

# Drama og mundtlighed i dansk som andetsprog



## Dorthe Balthazar-Christensen

Konsulent, cand.mag, i dansk og teatervidenskab.  
Kulturafdelingen Roskilde Kommune.

Den nye integrationslov understreger, at kursisten skal stå i centrum for handleplaner, undervisning, aktivering og evaluering. Som underviser i dansk som andetsprog tænker man på, hvad der egentlig menes med dette udsagn i forhold til den eksisterende undervisning. Er kursisterne ikke allerede i centrum for bestræbelserne? Selvom vi som lærere dagligt tager udgangspunkt i kursisterne må vi løbende forholde os kritisk til vores metode med henblik på en fortsat involvering af dem i undervisningen.

I det følgende vil jeg fortælle om nogle metodeændringer, der førte til, at kursisterne på spor 2 i højere grad, end jeg tidligere havde været ude for, satte deres præg på undervisningen, og at de efter 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub>år, var blevet vant til at sætte deres egen dagsorden i undervisnin-

gen. De sluttede forløbet med en tro på sig selv og en energi og lyst til at arbejde videre med sproget.

### Lærebøgerne reduceret til skabelon

Målet med de ændringer, jeg gennemførte, var først og fremmest at forbedre det sproglige niveau ved i højere grad at følge kursisternes fælles og individuelle rytme. Og det lykkedes faktisk. De fleste forlod skolen med et rimeligt mellemsprog, især mundtligt, men også skriftligt vurderet med en Test 2. De havde redskaber til selv at kunne videreudvikle sproget, og alle var meget kommunikative i den betydning, at selvom de ikke konsekvent udtrykte sig grammatisk præcist, var man ikke i tvivl om hensigten og budskabet i kommunikationen, idet ytringerne blev suppleret og understreget af mi-

mik, bevægelser, betoning og sætningsmelodi.

Kursisterne var blevet visiteret til at være meget langsomme indlærere, og tre af dem var sandsynligvis latinske analfabeter. Den generelle vurdering fra medlærere og vikarer i klassen i forbindelse med mål for gruppen var dengang, at kursisterne nok aldrig kunne komme til en test. Som det forstås var forventningerne om progression meget beherskede. Jeg nævner dette for at understrege, at der mod alle odds blev tale om en dynamisk proces i 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> år, hvor kursisterne virkelig bevægede sig - nogle gange utrolig langsomt, indrømmet, andre gange i store ryk, hver for sig og i fællesskab.

Det er i en proces på 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> år imidlertid svært at skelne mellem, hvad der er årsag og hvad der er virkning i forhold til udviklingen, men jeg vil alligevel vove at påstå, at følgende ændringer i min metode spillede en stor rolle:

Jeg var forud for start opsat på at gennemføre to væsentlige ændringer i forhold til min tidligere undervisning af svage spor 2-elever:

- 1) at fokusere mere på kursisters indlæringsrytme
- 2) at fokusere mere på sproghandlinger i selve kommunikationssituationen, herunder at spille og dramatisere dialoger og rollespil ved i højere grad at inddrage non-verbal kommunikation.

Til disse ændringer var jeg inspireret af metoder inden for alfa-undervisningen<sup>1</sup>, især nogle måder hvorpå man

træner den mundtlige kommunikative kompetence med dialog og rollespil som det centrale. Indlæringen foregår her i et tempo, der på eksemplarisk vis synliggør dele, rytmer og muligheder i den sproglige indlæringsproces, som man ellers ikke bemærker på spor 2 og spor 3, men som peger på metoder, hvor bogmaterialet er underordnet til fordel for en mere differentieret psykologisk og social kontakt mellem personer i klassen og for et mere individstyret undervisningsindhold.

Endvidere følte jeg en vis træthed og fastlåsthed ved den mekaniske brug af lærebogsmaterialet, der somme tider kendetegner to-lærerssamarbejdet, hvor tidsforbruget pr. lektion ofte bliver praktiseret automatisk uden særligt hensyn til kursisters indlæringsrytme, og hvor man gang på gang lader sig overraske af det misforhold, der er med hensyn til, hvad kursisterne har gennemgået, og hvad de kan. De har tit gennemgået et helt begyndermateriale, men kan kun praktisere få udtryk korrekt. I stedet for denne situation ville jeg forsøge at finde frem til, hvornår stoffet virkelig kunne siges at være indlært, og hvornår kursisterne var parate til at kapere nyt stof. Det foregår jo i en proces, men alligevel måtte det være muligt at fornemme kursisters rytme, især hvis bogen ikke var til stede til at forstyrre den overordnede rytme mellem lærer og elever.

