



Karen Lund

Lektor, ph.d., Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole, Aarhus Universitet
karlund@dpu.dk

Professionalisering af et felt og dets aktører – dansk som andetsprog for voksne

Det hed undervisning af flygtninge i dansk som fremmedsprog – dengang i 1971 hvor jeg som meget ung for første gang skulle undervise i det som vi i dag kalder dansk som andetsprog. Dengang kunne jeg bare dansk og havde ikke gnost af begreb om hvordan det lige var mit modersmål var skruet sammen som fremmedsprog betragtet – det var bare noget man kunne. At stå over for en gruppe flygtninge fra Polen, Sydafrika, Portugal, Eritrea og skulle undervise i det sprog man var allerbedst til, men som man havde en meget lav metabevisthed om – jeg kendte betydeligt mere til struktur og sproglige lovmæssigheder i mine fremmedsprog, engelsk, fransk og tysk, for slet ikke at tale om latin. Det var sandt at sige en udfordring både for mig og mine elever! Oven i købet skulle alt foregå på dansk; det var vores eneste fælles vej. Men vi havde det fantastisk. Kunne lide hinanden, var engagerede og ville gerne have at vores fælles projekt på en eller anden måde skulle lykkes – at de fik lært noget dansk uden at hverken de eller jeg havde rigtig styr på hvad det hele egentlig gik ud på – altså dansk når dansk ikke bare er noget man kan – men et fremmedsprog.

Vores fælles projekt havde således meget brug for nogle af disse ikke-fagligt definerede succeskriterier hos os alle: engagement og motivation, empati og accept, positive forventninger fra alle sider, og en forestilling fra elevernes side om at der var en mening i den galskab jeg leverede. Succeskriterier som er aktive medspillere og igangsættere for læring, men som vi som lærende samfund nødt vil have er de eneste bærende elementer bag en professionel udøvers arbejde.

Der skulle gå mange år før vi fik nogen som helst form for kurser endsige uddannelse inden for vores professionsudøvelse, men i modsætning til f.eks. folkeskolen hvor man nok i højere grad forlod sig på at det der med at lære dansk nok gik nogenlunde af sig selv i skolens ordinære undervisning, var det aldrig til diskussion at voksne flygtninge skulle tilbydes undervisning i dansk. Til de øvrige indvandrere, kaldet gæste- og fremmedarbejdere, var der ikke rigtig nogen tilbud, men de skulle jo også snart hjem igen.

Helt frem til 1986 var et 48-timers kursus eneste krav til undervisere der skulle levere faglig sprogundervisning i en spændvidde fra begyndere til avancerede sprogbrugere som skulle videre i kompetencekrævende arbejde eller studier – og med kursister i en spændvidde mellem analfabeten og den universitetsuddannede.

Vi var alle midlertidige undervisere; studerende på seminarier eller universiteter med et rigtig godt studenterjob indtil vi på et tidspunkt skulle videre til folkeskole eller gymnasium og varetage det hverv vi var i gang med at uddanne os til. En god, spændende og lønsom måde at tjene nogle penge på under sine studier. Det var nok derfor der ikke var så mange der tog sig af de daglejerlignende forhold vi arbejdede under – per “dagbog” for en måned, hed det. Ansættelsesforhold blev først et anliggende langt senere efterhånden som området begyndte at konstituere sig, og vi begyndte at anse det for vores hovedbeskæftigelse.

Ud fra en professionsbetragtning kan 1970'erne på mange måder kaldes anarkiets årti – eller måske de frie eksperimenteres årti. Sprit- og sværteduplikatorerne var i sving – vi lavede øvelser, tekster – fik for resten også sproglaboratorier hvor eleverne mile-mele-mæle-malede, lavede build-up øvelser, gentog og gentog og gentog i bedste behavioristiske stil. Hver underviser sin skuffe og sine materialer. Vi udforskede også nye veje; i Århus lavede vi lysbilledserier med dialoger og tekster med den navnkundige Familien Hansen, med de meget danske navne, som enkelte flygtningebørn fik fornøjelsen af; jeg husker den lille vietnameser som blev en Marianne. Dette prækommunikative audiovisuelle materiale var for vores gruppe en interessant del af vores professionalisering til andetsproglærere.

