

Undervisningsmål og lærerkvalifikationer

i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne



Anne Holmen

Lektor, Nordisk filologi,
Københavns Universitet.



Lars Holm

Timelærer ved Danmarks
Lærerhøjskole, Odense.

I 90'ernes Danmark har blandingen af uddannelsespolitisk magtkamp og ændrede samfundsmæssige kvalifikationskrav gjort uddannelsessektoren til et område i evig forandring.

Der findes ganske vist uddannelsesinstitutioner, der tilsyneladende er karakteriseret ved en overraskende grad af inertie (f.eks. gymnasiet), men samtidig dukker der uafbrudt nye uddannelser og nye uddannelsesstrukturer op, og nogle af de mere etablerede får nyt indhold og ny profil. Der investeres mange kræfter i at etablere og ændre de pædagogiske rammer, i at samarbejde på tværs af sektorer og i at skabe sig nicher. For lærerne betyder det et krav

om en konstant videreudvikling af deres pædagogiske handlekraft og faglige identitet, bl.a. i mødet med nye elevgrupper. Gennem de sidste 10-15 år har den uddannelsespolitiske debat således i stigende grad fokuseret på elever fra flygtninge- og indvandrergrupper, der ikke har dansk som modersmål.

Landet over indgår sådanne elever i den almene undervisning af børn og voksne. Men de modtager også en særlig undervisning i dansk tilrettelagt af lærere med specielle kvalifikationer. I denne artikel vil vi ud fra det ændrede uddannelsesbillede se nærmere på indholdet af disse kvalifikationer for læ-

rere i den grundlæggende voksenundervisning.

Terminologi

I lovgivningen benyttes betegnelsen tosprogede elever, når der tales om personer under 18 år, mens termen voksne indvandrere m.fl. anvendes om personer over 18 år, der modtager undervisning i henhold til lovbekendtgørelse 655¹. Denne undervisning kaldes normalt indvandrerundervisning - en betegnelse, der af både formelle og pædagogiske grunde må siges at være uheldig.

For det første omfatter målgruppen andet og mere end indvandrere, og for det andet er det indenfor uddannelsessektoren normalt således, at betegnelser og definitioner primært er af faglig karakter evt. tilpasset en særlig brugergruppe, f.eks. engelsk for pensionister, gymnastik for personer med ryglidelser, madlavning for mænd - for nu at nævne eksempler fra fritidsloven. I andre uddannelsesinstitutioner taler man om fag eller discipliner - dansk, engelsk, fonetik, lysbuesvejsning, navigation, mekanisk ukrudtsbekæmpelse, barnets ernæring osv. Indvandrerundervisningen er os bekendt det eneste uddannelsesmæssige område, der er navngivet og defineret ud fra en generalisering af deltagerens samfundsmæssige status. Betegnelsen undervisning af udlændinge er uheldig af samme grund, mens undervisning af fremmedsprogede elever er pædagogisk intetsigende, fordi den hverken oplyser noget om undervisningens indhold og målsætning eller præciserer elevgrup-

pen ud fra deres ønsker og forudsætninger for at deltage.

Det gør til gengæld betegnelsen voksenundervisning i dansk som andet-sprog (eller dansk som andetsprog for voksne), som vi vil foreslå brugt om såvel den grundlæggende danskundervisning som den mere avancerede, f.eks. på VUC. Desuden vil vi foreslå, at man i lighed med folkeskolen taler om tosprogede elever. Ud over at få flyttet sit fokus fra elevernes samfundsmæssige status til deres elevrolle opnår man hermed at give et mere nuanceret billede af deres forhold til dansk. Gruppen af tosprogede omfatter nemlig ikke kun personer, der er helt uden dansksproglige forudsætninger, men også personer, der behersker sproget på et eller andet niveau. I alle tilfælde anerkender man med betegnelsen, at de tosprogede elever har en sproglig kompetence i form af et førstesprog.

Målsætninger

Når man sammenligner målsætninger i de uddannelsesmæssige sammenhænge, som de tosprogede elever (både børn og voksne) ofte kommer i kontakt med, kan man klart se forskellige traditioner og indfaldsvinkler.

