

# Samspil – sprogdidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogsundervisning

Når undervisningen i dansk som andetsprog skal rettes mod arbejdsmarkedet, består den sprogdidaktiske opgave i at skabe et *samspil* mellem det sprog der anvendes på kursisternes arbejds- eller praktikplads, og det sprog der undervises i. Hvordan dette samspil skal udformes, afhænger af hvilket sprogsyn og læringssyn man tager udgangspunkt i, og hvad man ser som målet for samspillet: Skal sprogundervisningen rette sig mod kursisternes umiddelbare sproglige behov på arbejds- eller praktikpladsen, eller skal den (også) bidrage til at kursisterne får bredere arbejdsrettede kompetencer?

Der er mange mulige tilgange og mål når man skal tilrettelægge en andetsprogsundervisning der har til formål at skabe et sådant samspil, og det giver anledning til at reflektere over nogle grundlæggende sprogdidaktiske spørgsmål.

Jeg vil i denne artikel præsentere tre forskellige tilgange – en kommunikativ, en sociokulturel og en biografisk – som kan supplere hinanden, og jeg vil give eksempler på hvordan man kan arbejde didaktisk med hver af disse tilgange (Pedersen 2016).

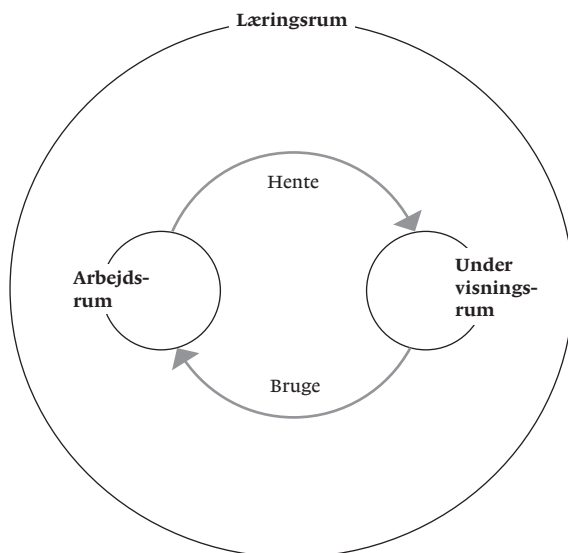


**MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN**

Lektor emeritus  
Roskilde Universitet  
misvpe@ruc.dk

## Samspil

En overordnet model for samspillet kunne se således ud:



Figur 1. Samspil mellem arbejdsrum og undervisningsrum.

Her indgår *arbejdsrummet* og *undervisningsrummet* i et samlet *læringsrum*. Arbejdsrummet, hvor arbejdet foregår, kan være på en arbejdsplads af enhver art, og undervisningsrummet, hvor den tilrettelagte sprogundervisning foregår, kan være på et sprogcenter, men også på en arbejdsplads. I læringsrummet skabes der et *læringskredsløb* ved at man henter sprog fra arbejdsrummet, analyserer og anvender det i undervisningsrummet for derefter at bruge det i arbejdsrummet.

Der er mange måder at hente sproget på: Undervisere og kursister kan lave lyd- og videoptagelser, hente skriftligt/trykt materiale, lave interviews med deltagere og arbejdsledere, gøre observationer osv. Men både når man henter sproget, analyserer og bruger det til undervisning eller i praksis, er det nødvendigt at træffe beslutninger om hvad det er for en tilgang man har til sprog og sproglæring.

Et eksempel fra en arbejdsplads kan illustrere hvordan arbejdspladssprog kan analyseres på flere forskellige måder. Eksemplet er fra et plejehjemskøkken hvor praktikanten (P) bliver bedt om at hjælpe med at tilberede den fars til forloren hare som en medarbejder (M) har rørt sammen. Uddraget af kommunikationen her er fra en lyd- og videoptagelse:

[M til P]: Kan du ikke hjælpe mig med det her, så jeg kan blive færdig.

[P går i gang med at ordne farsen].

M: Den skal lige glattes med vand.

P: Nå, okay.

M: Og så, den der er okay. Og så skal der bacon på. Så pak den ind i bacon, ik' os'.

P: Okay. [Efter et stykke tid] Er det fint sådan her?

M: Og så den der.

[P glatter fars i en bradepande].

M: Du former det som et brød.

P: Ja.

M: Ja, du skal nok have lidt mere vand på fingrene. Nej, mere vand på fingrene.

P's kommunikative behov her er at kunne forstå den *instruktion* som M giver hende undervejs i processen. P skal kunne stille spørgsmål der har til formål at *tjekke* om hun har gjort det rigtigt. De enkelte led i instruktionen bliver givet i forbindelse med hver delhandling, men nogle gange bliver rækkefølgen også markeret sprogligt med M's brug af "så".

