellem henholdsvis de danske og svenske elever, og de ytringer, der udveksles mellem dem. Turallokeringen fungerer trægt, præget af ulyst til at få taleturen, som når Viktor siger til Valdemar: *Det kan ikke være hele tiden mig der skal svare.* Indholdet har også redundant karakter: *Vad finns det för frågor?* Eleverne har svært ved at finde på noget at tale om, og sikkert derfor melder et generaliserende spørgsmål som *Hur tycker ni att vi svenskar är?* sig som et muligt samtalemne.

Efterfølgende fortalte flere elever mig, at kommunikationen faktisk gik bedst i den didaktiserede del af samværet. Flere af eleverne havde gjort, hvad jeg vil kalde ret præcise erkendelser omkring sprogets rolle for den sociale interaktion. Sanne formulerede sine tanker sådan:

Da vi lavede opgaverne gik det bedre med at forstå, fordi vi vidste, hvad vi skulle, så der kunne vi koncentrere os mere om at forstå. Så bagefter, da vi var færdige med opgaven, så blev det sværere at snakke sammen, mere akavet, fordi så prøvede vi bare at tale om forskellige ting, men havde svært ved at forstå hinanden. Og så snakkede de også indbyrdes på deres eget sprog (feltnoter, a-klassen, 4. forløb).

Sannes refleksion knytter sig tæt til den teoretisk skelnen Halliday og Hasan bruger mellem konstituerende og ledsagende sprogbrug (Halliday & Hasan 1989: 57). Ledsagende sprogbrug er tæt knyttet til en aktivitet, der foregår her-og-nu, mens konstituerende sprogbrug har et abstrakt indhold, der ræk-

ker ud over situationen. Det virker derfor plausibelt, at den kontekststøttede kommunikation (dvs. i opgaveløsningen) har fungeret bedst. Charlotte reflekterede efterfølgende over en ”akavet” stemning: *Det havde været bedre, hvis vi havde været åbne over for hinanden, og det ikke havde været så akavet. Vi synes også, at forståelsen var svær. Det virkede også, som om de havde sværere ved at forstå os, end vi havde ved at forstå dem.* En del havde haft en oplevelse af, at de faktisk forstod de svenske elever bedre end omvendt. Mette: *Jeg forstod dem bedre i virkeligheden, men de forstod ikke os så godt os.* Flere elever fik altså indtryk af, at de selv havde lettest ved at forstå. Om det er ”rigtigt”, er svært at sige, men elevernes oplevelse svarer til den viden om den asymmetriske forståelsesrelation mellem dansk- og svensktalende, som vi allerede kender fra den nordiske sprogforståelsesforskning (Delsing & Lundin Åkesson 2005). Viktor havde imidlertid fået den modsatte opfattelse. Nogle elever havde brugt engelsk som hjælpesprog, når forståelsen ikke slog til. En enkelt elev, Valdemar, talte kun engelsk til svenskerne eller stileret dansk i retning af amerikansk (se sekvensen ovenfor). Andre – som Mark – var efter eget udsagn bevidste om brugen af gestik, mimik mv.: *Vi brugte meget de andre redskaber, som man jo ikke har, når man er på Skype.*

Hvad social samhandling angår, sker der helt oplagt noget andet i det fysiske møde, end når eleverne ”mødes” på nettet. I det fysiske rum blev eleverne på godt og ondt bundet til en situation, som de skulle blive i en vis rum tid, og her trådte hverdagsnormer for social samhandling tydeligt i kraft. Det gjorde de i en vis forstand også i netbaseret kommunikation, men skærmen indsatte i sig selv en afstand – en mere uforpligtende relation – i og med eleverne ikke havde knyttet sociale bånd på forhånd. En af de svenske lærere i projektet kom over for mig med en ret rammende bemærkning om, at hendes elever i videokonferencemøderne oplevede de små digitale repræsentationer af de danske elever, de talte med, som udtryk for noget mindre ”virkeligt” end at se tv. Sådanne små ”billeder” er det let at sige ting til, som almindelige adfærdsnormer sanktionerer, når eleverne mødes i fuld figur.

Vurderet på kommunikationen alene er der imidlertid ikke noget, der tyder på, at eleverne havde lettere ved at tale sammen og forstå hinanden, da de mødtes i Helsingborg. Min vurdering er, at de faktisk kommunikerede mindre; dels fordi de ikke havde en skriftsproglig repræsentationsform til rådighed (chat), dels fordi de mere legitimt kunne være sammen uden at tale om andet, end det opgaveløsningen krævede.

Elevernes digte

De elleve grupper fik alle produceret et digt – bortset fra Jesper og hans makker. Deres bidrag fremstår som en bevidst dekonstruktion af genren i stil med den tekst, Jesper også konstruerede hjemme i klassen tidligere i forløbet (se afsnit 6.3). Ellers leverede alle grupper, hvad man må opfatte som ”seriøse” bidrag ind i den faglige diskurs, selv om en aflæsning på det niveau ikke siger noget om, hvor meget arbejde de enkelte grupper/elever investerede. Vurderet ud fra faglige kriterier er der stor forskel på de færdige produkter.

Ud over det fælles motiv, som alle digte har (stedet), er der forskel på, hvor godt de svenske og dansk bidrag hænger sammen i de enkelte digte. I nogle af digtene, som det René og Tobias har været med til at skrive, skabes en oplevelse af kohærens gennem formmæssige greb (kohæsion) som anaforiske sætningskonstruktioner (gentagelse) og leksikalske bånd: *Hästen är grön./Hesten er slidt og gammel./Den har trodset vind og vejr./Generalguvernøren har kæmpet sine kampe med/den grønne hest.* En løsning, som vidner om elevernes genkendelse af nogle elementer inden for de domæner af dansk og svensk, der også for en sprogvidenskabelig betragtning ligger nærmest hinanden, nemlig (morfo-)syntaksen og centrale dele af ordforrådet. Et par grupper har ud over motiv, sætningsstruktur og leksikalske bånd også ramt en fælles stil i Faircloughs forstand, dvs. en funktions- og situationsbestemt udtryksmåde (Fairclough 1992a: 127). Mettes pigegruppe har således skrevet et digt i en mørk romantisk (teenage)stil:

Havet rinner som tåren på min
kind. Jag känner sakta en stark
vind. Mitt hjärta som får allt att
stanna finns inte kvar. Det är
nere på detta djupa hav.

Klokkerne ringer
tiden er inde
Jeg trækker vejret
en sidste gang
Jeg lader mig falde
Ned i de kolde vande

Læser man nærmere, ser man, at der er noget galt med den temporale kohærens mellem første og anden strofe, men stemningsmæssigt fremstår teksten afstemt. Den sprogligt set mest ”avancerede” løsning af opgaven må være at blande sprogene i de enkelte strofer. Den løsning har kun én gruppe gennem-

ført konsekvent. På den danske side består gruppen af Mads og Philip. Philip var også en af de drenge, der havde svært ved at tage lyrikproduktion alvorligt hjemme i klassen. Her har han imidlertid været med til at producere et efter en faglig vurdering rigtig fint elevdigt, medmindre Mads har løst opgaven alene. Det melder historien ikke noget om:

Vandet

Vattnet faller från våning till våning
Gentager sin gang
Finns alltid där
Gennemgår sin cyklus trin for trin

Vandet er kilden til alt liv
Kylan i luften visar att det är höst
Planterne visner när vandet det fryser
för att sedan bli återfött

Vi sitter på en bänk i parken medan staden omringer
oss
Byens lyde går i takt med vandets
Vattnet får en att känna sig fri
Vi lever trots alt på den blå planet

Digtets motiv er en skulpturel trappeafsats med nedadstrømmende vand, som gruppen har fotograferet. Digtets første strofe er en konkret sansning af det faldende vand (*våning till våning/ trin til trin*), som kobles til en cyklisk tidsopfattelse (*gentager sin gang/ finns alltid där*). I anden strofe udvikles det cykliske motiv til et billede på liv, død, genfødsel (*liv/ höst/ fryser/ återfött*). I sidste strofe ekspliciteres digtets lyriske subjekt (vi), og det konkrete kobles igen med det store, abstrakte: *Vi lever trots alt på den blå planet*.

Hjemme i klassen den efterfølgende dag blev de medbragte iPads arrangeret rundt på klassens borde, så eleverne kunne gå rundt og se nærmere på dem. På klassens interaktive whiteboard havde læreren præsenteret nogle evalueringskriterier, bl.a. samspillet mellem billede og tekst. Flere af drengene var imponerede over Valdemars oplæsning med amerikansk accent, men ikke Mark, der kommenterede: *Det er simpelthen så useriøst*. Generelt arbejdede eleverne systematisk med vurderingskriterierne. Herefter evaluerede de fælles under lærerens ledelse. Eleverne skulle på skift byde ind med kommentarer til digtene. Eleverne var med og mange bød ind med kommentarer til både form og indhold. Nogle vurderede som Mark også hinandens engagement. Flere elever lagde ud med at være temmelig kritiske over for hinandens

produkter, men på opfordring fra læreren kom der også flere anerkendende indlæg. Jespers ”dekonstruktion” fik kritik af kammeraterne. Philip mente, at det var *kedeligt og uopfindsomt*, og Mads, at *digtet er lidt barnligt og useriøst*. Læreren fremhævede gentagelserne i Jespers digt som en kvalitet. Jesper forklarede sig: *Jeg synes, de stressede os, når vi prøvede at få ideer. Skriv: Der er sand. Der er tang i vandet.* Læreren afrundede evalueringen med at rose eleverne: *Jeg vil bare sige, at jeg synes, at I har lavet et fint stykke arbejde og taget det meget seriøst også i dag. Det er jo lidt af et eksperiment sådan noget, men jeg kan mærke, at I har fået meget ud af det – også fagligt.*

