



Karen Lund

Lektor, ph.d. i dansk som andetsprog,
Institut for Pædagogisk Antropologi, DPU.
karlund@dpu.dk

Michael Svendsen Pedersen

Lektor på Institut for Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitetscenter.
misvpe@ruc.dk



Andetsproget på arbejde

Landets sprogcentre, der varetager undervisning i dansk som andetsprog for voksne flygtninge og indvandrere, står over for radikale ændringer af både strukturel og pædagogisk karakter i den kommende tid. Det skyldes et nyt lovforslag der vil indebære at undervisningen i dansk som andetsprog fremover langt mere konkret skal tage afsæt i den enkelte udlændings integrationsmål, handlingsplaner eller kontrakter - som de nu hedder - indgået med de kommunale integrationsenheder.

Med *Lov om danskundervisning til voksne udlændinge m.fl.*, som forventes vedtaget af Folketinget i begyndelsen af 2004, er der sat nye rammer for undervisningen. Hvor formålet med sprogundervisningen i den nuværende lov er at kursisterne bliver i stand til at „fungere i det danske samfund“, bliver det i den kommende lov fremhævet at de „så hurtigt som muligt efter at have fået opholdstilladelse i Danmark tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende det danske sprog og opnå kendskab til det danske arbejdsmarked, så de hermed får mulighed for at komme i beskæftigelse og bliver i stand til at forsørge sig selv.“ Som det også fremgår af bemærkningerne til lovforslaget, er det intentionen „at knytte undervisningen langt tættere sammen med den enkelte udlændinges beskæftigelsessituation.“

En helt central målsætning for Integrationsministeriet er således at undervisningen erhvervsrettes så den enkelte udlænding hurtigst muligt opnår dansk kundskaber der sætter ham eller hende i stand til at varetage et arbejde og dermed blive selvforsørgende. Det indebærer at han/hun ud over at følge danskundervisning, gerne inden for det første år skal i gang med arbejdspraktikker som skal føre til varigt arbejde i løbet af de tre år integrationsperioden er sat til. For sprogcentrenes medarbejdere vil de erhvervsrettede mål betyde at de får nye samarbejdspartnere: Integrationsmedarbejderne i kommunerne der er involveret i kontrakter, ledere og ansatte på virksomheder og uddannelsessteder m.v.

De nye mål betyder også anseelige omstruktureringer af pædagogisk art således at undervisningen, i langt højere grad end det i dag er tilfældet de fleste steder, må tage konkret udgangspunkt i de faktiske kommunikative behov den enkelte har eller ifølge sine handlingsplaner og kontrakter tænkes at få. Der skal løbende fokuseres på at hver enkelt får optimale muligheder for at udvikle sproglige kompetencer til både at forstå, tale, læse og skrive det sprog der kommunikeres med uden for klassens beskyttende vægge - det sprog den enkelte har brug for at beherske i konkrete arbejds- og uddannelses-sammenhænge.

Ud fra såvel motivationelle som læringsmæssige betragtninger ligger der spændende perspektiver heri. Sproglærerne skal nu ikke længere blot *tale* om vigtigheden af at den enkelte kan se et klart formål med det der arbejdes med i danskundervisningen; de skal sørge for at der faktisk *bliver* et formål. De skal ej heller blot *tale* om vigtigheden af at etablere en indholdsbaseeret undervisning, men *praktisere* den. Det implicerer at undervisningen kommer til at bygge på nogle principper der er centrale for en vellykket sprogtilegnelse og som fører til at kursisterne kan blive kommunikativt kompetente.

Den lidt hårdhændede erhvervsretning af undervisning i dansk som andetsprog for voksne som lovforslaget lægger op til, kan synes noget forsnævrende i forhold til de samlede integrationsmål, men den kan måske på forskellig vis være anledningen til en række velgørende pædagogiske refleksioner og fornyelser inden for den undervisning der praktiseres i dansk som andetsprog.