Det fremgår også af eksemplet at det ikke alene handler om kommunikativ betydning, men også om en social relation mellem P og M. M er fastansat og har ansvar for at retten bliver lavet korrekt og til tiden, mens P er medhjælper ("Kan du ikke hjælpe mig med det her, så jeg kan blive færdig"). Selvom der ligger en opskrift på forloren hare fremme, bliver P ikke introduceret til den, og hun får heller ikke en mundtlig introduktion til hvad det er for en ret. Da observatøren spørger P om hun ved hvorfor det hedder forloren hare, giver en anden medarbejder observatøren – men ikke P – en grundig forklaring på spørgsmålet. Der er altså et hierarkisk forhold mellem P og M, og man kan se P's deltagelse i arbejdsfællesskabet som perifer. Skal P have en mere central plads i arbejdsfællesskabet, skal hun have sociokulturelle sproglige kompetencer til at forhandle sin identitet og position, ligesom den asymmetriske magtrelation hun bliver indplaceret i, skal ændres.

I en samtale med observatøren fortæller P at hun har været et halvt år i jobtilbud, men ikke kan finde andet arbejde og derfor tænker på at gå på VUC. Hun overvejer at tage 9.-10. klasse da hun ikke har uddannelse fra tidligere, og er klar over at man skal have en uddannelse i Danmark for at have muligheder på arbejdsmarkedet. Hun har været på madlavningskursus, har arbejdet i kantiner og prøvet forskellige jobs med løntilskud, men har ikke fået "rigtigt

arbejde” endnu. P har altså vanskeligheder med at skabe biografisk sammenhæng og mening i sin livs- og arbejdssituation, hvilket har betydning for hendes muligheder og motivation for at indgå i en sproglæringsproces.

Kommunikativ kompetence til at indgå i kommunikationssituationer, sociokulturel sproglig kompetence til at forhandle identitet, sociale relationer og en plads i arbejdsfællesskabet samt biografisk sammenhæng og mening er således tre supplerende dimensioner i sproglæringen, som kan være udgangspunkt for tilrettelæggelsen af et arbejdsrettet sproglæringsforløb.

## Kommunikativ tilgang

I en kommunikativ tilgang til sproglæring arbejdes på grundlag af et funktionelt sprogsyn, dvs. at sproget bruges til at udføre sprog-handlinger med – f.eks. at instruere, at informere, at argumentere, at forklare – på en måde der er tilpasset kommunikationssituationen, og målet med undervisningen er at deltagerne får kommunikative kompetencer.

I situationen fra plejehjemskøkkenet er der to vigtige sproghandlinger: M’s instruktion og P’s tjek af at hun har udført (del)opgaven rigtigt. I sprogundervisningen kan man arbejde med kommunikative problemløsningsopgaver (*tasks*) som giver kursisterne mulighed for en kognitiv bearbejdning af sproget (Pedersen 2015). Der er mange måder at lave *tasks* på som giver anledning til at arbejde med instruktioner. Det kan f.eks. være at se videooptagelsen (eller en Youtube-video) og omsætte den til en opskrift:

	GØRE	INGREDIENS	HVORDAN, HVOR
1	Rør	kødet	med salt
2	Tilsæt	rasp, æg og mælk	
3	Tilsæt	peber og hakket bacon	
4	Kom	farsen	i bradepander med bagepapir
	osv.		

Figur 2. Strukturering af opskrift.

Kursisterne kan også arbejde med opgaver hvor en kursist instruer-

rer en anden i at samle en Lego-model, klippe julehjerter osv., eller en kursist kan give en instruktion i tilberedning af en ret til en eller flere andre kursister som har billeder af delprocesserne og skal lægge dem ned i rækkefølge.

Som det fremgik af eksemplet, er det sprog der blev anvendt til sproghandlingen 'instruktion', i virkeligheden meget varieret: Beskrivelse af næste skridt i processen: "Og så skal der bacon på"; indirekte ordre: "Så pak den ind i bacon, ik' os."; information/vejledning: "Den skal lige glattes med vand. Du former det som et brød". Samtidig er sproget tæt forbundet med handlingen, således at man kun forstår hvad "den" refererer til hvis man kan se hvad der foregår. Det er derfor vanskeligt – hvis ikke umuligt – at designe *tasks* som kan afspejle den sproglige mangfoldighed i praktisk kommunikation, og de særtræk man finder i sprogbrugen i specifikke kontekster (Brouwer & Nissen 2003: 62).