Min prioritering i forhold til spor 2-klassen indebærer derfor en løsrivelse fra at bruge bogmaterialet på gængs vis til en reduktion af bogen til baggrundskabelon for opbygning af sproghand-

linger, til repetition og til indlæring af læse- og skrivefærdigheder i det allerede indlærte mundtlige sprog. (Jeg anvendte 'Etteren', 'Hvad siger du?' og senere 'OSV' som skabeloner).

Det faldt endvidere naturligt at udvide undervisningen ved at indrage mimik og kropssprog, nu hvor fokus lå på selve kommunikationssituationen og budskabet, og hvor 'bogen' ikke mere styrede forløbet. Undervisning i mimik og kropsudtryk havde hidtil været et forsømt område i min undervisning. Det kræver både tid, mod, en særlig energi og en følelse af trykthed både hos lærer og elever. Jeg havde imidlertid en tro på, at der i denne disciplin var muligheder for at udvikle sprogindlæringen, især for ikke-boglige elever.

### **Fra dialog over rollespil til dramatisering**

Selve undervisningen uden bog indeholdt en præsentationsfase, en øvefase og en produktionsfase, parallelt til bogmaterialet. Den mundtlige indlæring af en sproghandling som f.eks. at give en uformel besked i telefonen strakte sig over fire-fem mødegange, før kursisterne mødte den samme sproghandling på skrift, først på tavlen dernæst som repetition med bogens eksempler. Det kan synes lang tid, men svarede til den tid, det tog kursisterne at indlære og være parate til at gå i gang med en ny disciplin. Som svage læsere styrkede det dem i læsarbejdet, at de på forhånd virkelig kendte og kunne bruge udtrykkene mundtligt.

Som forudsætning for, at rollespillet som den mere kreative del kunne gennemføres, var det nødvendigt for kursisterne hver dag at træne bestemte vendinger i en slags eksercits i klassen, til de kunne dem udenad. Kursisterne forstod betydningen af denne træning i forhold til den sikkerhed og basis, det gav dem, når de skulle lave et situationsspil under friere former.

I øvefasen blev der arbejdet i grupper på oftest tre med dialog og rollespil. Man skiftedes i gruppen til at være hjælper/observatør og spillere. En hjælpers opgave var i begyndelsen at sætte rollespillet i gang, hvis det gik i stå, senere også at observere/kommentere spillet.

I øvefasen til rollespillet blev fokus lagt på skiftende dele af kommunikationen: Fra udtale, tryk og sætningsmelodi til den gestik, som udtrykkene og situationen krævede, for at budskabet kunne komme klart igennem. Efter den endelige opførelse af gruppernes rollespil vurderede hele klassen, hvad der var gået godt.

Den senere repetition af rollespillene foregik hver gang før pausen ved, at jeg enten ridsede en eller flere kommunikationssituationer op, som jeg bad kursisterne spille, eller at de selv foreslog bestemte situationer spillet. Forudsætningen var, at de kendte de sproghandlinger, der skulle bruges til bunds. Når kursisterne selv fik mulighed for at give indhold til sproghandlinger, var det muligt at variere situationerne næsten i det uendelige. Ved at prøve sig frem lærte kursisterne også

at afgrænse, hvilke udtryk der kunne bruges i en given situation. Selve op-takten til rollespillet blev varieret fra min side ved at bruge stikord, rollebeskrivelser, rekvisitter, video, billedmateriale etc., eller selv at mime situationen.

Ideen med rollespillene var naturligvis ikke, at kursisterne lærte rollespillene for at gå ud i virkeligheden og bruge dem direkte, som nogle elever troede. Rollespillet var en metode til at indlære sproget på, hvor selve spillet styrkede forståelsen af det enkelte ord og de enkelte sætningers betydning og funktion. Derigennem styrkede det motivationen og modet til at bruge sproget. Kursisterne skiftedes til at medvirke i rollespillene som deltagere, som hjælper og som observatør.