Formålet med danskfaget i folkeskolen udtrykkes på følgende måde:

„Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse.“
(1994)

I folkeskolens 'dansk som andetsprog' lyder det således:

„Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge dansk, og den skal udvikle deres bevidsthed om dansk kultur, sprog og sprogbrug samt om sprogtilegnelse.“ (1995)

VUC'ernes 'dansk som andetsprog' har følgende grundlag:

„Formålet med undervisningen er, at kursisterne får udbygget deres færdigheder i at bruge det danske sprog som oplevelses- og meddelelsesmiddel og får viden om og forståelse for dets egenart og kulturbærende betydning.“ (1990)

I indvandrerundervisningens² lovgrundlag anføres følgende:

„Undervisningen skal sætte indvandrerer i stand til:

- a) at fungere som borger i det danske samfund*
- b) at modtage tilbud om erhvervsarbejde eller*
- c) at kunne benytte samfundets almindelige uddannelses tilbud på grundlæggende niveau.“* (1995)

Indvandrerundervisningens indholdsformulering falder umiddelbart noget ved siden af de øvrige formuleringer, hvilket bl.a. ses i ordvalget. I indvandrerundervisningen tales der ikke om at fremme eller udvikle, men om at undervisningen skal „sætte nogen i stand til noget“. I de første tre formuleringer

er det ikke vanskeligt at få øje på den enkelte elevs personlige udvikling - på et dannelsesaspekt, hvorimod det færdighedsmæssige eller instrumentelle aspekt er dominerende i indvandrerundervisningen.

Det forholder sig naturligvis ikke sådan, at dannelsesaspektet udelukker det færdighedsmæssige, eller omvendt - at et instrumentelt projekt nødvendigvis udelukker ethvert dannelsesaspekt. Der er nok snarere tale om et kontinuum, hvor det dannelsesmæssige og det instrumentelle kan ses som de to yderpunkter. I et sådant kontinuum vil de tre førstnævnte målformuleringer kunne placeres nogenlunde det samme sted, mens den fjerde - indvandrerundervisningen - måtte indplaceres noget for sig.

Test eller evaluering

Rent formelt er indvandrerundervisningen ikke prøveforberedende. I bekendtgørelsen af 1995 nævnes det, at deltagerne skal tilbydes en afsluttende evaluering af undervisningens resultat, og det kan næppe anses for en tilfældighed at ordet prøve eller test ikke nævnes. Desuden fremgår det klart af områdets lovgrundlag, at det er de modtagende uddannelsesinstitutioner, der opstiller krav for optagelse.

Alligevel testes der på livet løs i landets amter.³ Dette paradoks er vokset frem, siden amterne overtog området og må nok primært tilskrives et administrativt styringsbehov. I de fleste af landets amter anvendes der desuden testtyper, der er meget instrumentelle,

hvad der uundgåeligt har sat sit præg på såvel undervisningen som på områdets pædagogiske udvikling. De instrumentelle tests og de udefra definerede mål gør det uhyre vanskeligt at skabe rammer, hvor undervisningens indhold og form gøres til genstand for fælles drøftelse. Betingelserne for at udvikle en vis grad af elevautonomi, hvor eleverne tager ansvar for egen læring, er begrænset, og set fra et lærersynspunkt reduceres opgaven let til at træne eleverne i at kunne klare de meget specifikke lingvistiske delmål, der arbejdes med i langt størstedelen af de anvendte tests.

Indvandrerundervisningens lovgrundlag muliggør en vis bredde i fortolkningen, men praksis i amterne i form af skolemodeller, detaljerede undervisningsplaner og tests dokumenterer langt hen ad vejen, at man her har valgt en meget snæver, instrumentel og produktorienteret fortolkning, der tilsidesætter såvel læreres som elevers mulighed for i fællesskab at drøfte, hvordan lovgrundlaget skal fortolkes.

Den pædagogiske tradition?

Vi ser en indbygget konflikt i forholdet mellem indvandrerundervisningens instrumentelle praksis og den danske pædagogiske tradition, hvor elevernes personlige udvikling, sociale trivsel og motivation for at lære sættes i centrum. Denne tradition er de fleste lærere selv en del af - gennem deres læreruddannelse, eleverfaringer og evt. erfaringer som forældre til skolebørn. I denne tradition er der hovedfokus på processen og ikke så meget på det færdige pro-

dukt. Overført på indvandrerundervisningen kunne det betyde, at et vigtigt mål for undervisningen bliver, at eleverne lærer at lære dansk i og uden for klasseværelset. At glemme proces-tænkningen er at overse elevernes udvikling over tid, og det giver dårlig undervisning. Men det giver også dårlig undervisning helt at glemme det instrumentelle og f.eks. ganske se bort fra kvaliteten af det sproglige produkt, eleverne lærer. Den gode undervisning er ikke kun dannende og motiverende, men også systematisk tilrettelagt og ordentligt gennemført. Her skal indgå både viden om sprog, om sprogtiltagelse, om kulturelle spørgsmål og om pædagogik, og der skal tænkes i sammenhængende forløb.

