

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

Frans Gregersen, Michael Dal, Lis Madsen og Henrik Rahm

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

1. Det nordiske landskab – som det ser ud nu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Udfordringer

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

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

Første udfordring: Det nordiske

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

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

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

“Kulturelt samarbejde

Artikel 8

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

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

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

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

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

Anden udfordring: Læreruddannelserne i de nordiske lande

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

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

Nærinternationalisering

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

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

Tredje udfordring: Sprogbegrebet

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

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

Sprog og litteratur

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

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

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

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

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

Sprog og kultur

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

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

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

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

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

Sprog og samfundsforhold

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

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

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

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

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

Fjerde udfordring: Masteruddannelsesbegrebet

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

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

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

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

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

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

Didaktiske udfordringer som femte udfordring

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En utopi

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

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