

Genrepædagogik og ligestilling i undervisningen af nyankomne unge udlændinge

Eleverne i 9.b er netop kommet ind i klassen. Læreren fortæller, at de skal starte et nyt emne op: Billedanalyse. Læreren fremhæver, at det er et emne, de kan trække ved den mundtlige afgangsprøve i danskfaget. På kopien, som eleverne får udleveret, er overskriften »billedanalyse med genrepædagogiske træk«.

Eleverne har tilfælles, at de er mere eller mindre nyankomne i Danmark, dvs., at de har fået opholdstilladelse for relativt kort tid siden. De unge, der kommer fra Afghanistan, Armenien, Bangladesh, Rusland, Somalia, Syrien og Uganda, er 15-26 år, og deres livssituation og interesser varierer en del. De har gået i skole i mellem seks og tolv år, og i Danmark har de gået i modtagelsesklasse i en kommune eller på et asylcenter, på et sprogcenter eller er kommet direkte ind på denne skole. De unge kan mellem to og fem sprog (dansk medregnet), og mange er vant til at blive undervist på et andet sprog end deres modersmål.

Skolen, som de unge i 9.b går på, er specialiseret i at forberede og føre nyankomne unge op til folkeskolens afgangsprøver i både dansk, engelsk, matematik, biologi, geografi og fysik/kemi i løbet af cirka tre år. Samtidig forberedes unge over 18 løbende til de modultests, der er knyttet til Danskuddannelse 2 for voksne udlændinge. De unge i 9.b er cirka halvvejs i dette treårige forløb og forventes at gå op til folkeskolens afgangsprøver i det næste skoleår.

I denne artikel analyserer jeg et sprogbaseret undervisningsforløb i danskfaget for at diskutere, hvilke muligheder nyankomne unge har for at blive ligestillet med herboende unge i uddannelses-



SUSANNE JACOBSEN PÉREZ

Ph.d.-studerende, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet
susannep@ruc.dk

systemet. Jeg ser dels på, hvordan læreren har tilrettelagt selve undervisningsforløbet for de unge i 9.b og dels på den overordnede kontekst, som undervisningen indgår i.

Udtrykket sprogbaseret undervisning bruger jeg om fagundervisning, i hvilken der bevidst inddrages sprog- og andetsprogsdidaktiske metoder, som for eksempel fra den australske genrepædagogik (Gibbons 2014; Rose og Martin 2012).

Jeg tager udgangspunkt i teorier, der har fokus på forholdet mellem sprog, undervisning og magt. Indhold, metoder, mål og sprog i undervisningen er ikke neutrale størrelser, men skaber forskellige deltagelsesbetingelser for deltagerne i klasserummet. Lærere og forskere med ambitioner om ligestilling i samfundet er optaget af, hvilken type undervisning der kan bryde med sociale uligheder i og uden for klasserummet. Det gælder blandt andet australsk genrepædagogik og kritisk literacy (Janks 2008). Genrepædagogikkens styrke er ifølge Janks (2008: 188), at skolens relativt skjulte sproglige krav, som favoriserer nogle elever, bliver tydeliggjort for alle elever, og at genrepædagogikken hjælper dem med at beherske sprogkravene. Ligestilling er således opnået, når alle elever, uafhængigt af deres forudsætninger, får mulighed for at komme til at beherske skolens dominerende genrer. Med en kritisk literacy-tilgang ønsker man desuden at forstå de historiske, politiske og sociale processer, der har ført til, at bestemte genrers dominans, som for eksempel de naturvidenskabeliges, samt at forstå hvordan man kan udfordre en sådan dominans (Janks 2008: 188). Her bliver ligestilling altså også et spørgsmål om, hvilke muligheder forskellige samfundsgrupper har for at påvirke skolens indhold, metoder, mål og sprog.

Jeg vil i det følgende give et eksempel på en bid af den strukturelle sammenhæng, som 9.b.s undervisning er indlejret i og derefter vende tilbage til eleverne og læreren i 9.b, som sammen er i fuld gang med at øve sig på at være 'billedanalytiske'. Afsluttende diskuterer jeg kort, om genrepædagogik støtter de nyankomne unge udlændinge på vejen til uddannelsesmæssig ligestilling.