Efter et år begyndte vi at arbejde med en egentlig dramatisering af situationerne, som det nu var muligt at udbygge, ligesom det nu var muligt for kursisterne at variere udtrykkene, så der kom flere nuancer i spillet. Dramatiseringen blev introduceret, samtidig med at klassen begyndte at arbejde med centraladverbier og adverbielle udtryk som led, der gør det muligt at give replikker kød og blod og graduere temperamentet. Gennem dramatiseringen fandt der en naturlig og meningsfuld indlæring sted af de ellers så svært anvendelige adverbielle udtryk.

Med udgangspunkt i manuskripter lavet af kursisterne selv og med min medvirken, ofte i form af krav om, at bestemte sproghandlinger skulle bruges, gik kursisterne frem efter en op-

skrift, hvor de først lavede en rollebeskrivelse efter manuskriptet. Derefter fordelte de rollerne og øvede replikkerne med den relevante stemmeføring, sætningsmelodi, udtale, det relevante kropsudtryk og de relevante bevægelser. I øvefasen var det vigtigt at få kursisterne til at overdrive for at ramme den rigtige stemmeføring og udtale. Under processen var det sjovt at se, hvordan kursisterne legede med sætningerne, overdrev tonefaldet og kropsbevægelserne. Lang tid efter var der visse sætninger og udtryk, som blev hængende, fordi kursisterne nød at bruge dem og genkende dem andre steder. Replikkerne lød helt dansk, og ordene kom i den rigtige rækkefølge. Til sidst blev der arbejdet med timingen af replikkerne. Rekvisitterne blev tilvejebragt, og stykkerne blev opført for resten af klassen. Under stor jubel optog vi somme tider 'scenerne' på video og snakkede bagefter om, hvad der var lykkedes.

Hvad angår grammatikundervisningen i øvrigt, var det vigtigt at den blev formidlet i sammenhæng med kommunikationen, således at grammatikken ikke blev et abstrakt system for kursisterne. Derfor blev grammatiske emner så vidt det lod sig gøre forklaret ud fra betydning og funktion for kommunikationen. Hvad betyder grammatikken for budskabet? Hvad sker der med forståelsen hvis vi f.eks. undlader at tidsbøje verbet? Hvis vi bruger forkert modalverbum eller er ligeglade med, om artiklen skal være 'en' eller 'et'? Hvordan bliver det man siger så opfattet af modtageren? Det var meget vigtigt at stille og besvare sådanne

spørgsmål, og efterhånden som kursisterne fik øje på grammatikkens betydning og funktion, blev de også opmærksomme på, hvad det indebar, at de selv og andre i klassen brugte sproget korrekt.

### Konklusioner

'Uden-bog-fasen' resulterer i en mere direkte kontakt mellem lærer og elever. Man bliver i højere grad tvunget til at differentiere sin pædagogik på flere planer (personligt, socialt og fagligt) i forhold til den person, man direkte står over for: For eksempel var der i klassen en ældre godsejer fra Afghanistan og en ung tyrkisk kvinde på 19 år. Den opbakning i form af gentagen ros, som var nødvendig for at sætte den unge pige i gang, ville, hvis jeg havde anvendt den over for den ældre mand, have virket direkte modsat, nærmest fornærmende og blokerende på ham. Forhold som disse og andre, der vedrører kursistersnes forskellige personligheder og reaktioner, ville jeg sandsynligvis have overset i et mere bogstyret forløb.

Jeg bevægede mig meget rundt i lokalet ligesom kursisterne og havde direkte øjenkontakt hele tiden. Valget af eksempler i dialogerne blev direkte møntet på kursisterne, ligesom jeg åbnede mig mere for deres bidrag. Fordele ved at slippe det materialestyrede program er nemlig, at man bliver tvunget til at være mere opmærksom på kursistersnes motivation. Det er min erfaring, at motivationen hele tiden ændrer sig i takt med, at nye mål uden for skolen bliver mulige for kursisterne.