Modsætningen mellem den instrumentelle praksis og dansk pædagogisk tradition i øvrigt forstærkes p.g.a. elevsammensætningen i den grundlæggende danskundervisning. Trods bestræbelser på at etablere homogene hold er virkeligheden meget ofte den, at der i samme klasseværelse befinder sig elever med vidt forskellige forudsætninger for at lære dansk og vidt forskellige formål med at gøre det. Og findes forskellene ikke repræsenteret på det enkelte hold, findes de mellem holdene og mellem skolerne. I udviklingen af en faglig identitet for lærerne kommer man derfor ikke udenom at rumme den forskellighed, der findes blandt unge og gamle elever, højtuddannede og analfabeter, sprog lærere med mange års erfaring i hjemlandet og elever, der er i gang med deres livs første sprogundervisning.

Selv om vi er enige med Jim Cummins i, at „*human relationships are at the heart of schooling*“⁴, og at lærernes evne til at interagere meningsfuldt og menneskeligt med eleverne er en absolut forudsætning for pædagogikken, må vi ikke glemme, at der også stilles særlige krav til de lærere, der varetager den grundlæggende undervisning i dansk. De skal ikke blot være fleksible, men også have den viden, der muliggør fleksibilitet, og en målsætning at styre imod.

De mange valg

Når lærerne træder ind i klasseværelset starter den sociale interaktion, vi kalder undervisning. Den har et pædagogisk sigte: i dette tilfælde elevernes tilegnelse af dansk sprog og kultur, og den anvender pædagogiske midler til at nå dette.

Lærerne skal først og fremmest sætte sig nogle mål med undervisningen eller gøre sig klart, hvad de allerede gældende mål er. Målene, som er både overordnede og mere detaljerede, er styrende for lærernes udvælgelse af såvel sprogligt materiale som tekstligt og tematisk indhold. Hvilket dansk skal eleverne lære generelt og i den enkelte lektion? Her tænker vi f.eks. på, hvilke emner og temaer der er relevante at inddrage og med hvilket stilleje og ordforråd. Skal de lære både mundtligt og skriftligt dansk? Er der temaer, som særligt appellerer til den pågældende elevgruppe, eller som er hensigtsmæssige af hensyn til det samlede forløb eller elevernes senere behov? Hvilke sproglige aktiviteter kan knyttes sammen med det valgte tema? Skal der

indgå receptive såvel som produktive aktiviteter? Skal læsningen af en svær tekst f.eks. bygges op ved en indledende ordforrådsøvelse eller ved en samtale med bevidstgørelse om pågældende tema (og dets ord og udtryk) som mål? Hvordan sikres det, at der både præsenteres nyt sprogligt stof, og at dette bruges i flere efterfølgende aktiviteter? Hvordan og hvornår skal forklaringer og sproglig bevidstgørelse ind i forhold til de andre aktiviteter? Hvilke eksisterende materialer kan bruges, og hvad kan anvendes som supplement? Skal der bruges audio-visuelle hjælpemidler? Og hvad med ordbøger? Hvordan skal arbejdsformerne være i den enkelte aktivitet: lærerstyret klasseundervisning, gruppearbejde, pararbejde eller enkeltmandsarbejde? Hvordan skal evt. grupper dannes?

Overvejelser af denne art hører til lærerens planlægning af undervisningen. Meget af det overlader man imidlertid til lærebogsforfatterne, når man lader sig pædagogisk bestemme af en valgt lærebog. Men også en sådan kan anvendes kreativt, passet ind i en større sammenhæng og evt. suppleret med yderligere materiale.

I gennemførelsen af undervisningen skal alle disse spørgsmål ikke kun planlægges, men også håndteres fleksibelt i den sociale interaktion i klassen. Som led i denne hører overvejelser og anvendelse af forskellige former for feed-back til eleverne. I et bredere perspektiv hører også en anden slags evaluering til, nemlig den enkelte lærers refleksion over egen praksis og overve-

jelser over, hvordan denne kan analyseres og videreudvikles. Også her vil vi gerne fastholde procesvinklen og samtidig understrege, at for den enkelte lærer, for skolerne som helhed og for området som sådan er kollegialt samarbejde centralt. Samarbejdet skal her ses i et endnu bredere perspektiv, som rækker ud over den grundlæggende danskundervisning og ind i andre sektorer i uddannelsessystemet.