Folkeskolens afgangsprøver: vidensprøver eller andetsprogsprøver?

De unge i 9.b har uddannelsesstatistikken imod sig. Sandsynligheden for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøver er nemlig højere for unge nyankomne end for børn, der er kommet til Danmark i en tidlig skolealder (Mehlbye, Rangvid, Larsen, & Fredriksson 2011: 36).

Det bør ikke overraske! Mange nyankomne unge forventes at deltage i folkeskolens afgangsprøver relativt kort tid efter deres ankomst på stort set samme vilkår som de unge, der har gået i folkeskole hele deres liv. Et væsentligt vilkår er, at prøverne i næsten alle fag foregår på dansk. Dermed bliver folkeskolens afgangsprøver i høj grad til en kompleks andetsprogsprøve for de nyankomne unge, fordi de skal være i stand til at mestre det danske sprog både i forhold til hverdagsprog og skolesprog, tale og skrift, samt være i stand til kompetent at forholde sig til og praktisere et væld af genrer inden for hvert fags undervisnings- og eksamensformer.

Dette stiller de nyankomne unge og deres lærere i en vanskelig position og kræver en overordentlig vel gennemtænkt andetsprogs-pædagogisk indsats, så de unge i løbet af få år har »[...] udviklet både deres faglige kompetencer og sproglige færdigheder, så de bliver i stand til at gå til folkeskolens prøver« (Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis 2016: afsnit 3.1). Som kompensation for, at de i et sprogkompetenceperspektiv er dårligere stillet end elever med mange års erfaring med det danske skolesprog, kan såkaldte tosprogede elever, herunder de nyankomne unge i 9. b, få forlænget eksamenstiden ved de skriftlige afgangsprøver, og de har mulighed for at bruge ordbog (Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, 2015: 3 og 10). I selve vurderingen af elevernes prøveresultater bliver der derimod ikke taget hensyn til, at elevens andetsproglige udvikling kan påvirke den måde, elevens faglige præstation fremstår på. Når de nyankomne unge således skal være i stand til at gå til prøve i fagene »[...] på lige fod med øvrige elever« (Vejledningen for faget dansk som andetsprog – basis, 2016: afsnit 3.1), betyder det hovedsageligt, at de vil blive *vurderet* på lige fod med øvrige elever.

Når der strukturelt lægges op til, at de nyankomne har ringere vilkår i eksamenssituationen end herboende elever, bliver et centralt pædagogisk spørgsmål derfor, hvorvidt og hvordan de unge i løbet af de 2-3 år på skolen kan opbygge det nødvendige, komplekse danske skolesprog, der knytter sig til de forskellige fags prøver. Her er sprogbase-rede tilgange til fagundervisning relevante, idet de har et særligt fokus på, hvordan faglig viden og sproglige færdigheder kan udvikles samtidigt. I det følgende vil jeg zoome ind på billedanalyseforløbet i 9. b og belyse, på hvilken måde elementer fra sprogbase-rede tilgange indgår i det og bliver modificeret eller kombineret med tilgange fra flerkulturel pædagogik.

Fokus i undervisningen

I starten af timen lægger læreren op til tre typer undervisningsindhold: »billedet«, »analysen« og »den mundtlige eksamen«. I den efterfølgende klasserumsinteraktion afklares det, hvad der hovedsageligt er i fokus i undervisningsforløbet.

Ved den mundtlige prøve i dansk skal eleverne blandt andet være i stand til at fremlægge deres *analyse* af et billede, og analysen som genre bliver derfor et naturligt omdrejningspunkt i klasserumsinteraktionerne.

Læreren indleder forløbet med en diskussion om analyseprocessen, hvor eleverne med baggrund i et forudgående novelleundervisningsforløb får formuleret, at analyse som proces består af tre dele: at læse, at beskrive og at fortolke. En lignende forståelse kan genkendes i den udleverede kopi, der opdeler analyseprocessen i beskrivelse af billedet, fortolkning og vurdering og perspektivering.