Det betyder, at kursisterne, hvis læreren lytter, stiller nye krav til indholdet hele tiden. Jeg fik desuden en bedre fornemmelse af, hvad kursisterne kunne, hvad jeg kunne kræve af dem og hvordan jeg skulle tilrettelægge undervisningen. I det direkte samspil mellem elever og lærer er der meget stof at hente til udvikling af undervisningen.

Efterhånden som jeg i højere grad indirekte lod kursisterne styre forløbet, fik jeg noget som vel kan betegnes som noget nær en kunstnerisk oplevelse: En fuldendt timing i forhold til den enkeltes og holdets samlede indlæring, hvor det hele gik op i en højere enhed – alle sanser var 100% i brug for at modtage det nye stof.

Har man haft sådanne smukke oplevelser, forstår man, at det er muligt at finde en dialog eller en indlæringsrytme på et højere plan mellem lærer og kursister, og at den er værd at lede efter og værd at dyrke.

Når kropssproget og mimikken i højere grad ledsager de sproglige udtryk, tilegner kursisterne sig sproget på en mere intens måde. Forståelsen af kommunikationen og de enkelte ord bliver dybere i forhold til den indlæring, hvor kursisten sidder på stolen og gentager sætninger, og hvor han/hun erhverver et mere udvendigt forhold til sproget. Dramatiseringen betyder desuden, at udtryk fordøjes og huskes bedre, og derfor bliver processen en støtte for ikke-boglige elever, som ikke har metasproglige systemer til rådighed i samme grad som spor 3-elever.

Hvad angår evaluering blev kursisten vurderet af sig selv, af de andre og af læreren - ikke kun i opførelsen af rollespillet, men også i selve øvefasen. Kursisterne overtog selv noget af lærerens rolle i hjælper- og observatørrollen. Hvis man udvikler en hensynsfuld tone blandt kursisterne, og hvis kursisterne virkelig forstår værdien af at turde afprøve tingene og at lave fejl - *ingen er perfekt altid og kritik er en gave* - og hvis man som lærer altid sørger for at vurdere på en positiv og differentieret måde, dvs. argumenterende over for den enkelte, er det mit indtryk, at evalueringen bliver opfattet positivt og som noget vigtigt. Evaluering betyder endvidere, at kursisten samtidig bliver genstand for positiv personlig interesse og opmærksomhed.

At arbejde med rollespillet som det centrale i klassen, drejer desuden fokus væk fra katederet over på deltagerne selv. Det gør kursisterne mere opmærksomme og styrende i forhold til egen indlæring, og interaktionen i klassen styrkes.

Vi brugte halvandet år på sproghandlingerne i 'Hvad siger du?', og da jeg selvfølgelig godt vidste, at elever normalt bruger den hastighed, hvormed de gennemgår en lærebog, til en pejling af, hvor de befinder sig i forhold til andre klasser, snakkede jeg med kursisterne om det. De havde imidlertid ingen problemer med vores brug af bø-

gerne, idet de, som de selv fortalte, syntes, at de kunne bruge det sprog, de havde lært. Det havde de bl.a. opdaget i pauserne ved at tale med andre elever. I forbindelse med læse- og skrivetræning i mine timer og hos medlæreren arbejdede de også med andre materialer.

At læreren respekterer den enkeltes indlæringsrytme i processen er den vigtigste forudsætning for overhovedet at kunne begynde at kræve medansvar for undervisningen. Den frustration, det giver den enkelte elev ikke at være der, hvor materialet og læreren er, er større, end vi tror. For at kunne medvirke aktivt i processen, skal kursisten jo kunne acceptere og være positiv over for sin egen indlæring i stedet for at føle sig dum, hvad der desværre er tilfældet med mange spor 2 elever.

### Note

Spor 1 - 3

1: Alfa. Alfabetiseringsundervisning.

2: Kursister med kortere skolebaggrund.

3: Kursister med længere skolebaggrund.

### Litteratur

Nielsen, Lone & Mikael Køneke: Etterren. Kbh., Teknisk Forlag, 1995.

Nielsen, Lone: Hvad siger du? Kbh. Studienskolen, 1990.

Nielsen, Lone & Kirsten Eriksen: OSV - begyndermateriale i dansk som andetsprog. Kbh., Akademisk Forlag, 1986.