Afrunding

Det er svært at sige, hvad eleverne lærte ved at bruge en skoledag i Helsingborg, men jeg tror faktisk, at aktiviteten fik betydning for deres helhedsoplevelse af forløbene. I de spørgeskemaer, jeg til slut gav eleverne i begge klasser, er eleverne i a-klassen både i deres kvantitative og kvalitative vurderinger af forløbet og nabosprogs-elementet markant mere positive (ca. halvdelen er overvejende positive) end eleverne i b-klassen, selvom der også er mange kritiske indvendinger i a-klassen, specielt gående på, at ”engelsk er vigtigere” (jf. afsnit 7.4). Man skal ikke overdrive betydningen af elevernes udsagn til mig i et spørgeskema, men i en søgen efter åbninger for læring i projektets forløb, er flere af kommentarerne fra de mere positive elever i a-klassen interessante at tage med i betragtning. En dreng fremhæver integrationen af nabosprogs-elementet i ”normalundervisningen” som vigtigt for nabosprogs-elementets legitimitet: *Ja, det er rimeligt hvis svensk/norsk-undervisningen også handler om noget andet, som f.eks. digte eller kortprosa.* Nogle lægger vægt på projektets sociale aspekt. En pige skriver: *Jeg har lært en stor mængde sprog og jeg har fået venner i andre lande,* og en dreng: *Jeg føler, at jeg er blevet bedre til at læse og forstå svensk og norsk. Det var også interessant at snakke med svenskerne i Helsingborg.*

8. Konklusion

Med undersøgelser af kommunikation og pædagogisk praksis i udviklingsprojektet Grænseoverskridende Nordisk Undervisning (GNU) har ambitionen med afhandlingen været at få indsigt i, hvad der sker, når elever i folkeskolens ældste klasser opfordres til at arbejde med nabosprog i nogle af danskundervisningens forskellige genrer. Analyserne retter sig således både mod det indhold, elever og lærere producerer i undervisningen, og de kommunikationsprocesser, hvorigennem denne mening produceres. Ambitionen med projektet var i udgangspunktet at få viden om, hvordan undervisningen i det obligatoriske nabosprogelement kan gøres mere vedkommende for eleverne – med brug af nye metoder og nye medier.

Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål lød: *Hvilken meningsproduktion og kommunikativ aktivitet udspiller sig i danskundervisningen, når læreplanens intentioner om nordisk (sprog)fællesskab søges realiseret med netbaseret klasse-samarbejde som ramme?* Jeg stillede følgende mere konkrete undersøgelses-spørgsmål:

- **Diskursiv praksis.** Hvordan navigerer og kommunikerer lærere og elever i danskundervisningens forskellige genrer? (kap. seks og syv)
- **Interaktionsanalyser.** Hvordan deltager eleverne, og hvilken mening producerer de i forskellige undervisningsaktiviteter om og med nabosprog? (kap. syv)

Spørgsmålet er besvaret i to analysekapitler, der tager afsæt i forskellige niveauer i den diskursive praksis. Hvert analysekapitel/afsnit er afrundet med en opsamling. Her vil jeg på tværs af kapitlerne opsamle mine centrale pointer.

Et dobbeltfokus på deltagelse og meningsproduktion

Jeg har interesseret mig for elevernes læring fra et processuelt perspektiv (Ahrenkiel 2004: 240). Mere positivt tænkende læsere ville måske have foretrukket en forskningstilgang med større fokus på læringens resultat forstået

som bestemte kognitive tilstande hos eleverne, der kan repræsenteres ved tal gennem test før, under og efter undervisningsforløbene. Denne tilgang ville være direkte overførbart til den kvantitative skole- og sprogforskning, hvor man med forskellige eksperimentelle opstillinger og forskningsgreb netop forsøger at fastholde, isolere og generalisere individuel kognitiv formåen. Jeg mener imidlertid, at et processuelt og mere specifikt interaktionisk perspektiv på læring kan bidrage med indsigter, som ikke kan indhøstes i den kvantitative forskning (Perregaard 2003). Som indledning til afhandlingens konklusioner vil jeg uddybe dette perspektiv ved at inddrage indsigter fra mit eget studie og dermed vende tilbage til spørgsmålet om, hvad det er for en viden om læreprocesser, man kan få, ved at anlægge et kritisk diskursteoretisk blik på kommunikation og pædagogisk praksis i klasserummet.

Et fællestræk ved etnografisk inspirerede metoder i klasserumsforskningen er en interesse for ”det levede liv i skolen”. Metodologisk kombineres ofte observation og produktion af feltnoter med eksempelvis lyd- og videooptagelser for at fastholde elementer i den strøm af kommunikative begivenheder, der hele tiden ”går gennem klasserummet” (Lindblad & Sahlström 2003). Den analytiske opgave bliver dernæst ud fra nogle metodologiske og teoretiske holdepunkter at lede efter mønstre i kommunikationen. På tværs af teoretiske forskelligheder er der i den interaktionistiske klasserumsforskning et stærkt fokus på interaktionernes form. Et nøglebegreb er deltagelse: Hvem kommer til orde? Hvem fordeler ordet? Hvordan evalueres det, der bliver sagt? mv. Alle disse spørgsmål knytter sig til Bernsteins begreb om rammesætning og Faircloughs niveau for tekst.

I en undersøgelse med fagdidaktisk erkendelsesinteresse må blikket på elevdeltagelse sideordnes med en interesse for den produktion af betydning, altså undervisningens indhold eller ”stoffet”, der udspiller sig i forskellige undervisningskontekster (Fought 2011). Netop når ønsket er at få interaktionens betydningsdimension og konteksten med, mener jeg, at Faircloughs kritiske diskursanalyse med dens dobbeltfokus på samtalens form og indhold (Phillips 2010: 270) er en frugtbar udvidelse af en mere snæver etnometodologisk interesse for interaktionelle mønstre. Klasserumskommunikation foregår ikke i et tomrum, men er indlejret i både lokale praksisser og bredere samfundsmæssige strukturer. Derved skærpes også blikket for de modsætninger, der kan være indbygget i formidlingen, som når skolen ifølge læreplanerne både skal fastholde lokale normer (fx den nationale kanonlitteratur, det nordiske sprogfællesskab) og samtidig formidle de kompetencer, som kræves i den globale konkurrence (Bernstein 2000: 66).

Som diskuteret af Ahrenkiel (2004) er en af svaghederne ved studier af læring med udgangspunkt i bandede samtaler, at fokus i høj grad kommer til at ligge på læringskontekten og ydre tegn på læring og ikke på læring forstået som en indre proces (Ahrenkiel 2004: 249). Som jeg også tidligere har været inde på, er subjektivitet og læring et teoretisk forsvindingspunkt hos Fairclough, men jeg har også kort i afsnit 3.1. diskuteret, hvordan Faircloughs (og Bernsteins) diskursteoretiske ramme kan uddybes med den kritisk-humanistiske læringsforståelse, som kan læses frem hos Thomas Ziehe (2005), hvorved grundlaget for fortolkninger af elevernes (sprog)handlinger udvides. Omvendt vil jeg også pege på, at det i min undersøgelse har været svært i interviewsituationer at få eleverne til at tale om og reflektere over deres læring og læringsudbytte, som de jo skal genkalde sig retrospektivt. Her har klasserumsetnografiske og diskursteoretiske tilgange den fordel, at forskeren følger dét, der faktisk sker, og dermed også får et blik for de dele af praksis, som eleverne måske ikke har et sprog for, eller som det kan være svært for dem at tale om med voksen, de ikke kender særlig godt.

Klasserumsinteraktionens heterogene natur

I mine analyser af klasserumsinteraktion og elevernes tekster er det ofte tydeligt, hvor sammensat sprogproduktionen er. Det er denne sammenvævning af betydning og diskursive praksisser, Faircloughs intertekstualitetsbegreb sætter fokus på. Både Bernstein og Fairclough peger med lidt forskellige indfaldsvinkler på kombinationer af diskursive praksisser, der tidligere var adskilt som karakteristiske træk ved det (sen)moderne samfund. I danskundervisningen betyder ikke mindst brugen af svagt vidensklassificerede og ofte også forholdsvist svagt rammesatte aktiviteter som fiktionsskrivning, medieproduktion, netbaseret kommunikation mv., at elevernes meddelelser bliver mere synlige, end de er i ”traditionel” lærerstyret kommunikation. Både den kritiske diskursanalyse og Bernsteins pædagogiske tænkning kan i den forbindelse bruges til at pege på såvel åbninger som barrierer for læring i usynlige pædagogiske kontekster (Ahrenkiel 2004). En kendt problematik, som jeg har peget på i kapitel tre, er, at læreren kan opleve, at den svage rammesætning – ikke mindst, når eleverne samtidig inviteres til at bruge digitale teknologier i undervisningen – fører undervisningen bort fra det faglige fokus. Den sociale diskurs bliver en stærk konkurrent til undervisningsdiskursen. Denne problematik oplevede jeg også i GNU-projektet.

Samtidig viser mit feltarbejde, hvordan hverdagsgenrer rekonstrueres, når de indlejres i danskundervisningens diskursive praksis (Hetmar 2011: 78). Et eksempel fra min empiri kan her være brugen af chat i undervisningen. Formmæssigt er invitationen til eleverne om at ”chatte” i undervisningen en åbning af skolen for elevernes hverdagspraksis. Når en diskursform flyttes fra sit felt og indlejres i en andet, vil det imidlertid også ofte være sådan, at det nye felts normer (her skolens) sætter sig igennem. Det sociale samspil, der gør chat attraktivt i fritiden, kan være svært at (gen)skabe i en institutionel ramme, hvor lærerens styring, krav og organisering til syvende og sidst er en underliggende præmis.

Diskursanalysens intertekstualitetsbegreb har endvidere den styrke, at det bruges til at forfølge ”sammenstødet” mellem vidensformer og sproglige normer i et processuelt perspektiv. Ved at kombinere samtaleanalyse med et blik for intertekstualitet kan man få øje på, hvordan deltagerne indtager forskellige positioner og trækker på forskellige diskurser i løbet af interaktionen, og hvordan diskurserne mødes, forandres og fastholdes (Ahrenkiel 2004: 243). Reproduktion af genkendelig viden er et naturligt søgepunkt for både lærere og fagdidaktisk forskning. Hvad angår transformation af viden eller i det mindste sammenstød mellem diskurstyper har jeg i mine analyser flere gange peget på, hvordan elevernes hverdagsviden og hverdagslivets sproglige normer bæres ind i den faglige opgaveløsning – ofte med det resultat, at hverdagsdiskurs og undervisningsdiskurs blandes. I mine analyser er dette sammenstød især tydeligt i situationer, hvor eleverne både med hensyn til kommunikationens form og indhold trækker på et indforstået, delt medieunivers (Fairclough 1992a: 123).