En af grundene til at andetsproglærere tidligt i deres etablering af en professionel identitet begyndte at “fuske” med kommunikative funktionelle principper, var øjensynlig at vi ikke havde noget sprog til fælles med vores elever, som kom med vidt forskellige ofte fjerne modersmål; dansk var således den eneste vej frem. Det blev på den måde et iboende professionsanliggende at bevæge sig i et metodisk felt omkring træk fra naturmetoden, den audiovisuelle metode og den kommunikative metode – i hvert fald i begynderundervisningen. Det var ikke en farbar vej at bygge en undervisning primært på grammatiske principper – hverken for analfabeten eller matematikprofessoren.

Hvor 1970'erne var det årti hvor underviserne arbejdede med materialer på grundlag af meget forskellige og måske tilfældige principper ud fra devisen “hver mand sin skuffe”, blev 1980'erne på mange måder lærebogssystemernes årti. Undervisningen blev lærebogsstyret, og progression var noget der blev beskrevet ud fra hvilken lektion i *lærebogen* man var nået til. Først meget meget senere begynder man seriøst at beskæftige sig med progression i sprogundervisning såvel som i kursistudvikling. Et godt bud er at vi skal helt frem til efter årtusindskiftet før der rigtig begynder at ske noget i praksis.

Lone Nielsens lærebogssystem "Hvad siger du?" fra 1982 blev model for en lang række af de materialer der blev udarbejdet i dette årti. Lærebogssystemer der introducerede det funktionelle kommunikative sprogsyn, som har tegnet og på mange måder stadig udgør det dominerende sprogsyn inden for undervisningen i dansk som andetsprog.

Vigtige trædesten i en udvikling

1985/86

Fra midt i 80'erne begyndte vi for alvor at uddanne os og specialisere os inden for dansk som andetsprog. Vi uddannede os, vi uddannede hinanden og vi uddannede nye undervisere.

En vigtig trædesten var en ny overbygningsuddannelse på Københavns Universitet i dansk som fremmed- og andetsprog. Entusiastiske indvandrerlærere okkuperede uddannelsen – sultne efter at få teori på den praksis vi havde bedrevet i 10-15 år. Entusiasme, hårdt arbejde, vildt spændende! Mange fra denne gruppe er stadig at finde inden for danskundervisningen, på uddannelser, efteruddannelser og i Integrationsministeriet.

I 1986 kom også de første mere alvorlige efteruddannelseskra­v til nye lærere: Alle der ønskede at undervise i dansk som andetsprog for voksne flygtninge og indvandrere, skulle følge et 150-timers kursus der havde fokus på dansk som fremmed-/andetsprog, andetsprogpædagogik og kulturforståelse. For at blive optaget på kurset skulle man enten være lærer- eller universitetsuddannet med sprog eller dansk som fag. Således defineres feltets professionsanliggende allerede fra 1986 som et sprog- og kulturfag.

1998/99

De mest afgørende trædesten mod en professionalisering af feltet finder dog først sted så sent som 1998/99. For det første sker der radikale ændringer i lovgrundlaget for undervisningen i dansk som andetsprog; for det andet stilles der nye eksamensbårne uddannelseskra­v til underviserne (se Peter Villads Vedels artikel), og for det tredje gives der med en bevilling på finansloven økonomisk grundlag for omfangsrig efteruddannelse af danskunderviserne i hele landet.

Implementering af et kommunikativt sprogsyn

Med 1999-loven om *Undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre* bliver sprogcenterundervisningen etableret i tre forskellige spor som kursisterne visiteres til ud fra deres sproglige og uddannelsesmæssige forudsætninger. Spor 1 retter sig mod kursister med meget lidt eller ingen skolegang; det er kursister der skal tilbydes kombineret sprog- og alfabetiseringsundervisning. Spor 2 er

rettet mod kursister med kortere skole- og uddannelsesbaggrund, og Spor 3 er rettet mod kursister med længerevarende skole- og uddannelsesbaggrund. Hermed bliver myten om analfabeteren der er på hold med lægen, definitivt en myte.