Mål for dansk som andetsprog

Et klart mål for danskundervisningen er således at de nye medborgere i Danmark får mulighed for at udvikle de sprogfærdigheder som hver enkelt har brug for i forhold til sine lang- og kortsigtede integrationsmål.

En anden klar målsætning er, som vi ser det, at de gennem danskundervisningen får bedst mulige ressourcer til at fremme yderligere læring uden for skolen - at læring ikke blot er noget der foregår i klassen, men at undervisningen giver kursisterne de læringskompetencer der sætter dem i stand til at gøre alle sammenhænge uden for sprogcentret til potentielle sproglæringsrum.

Disse målsætninger har konsekvenser på flere planer.

For det første må det afklares HVAD der skal undervises i. For det andet må det genreflekteres hvilke metoder og teknikker der kan fremme at den enkeltes sproglæringsrum kan blive så mangfoldige som overhovedet muligt, og ikke kun er begrænset til skolen. Altså: HVORDAN skal der arbejdes pædagogisk?

Sprogundervisningens indhold

Overordnet set vil der ikke skulle ske fundamentale ændringer i kompetencemålene i forhold til de gældende vejledninger. Det overordnede mål vil stadig være at tilrettelægge en undervisning der sigter mod at kursisten opnår kommunikativ kompetence - altså bliver i stand til at kommunikere mundtligt (lytte-tale) og skriftligt (læse-skrive) på et flydende, korrekt og nuanceret dansk, afpasset efter interaktionspartner(e), anledningen til interaktionen og efter mikro- og makrokontekster.

Det nye er accentueringen af at det indhold der skal arbejdes med i sprogundervisningen, helt konkret skal tage afsæt i de faktiske kommunikative behov kursisterne har - og altså her en indholdsretning mod det erhverv eller den uddannelse de er eller skal i gang med. Denne accentuering af den indholdsbase, arbejdsrelaterede målsætning kan igangsætte væsentlige refleksioner over egen undervisningspraksis på Sprogcentrene, og den kan være med til at fremme nødvendige genrefleksioner af hvad det vil sige at undervise efter interaktionelle, kommunikative læreplaner.

Det nye er også at lærerne ikke længere i samme grad kan bygge på deres erhvervede intuition angående relevante kommunikative målsituationer. Det betyder at der kommer en fase ind før selve tilrettelæggelsen af undervisningen, nemlig en analysefase hvor lærerne må afdække de handlingsmål der er i forbindelse med de konkrete job. Én mulighed er at lave sprogbehovsanalyser, f.eks. ved at identificere kursistens jobfunktioner og beskrive de typiske kommunikationssituationer der optræder i forbindelse med dem. En anden - supplerende - mulighed er at arbejde ud fra etnografiske principper, der både kan omfatte sproglige, kulturelle og faglige forhold.¹ Det er en planlægningsfase kursisterne med fordel selv kan være inddraget i - ikke blot som observatører, men netop som dem der har erfaringer fra arbejdspladsen.

Gennem sådanne analyser skabes der mulighed for at tilrettelægge en undervisning i sproglige, kulturelle og faglige forhold der er forankret i den virkelighed den enkelte befinder sig i, og mulighed for at tage udgangspunkt i kursisternes egne erfaringer med disse forhold.

Læringsrum og anvendelsesrum

I sprogcentrenes klasseværelser bliver kursisterne undervist i det danske sprog der tales i en verden der ligger lige udenfor, og der arbejdes med emner der relaterer sig til den verden kursisterne bor og lever i. Mange sproglærere udnytter da også muligheden for at knytte de to rum tæt sammen, f.eks. ved at tage kursisterne med på ekskursioner, institutionsbesøg osv., lade kursisterne gøre sproglige iagttagelser i 'den danske virkelighed' og anvende disse iagttagelser som materiale i undervisningen. Der er også eksempler på at undervisningen tager udgangspunkt i kursisternes konkrete hverdags-

problemer, og at de bruges til at hjælpe en kursist med f.eks. at finde ud af hvordan hun eller han kan få en bolig.² Tilsvarende kan kursisternes arbejds erfaringer bringes ind i klasseværelset som udgangspunkt for undervisningen.