I dette felt mellem hverdagsdiskurs og undervisningsdiskurs ligger der for mig at se værdifuld viden om elevernes pågående proces med at forbinde danskfagets faglige tilbud til deres hverdagsunivers, som normalt ikke er synligt eller får plads i klassesamtalens og de lukkede opgavers højere vidensklassifikation. Aktiviteter, der bygger på svag vidensklassifikation og forholdsvis svag rammesætning, som medieproduktion, projektarbejde og fiktionsskrivning har den særlige fordel i forhold mere lukkede klasserumsgenrer, at de netop inviterer eleverne til at trække på deres hverdagsrepertoire. Skal denne vidensressource udnyttes som et vindue til elevens læreproces – og ikke blot som et løbende bevis for manglende faglige færdigheder – kræver det imidlertid en særlig opmærksomhed fra lærerens side, som kan have trænge kår i en dagligdag præget af relativ høj temporegulering.

Danskundervisning som diskursorden

Afhandlingens første analysekapitel sætter i forlængelse af disse mere principielle læringsteoretiske overvejelser fokus på danskfaget som en diskursorden, dvs. som en social praksis kendetegnet ved både sameksistens og spænding mellem forskellige diskurstyper (indholdsdiskurser og genrer) (jf. Krogh 2011). Forskellige diskurstyper, der i et diakront perspektiv afspejler fagets udvikling, som ”traditionel” klasseundervisning, 80`er inspireret processkrivning, projektarbejde, genrearbejde og medieproduktion eksisterede side om side i Byskolens danskundervisning under en markedsorienteret, utilitaristisk uddannelsesdiskurs. Da undervisningen, hvad den diskursive form angår, ofte var organiseret i åbne aktiviteter, er der imidlertid ikke basis for i generaliserende form at tale om den observerede danskundervisning som enten synlig eller usynlig pædagogisk praksis. Det karakteristiske var netop skift mellem forskellige diskurstyper og normer for deltagelse og meningsproduktion. At blive en god elev i dansk ser derfor ud til at hænge sammen med evnen til at navigere i dette omskiftelige felt mellem stærkt og svagt klassificerede koder for meningsproduktion. Denne navigation kom eksempelvis til udtryk i visse elevers ”kodeskift” fra gruppearbejdets hverdagsprog til et mere fagligt orienteret sprog i klasseundervisningen.

Mit feltarbejde viser også, at danskundervisning ikke kun er arena for faglig meningsproduktion, men også elevernes forsøg på at skabe relationer til hinanden, udtrykke identitet, have det sjovt osv., og at de i disse bestræbelser bl.a. trækker på et fælles betydningsunivers, de deler fra medierne. Eleverne fik plads og frihed indtil en vis grænse, der varierede i de forskellige rammesætninger af undervisningen. Generelt var undervisningen tilrettelagt i en vekselvirkning mellem lærerstyrede aktiviteter, hvor ikke-fagorienteret elevkommunikation ikke var tilladt, og gruppeaktiviteter, hvor social kommunikation var tilladt, så længe elever samtidig arbejdede med den stillede opgave. De fleste og mest fagligt aktive elever så ud til at have en fornemmelse for dette spil, selvom især nogle af drengen i a-klassen fra tid til anden overskred lærerens grænsedragning mellem legitim og illegitim deltagelse.

Lærerne gav i forskellige sammenhænge (interview, logbog, klasseværelset) udtryk for et dobbeltblik på elevernes sociale dagsorden. På den ene side så lærerne ud til nu og da at opfatte elevernes relationsskabende (sprog)handling som en konkurrerende dagsorden (Plauborg 2014) – en bevægelse mod opløsning af undervisningens sociale orden i ”løse organiseringer” (*projektarbejde med alt det kaos, drengerøvsjæt*). Omvendt gav lærerne også

udtryk for, at de særligt værdsætter situationer, hvor den sociale og faglige dagsorden spiller sammen, hvor eleverne *trækker et læs*, arbejder med *gåpåmod* og vil *hinanden noget*, så det bliver *nogle meget, meget gode timer med stor elevaktivitet*.

Faglige og sociale processer – online og offline

Overalt i mine analyser er det tydeligt, hvordan sprogets interpersonelle og ideationelle funktion samvirker i interaktionen – både når læreren taler med eleverne, når eleverne taler med hinanden i klassen, og når de taler med samarbejdsklassen på nettet. Set fra lærerperspektiv handler didaktisering af faglighed og socialitet (Plauborg 2014) om at ramme den rette balance mellem frihed og regulering i aktiviteterne. For at det skal lykkes, ser det ud til at have stor betydning, at aktiviteten har et relevant slutpunkt for eleverne – typisk i form af et produkt, der kan sammenlignes, evalueres og/eller bedømmes (af både læreren og kammerater) – og et indhold, de kan relatere til.

Når eleverne arbejdede ind i den faglige diskurs, så de i nogle situationer ud til at være drevet af et ”konkurrenceelement”. Om ikke andet var ønsket om ”at blive først færdig” altid en mulig sammenligningsparameter. I de mest vellykkede tandemforløb med de norske og svenske klasser så konkurrenceelementet også ud til at være en vigtig drivkraft. Som b-klassens lærer formulerede det efter første forløb: *Det var simpelthen så vigtigt for dem at få det bedste produkt og vise til de andre, hvor gode de var*. På samme måde ”afkodede” eleverne også ofte venskabsklassernes produkter for at tage en pejling af deres eget niveau. Som regel kom de frem til, at de selv var bedre til at analysere/skrive/læse op mv. end eleverne i venskabsklasserne, selvom nogle af de udvekslede produkter også fik mere positive og selvstændige vurderinger med på vejen. Det sociale samspil så altså altovervejende ud til at forblive lukket om den lokale kontekst, dvs. virke i klassen, og ikke mellem fx de danske og svenske elever.

Eksempler på socialitet på tværs af klasserne, hvor elevernes indbyrdes relationsskabende handlinger førte til meningsproduktion ind i undervisningsdiskursen, eller omvendt, hvor den faglige rammesætning dannede afsæt for aktiviteter, der også af eleverne oplevedes som befordrende for social samhandling, var der få af i min empiri. Som eksempel på situationer, hvor elevernes sociale samspil så ud til at befordre faglig deltagelse, vil jeg fremhæve: 1) Mark, Tobias og Mortens chat med de svenske ”metal” fans, 2) Johan og Sofies uformelle chat med en svensk pige og 3) lyrikarbejdet i Helsingborg. De tre aktiviteter har det tilfælles, at den – vurderet ud fra interakti-

onsanalyserne og de skriftlige produkter, der kom ud af dem – faglige og sociale dagsorden trak i samme retning. For at dét projekt kan lykkes ser social nærhed mellem eleverne og/eller et indhold, som begge parter finder relevant, ud til at være vigtige forudsætninger. Begge dele har vist sig svære at etablere i rent netbaserede forløb, hvor kommunikationen i mange tilfælde let får et formalistisk præg.

Centrale og perifere diskurser

Selvom danskundervisningen med sine mange forskellige diskurstyper, vidensformer og invitationer til eleverne om at kombinere hverdagsviden og skoleviden fremstår som et fag med en overvejende horisontal vidensorganisering (Bernstein 2000: 156), er faget på den anden side heller ikke uendelig åbent. Det giver et interventionsprojekt som GNU et godt billede af. Projektet ville gerne fungere som ”stokken i myretuen” med intentioner om at ændre praksis i retning af højere elevaktivitet og skabe nye måder at deltage og lære på. Lærernes indholdsvalg og rekontekstualiseringer af både ”det digitale” og ”det nordiske” i praksis viser imidlertid, at nogle diskurstyper opfattes som centrale, mens andre opfattes som perifere. Elevernes afsluttende vurderinger peger i samme retning. Når undervisningen kommer for langt væk fra genkendelig praksis, opleves den let som irrelevant – om end eleverne kortvarigt sætter pris på den øgede adgang til sjov og frihed, som opstår i bruddene med de etablerede rutiner. Litteratur- og skriveundervisning havde således en central placering i både a-, b- og c-klassen, mens åbne elevaktiviteter med digitale medier i højere grad fremstod som brud på praksis.

Mange af eleverne gav også udtryk for en oplevelse af et modsætningsforhold mellem deres ønske om at blive gode til engelsk – et ønske, der som nævnt både produceres i og uden for skolen – og GNU-projektets opfordring til, at de (pludselig) skulle interessere sig for de regionale, skandinaviske sprog og kulturer. Den form for indholdsintegreret undervisning i nabosprog, som projektet opfordrede til, kom derved, som jeg især har vist i afsnit 7.4, på kollisionskurs med så grundlæggende diskurser i samfund og skole som ”ét sprog til én nation” og ”kun engelsk” (Phillipson 2003, Lønsman 2011). Projektet bragte altså på én gang noget nyt og perifert ind i en allerede besat praksis. Det virkede eleverne især bevidste om i overbygningsklasserne (a- og b-klassen), mens jeg ikke hørte de yngre elever i c-klassen på den måde forbinde projektet med en modsætningsfuld dagsorden.

Modstand i stoffet bliver til modstand *mod* stoffet

Et gennemgående fund – om end det ikke er så overraskende (Gregersen 2003b: 95) – er, at mange af eleverne syntes, det var rigtig svært at arbejde med norsk og især svensk sådan helt overordnet. Den modstand hænger sammen med svære forudsætninger for forståelse som diskuteret i den nordiske sprogforståelsesforskning (Delsing & Lundin Åkesson 2005) (jf. kapitel to).

