

# Danskundervisning og værksteder

## Sprogindlæring og -tilegnelse



### Else Lindberg

BA i spansk, overbygning i dansk som fremmed- og andetsprog.

Lærer og pædagogisk konsulent på Dansk Flygtningehjælps Sprogskole i København.

I rapporten „*Flygtninge og indvandrere*“ peger de to forfattere Marianne Melchior og Leif Hjarnø på det forhold, at mange projekter for flygtninge og indvandrere kombinerer sociale og faglige aktiviteter med danskundervisning. Samtidig er det karakteristisk for meget af danskundervisningen, at hverken forventninger eller krav på forhånd er gjort eksplicitte, ligesom det er vanskeligt at bedømme, hvor meget dansk deltagerne i et sådant projekt har lært. Rapporten blev den direkte anledning til, at man i Flygtningehjælpen ønskede at sætte fokus på sprogundervisningen og værkstedsundervisningen i nogle af de projekter, som man havde igangsat.

I efteråret 1993 havde jeg mulighed for at følge to projekter, som kombinerede sprogundervisning og værkstedsun-

dervisning i henholdsvis Støvring og Vejle. Værkstederne var udformet som et syværksted og et projekt, der gik ud på at man istandsatte gamle træbåde. I begge tilfælde var der tale om deltagere, der havde opholdt sig i Danmark i ca. to år, og som i perioden inden projektets start havde deltaget i det almindelige danskundervisningstilbud på en sprogskole. I Støvring var deltagerne vietnamesere, og i Vejle var det irakiske kurdere fra Kuwait, alle med kort skolegang fra hjemlandet. Under besøgene overværede jeg danskundervisning og værkstedsundervisning, og jeg lavede med måneders mellemrum båndoptagelser af samtaler med kursisterne.

Mange projekter i lighed med ovennævnte sættes i værk som alternativer til en mere traditionel sprogundervisning ud fra en formodning om, at

værkstedsundervisning øger interessen hos deltagerne og fremmer sprogindlæringen. Derfor er der et behov for at sætte fokus på denne kombination ud fra teorier om sprogtilegnelse kombineret med overvejelser i forbindelse med undervisningsplanlægningen samt psyko-soziale aspekter ved undervisningen.

### Sprogtilegnelse

Spørgsmålet om sprogundervisning og/eller værkstedsundervisning kan i en sprogtilegnelse sammenhæng betragtes som forholdet mellem en indlæringskontekst - dvs. en sprogundervisningskontekst - og en tilegnelseskontekst inden for den deciderede sprogundervisning. Blandt teoretikere har debatten herom været intens, men man er nået til en forståelse af, at begge spiller en rolle i sprogtilegnelsesprocessen, omend der er tale om forskelle.

I indlæringskonteksten kommunikerer man såvel formfokuseret som indholds-fokuseret. Det er karakteristisk at man veksler mellem at kommunikere et indhold, beskrive former og praktisere sproglige øvelser. Hvad denne fokus på form og sproglige øvelser betyder for sprogtilignelsen har været stærkt debatteret. Mange forsøgsresultater (Ellis, 1990) viser imidlertid, at deltagere, der får formel instruktion lærer hurtigere og opnår en højere grad af sprogfærdighed end deltagere, der ikke modtager nogen form for sprogundervisning. Dette forklarer man med, at undervisning har såvel en direkte som en indirekte virkning på sprogtilignelsen: Dels mener nogle for-

skere, at det er muligt gennem øvelser direkte at omsætte viden om sproget til en aktiv sprogfærdighed, og dels tyder meget på, at undervisning har en indirekte, forsinket virkning på tilegnelsen ved at skærpe opmærksomheden over for det sprog, som man udsættes for, også uden for undervisningen. Denne opmærksomhed og fokusering fremmer tilegnelsen. Endelig peges der på, at formelt fokus på sprog modvirker en fossilering / forstening af sproget, dvs. at ens sprogudvikling går i stå.

I tilegnelseskonteksten, det vil her sige i værkstedsundervisningen, kommunikerer man kun indholds-fokuseret. Sproget bruges som middel til i forskellige situationer at kommunikere om forhold, der er forbundet med arbejdet i værkstedet. Værkstedet er et rum, der lægger op til en fri, sproglig produktion, som giver deltageren mulighed for at bruge sproget og derved bekræfte eller ændre sin sproglige viden. Denne funktionelle brug af sproget formodes at styrke tilegnelsesprocessen og fremme automatiseringen af sproget.