Læringsrum og anvendelsesrum kan således forbindes på mange forskellige måder. I et kontinuum finder man i den ene ende en undervisning der er en *forberedelse* til at anvende sproget uden for klasselokalet; i den anden ende finder man en undervisning der tager udgangspunkt i kursisternes konkrete erfaringer med at anvende sproget i dagligdagens kommunikationssituationer. I det første tilfælde peger pilen fra læringsrum til anvendelsesrum; i det andet tilfælde går pilen fra anvendelsesrum til læringsrum.

Det der er afgørende for om pilen går den ene eller den anden vej, er i hvilket omfang undervisningen er *erfaringsbaseret*, altså pædagogisk er udformet således at den opfanger og giver mulighed for at basere sprogundervisningen på kursisternes erfaringer. Temaet kan f.eks. være 'lægebesøg'. I den ene ende af kontinuet læser man tekster om sundhed og arbejder med læge-patient-dialoger i en lærebog. Det kan være relevant for kursisterne, men 'inputtet' inddrager ikke kursisternes egne erfaringer og behov i forbindelse med lægebesøg, selv om de selvfølgelig kan bringes ind undervejs, og opgavetyperne giver ikke - eller kun i begrænset omfang - lejlighed til at få bearbejdet egne erfaringer og sat dem på sprog. Pilen går først og fremmest fra læringsrum til sprogbrugs- og anvendelsesrum, men om kursisterne er i stand til at overføre og omsætte laboratoriets aktiviteter til virkelighedens, er mere usikkert.

Et praktisk eksempel kan illustrere hvordan pilen i en undervisningssituation kan skifte retning undervejs: På et sprogcenter arbejder man med kommunikative opgaver 'ude i virkeligheden'. Kursisterne har f.eks. arbejdet med dialoger og øvet sig i at gå på apoteket for at stille nogle spørgsmål og bede om en brochure. Følgende lille udskrift af den efterfølgende interaktion viser dog at kursisterne ikke rigtigt kan relatere sig til opgaven:

L: Hvad synes I om at lave sådan en opgave? Hvordan var det?

B: Ikke så god ... det ...

L: I skal svare ærligt.

B: Det var lidt kedeligt.

L: Hvorfor var det kedeligt?

B: Man ... man vidste godt ... sådan der ...

R: Man ikke rigtig køber. Det er kun spørgsmål.

L: Så I vil hellere at man rigtig skulle købe noget medicin? Eller købe nogen ting, og så spørge?

B & R: Ja, ja, det var bedre.

L: Så havde vi 5.000 Panodiler på sprogcentret. (Latter). Tak de damer!

Imidlertid sker der lidt senere det at nogle af kursisterne begynder en engageret diskussion om forskel i priser på forskellige slags medicin. Uden for undervisningsplanen viser det sig således hvilke opgaver en erfaringsbaseret tilrettelæggelse kunne have taget udgangspunkt i.

Kommunikative problemløsningsopgaver

I de senere år er der i undervisningen på sprogcentrene i stadig større omfang blevet eksperimenteret med anvendelsen af kommunikative problemløsningsopgaver, dvs. at undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i indholds fokuserede opgaver der skal løses kommunikativt. Baggrunden for en problem-baseret tilrettelæggelse er en opfattelse af sprog tilegnelsesprocessen som en kognitiv proces hvor læreren (sprog tilegneren) i sine forsøg på at kommunikere et budskab, opstiller og afprøver hypoteser om hvordan dette budskab sprogligt skal udformes for at blive forstået. Lærerne får gennem kommunikationen mulighed for at opdage hullerne i deres eget intersprog og gennem interaktiv betydningsforhandling mulighed for at udvikle det.