Fra at værdsætte afbrækket i den daglige rutine (mediearbejde og kommunikation på sociale medier) blev mange af elever tydeligvis trætte af projektet undervejs (især i b-klassen). En dreng fra a-klassen formulerede det sådan i spørgeskemaets åbne del: *Var ved at være træt af GNU for det er tredje gang vi har det, men ellers har det være meget sjovt at arbejde med det.* Det var altså ikke sådan, at eleverne over de godt to år, de var med i projektet, oplevede, at de fik lettere ved at forstå norsk og svensk. Snarere var det sådan, at de gennem projektet udviklede en mere præcis vurdering af, hvad det er svært, og hvad der er lidt lettere at arbejde med. I flere evalueringer giver eleverne udtryk for, at læseforståelsen er nærmere inden for rækkevidde end lytteforståelsen på begge sprog: *Jeg er især blevet bedre til at læse svensk og også lidt norsk. Jeg har stadig svært ved at forstå dem, når de snakker.* En pige i b-klassen: *Jeg har oplevet at svenskerne taler meget hurtigt, så det næsten ikke er til at forstå.* Mange elever skelner også mellem norsk og svensk og flere efterlyste mere samarbejde med norske elever: *Kan bedre forstå det, men der kunne godt være mere norsk* (dreng, a-klassen). I begge klasser var der i anden, tredje og fjerde forløb flere eksempler på en mere positiv vurdering af norsk, hvor de leksikalske og fonetiske barrierer, der er indbygget i svensk for eleverne, tydeligst i fjerde forløb i b-klassen, blev omsat i mere generel modstand mod sproget, hvilket kom til udtryk i parodi og negative vurderinger. Sværhedsgraden ser altså ud til at have en vis betydning i sig selv. Man kan også sige det på den måde, at når stoffet ikke indgår i test og til eksamen, må elevernes tolerance i forhold til modstand alt andet lige være lav. Eleverne var mest positive i forhold til det, der var lettest (selvom det også var svært for mange). I projektet var de lettere øvelser knyttet til skriftsprogene, især norsk (læsning, samskrivning, chat). De elever, der ved projektets afslutning gav udtryk for, at de havde lært noget om norsk og svensk præciserede, at det er skriftsprogene, det drejer sig om.

Synlig og usynlig nabosprogsundervisning

I dette afsnit vil jeg gå tættere på de fem undervisningstemaer, som jeg i afhandlingens kapitel syv har baseret min analytiske systematik på. De fem afsnit har overskrifterne: 1) nabosprog i litteraturundervisningen, 2) nabosprogskommunikation på nettet, 3) systematisk arbejde med lytteforståelsen, 4) samtaler om sprog og 5) klassetræf *in real life*. Hvert afsnit rundes af med delkonklusioner, som jeg ikke vil gentage her. Her vil jeg prøve at konkludere mere overordnet. Hvordan henholdsvis fremmes og hæmmes elevernes læring i de forskellige rammesætninger og klassifikationer af aktiviteterne?

Inden for hvert af de fem temaer kan peges på forskellige karakteristiske form- og indholdstræk, der knytter dem til forskellige diskursive praksisser i og uden for skolen. Det er klart, at der kun er tale om en form for ”prototyper”, som jeg har kunnet udlede af mine observationer. Inden for hvert tema findes der naturligvis forskellige måder at klassificere viden og rammesætte undervisningen på. Man kan undervise i litteratur på mange måder. Helt overordnet mener jeg derfor, det giver bedst mening at tale om to yderpunkter, der knytter sig til Bernsteins forståelser af synlig og usynlig pædagogik:

Synlig nabosprogsundervisning

Mål: Sprogforståelse er et mål i sig selv

Antagelse om elevforudsætninger: Eleven har begrænsede sproglige ressourcer

Tid: progression og temporegulering

Vidensklassifikation: stærk

Rammesætning: didaktisering afhængig af undervisnings- og skolegenre, men forudsætter elementer af direkte instruktion.

Evalueringskriterier mht. nabosprog: eksplicitte

Jf. afsnit 7.3

Usynlig nabosprogsundervisning

Mål: Sprogforståelse er overvejende et middel til andre (faglige) erkendelser

Antagelse om elevforudsætninger: Eleverne kan mere, end de tror (ikke-erkendte ressourcer)

Tid: ingen progression og temporegulering mht. sprog

Vidensklassifikation: svag (nabosproget ”integreres” i det danskfaglige indhold)

Rammesætning: didaktisering afhængig af undervisnings- og skolegenre, men svag mht. nabosprog.

Evalueringskriterier mht. nabosprog: implicitte

Jf. afsnit 7.1, 7.2 og 7.5

Hvis man skal tage elevernes faglige udgangspunkt alvorligt, er der, som jeg også har argumenteret for undervejs, gode grunde til at didaktisere nabosprogsundervisningen i retning af begynderundervisning i fremmedsprog (især når lytteforståelsen er i fokus). Min analyse af forsøg i den retning i af-

snit 7.3 taler imidlertid imod den strategi. Når lytteforståelse af et nabosprog gøres til mål i sig selv, annulleres undervisningen som danskundervisning og dermed som relevant for eleverne (Gregersen 2012). Samtidig producerer den strukturerede undervisning både spænding mellem de elever, der har et vist ”flair” for det her, og den store del, der må give op, og spændinger mellem eleverne og en lærer, der skal sætte en upopulær dagsorden igennem.

De undervisningssekvenser med og om nabosprog, jeg har observeret, der umiddelbart forløb mest gnidningsfrit, har det tilfælles, at nabosprogs-elementet var integreret i andre danskfaglige eller sociale aktiviteter (Madsen 2006: 224). I den afsluttende evaluering i a-klassen og mine spørgeskemaer fremhæver et par elever netop integrationen af nabosprogs-elementet som vigtigt for relevansen: *Jeg føler mig mere tryk i at kommunikere på norsk og svensk. I alle GNU-forløbene har vi også arbejdet med forskellige genre som f.eks. kortprosa, interview og digte. Jeg er bedre til at skrive i alle tre genre.* Om ikke andet har denne elev ret præcist afkodet undervisningsdiskursen, for a-klassens lærer var opmærksom på vigtigheden af integration. A-klassens lærer påpeger i det afsluttende interview også vigtigheden af integration/sammenhæng:

”Jeg synes ikke, man skal lave sådan nogle projekter som det her GNU, hvis det bare hænger sådan for sig selv. Jeg synes, det skal være en integreret del, sådan at det vi taler om, når vi forsøger at forstå hinanden på svensk og norsk og dansk, at det, vi taler om, at det er noget, som vi alligevel skulle tale om (I: ja), så det ikke er sproget i sig selv. Hvis det er sproget i sig selv, så bliver det jo et fremmedsprog (I: det er jo det), og der bliver det en integreret del af vores modersmålsundervisning. (I: ja). Og det var noget af det, jeg var bekymret for, da vi nærmede os her i ottende klasse, at vi skulle bruge mange timer på det, og inde i mit hoved, der var det ligesom et eller andet, vi havde udenpå, men det lykkedes jo også at lave nogle forløb, som ikke var noget udenpå (I: hmm), og det mener jeg er væsentligt (I: ja) (lærerinterview, b-klassen).

Det største problem ved usynlig nabosprogsundervisning er imidlertid, som flere af analyserne viser, at der let opstår en diskrepans mellem elevernes reelle sproglige formåen og det faglige indhold, de skal gribe. Mange elever oplevede det som frustrerende at blive spillet ind i aktiviteter, som de reelt ikke havde forudsætninger for at lykkes med. Også inden for rammerne af usynlig nabosprogsundervisning er der altså brug for en didaktisering, der tager højde for elevernes sproglige ressourcer. I de forløb, jeg har observeret og analyseret, lykkedes det bedst, når eleverne primært skulle bruge skriftsproget (chat, samskrivning på nettet, læsning af korte tekster på norsk eller meget korte tekster på svensk), når den diskursive form var umiddelbart genkendelig (in-

terview, chat, skolelærere), og ikke mindst, når eleverne kunne relatere til undervisningens indhold. Men selv når disse betingelser var opfyldt, var der stadig markante forskelle i klassen på de elever, der med nogenlunde meningsfuldt udbytte kunne deltage i aktiviteten, og de elever, der blev hægtet helt af eller gav op.

Et fællestræk ved de situationer, hvor jeg gennem mine analyser har kunnet pege på åbninger for læring i overensstemmelse med projektets overordnede intention, er, at der her opstod forbindelsesmuligheder mellem aktivitetens indhold og elevernes hverdagsliv. Det skete eksempelvis, da en gruppe piger i a-klassen blev optaget af problematikken i digtet ”Mamma”, da lærerne fik arrangeret et fælles udeskoletræf (uden om projektet), da to elever kontaktede en svensk pige, de kendte fra et andet skoleprojekt, da en gruppe elever i b-klassen blev optaget af de svenske elevers fritidsinteresser i en dicto-gloss-øvelse, og da tre drenge og to svenske piger i en Skype-samtale fandt et interessefællesskab i musik og improviserede sig frem for at få en vanskelig kommunikativ situation til at lykkes. Disse situationer har det tilfælles, at eleverne på den ene eller anden måde har kunnet relatere aktiviteten til deres hverdagserfaringer, og tilsammen peger de på indholdet som helt centralt for deltagelse.

9. Litteratur

- Ahrenkiel, A. (2004). *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer* (ph.d.-afhandling, Forskerskolen i Livlang Læring). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Alves, S.S. & Mendes, L. (2006). "Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe". I: *Language and Intercultural Communication*, 6(3-4), s. 211-218.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology – new vistas for qualitative research* (2nd edn). London: SAGE.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (2nd edn). London & New York: Verso.
- Angrosino, M.V. & Pérez, K.M. (2000). "Rethinking Observation". I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., *Handbook of Qualitative Research* (2nd edn) (s. 673-702). London: SAGE.
- Bacquin, M. & Christensen, R.Z. (2011). "Når sommerfugle blir till sommarflugor – eller når grannspråk bliver fræmmade språk". I *Sprog i Norden 2011. Tema: Nabosprogsundervisning og nordiske sprogrøgt*. København: Nordisk Sprogkoordination, s. 157-166.
- Bacquin, M. & Christensen, R.Z. (2013). *Dansk og svensk – Fra nabosprog til fremmedsprog?* Lokaliseret på: <http://www.css.lu.se/uploads/media/Danskogsvensk.pdf>
- Barbeiro, L.F. (2009). "Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge". I: *Language and Intercultural Communication*, 9(4), s. 217-229.
- Bayer, M. & Chouliaraki, L. (red.) (2001). *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bekendtgørelse om Undervisningen i Mellemskolen* (1904). Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: visible and invisible*. Centre for Educational Research and Innovation.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control, Vol. IV*. London & New York: Routledge.

