

nummer **66**
august 2018

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

SPROGET PÅ ARBEJDE



Roskilde
universitets
forlag

JUNI SÖDERBERG ARNFAST

Kronikken: Ny videreuddannelse for undervisere i dansk som andetsprog på vej, men hvorfor egentlig? 9

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Samspil – sprogdidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogsundervisning 15

ELLEN BERTELSEN

Professionalisering af dansk som andetsprog i samspil med arbejde, praktik og IGU-forløb 24

AINA BIGESTANS, MALIN DAHLSTRÖM, LISA GANNÅ OG KARIN SANDWALL

"Här böjer vi inte verb i onödan" – om samarbete och lärande inom integrerad yrkes- och andraspråksutbildning 33

CHARLOTTE SUN

Inddragelse af hverdagen i andetsprogsundervisningen 40

THERESE HAUGE

Efteruddannelse i arbejdspladsrelevant engelsk 47

AUD BLAKER OG MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Innvandrere og flyktningers vei mot arbeidslivet 55

SØREN W. ESKILDSEN OG JOHANNES WAGNER

"Language learning in the wild" som praksisorienteret sprogundervisning 62

KAMILLA KRAFT

Kontekster og vilkår for arbejdsintegreret sproglæring 71

INGRID OBDRUP

Undervisningsmaterialer i den erhvervsrettede danskundervisning – begrænsninger og perspektiver 78

EVA BRAMM OG MARTA KIRILOVA

"Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende" – om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere 85

LOUISE MYRUP

Dansk tegnsprog: Man bliver en bedre tolk af at forstå sprogbrugernes kultur 95

Temanyt 66 – *Sproget på arbejde* 103

Andet nyt 105



9 788778 675132

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 66 · august 2018

JUNI SÖDERBERG ARNFAST

Kronikken: Ny videreuddannelse for undervisere i dansk som andetsprog på vej, men hvorfor egentlig? 9

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Samspil – sprogidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogsundervisning 15

ELLEN BERTELSEN

Professionalisering af dansk som andetsprog i samspil med arbejde, praktik og IGU-forløb 24

AINA BIGESTANS, MALIN DAHLSTRÖM, LISA GANNÅ OG KARIN SANDWALL

“Här böjer vi inte verb i onödan” – om samarbete och lärande inom integrerad yrkes- och andraspråksutbildning 33

CHARLOTTE SUN

Inddragelse af hverdagen i andetsprogsundervisningen 40

THERESE HAUGE

Efteruddannelse i arbejdspladsrelevant engelsk 47

AUD BLAKER OG MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Innvandrere og flyktningers vei mot arbeidslivet 55

SØREN W. ESKILDSEN OG JOHANNES WAGNER

“Language learning in the wild” som praksisorienteret sprogundervisning 62

KAMILLA KRAFT

Kontekster og vilkår for arbejdsintegreret sproglæring 71

INGRID OBDRUP

Undervisningsmaterialer i den erhvervsrettede danskundervisning – begrænsninger og perspektiver 78

EVA BRAMM OG MARTA KIRILOVA

“Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende” – om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere 85

LOUISE MYRUP

Dansk tegnsprog: Man bliver en bedre tolk af at forstå sprogbrugernes kultur 95

Temanyt 66 – *Sproget på arbejde* 103

Andet nyt 105

SPROGforum

Sproget på arbejde

Sprogforum årg. 24, nummer 66, august 2018

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2018

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Louise Tranekjær (temareaktør), Karen Lund og Michael Svendsen Pedersen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager, Lone Svarstad og Mads Kirkebæk – med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Jakob Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lars Stenius Stæhr, Lone Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel, Merete Vonsbæk og Ana Kanarena-Dimitrovska

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260
4000 Roskilde
E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag
E: info@samfundslitteratur.dk
samfundslitteratur.dk/ruforlag
samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk)

Omslag: Thea Rytter · Tryk: Specialtrykkeriet Arco · Oplag: 500

ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-513-2 (trykt bog) · ISBN 978-87-7867-516-3 (e-bog)

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.

Information om abonnement kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum

Læs om priser for hhv. danske og nordiske abonnenter.

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Emdrup, og Roskilde Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum/>

Sprogforum nr. 36-65 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog, og tidligere numre kan hentes gratis.



FAGFÆLLE-
BEDØMT

Forord

Temaet for dette nummer af *Sprogforum* er sproget på arbejde. Dette emne har i mange år været genstand for stor debat både på politisk niveau og blandt praktikere og undervisere. Det gælder ikke mindst i forbindelse med etableringen af uddannelsen i dansk som andetsprog omkring årtusindskiftet og udviklingen af ideen om 'arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning'. Men temanummeret handler ikke udelukkende om dansk som andetsprog da forholdet mellem 'sprog' og 'arbejde' også er relevant i forhold til fremmedsprogene, f.eks. hvad angår uddannelse og efteruddannelse i engelsk (og tysk, fransk eller spansk) som forberedelse til det flersprogede arbejdsmarked. Vi bringer desuden artikler om andetsprogsundervisning i Sverige og i Norge og om flersprogethed på norske byggepladser.

På sprogcentre har man i mange år skullet forholde sig til skiftende politiske krav til arbejdsmarkedsorientering, og i kommuner og jobcentre har integrationsloven i mange år defineret både sproglæring og beskæftigelse som sidestillede, centrale dele af en mere overordnet integrationsindsats. Med den seneste politiske aftale i 2017 om at lempe kravet til uddannelse af undervisere i dansk som andetsprog er debatten blusset op igen, og der er måske i endnu højere grad end tidligere behov for kvalificerede diskussioner af hvad arbejdsmarkedsrettet danskundervisning er, kan og kunne være i fremtiden.

Flygtningekrisen har utvivlsomt skabt en ny situation og nye vilkår for andetsprogsundervisningen idet flygtninge i langt højere grad end tidligere kommer nærmest direkte ud på arbejdsmarkedet, enten som led i integrationsuddannelsesforløb eller som led i sprog- eller arbejdsstrækningsforløb formidlet af kommunale jobcentre. Dertil kommer at man i 2016 indgik en aftale om afvikling af det specifikke forløb i arbejdsmarkedsrettet danskundervisning for arbejdsmigranter i Danmark med den konsekvens at arbejdsmarkedsretningen nu skulle lægges ind i den ordinære undervisning. Den ordinære undervisning skal således fra 2017 imødekomme både nyankomne flygtninge og arbejdsmigranter samtidig med at der åbnes op for at sprogundervisningen i fremtiden skal varetages af undervisere som ikke har deltaget i et længerevarende efteruddan-

nelsesforløb i dansk som andetsprog. Disse forandringer stiller nye krav til både andetsprogsundervisere, arbejdsgivere og ikke mindst nyankomne andetsprogsbrugere, og det ændrer på mange måder fokus og formål i forhold til sprogtilegnelse for den enkelte sprogbruger og den enkelte underviser. Den fortsatte positive udvikling af sprogundervisningen for andetsprogsbrugere er på denne baggrund mere end nogensinde afhængig af kvalificerede og aktualiserede didaktiske diskussioner af arbejds(marked)srettet sprogundervisning, som forhåbentlig kan influere praksis på området, både politisk og i forskning og undervisning.

Dette temanummer har til formål at skabe en platform for sådanne diskussioner – både i tilknytning til andetsprog og fremmedsprog – ved at give stemme til praktikere, undervisere og forskere fra Danmark, Norge og Sverige, som har indblik i den nuværende praksis indenfor arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning. Disse stemmer er ikke politiske selvom de indtræder i et politiseret felt. De forskellige bidrag til nummeret tager alle udgangspunkt i et kommunikativt sprogsyn og en tilgang til sprogundervisning og sproglæring som noget der på den ene eller den anden måde handler om ‘sprog på arbejde’, altså sproglig virksomhed, hvoraf sproget på arbejdspladsen blot er én dimension. Det hidtil relativt ensidige fokus på ARBEJDSMARKEDSrettet sprogundervisning bør således erstattes af et bredere fokus på ARBEJDSrettet sprogundervisning der mere overordnet handler om at udviklingen af sproglige kompetencer udspringer af sprogbrugerens VIRKSOMHED og virkelighed mere generelt, herunder en given arbejdspraksis eller fremtidig arbejdspraksis.