Kopiteksten er skrevet af dansklærerne og henvender sig direkte til eleverne, bl.a. ved brugen af »du«. Der er i kopien blevet lagt vægt på tre aspekter:

- Handlinger og sproghandlinger i analyseprocessen, fx »fortæl om farverne i billedet« eller »læs om kunstmaleren«.
- Sproglige færdigheder, der kræves for at kunne gennemføre disse handlinger og sproghandlinger. I dette forløb har lærerne lagt vægt på at udvide de unges ordforråd i forhold til forholdsord, bindeord, stemningsord og farver. Herudover har der været fokus på forholdsords og bindeords semantiske funktion i billedanalytisk sprog.
- Faglige begrebers betydning, fx »Det er en god idé at inddele billedet i tre områder: forgrunden – den nederste tredjedel af billedet, mellemgrunden – den midterste tredjedel af billedet og baggrunden – den øverste tredjedel af billedet«.

Efter den afklarende diskussion laver klassen en fælles analyse af et billede, og denne procedure gentages de efterfølgende undervisningsgange med andre billeder, hvor der gradvist stilles større og større krav til selvstændighed i elevernes mundtlige fremstilling af billedanalyser. Undervejs i forløbet tager klassen herudover på museet Arken, hvor kunstnerens billeder er udstillet.

Langtidsplanlægning og prioritering

Billedanalyseforløbet i 9.b indgår i en overordnet treårig læreplan, som skolens lærere har udarbejdet for denne elevgruppe. Ved at analysere hvilken viden og hvilke færdigheder og sprogfærdigheder det vil kræve af de unge at gå op til de forskellige fags prøver, herunder prøverne i Danskuddannelsen, har de bestemt, hvad der bedst undervises i hvornår. På denne måde har skolen gjort en indsats for, at der inden for den givne tidsramme arbejdes målrettet hen imod, at eleverne på bedst mulig vis kan deltage i folkeskolens afgangsprøver.

Sideløbende opbygning af hverdagsprog og skolesprog

En strategi er, at eleverne tilegner sig dansk hverdagsprog og skolesprog sideløbende og ved hjælp af hinanden, dvs. gennem tilegnelsen af en faglig diskurs stifter eleverne bekendtskab med det danske hverdagsprog, der er tæt relateret til den faglige diskurs. I det her beskrevne forløb er det fx farver, stemnings- og følelsesord og forskellen mellem en kunstmaler og en almindelig maler, der skal afklares i forbindelse med opbygningen af et nuanceret sprog til billedanalysen. Herudover skal eleverne kunne anvende forholdsord og bindeord korrekt i deres mundtlige fremstillinger, hvilket de for eksempel træner i en opgave, hvis formål er at beskrive billedet ved hjælp af de forholdsord, der er nævnt i kopien.

Inddragelse af elevernes andre hverdagsprog og skolesprog

Meget genrepædagogik tager udgangspunkt i, at elever sprogligt skal bevæge sig fra hverdagsproglige modaliteter til fagsproglige modaliteter. Denne bevægelse har en del af eleverne i 9.b allerede foretaget på deres modersmål eller andre tidligere undervisningsprog. Det er altså ikke nødvendigvis det faglige register, der er ukendt for eleverne, men kun det at skulle udtrykke sig fagligt på et nyt sprog. Det samme gælder for elevernes hverdagsprog. Genrepædagogik i en flersproget kontekst kræver derfor overvejelser om, hvordan elevernes medbragte hverdagsprog og skolesprog kan inddrages meningsfuldt i undervisningen. I 9.b. bruger læreren og eleverne forskellige strategier, fx elektroniske oversættelsesprogrammer, ordbøger, deltagernes oversættelser for hinanden eller, at eleverne diskuterer begreber på modersmål/fælles sprog for at afklare dem.