- Blake, R.J. (2008). *Brave New Digital Digital Classroom. Technology and Foreign Language Learning*. Washington: Gerorgetown University Press.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Bondesson, A.S. (2014). *Ditt språk i min mun. Grannspråkets glädje och gagn*. Göteborg: Makadam Förlag.
- Borgnakke, K. (2004). "Etnografiske studier i pædagogik og læring - senmoderne udfordringer". I Borgnakke (red.) *Et analytisk blik på senmoderitetens gymnasium. Gymnasiepædagogik*, 47 (s. 223-258). Odense: Syddansk Universitet. Lokaliseret på: http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Gymnasiepædagogik/47.pdf
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen – mellem klassiske og senmoderne udfordringer*. Københavns Universitet. Lokaliseret på: <http://mef.ku.dk/nyheder/borgnakkeetnografiskemetoder/>
- Bourdieu, P. (1992). *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Braunmüller, K. (2001). "Semicommunicaiton and Accomodation: Observations from the Linguistic Situation in Scandinavia". I *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B*, 17. Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg.
- Brinkkjær, U. (2002). "Teknologiudvikling i folkeskolen". I Bryderup, I.M. et al. (red.). *Integration af IT i folkeskolens undervisning* (s. 91-110). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brown, A.L. (1992). "Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions". I *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), s. 141-178.
- Bryderup, I.M., Kowalski, K., Brinkkjær, U. & Krejsler, J. (red.) (2002). *Integration af IT i folkeskolens undervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bråten, I. (red.) (2008). *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Århus: Klim.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Börestam U.U. (1994). *Skandinaver samtalar. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar*. Ph.d.-afhandling. Institutionen för nordiska språk, Uppsala Universitet.
- Börestam, U.U. (2011). "Språkbytare och språktänjare. Nordisk språkgemenskap ur andraspråksperspektiv". I *Sprog i Norden 2011. Tema: Nabosprogsundervisning og nordisk sprogligt*. København: Nordisk Sprogkoordination, s. 83-107.

- Chouliaraki, L. (2001). ”Pædagogikkens sociale logik”. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) (2001). *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christiansen, R. & Gynther, K. (red.) (2010). *Didaktik 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag.
- Christoffersen, D.D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- ”Cirkulære til samtlige Skoledirektioner, Byraad og Skolekommissioner om Undervisning i Norsk og Svensk i visse af Folkeskolens øverste Klasser”. I *Ministerialtidende for Kongeriget Danmark for Aaret 1939*. København: J.H. Schultz Bogtrykkeri.
- Clifford, J. (1986). “Introduction: Partial Truths”. I Clifford, J. & Marcus, G.E. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography* (s. 1-26). Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). “Design Research: Theoretical and Methodological Issues”. I *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 15-42.
- Cummins, J. & Sayers, D. (1997). *Brave New Schools. Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*. New York: St. Martin`s Press.
- Dansk Sprognævn (2012). *Dansk sprogs status 2012*. Lokaliseret på: http://dsn.dk/sprogviden/sprogpolitik/sprogpolitikker-1/dansk-sprogs-status-2012/DSN_sprogstatus2012.pdf
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). ”Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics”. I *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, s. 36-56.
- Daryai-Hansen (2010). *Begegnungen mit fremden Sprachen. Sprachliche Hierarchien im sprachpolitischen Diskurs im Dänemark und Deutschland der Gegenwart*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Dede, C. (2004). ”If Design-Based Research is the Answer, What is the Question?” I *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 105-114.
- Delsing, L.O. (2006). “Nordisk språkförståelse idag”. I Madsen, L. (red.) (2006). *Nabosprogsdidaktik* (s. 39-54). Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Delsing, L.O. & Lundin Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop Norden. En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. København: Nordisk Ministerråd.
- Diderichsen, P. (1968). *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Dijk, T.A. van (ed.) (2011). *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction* (2nd edn.). London: SAGE.
- Doethes, G. (2007). "Understanding differences in inter-Scandinavian language understanding". I Thijs, J.D. ten & Zeevaert, L. (eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (s. 217-230). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Doetjes, G. (2010). *Akkommodation und Sprachverstehen in der interskandinavischen Kommunikation*. Ph.d.-afhandling, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg.
- Dolby, N. & Rizvi (2008). *Youth moves. Identities and education in global perspective*. New York & London: Routledge.
- Downing, R.H. (2012). "The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case study". I *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (9), s. 63-84.
- Doyé, P. (2004). "A methodological framework for the teaching of intercomprehension". I: *The Language Learning Journal*, 30(1), s. 59-68.
- Doyé, P. (2005). "Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education". Language Policy Division, Council of Europe.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Elbro, C. (2005). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.
- Elf, N. (2009). *Towards Semiocy* (Ph.d. Dissertation, 2nd edition.). Institute of Philosophy, Education and the Study of Religions, University of Southern Denmark. Lokaliseret på: http://www.nikolaj-frydensbjerg-elf.dk/main/forskning/udgivelser/downloadartikler/NikolajElfTowardssemiocy_2009_.pdf
- Elf, N.F., Hanghøj, T., Skaar, H. & Erixon, P-O. (2015). "Technology in L1: A Review of Empirical Research Projects in Scandinavia 1994-2014". I: *L1 Educational Studies in Language and Literature (Online Edition)* 15 (Special Issue), s. 1-89.
- Elf, N.F. & Kaspersen, P. (red.) (2012): *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskussioner og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. Oslo: Novus.
- Emerson, R., Rachel, F.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b). "The appropriacy of "appropriateness"". I Fairclough, N. (ed.) *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Fairclough (2004). "Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning". I Rogers, R. (ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education* (s. 225-236). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*, 2nd edn. Harlow: Longman.
- Faust, M. (2000). "Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience". I: *Research in the Teaching of English*, 35(1), s. 9-34.
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of Language*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Foucault, M. (1982). "The subject and power". I Dreyfus, H. & Rabinow, P. *Michael Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. (s. 208-226). Chicago: University of Chicago Press.
- Foug, S.S. (2011). "Interaktionsbaseret samtaleanalyse af undervisning – en model til beskrivelse, analyse, vurdering, kategorisering og sammenligning af undervisningskontekster". I: *Synsvinkler. Tidsskrift for nordiske sprog og litteratur*, 43, s. 195-213.
- Flyvbjerg (2010). "Fem misforståelser om casestudier". I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463-488). København: Hans Reitzels Forlag.
- Frosnes, Ivar (1994). *De ligeværdige: om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Garff, J. (2009). "Dannelse og identitetsdannelse". I *Fællesskrift*, 9. *Dannelse og dansk i en brydningstid*. Dansk lærerforeningen.
- Giles, H. & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and Consequences*. Buckingham: Open University Press.
- Gimbel, J. (2002). "Lyttestrategier i dansk som andetsprog". I *Sprogforum*, 8(22), s. 7-12.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Golinski, B. (2007). *Kommunikationsstrategien in interskandinavischen Diskursen* (Philologia. Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, 95). Ph.d.-afhandling. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Gooskens, C. (2006). "Hvad forstår svenskere og nordmænd bedst – engelsk eller dansk? I *Tidsskrift for Sprogforskning*, 4(1-2), s. 221-244.
- Gooskens, C. (2007). "The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages". I *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(6), s. 445-467.

- Granström, K. (2006). "Group Phenomena and Classroom Management in Sweden". I Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (eds.) *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 1141-1160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gregersen, F. (2001). "Bernstein i Danmark". I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Gregersen, F. (2003a). "Factors influencing the linguistic development in the Øresund region". I *International Sociology of Language*, (159), s. 139-152.
- Gregersen, F. (red.) (2003b). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet.
- Gregersen, F. (2004). "Hvorfor kan københavnere ikke forstå svensk når jyder kan forstå københavnsk?" I *Sprogforum*, 10(29), s. 31-34.
- Gregersen, F. (2012). "Nordisk som mål - blålæs eller nordlys". I *Dansk Noter*, (1), s. 10-15.
- Gregersen, F. (2014). "Den nordiske fortryller og den nordiske fortryllelse - Niels Matthias Petersen til minde". I Gregersen, F., Hansen, A. M., & Jensen, V. B. (red.) *Filologen N.M. Petersen - grundlægger og fornyer* (s. 7-38). København: Selskab for Nordisk Filologi.
- Grzega, J. (2005). "The Role of English in Learning and Teaching European Inter-comprehension Skills". I *Journal for EuroLinguistics*, (2), s. 1-18.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gustavsson, Å. (red.) (2002). *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar (2nd edition)*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, H. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hansen, E. (1989). *Da lo hun så hjerteligt. Seks læsestykker om vort sprogs nutid og fremtid*. København: Fremad.
- Hansen, K.G. (2000). "Situert læring i klasserummet". I Illeris, K. (red.) *Tekster om læring* (s. 206-224). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Harrison, C. & Young, L. (2004). *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis*. London & New York: Continuum.
- Harstad, F. (2012). "Sprog i Norden – store eller små". Lokaliseret på: <http://nordeniskolen.org/da/sprog-kultur/7-10-klasse/sprogekundskab/sprog-i-norden-store-eller-smaa>.
- Hastrup, K. (2010). "Feltarbejde". I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 55-80). København: Hans Reitzels Forlag.