Til hvert spor udarbejdes der sporvejledninger, og det som træder særlig markant frem, er måbeskrivelser der eksplicit bygger på et funktionelt kommunikativt sprogsyn udmøntet i kompetencetermer der tager afsæt i Europarådets can-do-statements fra bl.a. Threshold level samt ALTE's can-do statements.

I formålet for undervisningen på Spor 3 trin 1 hedder det f.eks.:

Ved trinnets afslutning forventes det, at kursisten har tilegnet sig følgende færdigheder: Kursisten kan udveksle gængse hilsner og høflige forespørgsler til dagligdags anliggender og indgå i enkel samtale om en længere række konkrete hverdagsemner hvor konteksten er bekendt. ...

Kursisten kan gætte kvalificeret og spørge og bede om hjælp ... Kursisten kan uddrage faktuel information af f.eks. højtalerbeskeder på stationer ... Kursisten kan forstå en meget enkel samtale, hvor to andre taler sammen om et for kursisten kendt emne i en kendt kontekst ...

Kursisten kan i enkel form fortælle om sig selv og sin hverdag i relation til en række gængse hverdagsemner. ...

Kursisten kan finde konkret information i brugstekster som vejskilte, ... køreplaner og fjernsynsprogrammer. ... Kursisten kan læse helt enkle, fortællende fiktionstekster, som fortrinsvis er fremstillet med voksne andetsprogstalende for øje. ... Kursisten kan genkende en række kendte ord og udtryk i danske undertekster til film og tv-programmer ...

Kursisten kan læse og udfylde enkle, gængse blanketter med personlige data. ... kan give faktuelle oplysninger, beskrive personer, genstande og steder og fortælle om begivenheder og hændelser (mine understregninger)

Spor 3. 1999: 68-69

Fra dette lille udsnit af de tidlige mål for trin 1 kan vi bemærke:

1. at målene er udmøntet som kompetencemål – hvad man *kan gøre* sprogligt (jf. understregningerne),
2. at kompetencemålene er situerede,
3. at såvel interaktions-, tale-, lytte-, læse- som skrivekompetencer er repræsenterede,
4. at kursisten skal kunne læse og lytte med forskellige formål og dermed kunne anvende forskellige læse/lytte-strategier.

Der er i vejledningerne desuden gennemgange af kommunikative færdigheder og delfærdigheder inden for de enkelte receptive og produktive områder; beskrivelser af undervisningens indhold og forslag til tilrettelæggelse, beskrivelse af inddragelse af it i undervisningen; for hvert trin er der specifikke gennemgange af formål, undervisningsindhold og tilrettelæggelse samt gennemgange af forskellige eksempler på arbejdet med emner (f.eks. bolig) og tilrettelæggelsesformer (f.eks. projektarbejde) og aktiviteter i forskellige faser af undervisningen (f.eks. tekstarbejde i før-fasearbejdet).

Landsdækkende efteruddannelse – samspillet mellem praksis, ny viden og refleksion

Samtidig med at der i 1998/99 bliver stillet krav om uddannelse til nye lærere, får den eksisterende lærergruppe et godt tilbud om efteruddannelse med en særbevilling på finansloven på 2 x 8 millioner for perioden 1998-2007. I samarbejde med Undervisningsministeriet/Integrationsministeriet udbyder Voksenpædagogisk Center i København og DPU et samlet, landsdækkende efteruddannelsesstilbud til undervisere i dansk som andetsprog på landets sprogcentre.

Hvor overskrifterne på den kompetencegivende uddannelse tegnes af de kernefaglige teoribårne kompetencer (Sprogbeskrivelse, Andetsprogpædagogik, Sprogtilgængelse samt Kulturforståelse og interkulturel kommunikation), er de mangfoldige kursustyper der siden 1998 har været i kursusprogrammerne, tæt relaterede til undervisernes praksis og det fagdidaktiske felt. Kursustemaerne affødes af de faglige og pædagogiske behov der opstår på baggrund af forskellige kursistgrupper, lovgivning, politiske forhold. Eksempel på det nyeste program for 2008-2009 kan ses på <http://www.vpc.kk.dk/efteruddannelse>

Et styrende koncept i alle kurser er at deltagerne i kursusforløbet udvikler, tilrettelægger, afprøver og evaluerer deres egen undervisning samt leverer mundtlige og skriftlige gennemgange hvor evaluering og refleksion er i centrum: Refleksion med kolleger; respons fra og sparring med kursuslederne. Ikke mindst løbende refleksion og et tæt samspil mellem teori og praksis er kendetegnende for kursuskonceptet. For at skabe optimale betingelser for deltagerudvikling ligger kursusgangene fordelt med ca. en måneds mellemrum, så der er tid til at planlægge, afprøve, evaluere og afrapportere skriftligt.