I værkstedet skal deltagerne kommunikere i forskellige situationer og presses så at sige til både at forstå og at producere sprog. Der vil uvægerligt være situationer, hvor de sproglige midler ikke rækker, og man må derfor udvikle effektive kommunikationsstrategier for at kunne deltage i aktiviteterne i værkstedet. Endvidere bryder værkstedet det traditionelle diskursmønster i undervisningen og flytter en del af initiativet i kommunikationen over på deltagerne. Man skal f.eks. forstå en opgave,

fordele opgaver mellem sig og komme i gang, og for at kunne det, må man nødvendigvis lytte, stille afklarende spørgsmål, komme ind i en samtale osv. Man kan sige, at der her er tale om normale tilpasningsprocesser, der også findes uden for et undervisningslokale.

Sprogundervisningen er imidlertid ikke blot formfokuseret men også indholds-fokuseret. Det vil således være både forenklet og vildledende at tale om et enten eller, når man diskuterer sprogundervisning og værkstedsundervisning. Også fordi der i forhold til sprogtilægnelsesprocessen er brug for både viden og automatisering. Man kan sige at sprogundervisningen har noget som værkstedsundervisningen ikke har, nemlig fokus på formen, men til gengæld giver værkstedet en udvidelse af rammerne for en indholds-fokuseret kommunikation, som kan inddrages i sprogundervisningen. Set ud fra et sprogtilægnessynspunkt må værkstedsundervisning derfor betragtes som et godt supplement til sprogundervisningen.

### Det didaktiske aspekt

Sammenhængen mellem sprogundervisningen og værkstedsundervisningen kan indholdsmæssigt skabes ved at uddrage de karakteristiske træk, der er ved sproget i værkstedet og inddrage disse i sprogundervisningen. Der vil typisk være tale om at etablere denne sammenhæng i forhold til de pragmatiske og betydningsmæssige elementer i sproget. Udgangspunktet bør være spørgsmålet om, hvad der skal kommunikeres til hvem i hvilke

situationer og med hvilken hensigt. Det vil altid kræve en nærmere bestemmelse af de sammenhænge i værkstedet, hvor sproget bruges som kommunikationsmiddel. I de værksteder, som jeg besøgte, var der typisk tale om en fokus inden for de informerende, dirigerende og regulerende sprogfunktioner. Omsat i talehandlinger vil det f.eks. sige at fortælle, beskrive, karakterisere, identificere, rapportere og instruere samt indlede en samtale, kontrollere forståelse, bede om en gentagelse, stille afklarende spørgsmål, rette misforståelser, bekræfte og afvise. Der var således tale om at informere, påvirke og opbygge og opretholde social kontakt.

Disse talehandlinger kan man i sprogundervisningen tage op på en måde, hvor man fokuserer på form-funktion relationen, dvs. at man arbejder med forskellige udtryk for én og samme talehandling (en funktion/ flere former). Det kunne som eksempel være talehandlingen '*bede om en gentagelse*', der kan udtrykkes med formerne '*hvad, hvabehar, vil du godt gentage det, en gang til, det forstod jeg ikke*'. Disse former er fra en grammatisk betragtning forskelligartede (spørgeord/ spørgende sætninger/ udsagn). En anden væsentlig forskel er formalitetsgraden, dvs. formel eller uformel sprogbrug. Denne bestemmes af samtaleparternes sociale relation og af situationen. En instruktion gives således i et formelt stillag, sådan at man f.eks. vælger den formelle glose '*fremstille*' og ikke den uformelle '*lave*'. Sprogets system af synonymmer aktiveres umiddelbart.



I form-funktion relationen kan der ud over talehandlinger også inddrages udtryk for almene begreber som tid, rum, årsag, følge, hensigt og betingelse osv.. Mulighederne er mange. Disse begreber udtrykkes som bekendt gennem forskellige former og strukturer i sproget, dvs. f.eks. gennem bøjningsmorfer, udvidede verballed og ved adverbelle markører. En funktion udtrykkes ved flere former. Det betyder, at man med udgangspunkt i funktionen kan arbejde med de sproglige udtryk i forskellige tekstsammenhænge og i forskellige sociale og situationelle kontekster.

Af de samtaler, jeg havde med deltagerne i projekterne i Støvring og Vejle med henholdsvis seksten og otte ugers mellemrum, fremgik det, at de i et vist omfang havde tilegnet sig værkstedernes gloser, specielt substantiver og verber. Det hænger sandsynligvis sammen med, at de er givet som input i en kontekst, hvor de skal bruges; de har en funktion, og samtidig har disse ordklasser udpræget betydningsbærende rod-morfemer, der gør dem effektive i kommunikationen. Deltagerne brugte kreative nydannelser som *'strygemaskine'* og *'håndsy'* (i modsætning til at sy på maskine). Og her er der et andet område, hvor man efter min vurdering med fordel kan etablere en sammenhæng mellem værkstedet og sprogundervisningen. Dels er der nogle karakteristiske træk ved de ord, der bruges i en faglig sammenhæng i værksteder, og dels har et givet værksted nogle fagord, som er karakteristiske for de genstande og aktiviteter, der hører til der. Man kan tale om et semantisk felt, som

er kendetegnende for netop det værksted. Et karakteristisk træk ved faggloser er således, at de er født af sprogets produktive orddannelsessystem som sammensætninger og afledninger. Et kendskab til funktionen af og elementerne i dette system er et nyttigt redskab i forbindelse med de gættestrategier, som altid er nødvendige, når man skal forstå og producere på et nyt sprog.