- Haugen, E. (1966). "Semicommunication: The language Gap in Scandinavia". *Sociological Inquiry*, 36(2), s. 280-297.
- Haugsted, M.T. (2008). "Udvikling af mundtlig kommunikativ kompetence gennem it". I *Cursiv*, (2), s. 7-37.
- Havgaard, M., Sebros, T. & Steffensen, T. (2013). "Dansk – oplevelse, færdigheder, dannelse". I Mårtensson, B.D. (red.) *Skolens praksis – tilgange til pædagogik, undervisning og læring* (s. 86-120). Frederikshavn: Dafolo.
- Heller, M. (2010). "The Commodification of Language". I *Annual Review of Anthropology*, 39, s. 101-114.
- Hemstad, R. (2008). *Fra Indian Summer til nordiske vinter. Skandinaviske samarbeid, skandinavisisme og unionsoppløsningen*. Oslo: Akademisk Publishing.
- Henderson, L. & Steffensen, T. (2011). "Æstetiske læreprocesser på nettet". I *Liv i Skolen*, 13(3), s. 62-66.
- Henkel, A.Q. (2009). "At læse med fordobling. Om litteraturpædagogik". I Skyggebjerg, A.K. & Henkel, A. (red.): *Stjernebilleder. Bornelitteratur – teori og metode, bd. 1.* (s. 40-54). Dansk lærerforenings Forlag.
- Henningsen, B. (1997). "The Swedish Construction of Nordic Identity". I Sørensen, Ø. & Stråth, B. (eds.) *The Cultural Construction of Norden* (s. 91-120). Oslo: Scandinavian University Press.
- Henningsen, S.E. & Sørensen, B. (2004). *Danskfagets didaktik*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Henriksen, T. (2011). "En ny tilgang til nabosprogsundervisningen". I *Sprog i Norden 2011. Tema: Nabosprogsundervisning og nordiske sprogøgt*. København: Nordisk Sprogkoordination, s. 117-129.
- Hermansen, M. (2005). *Læringens Univers*. Århus: Forlaget Klim.
- Hetmar, V. (2011). "Kommunikationsformer som didaktisk kategori". I: *Cursiv*, (7), s. 75-96.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. København: Gyldendal Undervisning.
- Hjelmlev, L. (1993). *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. København: Reitzels Boghandel.
- Holmen, A. & Jørgensen, J.N. (red.) (2010). *Sprogs status i Danmark 2011*. København: Københavns Universitet (Københavnstudier i Tosprogethed, nr. 58).
- Hufeisen, B & Marx, N. (2007). "How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations" I Thijs, J.D. ten & Zeevaert, L. (eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (s. 307-322). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Höglin, R. (2002). *Engelska språket som hot och tillgång i Norden*. (TemaNord 2002). København: Nordisk Ministerråd.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, H.G. & Skyum-Nielsen, P. (1996). *Dansk sprog. En grundbog*. København: Schönberg.
- Jakobson, R. (1986). *The framework of language* (Michigan studies in the humanities; no. 1). Michigan: The University of Michigan.
- Jansson, B. & Skjeldbred, D. (2014). ”Grannespråksundervisning”. I Traavik, H. & Jansson, B. (red.) *Norskéboka 2* (kapitel 13). Oslo: Universitetsforlaget.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jeffrey, B. (2008). ”Characterising social setting as the basis for qualitative research in ethnography”. I Walford, G. (ed.) *How to do Educational Ethnography* (s. 141-165). London: the Tufnell Press.
- Jensen, E.H. (2012). ”Forord”. I: Jensen, E.H. (red.) *Norman Fairclough. Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling* (s. 7-14). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, I. & Halkier, B. (2008). ”Det sociale som performativitet”. I *Dansk sociologi*, 19(3), s. 49-68.
- Juul, H. (2008). ”Læremiddelanalyse. Fra mikro- til makroniveau”. I *Tidsskrift for læremiddeldidaktik*, (1), s. 37-46.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (2011). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karrebæk, M.S. (2005). *Form og funktion i kodeskift*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Krejsler, J.B. (2002). ”IT i folkeskolen, projektpædagogik... og forestillingen om nye tider”. I Bryderup, I.M. et al. *Integration af IT i folkeskolens undervisning* (s. 111-144). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krejsler, J.B. & Moos, L. (2014). ”Fænomenet *klasseledelse* i praksis, pædagogik og politik – en introduktion til ”klasseledelsens dilemmaer”” (s. 5-32). I: Krejsler, J. & Moos, L. *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kristiansen, T. (2004). ”Sprogholdninger over Øresund”. I *Dansk Taleprog*, (5), s. 161-185.
- Kristiansen, T. (2005). ”Nabosprog i Øresundsregionen: et studie af reaktioner på sproglig tilpasning”. I Kramer, J., Kunøe, M. & Tøgeby, O. (red.) *Teorien om alt – og andre artikler om sprog og filosofi* (s. 173-185). Århus: Wessel & Huitfeldt.

- Kristiansen, T. (2006). ”Udtalevariation og standardisering i Skandinavien”. I Madsen, L. (red.) (2006). *Nabosprogsdidaktik* (s. 55-91). Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskefagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2011). ”Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv”. I *Cursiv*, (7), s. 33-49.
- Krumsvik, J. (2009). ”Ein ny digital didaktikk”. I Otnes, H. (red.) *Å være digital i alle fag* (s. 227-254). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulturministeriet (2003). *Sprog på spil. Et udspil til en dansk sprogpolitik*. Lokaliseret på: <http://kum.dk/service/menu/publikationer/2003/sprog-paa-spil-et-udspil-til-en-dansk-sprogpolitik/>
- Kulturministeriet (2008). *Sprog til tiden. Rapport fra sprogudvalget*. Lokaliseret på: <http://kum.dk/service/menu/publikationer/2008/sprog-til-tiden-rapport-fra-sprogudvalget/>
- Kvaran, G. (2011). ”Nabosprogsundervisning i Island og Deklarationen om nordisk sprogpolitik”. I *Sprog i Norden 2011. Tema: Nabosprogsundervisning og nordisk sprog* (s. 31-45). København: Nordisk Sprogkoordination.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larsen, F. (1995). ”Ulla Börestam Uhlman. Skandinaver samtaler. Språklige och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar. Reviewed by Fritz Larsen”. I *RASK*, (2), s. 125-132.
- Larsen, M.C. (2010). *Unge og online sociale netværk: En neksusanalytisk undersøgelse af medierede handlinger og offentlige diskurser* (ph.d.-afhandling). Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet. Lokaliseret på: <http://vbn.aau.dk/>.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2003). ”Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I Bjerg, J. (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag* (s. 243-276). København: Hans Reitzels Forlag.
- Linnér, M. (2004). ”Lust att lära – även grannspråk”. I *Sprogforum*, (29), s. 35-41.
- Lund, J. (2006). ”Norden, de nordiske sprog – og nordisk sprogpolitik”. I Madsen, L. (red.). *Nabosprogsdidaktik* (s. 19-38). Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

- Lund, J. (2011). "Hvad skal vi med de nordiske sprog og sprogene i Norden i globaliseringsens tidsalder?". I *Sprog i Norden 2011. Tema: Nabosprogsundervisning og nordiske sprog-røgt*. København: Nordisk Sprogkoordination, s. 9-14.
- Lundin, K. (2012). "Några ord om språkförståelse i Skandinavien". I *Dansk*, (1), s. 30-35.
- Lundin, K. & Christensen, R.Z. (2001). *Grannspråksförståelse i Öresundsregionen år 2000. Gymnasisters läsförståelse*. Lund: Nordlund.
- Lønsmann, D. (2011). *English as a corporate language: language choice and language ideologies in an international company in Denmark* (ph.d.-afhandling). Roskilde Universitet, Department of Culture and Identity. Lokaliseret på: http://calpiu.dk/ruc/News/Entries/2011/9/20_Upcoming_Ph.d._defence_files/dlh_thesis.pdf
- Lärarnas Riksförbund (2012). *Nordiska språk i svenskundervisningen*. Lokaliseret på: <http://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/>
- Madsen, L. (2005). *Udredning angående sprogforståelsen i Norden og den nationale opfølgning*. (for Nordisk Råd, unpubl.; tidligere tilgængelig på www.nordenibio.org).
- Madsen, L. (red.) (2006). *Nabosprogsdidaktik*. Frederiksberg: Dan sklærerforeningen.
- Marx, N. (2012). "Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking?". I *International Journal of Bilingualism*, 16(4), s. 467-483.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge.
- Maurud, Ø. (1976). "Reciprocal comprehension of neighbour languages in Scandinavia". I: *Scandinavian Journal of Educational Research* 20(2), s. 49-72.
- Meyer, B. (2005). "Sprog med it – it med sprog". I Buhl, M., Sørensen, B.H. & Meyer, B. (red.). *Medier og it – læringspotentialer* (s. 153-172). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, H.B. (2011). *Skoletid. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (2010). "Aktionsforskning". I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 97-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, M.F. & Nielsen, S.B. (2005). *Samtaleanalyse*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Nielsen, M.F., Steensig, J. & Wagner, J. (2006). "Konversationsanalyse i Danmark". I *Nydanske Sprogstudier*, 34-35, s. 182-216.
- Nielsen, S.B. (2010). "Konversationsanalyse af lære-patient-samtaler". I *Nydanske Sprogstudier*, 38, s. 10-37.

- Nordenbo, S.E. (2013). "Dannelse, kompetence og uddannelse". I Kristensen, H.J. & Laursen, P.F. (red.) *Gyldendals Pædagogikbåndbog – Otte tilgange til pædagogik* (s. 44-65). København: Gyldendal.
- Nordisk Ministerråd (2006). *Deklaration om nordiske sprogpolitik*. Lokaliseret på: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>
- Olsen, M. (2013, d. 11.9.). "Forskere: Dansk og svensk er fremmedsprog, ikke nabosprog". I *Politiken*. Lokaliseret på: <http://politiken.dk/kultur/ECE2071896/forskere-dansk-og-svensk-er-fremmedsprog-ikke-nabosprog/>
- Pedersen, A. & Jensen, R. (2004). "Dictogloss i undervisningen". I *Sprogforum*, (30), s. 31-37.
- Pennycook, A. (2004). "Critical Applied Linguistics". I Davies, A. & Elder, C. (eds.) (2004). *The Handbook of Applied Linguistics* (s. 784-807). Oxford: Blackwell Publishing.
- Perregaard, B. (2003). *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Perregaard, B. (2004). *Pædagogisk sprogforskning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Phillips, L. (2010). "Diskursanalyse". I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 263-286). København: Hans Reitzels Forlag.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London & New York: Routledge.
- Plauborg, H. (2014). "Klasseledelse via intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet – eksempler fra et casestudie". I Krejsler, J. & Moos, L. (red.) (2014). *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (s. 129-150). København: Dafolo.
- Pomerantz, A. & Fehr, B.J. (2011). "Conversation Analysis: An Approach to the Analysis of Social Interaction". I van Dijk, T.A. (ed.). *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction* (s. 165-190). London: SAGE.
- Pran, K. & Ukkelberg, Å. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag*. Språkrådet. Lokaliseret på: http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning_synovate2011.pdf
- Preisler, B. (1999). *Danskerne og det engelske sprog*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Quist, P. (2012). *Stilistisk praksis. Unge og sprog i den senmoderne storby*. Museum Tusulanums Forlag.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2004). "Globalisering og internationalisering – venner eller fjender?". I: *Sprogforum*, (13), s. 7-11.