Den forskningsmæssige platform for dette fælles perspektiv er en sociokulturel tilgang til sproglæring, hvor motiveret og investeret dialog er drivkraften for praksis og sproglæring i relation til denne praksis. Med afsæt i dette perspektiv søger nummeret at bidrage til nye perspektiver på læringsprocesser og undervisningsformer i relation til arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning snarere end til en bestemt politisk dagsorden. Formålet med nummeret er således todelte: 1) at give indblik i hvilke nye erfaringer, initiativer, løsninger og udfordringer som den politiske, samfundsmæssige og undervisningsmæssige situation omkring arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning har medført, og 2) at genbesøge forskningsmæssige og didaktiske diskussioner omkring kommunikativ, *task*-baseret, praksisorienteret og interaktionel sprogundervisning netop i lyset af den seneste udvikling og situation. På denne måde har nummeret ikke blot relevans for undervisere og forskere inden for andetsprogsfeltet, men har en langt bredere relevans for alle undervisere

og forskere som arbejder med det helt grundlæggende spørgsmål om hvordan vi knytter sprogundervisningen – også i fremmedsprogene – så tæt som muligt an til den praksis uden for klasserummet som sproglæringen retter sig mod. Og den praksis kan udfolde sig i det land hvor sproglæringen foregår, eller i udlandet og/eller i de transnationale medier.

Det sociokulturelle udgangspunkt involverer imidlertid også et kritisk perspektiv på de læringsmuligheder og praksismuligheder som individuelle sprogbrugere har og ikke har, og som på denne måde får en betydning for hvad der læres og ikke læres, uanset om undervisningen er arbejds(marked)srettet eller finder sted på selve arbejdspladsen. På denne måde bidrager nogle af artiklerne også med mere kritiske indvendinger mod den herskende ide om at arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning i sig selv udgør et “quick fix” på de integrations- og beskæftigelsesproblemer som den politisk er tænkt som et svar på.

I sin kronik *Ny videreuddannelse for undervisere i dansk som andetsprog på vej, men hvorfor egentlig?* giver Juni Söderberg Arnfast en oversigt over den politiske historie bag de forandringer (nedskæringer) der siden 2016 har været på vej for videreuddannelsen af undervisere i dansk som andetsprog med sigte på større arbejdsmarkedsorientering for flygtninge og familiesammenførte. Hun fremfører bl.a. at det eneste grundlag udlændinge- og integrationsministeren har for at nedskære kompetencekravene, er en konsulentrapport der er udarbejdet uden medvirken af fagfolk med særlig indsigt i danskundervisning for voksne udlændinge.

Michael Svendsen Pedersens artikel *Samspil – sprogdidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogsundervisning* baserer sig på en kommunikativ og sociokulturel tilgang til sproglæring. Den fokuserer på hvorfor der er behov for en sprogundervisning som på den ene side didaktisk er tilrettelagt i forhold til nogle *tasks* som er relevante for ‘sproget uden for klasserummet’, og på den anden side tager udgangspunkt i den livs- og læringshistoriske kontekst der danner grundlaget for individets sproglige udvikling.

Professionalisering af dansk som andetsprog i samspil med arbejde, praktik og IGU-forløb af Ellen Bertelsen belyser hvordan man arbejder med at tilrettelægge undervisningen i arbejdsmarkedsrettet undervisning i dansk som andetsprog på baggrund af en grundig sprogbehovsanalyse baseret på sproginterviews, observationer, indgangstests og optagelser fra arbejdspladsen. Blandt eksemplerne er sprogbehovene i en slagterafdeling i SuperBrugsen og sprogbehovene for en skovarbejder i Skov- og Naturstyrelsen.

Aina Bigestan m.fl. tager i artiklen "*Här böjer vi inte verb i onödan*" – om samarbejde og læring i integreret yrkes- og andraspråksudbuddning udgangspunkt i et projekt på Center for Svensk som Andetsprog på Stockholms Universitet med fokus på samarbejdet mellem faglærere og sproglærere omkring tilrettelæggelsen af arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning. Her beskrives det hvordan man som baggrund for undervisningen har indsamlet materiale fra arbejdssituationer, særligt med fokus på anvendelsen af grænseobjekter i form af fotos i stedet for lærebogsmaterialer, og herigennem har belyst den tætte relation mellem forståelse for arbejdet og arbejdet i sproget. Artiklen udgør således et konkret bud på en didaktisk tilgang og ressource i arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning.

I artiklen *Inddragelse af hverdagen i andetsprogsundervisningen* tager Charlotte Sun med udgangspunkt i økologisk teori fat på måder at tilbyde kursister i dansk som andetsprog bæredygtig undervisning som adresserer deres ønske om at bruge sproget uden for klasserummet. Sun sætter særligt fokus på nødvendigheden af at ændre måden hvorpå undervisere og kursister tænker og praktiserer hjemmearbejde, så det i højere grad relaterer sig til den virkelighed der er uden for klasserummet snarere end blot at udvide klasserummet til hjemmet.

Therese Hauge beskriver i *Efteruddannelse i arbejdsrelevant engelsk* udfordringerne ved opkvalificering af engelsksproglige kompetencer på arbejdspladser hvor engelsk udgør det officielle arbejdssprog eller spiller en væsentlig rolle, som f.eks. på videregående uddannelsesinstitutioner, der er omdrejningspunktet for artiklen. Artiklen giver fra et sprogkonsulentperspektiv et bud på hvordan man kan arbejde med sproglig opkvalificering som behovsorienteret i forhold til den enkelte deltager.

Artiklen *Innvandrere og flyktnings vei mot arbeidslivet* af Aud Blaker og Michael Svendsen Pedersen præsenterer erfaringer og praksis fra et sprogcenter i Norge. Her arbejder man tæt sammen med kommunen om at tilbyde en integreret sproglærings- og beskæftigelsesindsats på baggrund af en indledende afdækning af kursistens udgangspunkt for og målsætninger med sproglæringen, og man tilpasser undervisningen til de specifikke forudsætninger og arbejdsmæssige behov og mål. Her tænkes kursistens ansættelsesparathed ikke blot snævert i forhold til opnåelse af et bestemt sprogligt niveau i generel forstand, men i forhold til opnåelsen af en fagspecifik sproglig kompetence.

Søren W. Eskildsen og Johannes Wagner argumenterer i "*Language learning in the wild*" som praksisorienteret sprogundervisning for at den hverdagslige sproglige praksis som den andetsprogstalende deltager

i, fordrer en række muligheder for sproglæring og sprogtræning som rummer et større potentiale end den sproglæring og sprogundervisning som foregår i klasserummet. Artiklen fremsætter afslutningsvis at hvor den nuværende tænkning inden for sproglæring går fra undervisning til (senere) sprogbrug i samfundet, så bør man snarere arbejde henimod en modsatrettet praksis, hvor erfaringer fra livsverdenen høstes og bruges i undervisningen.

Kamilla Kraft beskæftiger sig i artiklen *Kontekster og vilkår for arbejdsintegreret sproglæring* med et andet aspekt af spørgsmålet om arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning, nemlig den flersprogede virkelighed på byggepladser i Norge. Hun beskriver hvordan arbejdere med flersproglige kompetencer fungerer som uofficielle sprogambassadører for at imødekomme de manglende norskkundskaber blandt de andre medarbejdere. Hun argumenterer for nødvendigheden af at forstå og analysere vilkårene for sproglæring på en given arbejdsplads før man implementerer sprogundervisning som del af et arbejdsliv. Artiklen præsenterer således en kritisk læsning af vilkårene for ikke norsktalende medarbejdere på en norsk arbejdsplads som ikke er indbefattet af et tilbud eller krav om arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning.

I *Undervisningsmaterialer i den erhvervsrettede danskundervisning – begrænsninger og perspektiver* tager Ingrid Obdrup fat i en særlig side af praksis på sprogcentrene, nemlig undervisningsmaterialet, og undersøger hvorledes dette igennem tiden har udviklet sig i relation til den samfundsmæssige situation og politiske debat omkring andetsprogsundervisningen. Hun præsenterer hermed en analyse af hvordan denne udvikling har manifesteret sig i form af en øget orientering mod arbejdslivet. Hun argumenterer imidlertid også for at der, på trods af løbende revisioner i retning af øget tematisk fokus på arbejde i materialet, ikke tilbydes nye didaktiske redskaber til arbejdsmarkedsretning af undervisningen.

Eva Bramm og Marta Kirilovas artikel "*Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende*" – om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere sætter fokus på sprogpraktikken som et aspekt af den virkelighed som nogle kursister i dansk som andetsprog oplever på arbejdsmarkedet, og beskriver hvorledes denne virkelighed tilbyder relativt begrænsede muligheder for sprogtræning. Med udgangspunkt i analyser af faktiske interaktioner i praktikken beskriver forfatterne hvordan selve karakteren af de sproglige opgaver som praktikken involverer, begrænser potentialet for sproglæring i relation til den givne arbejdspraksis.