Kurserne er således tæt forankrede i hver enkelt deltagers aktuelle praksis; alle relaterer kursernes temaer til egen undervisning; alle tager afsæt i egne udviklingsbehov og sætter mål og midler i forhold til de hold og de kursister de underviser. Diversiteten er nødvendig – den er stor blandt lærerne, og den er ikke mindst stor blandt de kursister der skal undervises.

Ambitionen er at alle forlader kurserne og har lært både mere fag og mere pædagogik, at hver og en er i gang med at omsætte deres indvundne indsigter til praksis, og alle har sat konkrete mål for tiden efter kurset. Ofte ønsker kursister og skoler netop af den grund opfølgingsdage, hvor kursuslederne indgår som sparringspartnere for den udvikling der er pågået.

Efteruddannelse skal give anledning til etablering af metaforståelser og videreudvikling af det praksisfelt man allerede er i gang med at virke i. Efteruddannelse skal skabe rum for spørgsmål til og refleksion over egen praksis, over egne forståelser af genstandsfelterne; hvad er det for et sprogsyn jeg går ind for, og som jeg derfor gerne

vil undervise ud fra? Gør jeg så det, eller er der noget der skal revideres? Hvilke konsekvenser har mine valg vedr. sprogsyn på min pædagogiske praksis?

Hvad er mit syn på læring? Hvilke syn er der overhovedet at gøre godt med? Kender jeg dem og deres rationaler og det de forudsætter? Hvad tror jeg selv på? Hvad gør jeg rent faktisk i min egen undervisning der giver anledning til læring? Forvalter jeg aktiviteter og organisationsformer som er decideret bagstræberiske i forhold til kursisternes læringsmuligheder? Hvilke konsekvenser har mine valg vedr. læringsyn på min pædagogiske praksis?

Som for kursisterne i sprogundervisningen gælder det for underviserne om at få anledning til at opdage hullerne i deres egen viden; det drejer sig om via refleksion i synergiskabende processer med kolleger at få sat ord på sin praksis og herigennem i interaktion med ny viden at etablere metaindsigter og -forståelser. I samspillet mellem den teoretiske refleksion og de praksisforankrede aktiviteter skabes der grundlag for udvikling; i dette samspilsrum skabes der sprækker til nye indsigter og nye praksisser.

Heri ligger – som jeg ser det – rationalet bag en af de væsentligste forudsætninger for at innovation går gennem uddannelse og efteruddannelse. Men innovation er ud fra denne forståelse ikke mulig gennem en behavioristisk formidlingspædagogik. Fornylelse opstår gennem fælles faglig refleksion, gennem erfaringsudveksling, afprøvning, sparring, evaluering med forpligtende afrapporteringer. Underviseres læring må som ved alle andre former for læring og udvikling ske gennem aktiv deltagelse i praksisfællesskabet.

Litteratur

- Nielsen, Gitte Østergaard, Michael Svendsen Pedersen og Karen Lund (red.) (2003): Individuelle læringsplaner i kollektive læringsrum – en vejledning. København: Integrationsministeriet. Kan downloades på: <http://www.inm.dk/da-dk/publikationer/SearchPublications.htm?SearchType=publications&Keywords=individuelle%20%c3%a6ringsplaner>
- Spor 1, 2 og 3. Undervisningsvejledninger. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26, 27 og 28. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 1999. Som web-publikation:
<http://pub.uvm.dk/2000/spor1/>
<http://pub.uvm.dk/2000/spor2/>
<http://pub.uvm.dk/2000/spor3/>

Billedet af Karen Lund er taget af fotograf Vibeke Toft.