- Risager, K. (2005). ”Sproglige eksklusionshierarkier – de hundrede sprogs betydning”. I *Fra Minoritetsstudiers værksted*, 2. København: Københavns Universitet.
- Risager, K. (2008). ”Sprogmodet set med kulturteoretiske briller”. I *Tidsskriftet Antropologi*, 56, s. 111-127.
- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). “A Simplest Systematics of the Organization of Turn-Taking for Conversation”. I *Language*, 50(4), s. 669-735.
- Saywer, W. & Van de Ven, P.H. (2006). ”Starting points. Paradigms in Mother tongue Education”. I *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), s. 5-20.
- Schatzki, T. (upubl., 2015). “Sayings, Texts, and Discursive Formations”. (Udkast til kommende udgivelse).
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). “The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation”. I *Language*, 53(2), s. 361-382.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). “Opening up Closings”. I *Semiotica*, 8(4), s. 289-327.
- Scheuer, J. (2005). *Indgange til samtaler. Samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Scheuer, J. (2013). *Deltagelse og mægtiggørelse? En kritisk undersøgelse af samtale som ledelsesredskab*. Odense: Sydansk Universitetsforlag.
- Schieffelin, B.B., Woolard, K. & Kroskrity, P.V. (1998). *Language Ideologies. Practice and Theory*. Oxford University Press.
- Sebro, T. & Steffensen, T. (2013). “Læseoplevelser og læseforståelse i et nabosprogs-perspektiv”. I *Viden om læsning*, 14, s. 62-67.
- Sinclair & Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sjöstedt, B. (2013). *Årneskonstruktioner I økonomiens tid*. I Malmö Studies in Educational Studies No. 70. Malmö: Malmö Högskola.
- Skarøhamar, A.K. (2002). *Litteraturundervisning – teori og praksis*. København: Gyldendal.
- Skriver, S. (2011). ”Det var ikke særlig slemt at læse den. En empirisk undersøgelse af romanen i klasserummet”. I: *Acta Didactica Norge*, 5(1), (Art. 4).
- Sköldberg, K. & Alvesson, M. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Steensig, J. (2010). ”Konversationsanalyse”. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 287-313). København: Hans Reitzels Forlag.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion – grundlaget for den ny litteraturpædagogik* (3. udgave). København: Akademisk Forlag.

- Steffensen, T. (2013). ”Nettet som nordisk mødested i danskundervisningen”. I *Danske noter*, (4), s. 16-19.
- Sørensen, B.H. (red.) (2001). *Chat – leg, identitet, socialitet og læring*. København: Gads Forlag.
- Sørensen, B.H. (2011). ”Børn, unge og medier”. I: Asmussen, J. (red.) *Digitalt dansk – mediedidaktik 2.0*. (s. 89-107). København: Academica.
- Sørensen, B.H., Audon, L. & Levinsen, K.T. (2010). *Skole 2.0*. Århus: Klim.
- Teigen, K.Å. (2013). *Læreplananalyse nabospråk i Danmark, Sverige og Norge*. Lokaliseret på: http://www.skoleipraksis.no/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/Nabosprak_lareplananalyse.pdf
- Teleman, U. (1981). *Svenska för danskar*. Institut VI, Roskilde Universitetscenter.
- Teleman, U. (2008). *Svenska för danskar*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Thije, J.D. ten & Zeevaert, L. (2007) (eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Thøgersen, J. (2007a). *Det er meget godt som det er... er det ikke? En undersøgelse af danskerne's holdninger til engelsk*. Oslo: Novus Forlag.
- Thøgersen, J. (2007b). *Hør dog hvad de siger. At undersøge danskernes holdninger til engelsk*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål 2009 – Dansk*. Lokaliseret på: <http://www.uvm.dk>
- Undervisningsministeriet (2014a). *Fælles mål for faget dansk*. Lokaliseret på: <http://www.emu.dk>
- Undervisningsministeriet (2014b). *Læseplan for faget dansk*. Lokaliseret på: <http://www.emu.dk>
- Wegerif, R. (2004). ”The role of educational software as a support for teaching and learning conversations”. I *Computers and Education*, (43), s. 179-191.
- Willis, P. (1978). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (1990). *Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the youth*. Buckingham: Open University Press.
- Wong, J. & Waring, A.Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy. A Guide for ESL/EFL Teachers*. New York & London: Routledge.
- Young, L. & Harrison, C. (2004). *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis*. London & New York: Continuum.
- Zeevaert, L. (2004). *Interskandinavische Kommunikation. Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinaviern im Diskurs*. Verlag Dr. Kovac.
- Ziche, T. (2005). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Gyldendals Bogklubber.

- Ziehe, T. (2012). "Normale læringsproblemer i ungdommen – på baggrund af kulturelle overbevisninger". I Illeris, K. (red.): *49 tekster om læring* (s. 537-554). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Øland, T. (2011). *Progressiv pædagogik – former, forandringer og virkninger*. Frederikshavn: Dafolo.
- Østergård, U. (1994). "Norden – europæisk eller nordisk?" I *De Nordiske Fællesskaber. Myte og realitet i det nordiske samarbejde. Den jyske Historiker*, (69-70).
- Østergård, U. (1997). "The Geopolitics of Nordic Identity – From Composite States to Nation States" I Sørensen, Ø. & Stråth, B. (eds.) *The Cultural Construction of Norden* (s. 25-71). Oslo: Scandinavian University Press.
- Östman, J.-O. & Thøgersen, J. (2010). "Language attitudes and the ideology of the Nordic". I: *International Journal of the Sociology of Language*, 204, s. 97-127.

10. Resumé

Emnet for denne afhandling er et ofte overset hjørne af danskundervisningen, der i fagdidaktikken omtales som *nabosprogsundervisning* (Madsen 2006). Under skiftende kulturelle strømninger og samfundsmæssige forhold har danskfaget på forskellig vis ikke bare skullet formidle dansk sprog og kultur, men også ”give adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab”, som det hedder i stk. tre i den seneste formulering af danskfagets formålparagraf (Undervisningsministeriet 2014). Tilsvarende forventes det norske og svenske skolesystem at give deres elever et vist elementært kendskab til dansk sprog og kultur. Denne fællesskandinaviske forpligtelse går langt tilbage i historien og er både særlig i forhold til praksis i andre europæiske modersmålsfag og mærkværdig, fordi den har forskellig vægt i de tre lande og i mange tilfælde ikke tages særlig alvorligt (Gregersen 2003b: 95).

Selvom der findes en længere forskningstradition med fokus på nordisk sprogforståelse og inter-skandinavisk kommunikation, som jeg fremstiller i et historisk og samfundsmæssigt perspektiv som videnskabelig ramme for mine analyser i kapitel to, findes der meget lidt forskningsbaseret viden om, hvordan nabosprogsundervisning udspiller sig i praksis, når den realiseres. Ambitionen med dette ph.d.-projekt er i forlængelse heraf at frembringe viden om, hvad der sker, når læreplanens intentioner om skandinavisk (sprog)fællesskab bringes i spil i danskundervisningen. Hvordan deltager eleverne, og hvilken mening producerer de i forskellige undervisningsaktiviteter om og med nabosprog?

Afhandlingens empiriske grundlag er en række undervisningsforløb gennemført inden for rammerne af et treårigt udviklingsprojekt med navnet Grænseoverskridende Nordisk Undervisning (forkortet GNU). GNU-projektet byggede på ideer om, at digitalt samarbejde mellem de deltagende klasser i forskellige faglige forløb ville kunne skabe en mere autentisk ramme om elevernes læring af sprog og fag. Inden for rammerne af dette interventionsprojekt udvalgte jeg tre klasser (melletrin og overbygning) som særlige cases og fulgte især de to (som jeg kalder a og b) med et klasserumsetnografisk og interaktionistisk perspektiv på det, der foregik.

I afhandlingens tredje kapitel præsenterer og diskuterer jeg udvalgte bidrag fra klasserumsforskningen. Et særligt fokus er studier, der kombinerer sprognære analyser med et læringsteoretisk perspektiv. Endvidere diskuterer jeg løbende i kapitlet som optakt til teorikapitlet det læringsperspektiv, man kan anlægge på klasserumskommunikation med kritisk diskursanalyse, og argumenterer for diskursanalysens kompatibilitet med en bredere kritisk-humanistisk læringsforståelse.

Det teoretiske rammeværk, som på den baggrund udvikles i kapitel fire, er en syntese af både sociologiske (navnlig B. Bernsteins teori om pædagogisk kommunikation) og sprogvidenskabelige teoridannelser samlet under N. Faircloughs kritiske diskursanalyse. Den kritiske diskursanalyse har et dobbeltfokus på undervisningens indhold og de kommunikationsprocesser, hvori dette indhold (re)produceres (Fairclough 1992a, Phillips 2010: 270). Samtidig er en vigtig grundpræmis, at klasserummets mikrointeraktion (klassesamtaler, gruppesamtaler, kommunikation på nettet), skal ses i sammenhæng med undervisningskonteksten, som både knytter sig til de umiddelbare institutionelle rammer og samfundsmæssige betingelser. Undervisning er i denne optik ikke bare et spørgsmål om, hvad læreren søger at formidle, men også et spørgsmål om, hvad eleverne bringer med sig. Teorikapitlet afrundes med et analyseeksempel og følges op med metodologiske overvejelser og redegørelser i kapitel seks med fokus på feltarbejdets faser, repræsentationsproblematikker og analysestrategier.