På *Åbne sider* skriver Louise Myrup i *Dansk tegnsprog: Man bliver en*

bedre tolk af at forstå sprogbrugernes kultur om vigtigheden af at besidde interkulturel kompetence fordi den kan bruges som et redskab til at møde et individ med et andet sprog og en anden kultur. Interkulturel kompetence giver mulighed for at kunne tilpasse sig den enkelte, f.eks. den døve tolkebruger i den professionelle sammenhæng, og desuden medfører den et mentalt overskud som gør det muligt at fokusere på selve kommunikationen, her f.eks. tolkningen.

Som altid indeholder dette nummer *Temanyt* med nyere litteratur inden for temaet udvalgt af Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup. *Temanyt* efterfølges af *Andet nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Ny videreuddannelse for undervisere i dansk som andetsprog på vej, men hvorfor egentlig?

For Lars Løkke Rasmussens VLAK-regering er selvforsørgelse en vigtig målsætning for integrationen. Allerede i 2016 igangsattes således en række initiativer, som skulle føre til et bedre overblik over flygtninge og familiesammenførtes kvalifikationer og kompetencer, så denne gruppe hurtigere kunne komme i enten uddannelse eller arbejde. Ét sted at forbedre indsatsen var at se på, om man fik nok for pengene på danskuddannelsen på sprogcentre. Det lå i tråd med andre borgerlige initiativer, hvor man forsøgte at finde spare- og effektiviseringsmuligheder i det offentlige.

I mere end et år har den etårige videreuddannelse, som er det obligatoriske grundlag for at undervise voksne i dansk som andetsprog, derfor befundet sig i et limbo. Igangværende og nystartede studerende på DAV (uddannelsen til underviser i dansk som fremmed- og andetsprog for voksne) og masteruddannelserne spørger bekymret til nytten af at påbegynde eller fuldføre en uddannelse, hvis fremtid er uvis.

Jeg vil i denne artikel forsøge at belyse den politiske historie bag de forandringer, som er på vej for den nuværende uddannelse, og jeg vil forsøge at beskrive et muligt scenarie ud fra den igangværende proces.



JUNI SÖDERBERG ARNFAST
Ph.d., lektor
Københavns Universitet
arnfast@hum.ku.dk

Trepartsaftalen

I februar 2016 havde Integrationsministeriet (UIM) de første analyser af flygtninges kompetencer klar, og samme måned indgik regeringen en trepartsaftale med LO og Dansk Arbejdsgiverforening med henblik på at få op mod halvdelen af flygtninge og familiesammenførte i arbejde eller IGU-forløb (integrationsgrunduddannelsesforløb). Det mål skulle bl.a. opnås ved at gøre danskundervisningen mere arbejdsmarkedsrettet og koordinere sprogundervisning og den virksomhedsrettede indsats. Regeringen og arbejdsmarkedets parter blev derfor enige om følgende:

14. Danskundervisningens indhold og tilrettelæggelse moderniseres og gøres mere arbejdsmarkedsrettet, så flygtninge og familiesammenførte får de nødvendige almene og faglige danskundskaber, der understøtter de grundlæggende sproglige krav i job og samtidig så vidt muligt tager højde for, at flygtningene vil skulle varetage mange forskellige jobfunktioner. Samtidig er det væsentligt for integrationen, at flygtningen også tilegner sig sproglige kompetencer, der giver grundlag for at deltage bredt i det danske samfund. (Treparts-aftale om arbejdsmarkedsintegration 2016)

Der var ligeledes en fælles forståelse mellem parterne om, at virksomhederne selv skulle have mulighed for at tilrettelægge danskundervisning og dermed påtage sig en rolle i den integrationsopgave, regeringen ville have løst. Ud fra et undervisningssynspunkt var der lagt op til en mere kompleks opgave end den traditionelle undervisning, og der var ikke mindst lagt op til en anden form for koordinering af undervisning og beskæftigelse end hidtil. Sprogcentrenes undervisere ville dermed stå over for en ny og anderledes krævende opgave, som ville rykke især de første moduler af danskundervisningen ud af det vante klasserum. Regering og erhvervsliv formulerede det vagt som, at ”danskundervisningen skulle moderniseres”. Hvem der skulle løfte denne nye opgave og ikke mindst hvordan, var ufortalt.

KORA's og Deloittes rapporter

I sommeren 2016 udgav KORA (Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning) rapporten *Benchmarking og effektivitet af danskuddannelse for udlændinge*, som skulle anviser besparelses- og effektiviseringsområder inden for danskuddannelsesområdet for voksne udlændinge. KORA mente med sine analyser at

kunne påvise, at nogle kommuner ville have kunnet spare 20 pct. af udgifterne til danskundervisning, hvis de havde været lige så effektive som de mest effektive sprogcentre i undersøgelsesperioden 2008-2013.

I november leverede konsulentfirmaet Deloitte rapporten *Analyse af Danskuddannelser til voksne udlændinge* til UIM. Rapporten var skrevet på baggrund af et af kernepunkterne i trepartsaftalen, nemlig at “undervisning i dansk ikke måtte stå i vejen for, at flygtninge og familiesammenførte udlændinge kom i beskæftigelse og virksomhedsrettet indsats” samt ønsket om at “modernisere danskundervisningen”. Den indeholdt forslag til, hvordan danskundervisningen kunne gøres mere beskæftigelsesrettet og effektiv, og præsenterede en række anbefalinger. Konsulentfirmaet foreslog bl.a. “fleksibel tilrettelæggelse” af undervisningen, så der kunne etableres hold på tværs af de forskellige danskuddannelser. I rapportens 11. forslag lød det:

Med henblik på at styrke en fleksibel tilrettelæggelse foreslås det, at kravet til undervisernes sproglige overbygning bortfalder. Det vil give udbydere adgang til at anvende en mere alsidig underviserkreds, for eksempel undervisere med særlige pædagogiske kompetencer.

Begrundelsen for dette forslag var:

Analysen viser, at der ikke er en klar sammenhæng mellem undervisernes overbygningsuddannelse, og hvor hurtigt kursisterne er til at bestå modulerne. Ved at fjerne kravet om den sproglige overbygning styrkes udbydernes fleksibilitet i tilrettelæggelsen. (Deloitte 2016)

Det er altså her, idéen om at ændre i videreuddannelsen (som rapporten fejlagtigt betegnede som en “overbygningsuddannelse”) for første gang præsenteres, hvilket sker som et resultat af bl.a. en analyse af sammenhængen mellem kursisternes modulgennemførelsestid sammenlignet med læreres uddannelse. Deloitte anslog, at en mere fleksibel brug af undervisningskompetencer samt et bortfald af kravet om tillægsuddannelse kunne give en besparelse på 55 mio. kr.

‘Pædagogikumdiplomuddannelse’

Idéen fængede i ministeriet, og i oplægget til PSO-aftalen, der blev indgået i november 2016, spøjte idéen om sprogundervisere uden særlige kompetencer eller forudsætninger for at undervise i dansk

som andetsprog stadig i afsnittet “Mere virksomhedsrettet danskuddannelse til voksne udlændinge”. Kun fordi man i De Danske Sprogcentre havde øret tæt på de ministerielle vandrør, lykkedes det at fastholde et kompetencekrav til underviserne på et halvt års ‘pædagogikumdiplomuddannelse’ – altså en halvering af eksisterende krav til videreuddannelse.

Igennem foråret 2017 var det nye lovforslag om danskuddannelse for voksne udlændinge i høring, og en række centrale aktører inden for praksisfeltet udtrykte stor bekymring for den forringelse af videreuddannelsen, der blev lagt op til. Ministeriet bagatelliserede og afviste i høringsnotatet disse bekymringer (Høringsnotat om L175, 2017), og forslaget blev vedtaget i maj 2017.

Med i lovforslaget er nu indføjet grundridsene til omfanget af den videreuddannelse, som dansklærerne fremover skal have, og som en ministeriel arbejdsgruppe med deltagelse fra UIM, UVM, Uddannelses- og Forskningsministeriet, Styrelsen for International Rekruttering og Integration (SIRI), De Danske Sprogcentre, professionshøjskoler og universiteter skal formulere rammerne for.

Flere grunde til bekymring

Der er flere elementer i processen omkring nedskæringen af videreuddannelsen, der vækker bekymring. Hvilket grundlag har udlændinge- og integrationsministeren egentlig for at tage så drastisk et skridt som en nedskæring af kompetencekravene i en situation, hvor der er brug for styrkede kompetencer for at løfte opgaven – andet end en konsulentrapport, som er udarbejdet uden medvirken af fagfolk med særlig indsigt i danskundervisning for voksne udlændinge?