Det er derfor, som Mike Long siger, ikke statiske sproglige træk i bestemte (kon)tekster (*texts*) der skal være udgangspunkt for analyse, men derimod de (arbejds)opgaver (*tasks*) der skal udføres:

The primary focus of language analysis in TBLT [Task-Based Language Teaching] is the dynamic qualities of target discourse – how language is used to accomplish tasks – not simply the linguistic features of static *texts*. (Long 2015: 203)

De *tasks* som undervisningen retter sig mod, kalder Long for mål-*tasks* (*target tasks*), dvs. "what they [learners] have to *do* in and through the target language" (108), og de kan så efter en diskursanalyse være udgangspunkt for pædagogiske *tasks* (*pedagogic tasks*) (Long 2015: 180 ff.).

For at sætte et kommunikativt læringskredsløb i gang, hvor kursisterne selv er med til at udforske, reflektere over og få erfaringer med det sprog der faktisk bruges – dvs. at kursisterne bliver *kontekstsensitive* (Brouwer & Nissen 2003: 63) – kan man supplere samspillet mellem mål-*tasks* og pædagogiske *tasks* med *integreringsopgaver* (Sandwall 2013). I disse opgaver tages kursisternes arbejde med sprog i undervisningen med på arbejdspladsen, og erfaringerne med sprogbrug på arbejdspladsen i forbindelse med interaktion, arbejdsopgaver og relationer bruges som ressourcer for sproglæring. Kursisterne kommer dermed til at bruge sproget til at kommunikere *i* forskellige kommunikationssituationer i arbejdsrummet og undervisningsrummet, samtidig med at de kommer til at kommunikere *om* sproget.

Der er tre faser i brugen af integreringsopgaver:

1. Forberedelse af sproget i undervisningsrummet (arbejde med sproget)
2. Gennemførelse: prøve/teste og observere sprog i arbejdsrummet (sproget i arbejde)
3. Efterbearbejdning af sprog fra arbejdspladsen (arbejde med sproget) (Sandwall 2013: 215-16).

Det kommunikative samspil der her er beskrevet, kan siges at bestå i et *medspil* i og med at man i undervisningen prøver at afspejle det sprog der anvendes i arbejdsrummet. Dermed kan man imidlertid også være med til at reproducere den marginalisering som kursisterne kan være udsat for på deres arbejds- eller praktikpladser. Der er derfor også brug for at skabe et *modspil* i undervisningsrummet til kommunikationen i arbejdsrummet, og det fører over i en sociokulturel tilgang.

## Sociokulturel tilgang

Vi så i eksemplet fra plejehjemskøkkenet at P befandt sig i en marginaliseret position i arbejdsfællesskabet på sin praktikplads (Trane-kjær & Kirkebæk 2017). Det kom til udtryk i at hun først og fremmest blev positioneret som medhjælper og ikke én der skulle udvikle sin faglighed og blive en mere integreret del af arbejdsfællesskabet. Også sprogligt viser M's instruktion og anvisninger at det er hende der styrer tilberedelsesprocessen skridt for skridt, hvilket understøttes af P's spørgsmål om hvorvidt hun gør det rigtigt. M spørger f.eks. ikke P om hun har forstået hvad opgaven går ud på, om hun har spørgsmål til retten og proceduren, om hun har erfaringer med madlavning andre steder fra som hun kunne trække på og videreudvikle osv.

I sin bog om en række kvindelige indvandrere i Canada viser Bonny Norton hvordan disse kvinder bliver marginaliseret på deres arbejdspladser, ikke får mulighed for at være legitime sprogbrugere (*legitimate speakers*) og derfor ikke får mulighed for investering (*investment*) i deres sproglæring (Norton 2013). Her kan undervisningsrummet bruges til at *empower* kursisterne til at overskride de grænser og barrierer de måtte møde, og de magtrelationer og hierarkier de måtte være underlagt på arbejds- eller praktikpladsen, således at de kan opnå en større *affordance* for sproglæring, dvs. de læringsmuligheder der skabes i samspillet mellem de læringsressourcer der er på

arbejds- eller praktikpladsen, og de ressourcer og den *agency* de selv har med sig (Sandwall 2013: 27 ff.; van Lier 2004: 90 ff.). Hermed bliver der i undervisningsrummet givet et *modspil* til læringsmulighederne i arbejdsrummet i form af en sociokulturel tilgang til sprog-læring, hvor sprog bliver brugt til at forhandle identitet og position i et praksisfællesskab (se Block 2003: 74 ff.) – og til at blive mere faglig, f.eks. mindre køkkenmedhjælper og mere køkkenassistent eller -medarbejder.