Lærerkvalifikationer

Overordnet kan det konstateres, at området bærer præg af at mangle en faglighed, der er fælles og institutionelt forankret i den aktuelle diskurs om sprogundervisning. Grundlæggende mangler der f.eks. en afklaring af undervisningens centrale kundskabs- og færdighedsområder på linie med dem, der fungerer som rammer om folkeskolens fag. Før der har været en bred debat om disse, er det for tidligt at præcisere de nødvendige lærerkvalifikationer.

Elementer i en sådan drøftelse kunne f.eks. være følgende:

Sprog

- generel viden om sprogbegrebet, herunder kommunikativ kompetence i forskellige varianter og det udvidede tekstbegreb
- generel viden om interaktionsformer i klasseværelset, herunder interkulturel kommunikation
- specifik viden om dansk som mål-sprog, herunder normspørgsmål og variation

- specifik viden om dansk som andet-sprog i og uden for klasseværelset
- erfaring med at iagttage, beskrive og evaluere elevsprog og sproglige fænomener

Kultur

- generel viden om kulturbegrebet, herunder kulturteori, kulturanalyse og kulturetik
- generel viden om de samfundsmæssige og kulturelle forhold, som etniske minoriteter lever under i Vest-europa
- generel viden om forholdet mellem sprog, kultur, etnicitet og identitet, herunder bl.a. "hybridformer", eksil/immigrantlitteratur m.m.
- specifik viden om tekstlæsning

Pædagogik

- generel viden om pædagogik og didaktik
- generel viden om sprogtilegnelse og indlæringsprocesser
- generel viden om national og international læseplanstænkning vedrørende tosprogede elever
- specifik viden om dannelsesbegreber og kulturdidaktik, herunder analyse og vurdering af specifikke kulturdidaktiske strategier inden for forskellige institutioner og fagtraditioner
- erfaring med at iagttage og beskrive undervisning i et pædagogisk forløb
- specifik viden om lovgrundlaget.

I de senere år er der sket meget godt med rammerne for indvandrерunder-

visningen, og der har været adskillige nytænkende og frugtbare lokale undervisningsforsøg. Nu må det være på tide at få taget fat i udviklingen af en fælles faglig identitet.

Noter

1 Lovbekendtgørelse nr 655 af 12. juni 1994 om undervisning af voksne indvandrere. samt Undervisningsministeriets bekendtgø-

relse nr. 58 af 23. jan. 1995 om undervisning af voksne indvandrere m.fl.

2 I overensstemmelse med gældende praksis har vi - af mangel på bedre - valgt at anvende termen 'indvandrerundervisning' i denne artikel.

3 Os bekendt er Ringkøbing Amt det eneste amt, der ikke benytter sig af det ene eller det andet testsystem, som en del af landets amter selv har udviklet.

4 Jim Cummins: "Negotiating Identities. Education for empowerment in a diverse society" Ontario, California Association for Bilingual Education, 1996.

Er sproglærerens rolle ved at ændre sig?

Karen Risager

De indrammede citater rundt om i nummeret er udsagn fra sproglærere som svar på spørgsmålet: „Mener du, at sproglærerens rolle er ved at ændre sig, set i lyset af den europæiske integrationsproces? Hvis ja, hvordan?” Spørgsmålet er blevet givet i forbindelse med et forskningsprojekt om sproglærernes opfattelse af deres egen rolle som kulturformidlere i den europæiske integrationsproces. Projektet omfatter lærere i engelsk, tysk og fransk i den danske grundskole, og fremmedsproglærere i secondary school i England, og ovennævnte spørgsmål indgik i en større spørgeskemaundersøgelse vedr. den kulturelle dimension af sprogundervis-

ningen. Projektet, hvis titel er: „Sproglærernes identitet i den europæiske integrationsproces”, gennemføres for Danmarks vedkommende af Karen Risager; dataindsamling og forskellige analyser er foretaget sammen med Gerd Gabrielsen og John Gulløv Christensen (DLH) og Pia List (OU). Se f.eks. Risager 1996.

Litteratur

Risager, Karen. Language policy in practice. The language teacher and linguistic diversity in Europe. i: ROLIG-papir 56, Roskilde Universitetscenter, 1996. S. 20-29.