For det første er grundlaget for at ændre på den videreuddannelse, som det har taget fagfeltet over tredive år at opbygge, problematisk. Fra en tid, hvor man kunne nøjes med et kort kursus for at kunne kalde sig indvandrerlærere, har fagområdet fra midten af 1980’erne etableret sig solidt som et område, der har budt på en grundig videreuddannelse, som bygger bro mellem faglig viden, didaktik og pædagogik. Siden 1999 har vi haft et krav om en etårig videreuddannelse. Det har løftet det faglige niveau markant på landets sprogcentre til gavn for kursisterne. Dette faglige grundlag hiver Deloitte-rapporten tæppet væk under uden at have særlig indsigt i sammenhængen mellem faglighed, lærerkvalifikationer og kursisters læring. Det hævdes f.eks., at der er en sammenhæng mellem lærerkvalifikationer og kursisters gennemførelsestid pr. modul, til trods for at det ikke er underviseren, som bestemmer, hvor mange

timer et modul i danskuddannelsen skal tildeles – det er noget, der aftales mellem sprogcentre og kommuner. Men fordi konsulentfirmaets opgave var at anvise effektiviseringsmuligheder på området, blev nogle få sprogcentres kritiske bemærkninger om manglende oplevelse af sammenhæng mellem lærer kvalifikationer og undervisningseffekt blæst op, så det kom til at fremstå som et universelt og veldokumenteret faktum. Den tolkning af data og sammenhænge ville studerende på uddannelserne dumpe på, hvis de havde formuleret noget lignende.

For det andet kan man undre sig over, at UIM ikke på noget tidspunkt har henvendt sig til de uddannelsessteder, hvor de eksisterende DAV- og masteruddannelser udbydes. En dialog med universiteterne og sprogcentre kunne have været en vej til en reform af de eksisterende uddannelser, så de bedre kunne ruste sproglærerne til at opfylde de politiske målsætninger. Særligt bekymrende synes ændringerne, når man tager i betragtning, at de først og fremmest er udtænkt for at få op mod halvdelen af flygtninge og familiesammenførte (de såkaldte I-kursister) hurtigere ud på arbejdsmarkedet. I-kursisterne udgør ca. en fjerdedel af alle nytilkomne borgere i Danmark. Resten, S-kursisterne, er i Danmark i forbindelse med arbejde, studier eller ændrede familieforhold, og deres – og deres underviseres – kvalifikationer rammes også af den forkortede videreuddannelse.

Med den markante uklarhed i signalerne om uddannelsen af undervisere i forbindelse med ændringerne af danskuddannelsesloven, den manglende dialog med fagfeltet og en yderst problematisk konsulentrapport kan man få den mistanke, at ændringerne i uddannelsen er et udtryk for en ideologisk funderet tilgang til området.

Samtidig kan man få en anden mistanke, nemlig, at UIM har forestillet sig, at enhver dansktalende på en virksomhed ville kunne undervise i dansk, og at (dele af) erhvervslivet var enige. I hvert fald var det et standpunkt, som blev forfægtet af en jobkonsulent på ELAINE-konferencen i november 2016. Her blev det frejdigt hævdet, at kunne en flygtning blot lære det nødvendige sprog til at klare sig på den lokale fiskefabrik, så var alt godt. Og var man i arbejde, var regeringens målsætning nået. Argumentet er både fejlagtigt og uprofessionelt og afslører en manglende viden om eller måske endda despekt for den faglighed, der ligger bag danskundervisning af voksne udlændinge. Ikke desto mindre er det en holdning, som tilsyneladende har en vis udbredelse. Man kan frygte, at hele forløbet omkring den ændrede videreuddannelse først og fremmest har været styret af en tilgang til integrations- og danskuddannelsesområ-

det, hvor den politiske signalværdi er væsentligere end faglig dialog og gennemtænkte reformer.

Vigtigt at fastholde et fagligt fundament

Man kan håbe på, at UIM's arbejdsgruppe kan afbøde den afmontering af den særlige faglighed i dansk som andetsprog, som har karakteriseret området i 20 år. Repræsentanterne fra praksis- og fagfeltet lyder til at have været enige om at fastholde et fagligt fundament for videreuddannelsen, som tager højde for andet og mere end blot et teoretisk og praktisk pædagogisk grundlag for at undervise i dansk som andetsprog. Det var ellers det udgangspunkt, UIM tog, og som kom til udtryk i, at man betegnede den nye videreuddannelse 'pædagogikum'. Men pædagogikum er ikke i sig selv en faglig uddannelse, som kan sammenlignes med eller erstatte det faglige grundlag, som hidtidige undervisere med den etårige videreuddannelse har. Selv med en halveret uddannelseslængde er der behov for, at fremtidens undervisere har viden om, *hvordan* man lærer et andetsprog, og *hvordan* man beskriver indlærersprog for derigennem at kunne tilrettelægge et pædagogisk og fagligt velgennemtænkt forløb.

Arbejdsgruppen har afsluttet sin møderække i sensommeren 2017, men selve den ministerielle udformning af bekendtgørelsen om den nye læreruddannelse venter vi stadig på. Man kan kun håbe, at arbejdsgruppens anbefalinger forhindrer ministeriet i at smide barnet ud med badevandet, sådan som det oprindelige udspil lagde op til.

Litteratur

Analyse af danskuddannelse til voksne udlændinge. Deloitte-rapport, november 2016. <http://uim.dk/publikationer/analyse-af-danskuddannelse-til-voksne-udlaendinge-mfl>

Benchmarking og effektivitet af danskuddannelse for udlændinge. KORA-rapport, juni 2016. <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i13034/Benchmarking-og-effektivitet-af-danskuddannelse-for-udlaendinge>

Høringsnotat om L175. Udlændinge- og Integrationsudvalget 2016-17, L 175 Bilag 1, Offentligt, marts 2017. <http://www.ft.dk/samling/20161/lovforslag/l175/bilag/1/1739654.pdf>

Trepartsaftale om arbejdsmarkedsintegration, februar 2016. <http://uim.dk/filer/nyheder-2016/trepartsaftale-om-arbejdsmarkedsintegration.pdf>

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).

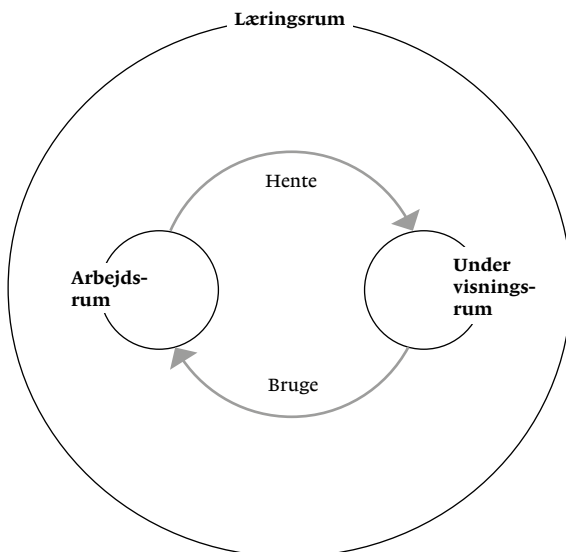


MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

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 videooptagelser, 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 hane som en medarbejder (M) har rørt sammen. Uddraget af kommunikationen her er fra en lyd- og videooptagelse:

[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 analysen, 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 spillet 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 sproglæring, 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 “ansetbare”, 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 deltagernes *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 deltagelse i et bestemt socialt fællesskab (*imagined community*) og udviklingen af nye identiteter (*possible selves*) (Dörnyei 2009/2010).

På et overordnet plan har deltagernes 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.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 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.), *Flerspråkighed 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.

Professionalisering af dansk som andetsprog i samspil med arbejde, praktik og IGU-forløb

Hvordan underviser man i brugen af en 'kratrydder' eller i hvad kolleger siger til hinanden i løbet af en arbejdsdag, f.eks.: 'Martin sidder herude, så vi skal lige ud og have fat i ørene på ham'?

IGU-forløb¹ (integrationsgrunduddannelse) og praktikker i samspil med dansk som andetsprog er godt i gang i hele landet, men det er stadig op til den enkelte underviser i de fleste kommuner og på mange sprogcentre at tilrettelægge og udføre undervisningsopgaven – en opgave som kun i sjældne tilfælde er målbeskrevet. Underviseren skal stort set tilrettelægge forløbet fra a til z, og hvis det ikke skal være ad hoc-undervisning eller forlagt danskuddannelsesundervisning, så kræver det opbygning af en gedigen og professionel pædagogisk værktøjskasse med retningslinjer, fremgangsmåder og pædagogiske principper.