Kommunikative opgaver kan - og bliver i mange tilfælde - udviklet med udgangspunkt i emner og kommunikationssituationer som er relevante for kursisterne i deres anvendelsesrum, og tilrettelæggelsesformen kan give plads til inddragelse af kursisters egne erfaringer, f.eks. i forbindelse med løsningen af en opgave i en gruppe. Men også her kan der blive blokeret for det erfaringsbaserede: Opgaven er måske designet af læreren og afspejler måske ikke - som det var tilfældet med apotekeropgaven - den måde kursisterne oplever problemet på.

I den ende af kontinuet hvor pilen går fra læringsrum til anvendelsesrum, er det i høj grad læringsrummets egen 'skolelogik' der præger organiseringen og dermed læringsprocessen. Med opgavebaseret undervisning sker der en kvalitativ ændring af denne skolelogik væk fra en traditionel lærerstyret undervisning baseret på et behavioristisk lærings syn, men i og med at det stadig er læringsrummet der er udgangspunktet, får processen nemt karakter af 'skole' med 'lærere' der gennemfører 'undervisning' af 'elever'. 'Skole' gør åbenbart noget ved folk, og som mange lærere fortæller, tager en del kursister på sprogcentrene deres egne erfaringsbaserede forventninger til 'skole' med sig ind på sprogcentret og går ud fra at det er læreren der skal bestemme undervisningsformen, og at indholdet skal være grammatik og diktater. Dette til trods for at de som voksne mennesker normalt i langt højere grad er vant til selv at tage ansvaret for organiseringen af deres eget liv uden for sprogcentret. Men disse erfaringer er åbenbart i nogle kursisters selvforståelse ikke relevante i skolesammenhæng.

Til trods for at man kan finde eksempler på undervisning på sprogcentre der placerer sig på alle mulige steder i det beskrevne kontinuum, er der meget der tyder på at den nuværende tendens går i retning af at tage udgangspunkt i læringsrummet.

Der kan være forskellige forklaringer på dette. For det første har man skullet gøre mange konkrete erfaringer for at finde en hensigtsmæssig måde at få samarbejdet mellem sprogcentre og kommuner til at fungere. Har samspillet mellem arbejde/praktik og sprogindlæring ikke været nøje koordineret, har man kunnet opleve arbejde/praktik som en forstyrrelse.

For det andet har en del kursister ikke haft særlig meget kontakt med danskere, og har i praksis ikke anvendt dansk fordi de har boet i sociale fællesskaber med landsmænd, og måske fordi de har følt at det har været vanskeligt at komme ind på danskerne.

For det tredje har kursisternes indplacering på hold og deres undervisningsforløb alene været bestemt af om de var hurtige eller langsomme lærere. Det har altså i mindre grad været deres arbejds- og livssituation, deres specifikke sprogbehov osv. der har været bestemmende for hvem de er blevet sat sammen med.

Endelig har der i alt for ringe udstrækning været udarbejdet individuelle læringsplaner og foretaget løbende evaluering af den enkeltes sproglige progression.

Etablering af nye læringsrum

Med den kommende lov er der lagt op til at pilen i højere grad skal gå fra anvendelsesrum til læringsrum, mere præcis: fra arbejdsplads til læringsrum. Dermed er muligheden til stede for at gennemføre en undervisning der i højere grad tager udgangspunkt i kursisternes erfaringer og mål.

Hvis tilegnelse gennem problemløsning skal fastholdes, må der være fokus på problemløsningsopgaver der bygger på kursisternes egne erfaringer, og som giver dem mulighed for indholdsmæssig og sproglig bearbejdning og videreudvikling på baggrund heraf. Det kan f.eks. ske inden for rammer som beskrevet i artiklen om *cooperative learning* i dette nummer (se Jette Stenlevs artikel). En projektorganiseret model synes på mange måder at være ideel til en erfaringsbaseret sammenknytning af læringsrum og anvendelsesrum: Kursisterne formulerer problemer/projekter i læringsrummet som skal gennemføres i anvendelsesrummet, eller de tager problemer med sig fra anvendelsesrummet som de bearbejder i læringsrummet. I sådanne zig-zag-bevægelser mellem de to rum begynder disse at glide over i hinanden, men det er vigtigt at holde fast i deres forskellige funktioner: Læringsrummet er det sted hvor den sproglige opgave formuleres, hvor de sproglige problemstillinger bearbejdes, hvor læringsstrategier udvikles;