Hvad et værksteds semantiske felt angår, så kan man nærmere indkredse dette i form af et korpus (en samling) af gloser og derefter f.eks. fokusere på den måde, hvorpå gloserne indgår i begrebshierarkier, typisk med almene overbegreber, mellembegreber og specifikke fagbegreber. Således er ordet *'værktøj'* et alment begreb, der dækker mellembegreber som *'hammer/sav/skruetrækker'*, der igen hver for sig kan inddeles i flere specifikke begreber, der udtrykkes i værkstedets *'værktøjssprog'*. Derudover kan man fokusere på den måde, hvorpå et ord indgår i forskellige leksikalske kontekster, som kan være faste syntaktiske mønstre eller faste udtryk, f.eks. *'tage af, tage fra, tage ud, tage om, tage på'* eller *'tage sig sammen'*. Mulighederne er mange.

Det anbefales således, at man i forbindelse med en kombination af sprogundervisning og værkstedsundervisning altid analyserer sproget i værkstedet for at identificere talehandlinger og begreber samt værkstedets semantiske felt med henblik på at bringe disse områder ind i **sprogundervisningen**. På denne baggrund kan man fastlægge et indhold som en del af målsætningen for projektundervisningen.

### Det psyko-sociale aspekt

En anden vinkel på målsætningen er deltagerens behov. Aktiviteterne i et værksted skal for deltagerne have et personligt perspektiv. Motivationen og lysten til at lære et sprog udspringer af oplevelsen af et behov og et ønske om at kunne bruge sproget til at få opfyldt dette behov. Man bør altid undersøge deltagerens behov, før man iværksætter en projektundervisning med værksteder. Er der f.eks. tale om umiddelbare eller mere langsigtede behov? Er behovene knyttet direkte til dagligdagens gøremål eller er ønskerne rettet mod det at indgå på en arbejdsplads? Arbejdspladser er jo meget forskellige. I den forbindelse mener jeg, at der er en væsentlig forskel på, om et projekt indgår som en del af begynderundervisningen, eller der er tale om en kombination af sprogundervisning og værksteder senere i forløbet med henblik på arbejde og erhverv. Umiddelbart tror jeg, at aktiviteterne på begyndertrinnet vil skulle knyttes sammen med deltagerens umiddelbare behov, dvs. være kortsigtede og oplevelsesorienterede. Et projekt af den lidt karikerede type *'lær at være på en arbejdsplads'* kan let af deltagerne opleves som en pseudoaktivitet. Man øver sig kun, og det har ikke noget med virkeligheden at gøre. Nogle projekter sættes desuden overordnet i værk som sociale foranstaltninger, hvor deltagelse i projekterne direkte er forbundet med modtagelsen af sociale ydelser. Denne

socialiseringshensigt falder meget dårligt i tråd med de motivationsfaktorer, der er nødvendige forudsætninger for at lære sprog.

En behovsorienteret projektundervisning har man gennemført på mange af Flygtningehjælpens sprogskoler i forbindelse med udslusende kurser på skolernes overbygning. Kurserne har været orienteret mod forskellige erhvervsuddannelser som f.eks. social- og sundhedsuddannelserne og pædagoguddannelsen. Deltagerne har valgt kurset med henblik på en afklaring af egne forudsætninger og ønsker til en eventuel uddannelse. Det har været karakteristisk for disse kurser, at motivationen blandt deltagerne har været meget høj. I en sådan kombination af sprogundervisning og fagundervisning har betingelserne for at lære sprog vist sig at være særdeles gode.

### Litteratur

- Bialystok**, Ellen: On the relationship between knowing and using forms. i: Applied Linguistics; 1982 nr. 3. S. 181-206.
- Ellis**, Rod: Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom. Oxford: Blackwell, 1990. 230 s.
- Færch**, Claus m.fl.: Learner Language and Language Learning. Kbh.: Gyldendal, 1984. 319 s.
- Melchior**, Marianne og Leif Hjarnø: Flygtninge og Indvandrere. Kbh.: Socialforskningsinstituttet, 1992. 272 s.
- Pedersen**, Michael Svendsen: Varmtvandsafsvampningsanlæg - og andre faglige udtryk. i: Sprogforum Årg. 1, 1995, nr. 3, s. 35-40.