Det er meget forvirrende og utrygt for mange undervisere at blive stillet over for sådan en undervisningsopgave af flere grunde. For det første er der ikke opstillet konkrete mål at arbejde frem imod, og for det andet kan der være flere kursister med forskellige arbejdsfunktioner på samme arbejdsplads eller kursister fra flere arbejdspladser. Sandsynligvis har kursisterne derudover forskellige dansksproglige niveauprofiler.

Hensigten med denne artikel er at videregive erfaringer med at strukturere og tilrettelægge denne type erhvervsrettet danskundervisning som en hjælp til at indkredse og fastholde de vigtigste mål og delmål for de undervisere der står over for en undervisningsopgave med rigtig mange facetter.



ELLEN BERTELSEN

Cand.mag. i dansk og fransk

Underviser i dansk som andetsprog

ellenbertelsen3@gmail.com

Læringsprincipper

Alle undervisningsopgaver kræver naturligvis bevidsthed om eget pædagogisk-didaktisk ståsted, men det er særlig nødvendigt at fastlægge nogle kriterier og principper som kan være med til at fastholde en struktur når undervisningen skal tilrettelægges uden centralt fastlagte mål. Det er den enkelte kursists sprogbehov på den konkrete arbejdsplads der er styrende for indholdet, og det er selvfølgelig også kursistens dansksproglige niveau der skal tages udgangspunkt i.

Nogle overordnede læringsprincipper er dog også et godt udgangspunkt for tilrettelæggelsen, uanset hvor undervisningen finder sted, eller hvem der skal undervises. Det kunne f.eks. være: relevant indhold i forhold til den enkelte kursist, relevant ordforråd, sammenhæng mellem det der foregår i undervisningen, og i den konkrete arbejdssituation, mulighed for sammenligning med egne erfaringer, at flest mulige er mest muligt aktive, og rækkefølge af læringsaktiviteter, f.eks. indhold og forståelse før grammatikfokus (se eksempler på andre pædagogiske principper i Lund 2014).

Forberedelse af undervisningsopgaven

Forberedelse af en undervisningsopgave på en arbejdsplads, eller i tilknytning til en arbejdsplads, kræver lidt ekstra i forhold til at få indblik i hvilken virksomhed der er tale om, og dermed hvilke sprogbehov der skal fokuseres på. Det er vigtigt at udarbejde kursistprofiler og en indgangstest, hvis kursisternes dansksproglige niveau er ubeskrivet, sådan at der er mulighed for at differentiere og evaluere. Kursistprofilerne kan udarbejdes ud fra de oplysninger der er tilgængelige fra eksempelvis visitationen, men lige så vigtigt er det at interviewe kursisten for at finde frem til baggrund og faktiske kompetencer. En indgangstest er et godt redskab til at kunne analysere kursistens sproglige niveau og senere til at have en tekst at evaluere progression på.

Det kan gøres meget enkelt, f.eks. ved at bede kursisten om mundtligt at beskrive sin arbejdsdag og sine arbejdsfunktioner. Hvis beskrivelsen optages på en lydfil, kan den udskrives og analyseres. Informationer om kursistens måde at strukturere en tekst på, syntaktisk udvikling og anden grammatik, semantiske netværk m.m. viser sig på baggrund af forholdsvis lidt tekst. Hvis samme øvelse gentages efter et givent forløb, har underviseren og kursisten en god indikation af den sproglige progression.

Sprogbehovsindsamlingen på arbejdspladsen kan bestå af:

1. Interview med nøglepersoner om
 - a. hvilke arbejdsfunktioner medarbejderen varetager eller skal varetage
 - a. hvor det kniber med kommunikationen mellem kolleger/leder og medarbejder
 - a. hvilke vidensområder de anser for de vigtigste for at medarbejderen kan fungere på arbejdspladsen
2. Observation af arbejdssituationer med vægt på forskellige typer af kommunikationssituationer (tale-, lytte-, læse-, skrivebehov i de enkelte arbejdssituationer)
3. Interview med kursister om hvilke kommunikationssituationer de skal fungere i, hvad de består af, og hvad der volder vanskeligheder for dem
4. Indsamling af autentiske materialer
5. Analyse af det indsamlede materiale
6. Udvælgelse af eksempler til undervisningstilrettelæggelse.

At træde ind på en arbejdsplads og få indsamlet det materiale som skal danne grundlag for et undervisningsforløb, kan virke ret uoverskueligt, så det kan anbefales på forhånd at udarbejde en plan over hvad man skal have afdækket: Hvilken type kommunikation er der tale om, fx instruktion, besked eller dialog? Et observationspunkt er også at afdække hvem på arbejdspladsen der kommunikerer med hvem og om hvad:

- Hvad skal deltageren kunne tale om og på hvilken måde?
- Hvad skal deltageren kunne forstå, hvad skal deltageren kunne skrive eller udfylde?
- Hvor foregår kommunikationen?
- Hvordan foregår kommunikationen?
- Hvad er det konkret for noget sprog der bruges i den givne sammenhæng?
- Hvad skal man vide for at kunne kommunikere i den givne situation?
- Hvilken type kommunikation er der tale om, f.eks. instruktion, besked eller dialog?
- Hvem på arbejdspladsen kommunikerer med hvem og om hvad?

Et observationsskema er en god hjælp til at få en bred afdækning med eksempler på noget fra hver kategori. Et eller flere eksempler er som

regel nok til at komme godt i gang, og hvis man er så heldig at kunne mødes med leder og kolleger jævnlige, så er der gode muligheder for at få justeret mål og delmål. Når kursisterne først er i gang med at "levere" materialer til undervisningen i form af kommunikation de gerne vil blive bedre til, f.eks. som lydfil, skrevne tekster der ikke er tilgængelige for dem, fotos osv., så bliver det mest et spørgsmål om at sikre mangfoldige genrer og sørge for at dække tale-, lytte-, læse- og skrivebehov.

Når mål og delmål er opstillet, er det en rigtig god idé at afstemme med arbejdspladsen og løbende evaluere mål og opstille nye i fællesskab. På et IGU-forløb var målet for en kursist at kunne ekspedere i delikatessen. For at nå dertil var delmålene: at kende alle varegrupper, at kende til emballage og placering af strekkoder, kunne vægt og indtastning, kunne indlede og afslutte en ekspedition, spørge til det der ikke blev forstået, og kunne varetage forskellige variationer af ekspeditioner som byggede på ekspeditionsobservationer i butikken.

Det er efter min mening ikke muligt at konstruere de kommunikationssituationer der er autentiske på en arbejdsplads, uden forud at have observeret og noteret.

De konkrete mål der kan opstilles på en arbejdsplads, faciliterer undervisningstilrettelæggelsen, og evaluering er da også ofte lige til. I eksemplet fra ekspeditionssituationen kunne underviserne bede om at kursisten med støtte kom i gang med at ekspedere, og efter kort tid ekspederede kursisten selvstændigt, og dermed var opfyldelsen af målet synligt for alle.

Læringsmål

Læringsmål, såvel slutmål som delmål, skal være så konkrete og så tæt som muligt på de specifikke kommunikative sprogbrugssituationer som kursisterne skal kunne mestre.

I en slagterafdeling i en SuperBrugsen hvor tre kursister arbejdede med hver deres område i samme afdeling, kunne mål sorteres i:

- *Mål for alle:* Kunne forstå beskeder fra kolleger, kunne give beskeder til kolleger, læse ugeplaner, læse relevante opskrifter, kende varer og varegrupper i afdelingen, kende redskaber i afdelingen, læse tilbudssedler fra ugen, læse bestillingssedler til mad ud af huset.
- *Individuelle mål for kursist 1:* Slutmål: Kunne ekspedere. Delmål for at kunne ekspedere: Kunne forstå forskellige ordrer, kun-

ne variere indledning, afslutning på ekspedition, kunne afklare ikke forståede sekvenser.

- *Individuelle mål for kursist 2:* Slutmål: Kunne fungere som slagter. Delmål for at kunne fungere som slagter: Kunne udskæringer, kunne opskrifter, kunne rengøre og oprydde, kunne betjene indvejningsmaskine, kunne koder til almindelige varegrupper, kunne ændre priser.
- *Individuelle mål for kursist 3:* Slutmål: Kunne kommunikere bedre med kolleger. Denne kursist kunne klare sine praktiske arbejdsopgaver, men havde svært ved at kommunikere med kolleger, så der opstod dagligt misforståelser og irritation. Kursistens meget begrænsede sprog, der stort set kun bestod af betydningsbærende ord, gav anledning til dårlig kommunikation, og det var nødvendigt at sætte ind med især høflige indledninger og afslutninger. Delmål for at kommunikere bedre med kolleger: Kunne give beskeder i mere sammenhængende sprog, kunne høflighedsfraser ved henvendelse til kolleger.