anvendelsesrummet er det sted hvor sproget anvendes som en del af ens (arbejds-)liv. Men jo mere de to glider over i hinanden, desto større muligheder får den enkelte for at gøre anvendelsesrum til nye læringsrum hvor arbejdet med at mærke sig nye måder at sætte indhold på sprog fortsætter.

Individuelle læringsplaner

Som led i effektivisering og målrettethed vil etablering af individuelle læringsplaner være en central opgave for lærere og kursister. Udgangspunktet for læringsplanerne vil være de handlings- og integrationsmål den enkelte har. Og hvis de skal have nogen *Zweck*, må der sættes ressourcer af til løbende evalueringer, således at både kursist og lærer hele tiden har målene for øje og retter ind efter dem.

Udvikling af velegnede læringsplaner og gode evalueringsinstrumenter til brug i det daglige arbejde vil komme til at fylde meget i den kommende tid hvis man skal gøre sig håb om at få etableret funktionelle brugbare redskaber i stedet for endnu flere skemaer der blot forøger de bureaukratiske papirbunker.

Hvordan omsætter man handlingsplaner og indhold i de enkeltes kontrakter til kort- og langsigtede mål for sproglig udvikling uden at tabe handlingsmålene af sigte. Det er ikke svært at formulere sig i 'de sædvanlige' færdighedstermer: Kursisten skal blive bedre til at læse, skrive, tale, lytte, og have mere tjek på grammatikken. Men hvad skal vi bruge dette til i forbindelse med den konkrete planlægning og gennemførelse af en arbejdspladsrelateret kommunikativ undervisning? Og ikke mindst: Hvad kan kursisten bruge sådanne færdighedsbaserede undervisningsplaner til når det for ham/hende drejer sig om en indholdsbaseeret undervisning og evaluering? Kunsten består derfor i at få indholdsbaseerede handleplaner omsat til indholdsbaseerede sproglæringsplaner.

Kriterier for holddannelse

Inden for den treårige periode hvor danskundervisningen skal forløbe i samspil med praktik/arbejde, vil der være forskellige kriterier for holddannelser.

I det første halve til hele år, hvor kursisterne starter fra nul med hensyn til dansk-kompetence, vil kriterierne formentlig meget ligne dem man anvender i dag, nemlig bl.a.: hvor meget dansk kan kursisten? Hvor lang skolebaggrund har han/hun? Hvilke sprog taler han/hun? Og er kursisten alfabetiseret på sit eget sprog? Kriterier der skal være med til at sikre en nogenlunde fælles danskprogression. Det er også i denne periode at kursisten bruger det meste af sin arbejdstid på danskundervisning og undervisning i kultur- og samfundsforhold, og hvor de temaer der arbejdes med, ligger inden for hverdags- og medborgerlivssfærerne - dvs. indhold som de fleste udlændinge vil være fælles om at have brug for i mødet med det nye land.

Når først de mest basale danskfærdigheder er på plads - og dermed et udgangspunkt for at få tilstrækkeligt udbytte af arbejdspraktikker - vil kriterierne for holddannelse med udbytte mere specifikt kunne bygge på kursisternes handlings- og integrationsplaner og de konkrete typer af arbejdspraktikker. Når først der er opnået en vis basiskompetence, betyder det mindre om alle kursister har præcis samme danskundskaber og læringshastighed. Her vil det være vigtigere og formentlig mere motiverende at undervisningen bygger på fælles temaer der relaterer sig til kursisternes arbejde.

Varierede mål kursisterne imellem vil også indebære at de følger forskellige typer af hold, og at nogle i visse faser evt. har helt individuelt tilrettelagte forløb. Her åbner de nye lovforslag op for fleksible tilrettelæggelser hvor barriererne herfor i den nuværende lov er søgt fjernet.