Afhandlingen har to analysekapitler – et kort og et langt. Formålet med det korte kapitel seks er i traditionen for klasserumsetnografi med brug af nogle karakteristiske situationer fra feltnoter og interview at åbne feltet og pege på mere almene forhold ved danskfagets diskursive praksis. Den overgribende tematik er, hvordan faglig meningsproduktion og elevernes sociale samspil er vævet ind i hinanden inden for den ramme, jeg efter Fairclough kalder ”danskfagets diskursorden”, og hvordan eleverne aflæser og navigerer i forskellige faglige undervisningsgenrer kendetegnet ved forskellige rammesætnings- og klassifikationsværdier. Et særligt tema i kapitlets sidste afsnit er, hvordan eleverne (især nogle af drengene) på tværs af danskfaglige genrer bruger humor og intertekstualitet til at styrke indbyrdes relationer og besætte undervisningsdiskursen med egne normer. Det gjorde de også i arbejdet med nabosprog, men ikke kun her. Kapitlet anslår således nogle almene problematikker i undervisningen og lægger nogle baggrundsspor ud for interaktionsanalyserne i det efterfølgende kapitel. Samtidig søger jeg ved at

diskutere mine analyser op mod eksisterende skoleforskning yderligere at udbygge den strukturelle ramme.

Det lange analysekapitel (kap. 7) er opdelt i fem afsnit, hvor jeg analyserer interaktionssekvenser om og med nabosprog i danskundervisningen i fem faglige temaer: 1) litteraturundervisning, 2) kommunikation på nettet, 3) systematisk arbejde med lytteforståelsen, 4) samtaler om sprog og 5) udeskole. Tilsammen dækker de fem temaer over aktiviteter i både synlige og usynlige pædagogiske kontekster i B. Bernsteins forstand. Yderpunkter er klasserumssamtaler om og med sprog med både stærk vidensklassifikation og rammesætning og aktiviteter med svag vidensklassifikation og rammesætning som medieproduktion, samtale på nettet og udeskole. De gennemførte aktiviteter i klasserne spænder bredt både indholdsmæssigt og formmæssigt. I afhandlingens analyser peger jeg på, hvad der ser ud til henholdsvis at hæmme og fremme elevernes deltagelse i de forskellige undervisningskontekster.

I afhandlingens konklusion (kap. 8) samler jeg op på den læringsteoretiske diskussion og opsummerer analysens vigtigste fund. Læreplanens krav om nabosprogsundervisning bygger på både en idealiseret og (sprog)politisk motiveret forestilling om (sprog)fællesskab i Norden, som det er svært at realisere i danskundervisningen. Kun ganske få elever møder norsk og svensk uden for skolen og mine analyser viser, at især danske og svenske elever har meget svært ved at forstå hinandens talesprog. Det går lidt bedre med forståelse af det skrevne sprog. For så vidt bekræftes centrale fund i den nordiske sprogforståelsesforskning. Derudover viser analyserne, at den sproglige fremmedhed, som norsk og især svensk repræsenterer for eleverne, bidrager til at forstærke eksisterende forskelle i deltagelsesmuligheder, således at nogle elever kan deltage i et vist omfang, mens andre hægtes helt af.

Dog var der forskel på klasserne, og det er også muligt at pege på aktiviteter med bedre betingelser for elevdeltagelse end andre. På tværs af undervisningskontekster har jeg identificeret nogle situationer, hvor elevernes kommunikative adfærd peger på en åbning for læring. Et fællestrek er her en mulig forbindelse mellem aktivitetens indhold og/eller dens sociale relation og elevernes hverdagsliv. Denne forbindelse opstod eksempelvis i litteraturundervisningen i den ene klasse, hvor en pigegruppe arbejdede med et svensk digt med en erfaringsnær problemstilling (jf. afsnit 6.2), i nogle af de netbase-rede samtaler, hvor eleverne enten i kraft af social nærhed eller interessefællesskab lykkedes med at finde fælles projekt (jf. afsnit 7.2) og i det fysiske møde mellem de to klasser, der også så ud til at fremme elevdeltagelse og læringmuligheder (jf. afsnit 7.5). Hvor eksempelvis engelskundervisningen

trækker på kulturelle betydninger, der gør den vigtig for eleverne (jf. afsnit 7.4), må undervisning i erfaringsfjerne og ikke-prestigebærende sprog som norsk og svensk integreres i aktiviteter, der kan begrunde relevansen ved at flytte fokus fra form til indhold. Sådanne situationer er svære at skabe i en skolekontekst.

11. Summary in English

The topic of this thesis is the teaching of neighbouring languages in the subject of Danish as mother tongue (L1 subject). The teaching of neighbouring languages has a long history as a mandatory dimension in L1 teaching in the Scandinavian countries, and more recently it has also attracted some attention as a teaching strategy in other parts of Europe. These backgrounds are developed in the first and second chapter of the thesis as they present conditions for the teaching and learning of related languages in the L1 subject.

Throughout history the Scandinavian countries of Denmark, Norway and Sweden have both been in different kinds of unions and at war with each other. During the nineteenth and twentieth centuries attempts have been made both by governments and in particular by non-governmental organisations to strengthen cooperation between the three countries. In this process the close relatedness between the three languages (Danish, Norwegian and Swedish), and the fact that inhabitants of the Scandinavian countries have been able to communicate and understand each other using their own native language, was sometimes used as a symbol of deeper shared Scandinavian identity (Börestam 1994). In linguistics the use of different but related languages in communication is referred to as receptive multilingualism (Thijse & Zeevaert 2007), semi-communication (Haugen 1966) or intercomprehension (Doýe 2004). Promotion of intercomprehension strategies and common Scandinavian cultural identity has as before mentioned been an integral dimension of the mother-tongue subjects (L1 subject) in the Scandinavian countries (at least on a policy-level) for a long time. In both a Scandinavian and a broader European context, however, the aim to promote intercomprehension and multilingualism nowadays must be seen as an expression of ambivalence towards the still more dominant position of English in popular culture, everyday life and education.

Within this overall framework the aim of this thesis is to examine how learning activities regarding closely related languages can be integrated in the existing teaching genres of the L1 subject. How do the students participate and which content is produced in different learning contexts? My empirical point of departure is an inter-Nordic school project in which sec-

ondary school students collaborated on common teaching subjects as for instance poetry, journalism and short stories in the classroom and on the internet using different synchronous and asynchronous media. I have primarily followed teaching courses in two Danish lower secondary school classes.

My methodological approach is founded on classroom ethnography and in the third chapter of the thesis selected contributions from both the Nordic and international tradition of classroom research from an interactionist perspective are presented and discussed. A special focus is on studies which combine discourse analysis with an interest in the social practices of the classroom and address questions of learning.

In chapter four the theoretical framework of the thesis is developed and presented. In an attempt to find a theoretical stance that integrates detailed analysis of discursive activity with both the institutional and broader societal context that frame the communicative events I turn to Fairclough's critical discourse analysis. Within this overall framework, I present and discuss the sociological theory of pedagogic communication by Bernstein, M.A.K. Halliday's theory of systemic functional linguistic and central concepts from the methodology of conversational analysis. The chapter concludes with an example of how classroom conversation can be analysed with a double focus on conversational form and content using Fairclough's concepts. In the following chapter (chapter five), I further develop and reflect on methodological issues, in particular my role as a participant observer in the field, data production and analyzing strategies.

The analysis is divided into two chapters – a short one and a longer one – addressing different levels in Fairclough's overall model of discourse and society. The aim of the first chapter (chapter six) is within the tradition of classroom ethnography and on the level of what Fairclough refers to as “discursive practice” to open the analysis and point out general patterns in what is going on in the L1 subject using field notes and interviews. The overarching theme is how subject content and social interaction are intertwined in classroom communication, and how the students navigate in different teaching contexts with respectively strong and weak framing and classification. A central theme in the analysis is how the students (in particular some of the boys) across different teaching contexts use humor and intertextuality to both strengthen their relations to each other and transform the sometimes abstract teaching discourse. The point in doing this general analysis is to show that although teaching neighbouring languages is a special practice within the L1 subject, many of its outcomes and issues have a more general nature.

In the following chapter the focus is on text analysis. It is divided into five sections: 1) literature teaching, 2) communication on the internet, 3) systematic teaching of listening comprehension, 4) conversations about language and 5) outdoor education. Taken together the five themes cover activities in both visible and invisible pedagogical contexts in the sense of B. Bernstein. Clear examples of visible pedagogy are activity types like three and four, while two and five are examples of invisible pedagogy. I am analysing the classroom activities with a double focus on both conversational form and content. How do the students participate in the different activities and which conversational content is produced? Which factors in the learning context seem to hinder and promote participation?

In the concluding chapter (chapter 8) I return to the discussion of learning within an interactionist approach and summarize the main findings of the analysis. The curriculum requirements on the teaching of Scandinavian neighboring languages in the L1 subject are founded on an idealized conception of a more or less coherent (speech) community in the Scandinavian countries (Börestam 1994). Although it has a certain historical resonance the ideal is far from reality. My analysis shows that especially the Danish and the Swedish students are having a very hard time when they try to communicate orally. They are a bit more successful when they have the opportunity to use the written language instead (e.g. chat). Thus far the analysis confirms central findings in existing linguistic research on Scandinavian intercomprehension. Seen from a pedagogical point of view the analysis also shows that the language barrier that in particular spoken Swedish represents to the Danish students tends to reinforce existing differences in the students' participation patterns in the classroom, with the result that some students can participate in the learning activities to a certain degree while others are more or less excluded from participation.

There were, however, also differences between the two classes and it is possible to point out learning activities with better conditions for student participation than others. Across learning contexts the analysis identifies situations in which the communicative behaviour of the students points to openings for learning. A common feature is a possible connection between the content of the activity and/or its social relation and the everyday life of the students. This kind of relevance was both found in more formal teaching situations – e.g. when a group of girls analysed a poem with a theme they could relate to – and in informal teaching situations – e.g. in synchronous

communication on the internet when the students found a topic of common interest.

Seen from a linguistic point of view the Scandinavian languages are more closely related to each other than they are to English. Seen from the point of view of the students the neighbouring languages are remote and less relevant to their everyday life than English (section 7.4). If elements of non-prestigious languages are to be taught they must be integrated in activities which can justify themselves to the students by moving focus from linguistic form to content. Such situations are not easily constructed in an institutional setting.