Organisering

Når læringsmålene er på plads, bliver den næste del af planlægningen at finde frem til – ved flere kursister fra enten samme arbejdsplads med forskellige funktioner eller fra forskellige arbejdspladser:

- Hvilke læringsmål er fælles?
- Hvilke læringsmål er specifikke?

En gruppe af kursister har næsten altid forskellige mål for undervisningen – nogle har kun mundtlige sprogbehov, mens andre skal læse og skrive. Det er vigtigt at huske at alle kursister ikke skal have alt. Det er derfor særdeles vigtigt at dele undervisningen op i intervaller, hvor der i en del kan arbejdes med det fælles, som kan være ordforråd, fælles mundtlige beskeder eller instruktioner, arbejdsbeskrivelser osv., og så at give de særlige behov fokus i en anden del af undervisningstiden. Selvom der ikke er læse- eller skrivebehov på arbejdspladsen for nogle kursister, så skal det overvejes om læse- og skrivefærdighederne alligevel skal udvikles i og med at et hvilket som helst job i en dansk kontekst kræver disse kompetencer på sigt.

Aktivitetstyper, materialer og opgaver

I den erhvervsrettede undervisning er de autentiske materialer lige ved hånden. Autentiske tekster forstås bredt som: mundtligt sprog, f.eks. dialoger, instruktioner, beskeder (som lydoptagelser); skrevne tekster, f.eks. skemaer, instruktioner, beskeder og informationer; billedmaterialer, f.eks. fotos eller video.

Kunsten er at få iværksat rutiner og instrueret kursister og medarbejdere så de tænker i at indsamle det materiale som underviseren skal bruge i tilrettelæggelsen. Erfaringsmæssigt er det vigtigt at bede om f.eks. en optagelse af en instruktion, en arbejdsbeskrivelse osv. og samtidig instruere kursisterne i at bruge optagefunktionen på mobilen.

Et eksempel på de mundtlige basisfærdigheder for en skovarbejder i Naturstyrelsen (indkredset via sprogbehovsanalysen) er hver dag at kunne:

- samtale med leder og kolleger om arbejdsopgaver og planer for dagen
- tage imod mundtlige beskeder fra kolleger
- forstå instruktioner
- give mundtlig besked om arbejdsopgavers udførelse til kolleger
- bede om hjælp fra kolleger og forklare hvilken slags hjælp man har brug for
- smalltalke i pauserne med kollegerne.

Det siger sig selv at det er “overskrifter” på kommunikationssituationer, så uden konkrete udfyldte eksempler der løbende bliver indhentet, kan der ikke tilrettelægges undervisning og udarbejdes materialer. En instruktion i brug af ‘kratrydder’ i skoven kan underviseren selvsagt ikke tænke sig til, men ud fra en optagelse er det konkret anvendte sprog tilgængeligt, og det er derfor muligt at udarbejde undervisningsforløb, aktiviteter og materialer på den konkrete tekst, f.eks. som følgende:

Først fylder du benzin på fra ‘kombidunke’.

Så klikker du bæltet på og strammer remmen helt. Så justerer du skulderremmene. Bagefter trykker du to gange på pumpen, sætter foden på og trækker i snoren.

Når maskinen er startet, så sætter du den fast på krogen.

Du arbejder op og ned med maskinen og ikke fra side til side.
Vi rydder kun rundt om træerne.

Lydfilen overføres let, og underviseren kan så bruge lydfilen som lyttetekst, udskrive teksten til ordarbejde, grammatikfokus, udtale m.m. Med 'kratrydderen' – hvad enten den er imaginær eller fysisk repræsenteret – kan instruktionen udføres og gentages uendeligt i undervisningen. Det er meget motiverende for kursisterne at arbejde med de autentiske tekster og med kolleger og chefers autentiske sprog, ligesom det er motiverende at kunne forstå og udfylde arbejdsstedets skemaer og arbejdsplaner m.m. uden at skulle ulejlige andre kolleger. Det er for mange og ikke mindst IGU-kursister et transparent og målrettet forløb med en umiddelbar anvendelighed.

Et eksempel på de skriftlige basisfærdigheder for en skovarbejder i Naturstyrelsen er:

- Hver dag: at skrive dagbog om udførte arbejdsopgaver
- Regelmæssigt: at skrive beskeder på sms til kolleger og svare på e-mails fra leder
- Af og til: at kunne udfylde månedsopgørelse i Excel med koder, timer og arbejdsbeskrivelser.

Disse færdigheder er for en kursist med meget lidt skolebaggrund fra sit hjemland og Prøve i Dansk¹ som afsluttet danskuddannelse en udfordring. Det er det lange seje træk som ikke nødvendigvis kræver meget tid ugentligt, men regelmæssighed og fokus. Det daglige skrivearbejde opbygges via stavetræning af fagord og udtryk, betegnelser for arbejdsopgaver, stedsbetegnelser og fagkoder, f.eks. 'klippe op ved vej, Jyderup skov, PUBDRI'. Sms-beskeder som kursisten modtager og skal afsende, samles ind fra virkeligheden, og et katalog af forskellige mulige sms-svar, som kursisten kan kopiere, er en stor hjælp i det daglige arbejde. F.eks.: 'Jeg er først i Sonnerup skov. Efter frokost til møde på kontoret.'

Hver måned afsluttes med en timeseddel i Excel. For en kursist med ringe eller ingen erfaring i brug af computer er det en udfordring, men det er et vigtigt mål. Hvis det ikke kan klares selvstændigt, er det hver måned et stort arbejde for andre kolleger, så det vil afgjort være en barriere for videre ansættelse. Det mål er derfor højt prioriteret, og der afsættes lidt tid hver undervisningsgang. Først observerer kursisten i en længere periode hvordan det bliver gjort, så begynder kursisten selv at indtaste for så til sidst at udfylde skemaet selvstændigt med efterfølgende kontrol.

At undervise tæt på arbejdspladsernes sprogbehov giver god mening for alle – både for arbejdspladsen, kursisten og underviseren, og hvis underviseren er godt organiseret, er det en forholdsvis lettilgængelig opgave. Der er ikke én måde at gøre det på, men det centrale er at der er struktur, og at underviseren har lavet det nødvendige forarbejde, så det står klart hvilke forudsætninger og kompetencer kursisterne har med, hvad der skal undervises i, og hvordan der skal undervises, så de enkelte mål og delmål kan nås.

Noter

1. Integrationsgrunduddannelsen (IGU) er en treårig forsøgsordning som skal sikre mulighed for arbejde og opkvalificering for flygtninge og familiesammenførte til flygtninge hvis kvalifikationer og produktivitet endnu ikke står mål med kravene på det danske arbejdsmarked. Uddannelsen varer to år og omfatter ansættelse i en lønnet praktikstilling på en virksomhed og skoleundervisning med uddannelsesgodtgørelse. Ordningen bygger på de eksisterende overenskomster og satserne for den toårige erhvervsgrunduddannelse.
2. Danskuddannelse 1 er tilrettelagt for kursister som ikke kan læse og skrive på deres modersmål, samt kursister som ikke behersker det latinske alfabet. Målet for undervisningen er grundlæggende færdigheder i mundtlig dansk og læse- og skrivefærdigheder med henblik på at kunne klare sig på det danske arbejdsmarked og som borger i det danske samfund. Danskuddannelsen afsluttes med Prøve i Dansk 1.