Kultursensitiv undervisning

Læreren betegner selv sin undervisning som kultursensitiv. Med denne betegnelse lægger han sig op ad den flerkulturelle pædagogik, som der findes flere retninger inden for (Kubota, Lin, Taylor, & Hammond 2006). Dem kan jeg af pladsmangel ikke uddybe her, så jeg vil udelukkende se på de kultursensitive strategier i 9.b. Som det første er det iøjnefaldende, at den valgte kunstmaler, Bjørn Wiinblad, er »inspireret af den overdådige orientalske stil« (Bjørn Wiinblad 2016). Læreren har med dette valg sandsynligvis gjort billedets semiotik og symbolik mere tilgængelig for en stor del af eleverne (om end ikke for alle), end hvis han havde valgt et billede fra den danske nationalromantik. Eleverne forbinder fx kvinden på billedet med 'en kvinde fra Tadsjikistan'. Læreren er ligeledes god til at åbne op for uventede fortolkninger og understøtte eleverne i, at deres bud er kvalificerede bud.

Ved at vælge et undervisningsindhold, som eleverne kan identificere sig med, er læreren således med til at mindske afstanden mellem elevernes hverdagsprog og hverdagserfaringer og det skolesprog, de skal opbygge.

Som det andet kan man se det, man kunne kalde et kultursensitivt beredskab hos læreren i forbindelse med interaktionerne. Med det mener jeg, at læreren opfanger elevernes spørgsmål og svar som kulturelle hypoteser. Når en elev fx undrer sig over, om Bjørn er et mandenavn, går læreren ind i denne undren med en forståelse for, at navnet er nyt for eleven og derfor kan være svært at kønsbestemme.

Afsluttende refleksioner

Brugen af en sprogbaseret tilgang med elementer fra genrepædagogikken bruges i dette tilfælde til at accelerere de unges tilpasning til det danske uddannelsessystem. Inden for den eksisterende uddannelsespolitiske og organisatoriske ramme er skolen i høj grad lykkedes, og i det nøje valg af tekster og billeder med transkulturelle tegn afspejles det, at læreren har opmærksomhed på de unges aktuelle og tidligere erfaringsverden. Materialerne giver således de unge mulighed for nem identificering, og der gives plads til de unges flersprogethed som en resurse for læring.

De nyankomne unge kan nå meget langt med flersproget, kultursensitiv sprogbaseret fagundervisning. Det behøver altså ikke at være et problem for dem at skulle gå op til en faglig prøve i det danske uddannelsessystem efter få år i Danmark. Men det er problematisk,

når de betingelser, der sættes op for at kunne deltage i prøven, er diskriminerende. Så længe man i vurderingen af elevernes præstationer ikke har øje for, om eksamenssproget er første- eller andetsprog for eleverne, vil selv den mest veltilrettelagte genrepædagogiske undervisning ikke kunne bidrage til de nyankomne unges ligestilling i det danske uddannelsessystem.

Litteratur

- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning - teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. udg.). Portsmouth: Heinemann.
- Janks, H. (2008). »Teaching language and power«. In May, S., & Hornberger, N. H. (eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 1: Language policy and political issues in Education* (2. udg., Bd. 1, pp. 183–193). Springer Science+Business Media LLC.
- Kubota, R., Lin, A., Taylor, L., & Hammond, K. (2006). »Race and TESOL : Introduction to Concepts and Theories«. *TESOL Quarterly*, 40(3), 471-493.
- Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen. (2015). »Vejledning om aflæggelse af folkeskolens prøver på særlige vilkår«. Undervisningsministeriet. www.uvm.dk
- Mehlbye, J., Rangvid, B. S., Larsen, B. Ø., & Fredriksson, A. (2011). *Tosprogede elevs undervisning i Danmark og Sverige*. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning. (Online publikation).
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield and Bristol: Equinox Publishing Ltd.
- Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis (2016). Hentet 11. april 2016, fra <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andet-sprog-basis>
- Wiinblad, B. (2016). Hentet fra <http://www.bjoernwiinblad.dk/bjoern-wiinblad/kunstneren/>