Som det hedder i bemærkningerne til lovforslaget:

„Det tætte samspil mellem danskindlæringen og den enkelte udlændings arbejdsmarkedstilknytning forudsætter, at danskuddannelsen i langt højere grad end hidtil tilrettelægges fleksibelt og individualiseret i overensstemmelse med den enkelte udlændings behov, forudsætninger og beskæftigelses- eller aktiverings-situation. Forudsætningen om individuel tilrettelæggelse af danskuddannelserne betyder, at nye fleksible tilrettelæggelsesformer må tages i brug i langt videre omfang, end det hidtil har været praktiseret på uddannelsesområdet“.

Individuelle læringsplaner – fælles læringsrum

Med 'sproget på arbejde' vil undervisningen skulle „tilrettelægges fleksibelt og individualiseret“. I bemærkningerne til loven går man ud fra at „den traditionelle, holdbaserede klasseundervisning“ i et vist omfang vil blive „suppleret med selvstudier på basis af elektroniske undervisningsmaterialer, forberedelse i studieværksteder med eller uden lærerstøtte, fjernundervisning m.v.“

Her er det imidlertid vigtigt at holde sig for øje at sprogtilegnelse optimalt foregår i en interaktiv og social proces, og at det derfor er meget afgørende hvad det er for et samspil der bliver etableret mellem de individuelle læringsplaner og de fælles læringsrum.

De individuelle læringsplaner angiver hvad den enkelte kursist skal gennemgå for at nå sine mål, de mål som nu skal rettes ind efter kursistens integrationsmål som de bliver formuleret i de kontrakter der skal afløse de nuværende handlingsplaner. Men læringsprocessen må stadigvæk foregå i et fælles læringsrum. Dette fællesskab kan imid-

lertid etableres ud fra mange forskellige kriterier; f.eks. at man kommer fra samme arbejdsplads, at man har interesse og brug for at arbejde med samme emne, som kan være fagforening, sikkerhedsbestemmelser, uskrevne regler osv. Man kunne også forestille sig at en gruppe kvinder har brug for et gennemføre et forløb sammen, hvor de får mulighed for at bearbejde deres fælles erfaringer med at være kvinde på en dansk arbejdsplads på tværs af forskellige arbejdspladser.

Der er således på den ene side mulighed for hold- eller gruppedannelser med udgangspunkt i fælles erfaringer og mål. Undervisningen kan tilrettelægges som projekter der munder ud i fælles projekter. Undervejs er der mulighed for at få afdækket den enkeltes særlige problemer, men det er vigtigt at selvstudier, skriveværksteder osv. bliver organiseret med udgangspunkt i de kommunikative problemstillinger fra det fælles læringsrum. Ellers risikerer man at ende med en atomiseret skoledag splittet op ud fra kriterier der har meget lidt med de centrale kommunikative læringsmål at gøre.

I den forandringsproces der følger af den nye integrationspolitik, og af en sprogundervisning der tager udgangspunkt i arbejdspladsen, vil sprogcentrene fra at være 'skoler' i højere grad skulle være 'sprogcentre' med 'lærere' der også er 'sprogkonsulenter' der kan analysere, vejlede, tilrettelægge fleksibelt, løbende evaluere osv. Det betyder at Sprogcentrenes medarbejdere nu for alvor skal i gang med at udvikle kreative løsninger på det som er andetsprogsundervisningens opgave: At forbinde læringsrum og anvendelsesrum med udgangspunkt i den enkeltes sproglige og kulturelle behov og erfaringer og med anvendelse af kommunikative metoder i et fælles læringsrum.

Noter

1 Se Karen Risager: Eleven som etnograf, i: Sprogforum nr. 4, vol.2, 1996, s. 49-54.

2 Mona Gonçalves: Bolig-task. i: Sprogforum nr. 20, vol. 7, 2001, s. 21-24.