I Aud Blaker og Michael Svendsen Pedersens artikel i dette nummer af *Sprogforum* bliver det beskrevet hvordan målet med sprogundervisningen ikke alene er at den er arbejdsrettet, men at kursisterne bliver “ansættbare”, at de får de sproglige og faglige kompetencer der skal til for at de kan blive jobparate. Det sker ved at undervisningen bliver lagt ud på arbejdspladsen, og at erfaringer fra arbejdspladsen bliver taget ind i undervisningen i form af cases og rollespil.

Det der skal hentes ind i undervisningen i en sociokulturel tilgang, er deltagerens *levede erfaringer* med anvendelsen af sproget som social praksis og sproglæring som en form for socialisering. Her kan man også bruge integreringsopgaver. Bonny Norton foreslår at man arbejder med “classroom-based social research” med brug af “diaries and journals” som kan hjælpe kursister med at forstå “how opportunities to speak are socially structured”, og hvordan de kan udfordre sociale praksisser (Norton 2013: 189).

Man kan også – som det skete på et sprogkursus på et plejehjem – anvende en *refleksionscirkel* som redskab til at formulere og reflektere over bl.a. “Hvad skete?”, “Hvad følte/tænkte du?”, “Hvad kunne du have gjort anderledes?” og “Hvad vil du gøre i en lignende situation?” (Pedersen 2007).

## Biografisk tilgang

Som det fremgik af samtalen med P i plejehjemskøkkenet, indgik der flere forskellige uddannelses- og arbejdsforløb i hendes livshistorie. Hvis man gennemførte et længere biografisk interview med hende, ville man kunne få et indtryk af hvordan hun forsøger at skabe biografisk mening i disse begivenheder i sin livshistorie, dvs. hvad det er for et narrativ hun bruger til at koble sin fortid og nutid sammen med et fremtidsperspektiv, herunder et perspektiv for deltagerse i et bestemt socialt fællesskab (*imagined community*) og udviklingen af nye identiteter (*possible selves*) (Dörnyei 2009/2010).

På et overordnet plan har deltagerens livshistorier og biografi-

er stor betydning for deres sproglæring (Benson & Nunan 2005). Et eksempel på dette har jeg beskrevet i Pedersen 2007, hvor jeg viser hvordan to kvinder fra Afghanistan der er i praktik på et plejehjem, anvender og udvikler deres sprog på helt forskellige måder, og hvordan dette hænger sammen med de biografiske fortællinger de har om deres livshistorie.

I sprogundervisningen kan man overveje hvordan kursisterne får mulighed for at arbejde med deres livshistorier i relation til praktik eller arbejde. Det kan eventuelt ske i relation til arbejdet med CV'er, job og kvalifikationer, erfaringer fra arbejdsrummet, og der kan måske indlægges mindre coachingsessioner ind i undervisningen. Under alle omstændigheder har den biografiske dimension en helt afgørende rolle for kursisternes kommunikative og sociokulturelle sproglæringsproces.

## Afrunding

Den didaktiske etablering af et samspil mellem arbejdsrum og undervisningsrum i et samlet læringsrum rejser som sagt en lang række grundlæggende spørgsmål om sprogsyn, læringssyn, didaktisk tilrettelæggelse af undervisningen, målet med undervisningen osv., og der er en lang række forhold som fagkultur, arbejdspladskultur, arbejdsorganisering, samarbejde mellem sprogcenter, arbejdsplads og kommune osv. som spiller en rolle for hvilke læringsrum der kan udvikles.

I denne artikel har jeg præsenteret tre forskellige pædagogiske tilgange som supplerer hinanden, og et samspil mellem arbejdsrum og undervisningsrum i form af både et medspil og et modspil. Der kan udvikles yderligere tilgange og andre mål med den arbejdsrettede sprogundervisning, men hvad man end vælger, vil det fortsatte udviklingsarbejde være afhængigt af at valgene foretages på et professionelt og reflekteret grundlag.

## Litteratur

- Benson, P. & Nunan, D. (red.) (2005). *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*.
- Brouwer, C. E. & Nielsen, A. (2003). At lære dansk som andetsprog i praksis. I: Asmuß, B. & Steensig, J. (red.), *Samtalen*



- på arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dörnyei, Z. (2009/2010). The motivational Self System. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pedersen, M. S. (2007). *På vej med sproget*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Pedersen, M. S. (2015). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, M. S. (2016). Sprog på og til arbejdspladsen. I: Kindenberg, B. (red.), *Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Liber.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Tranekjær, L. & Kirkebæk, M. J. (2017). Praktik i praksis – et arrangeret møde med dansk arbejdskultur? *Sprogforum*, 64, 77-91.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.