Litteratur

- Lund, K. (2007). Evaluering af TUP-projektet for tosprogede kursister. I: Bertelsen, E. m.fl. (red.), *Dansk som andetsprog anvendt fleksibelt i AMU*. Den Tværgående udviklingspulje, EUC Nordvestsjælland og Holbæk Sprogcenter 2007: 25-38. Tilgængelig i fuldtekst på www.emu.dk og www.eucnvs.dk
- Lund, K. (2014). Arbejdsmarkedsrettet danskundervisning fra dag et. Ny lov for begynderundervisning inden for dansk som andetsprog for voksne. *Fokus*, 62, 20-24. www.uddannelsesforbundet.dk./fokus.aspx
- Lund, K. & Bertelsen, E. (2009). At mestre et uddannelsesfagligt fremmed/andetsprog – en forudsætning på en videregående uddannelse. *Sprogforum*, 44, 17-24.
- Lund, K., Bertelsen, E. og Sørensen, M. S. (2006). *Muligheder og barrierer. En undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 253 sider. Tilgængelig i fuldtekst på www.inm.dk
- NirasKonsulenterne, Lund, K. & Bertelsen, E. (2009a). *Evaluering af puljen Grundkursus*

*i arbejdsmarkedsdansk – pulje til
ny fleksibel beskæftigelsesrettet
danskundervisning. Ministeriet
for Flygtninge, Indvandrere og
Integration. www.nyidanmark.dk*

NirasKonsulenterne, Lund, K. &
Bertelsen, E. (2009b). *God praksis
på kurser i arbejdsmarkedsdansk.*
Ministeriet for Flygtninge,
Indvandrere og Integration. [www.
nyidanmark.dk](http://www.nyidanmark.dk)

“Här böjer vi inte verb i onödan” – om samarbete och lärande inom integrerad yrkes- och andraspråksutbildning

Projektet YFI (Yrkesutbildning med integrerad språkutbildning för invandrare) startades av Stockholms stad 2015. Här erbjuds tre inriktningar: kock, byggyrken och undersköterska inom äldreomsorg. Målgruppen är vuxna som placerats i studieväg 2 (motsvarande Danskuddannelse 2) inom utbildning i svenska för invandrare (SFI). Eleverna är alltså nybörjare i svenska, har maximalt nio års grund-



AINA BIGESTANS
Ph.d., universitetslektor
Stockholms universitet
aina.bigestans@andrasprak.su.se



MALIN DAHLSTRÖM
Ämneslärare svenska/religion, projektledare
Stockholms universitet
malin.dahlstrom@andrasprak.su.se



LISA GANNÅ
Fill.mag., universitetsadjunkt
Stockholms universitet
lisa.ganna@andrasprak.su.se



KARIN SANDWALL
Ph.d., föreståndare för Nationellt centrum för
svenska som andraspråk
karin.sandwall@andrasprak.su.se

skola och saknar yrkesutbildning. Arbetet som presenteras i den här artikeln bygger på samverkan mellan Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) och elever och personal på Kista byggtekniska gymnasium som deltar i projektet. YFI syftar till att "ta fram ett arbetssätt där andraspråklärare och yrkeslärare samarbetar från första dagen" och NC gavs i uppdrag att genomföra en kompetensutvecklingsinsats med detta mål för lärarna.

Kursplanerna för yrkesutbildningar i Sverige ställer krav på såväl yrkes- som språkliga färdigheter. Eleverna ska, utöver praktiska yrkeskunskaper, kunna använda grundläggande fackterminologi, motivera val av arbetssätt, göra översiktliga beskrivningar av processer och allmänt kunna kommunicera med andra yrkesutövare.² Eleverna ska kort sagt utveckla ett språk som fungerar för att tänka, kommunicera, lära samt till att söka och behålla ett yrkesarbete. Kursplanen för SFI (SFS 2017:91) anger att utbildningen "ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt fortsatta studier".

Yrkeslärare och språklärare kommer dock från olika kunskapsdomäner, deltar i olika slags praktikgemenskaper med olika språkliga repertoarer. Att hitta en samsyn som grund för samarbete kan därmed vara en utmaning. Inledningsvis i insatsen granskades de olika kursplanerna för att lärarna skulle formulera gemensamma lärandemål för eleverna, men kursplanerna visade sig vara alldeles för abstrakta dokument för att kunna tjäna detta syfte.

Den gemensamma grunden för samarbete blev därför istället gemensamma konkreta erfarenheter, närmare bestämt iakttagelser av eleverna i konkreta lärandesituationer. Detta visade sig ge lärarna stöd att se hur de tillsammans kunde stödja eleverna i deras dubbla utmaning att lära språk och yrke samtidigt.

Underlag för samarbete och lärande

För att fånga elevers lärandesituationer gjorde NCs medarbetare upprepade besök i de byggtekniska verkstäderna och samtalade med yrkesläraren och språkläraren om hur de genomförde och tänkte kring undervisning och eleverna berättade om utbildningsmoment som de höll på med. Dessa samtal filmades. Språkläraren dokumenterade också löpande olika aktiviteter i byggverkstaden via sin mobiltelefon.

Dessa fotografier och filmer illustrerade arbetssekvenser i verkstaden, t.ex. i samband med att eleverna parvis byggde förråd inom kursen "Husbyggnad 1". Detta gjorde det möjligt för lärarna att till-

sammans resonera om elevernas språk- och yrkesmässiga utveckling över tid. En första film visade t.ex. hur en elev, med hjälp av ett antal foton av det påbörjade förrådet, benämnde de redskap och material han använt. Här använde eleven huvudsakligen enstaka substantiv och verb. I nästa film stod samma elev vid ett halvfärdigt förråd och redogjorde något mer sammanhängande för det arbete han utfört. I den tredje filmen kunde eleven beskriva de olika momenten i det nu färdigställda förrådsbygget, vilket material och vilka redskap han använt på vilka sätt och varför. Samtidigt visade han på de olika delarna av bygget han talade om.

I dessa filmer hör man både språkläraren och yrkesläraren ställa frågor som stöttade och utmanade eleven att utveckla sina redogörelser. När lärarna i efterhand lyssnade till elevens redogörelser synliggjordes viktiga framsteg samtidigt som det blev tydligt vilka utmaningar eleven stod inför och vad han behövde träna på. De olika filmerna illustrerade alltså en elevs språkliga och yrkesmässiga progression och gav också underlag för formativa resonemang. Sammanfattningsvis synliggjorde filmerna att eleverna behövde rika och varierade tillfällen att träna på yrkesterminologi och språkliga uttryck för att få möjlighet att uppnå utbildningens yrkes- och språkmål. Samtalen utifrån filmerna gav lärarna möjlighet att tillsammans forma undervisningen utifrån elevernas behov och förutsättningar, t.ex. vilka yrkesmoment man behövde upprepa eftersom eleverna inte förstått eller inte hade språk för att uttrycka.

Ett teoretiskt och didaktiskt perspektiv på användningen av filmer och fotografier

Redogörelsen och vår förståelse av arbetetsättet utgår från ett sociokulturellt perspektiv och situerat lärande (t.ex. Säljö 2014; Lave & Wenger 1991) samt från aspekter av verksamhetsteori (Engeström 2001).

Eleverna i den byggtkniska utbildningen inom YFI rör sig i tre olika lärandekontexter (verkstad, språkklassrum och praktikplats) som tillsammans utgör utbildningens lärandeum (Pedersen 2007). I förra avsnittet beskrevs hur situationer som eleverna upplevde i verkstaden filmades och fotograferades och användes i språkklassrummet. Både lärare och elever rör sig mellan dessa kontexter – och eleverna rör sig även mellan utbildning och praktikplats.

Via filmer/foton “fångades” och hämtades alltså yrkesrelaterade situationer som eleverna fick fortsätta att arbeta med i språkklassrummet. Den språkliga bearbetningen av de gemensamma

erfarenheterna fördjupade även elevernas förståelse av det yrkesrelaterade innehållet. Genom det erfarenhetsbaserade klassrumsarbetet kunde eleverna både få individualiserat stöd och tillräckligt med tid att träna på att kommunicera i och om arbetet i verkstaden och det kommande yrkeslivet. Vidare användes situationerna för lärarnas samarbete; för deras samtal, planering och bedömning. Genom foton från praktikplatser som eleverna lade upp på ett instagramkonto fick yrkesläraren också information om vilka arbetsuppgifter eleverna hade på praktiken och eleverna kunde visa, berätta om och jämföra sina arbetsplatser med varandra.

Genom att filmer/foton på detta sätt "rörde sig" mellan och användes i olika lärande rum av olika lärarkategorier och elever blev likheter mellan lärandekontexterna synliga samtidigt som olikheterna blev möjliga att överbrygga.

Föremål – artefakter – som kan användas för att stödja kommunikation, aktiviteter och lärande inom och mellan olika kontexter kan kallas *gränsobjekt* (*boundary objects*, Star & Griesemer 1989; Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003; Akkerman & Bakker 2011). Sådana objekt är både konkreta och flexibla nog att möjliggöra och stödja dialog över konkreta eller imaginära gränser mellan verksamheter.³ Man menar här att möjligheter att agera i olika verksamheter leder till ökade möjligheter att lära eftersom man då lättare får syn på och kan jämföra och reflektera över samma eller liknande situationer i olika kontexter. Inom YFI-utbildningen utgjorde fotografier och filmer sådana gränsobjekt.

För lärarna

Som tidigare nämnts fungerade inte kursplanerna som gränsobjekt mellan språk- och yrkeslärarna. Däremot fungerade bevisligen filmer/foton som gränsobjekt för samplanering och -bedömning. Filmer/foton av elever synliggjorde och konkretiserade lärandemål för såväl språk- som yrkesutbildningen. Filmerna satte fokus på hur tätt elevernas förståelse för yrket och språket i yrket hänger samman, vilket ökade möjligheterna till lärande och samarbete mellan lärarna. Med andra ord kan filmerna sägas illustrera yrkes- och språklärares gemensamma uppgift (jfr. Larsson & Löwstedt 2014).

Vad gäller fokus på yrkesrelaterade *språkfärdigheter* kunde språkläraren i klassrummet använda film/foto från verkstaden för individualisering av strukturerad träning. För vissa elever kunde bildsekvenser användas för att benämna redskap, material, verbprocesser och träna uttal. De mer avancerade kunde, utifrån samma bildse-

kvens, träna på att redovisa tillverkningsprocessen eller formulera fördjupande frågor till yrkesläraren.

För utveckling av *yrkeskunskaper* kunde yrkesläraren använda samma film-/bildsekvens för elevernas reflektion över de val som styr arbetsprocesserna och över resultatet, t.ex. det färdiga förrådets byggnadstekniska kvalitet. Samma material kunde också användas för undervisning inom olika teman såsom ergonomi och säkerhet. Genom att man först noga bearbetat konkreta yrkessituationer kunde yrkesundervisningen efterhand använda läromedelstexter som inledningsvis var på för avancerad språklig nivå.

För eleverna

Ovan har beskrivits en undervisning som bygger på att konkreta situationer som eleverna erfarit har dokumenterats och sedan följt med in i en annan kontext, dvs. en undervisning som nyttjar gränsobjekt som stöd för elevernas lärande. Genom filmerna/fotona får eleverna ökade möjligheter att få syn på och lära det språk de behöver för sitt yrkesliv, vilket kan öka deras *investering* (Norton Peirce 1995) och delaktighet i utbildningen och därmed även möjligheterna till framgångsrika studier. Ytterligare ett sätt att öka engagemanget och lärandemöjligheterna är att eleverna själva planerar och fotograferar/filmar. Att diskutera och planera vilka arbetsuppgifter som ska filmas och vilka kommentarer som kan ges kan ge mångfacetterade möjligheter till yrkeslärande och intensiv och autentisk språkträning utifrån elevernas förutsättningar.

Foton kan också stödja eleverna att agera i utmanande situationer på praktik- och arbetsplatser. Med utgångspunkt i foton kan aspekter som kan vara svåra för eleverna att diskutera med sin praktikhandledare tas upp. Hit hör t.ex. arbetsplatskulturella aspekter som hur man vet vem som förväntas koka 10-kaffet eller varför det står en tårta på bordet. Utifrån foton från autentiska arbetslivskontexter kan man också träna språkhandlingar för att ställa kritiska frågor eller argumentera för sin åsikt i samtal med arbetskamrater eller chefer på en byggarbetsplats (jfr. *mot- och medrum*, Pedersen 2007, även Sandwall 2013).

Att använda filmer/foton som gränsobjekt i de olika lärandekontexter som eleverna har tillgång till ger eleverna konkret stöd i att förstå vad de behövde kunna säga, förstå och redogöra för för att klara kursmålen. Användningen av gränsobjekt stödjer också användandet av informella och formella strategier för lärande (jfr. kursmålen för utbildningarna), eftersom elever och lärare kontinuerligt

reflekterar över lärandesituationer i de olika kontexterna. Sådana strategier är viktiga för elevernas fortsatta lärande på arbetsplatser.

Sammantaget underlättar arbetssättet för eleverna att hantera ett lärande som hela tiden rör sig mellan kognitiva aspekter där de ska förstå och utföra handlingar som yrkesmän – och språkliga aspekter, där de ska sätta ord på och utföra språkhandlingar både som yrkesmän och som kritiska, vuxna medborgare.

Avslutande ord

Det är detta fokus på elevernas strukturerade möjligheter till integrerat lärande som rektorn för byggutbildningen uttrycker i citatet som utgör titeln på den här artikeln: “Här böjer vi inte verb i onödan”. Underförstått: vi böjer förstås verb – men för att eleverna direkt ska kunna uttrycka sig och bli förstådda i studier och arbetsliv.

Vuxenutbildning behöver utgå från individens behov och förutsättningar och samtidigt erbjuda eleverna ett effektivt stöd i det hårda arbetet med den dubbla utmaningen. Den här artikeln har visat att ett systematiskt användande av fotografier och filmer från elevernas utbildning och praktik både kan möjliggöra det nödvändiga lärarsamarbetet och ge individualiserat stöd för elevernas språk- och yrkesutveckling.

Författarnas tack

Författarna vill rikta ett varmt tack till lärare och elever på Kista byggtkniska gymnasium. Tack för att vi fick filma och utveckla vår teori om gränsobjekt. Tack vare er har vi nu ett embryo till en väl underbyggd modell för integrerad yrkesutbildning – en modell som vi nu fortsätter att utveckla.

Noter

1. Projektet har medfinansiering av Europeiska socialfonden och beskrivs på <http://yfi.stockholm.se/>
2. Ett exempel från Bygg- och anläggningsprogrammet: “Eleverna ska /.../ i alla ämnen arbeta med att utveckla sitt språk och få möjlighet att möta och diskutera olika perspektiv på människors livsvillkor i samhället.”
3. Ett exempel på gränsobjekt är portfolios i lärarutbildningar som används för att lärarutbildare och handledare ska kunna samverka kring en lärarstudents utveckling.

Litteratur

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Larsson, P. & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter: ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 35(2), 9-31.
- Pedersen, M. S. (2007). *På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglæring*. Danskuddannelse til voksne udlændinge. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- SFS 2017:91 Kursplan för kommunal utbildning i svenska för invandrare. Lokaliseret d. 9.12.2017 på: www.skolverket.se/skolors?id=3354
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, “translations” and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
- Säljö, R. (2014). *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Boston: Pergamon.

Inddragelse af hverdagen i andetsprogsundervisningen

I kontrast til fremmedsprogsundervisning er det særlige ved undervisning i andetsprog, at det rummer mulighed for, at kursisterne kan praktisere sproget uden for sprogskolen i hverdagen og på arbejdet. I perioden 2014-2016 foretog jeg en undersøgelse af en række voksenkursisters formål med at gå til dansk på Danskuddannelse 3 samt deres brug af målsproget, og undersøgelsen viste, at langt de flestes mål netop er at bruge sproget uden for (Jensen 2016).

Alligevel forbliver den dansksprogede hverdag ofte en hypotetisk mulighed, da min undersøgelse imidlertid også viser, at mange sjældent eller kun i begrænset omfang bruger målsproget udenfor. En væsentlig årsag kan være, at undervisningen, til trods for intentionen, ikke støtter kursisterne i at overskride den usynlige sproglige grænse mellem klasseværelset og udenfor, idet den ikke i tilstrækkelig grad gør brug af de unikke læringsmuligheder, som miljøerne uden for klasseværelset rummer.

Med udgangspunkt i den økologiske teori (Gibson 1986), som har fokus på kursisten i dynamisk relation til situation og miljø, vil jeg i det følgende uddybe denne problematik. Til sidst vil jeg komme med et forslag til, hvordan man som underviser på Danskuddannelse 3 i højere grad kan inddrage kursisternes hverdag i undervisningen.

Klasseværelsescentreret hjemmearbejde

De fleste kursister på Danskuddannelse 3 går til sprogundervisning omkring 6-15 timer om ugen. De øvrige 162 timer er de uden for



CHARLOTTE SUN

Cand.mag. i dansk

Underviser i dansk som andetsprog hos Studieskolen

info@studieskolen.dk

sprogskolen, hvor de er sammen med familie og venner, går på arbejde, spiller tennis, planter blomster i altankassen, indretter hjemmet, tjekker telefonen, kører i bus, handler ind, henter børn og tager jakken af, når solen skinner. Kort sagt har de et hverdagsliv, og det er netop her, at de gerne vil praktisere målsproget, men sjældent gør det. På nær når de laver hjemmearbejde. Som regel foregår den almindelige undervisning jo i et klasseværelse og er struktureret i forhold til en lærebog, men en fast integreret del af undervisningen, nemlig hjemmearbejdet, kan også siges at ligge udenfor, da kursisterne typisk laver det nogle andre steder end i klassen, og hvor de er uden holdkammerater.

I lyset af kursisternes såvel som undervisningens mål er et nærliggende spørgsmål: Er hjemmearbejdet i lærebøgerne udformet med henblik på at situere sproget og dermed læringen til det præ-sente miljø?

På baggrund af en nærlæsning af omkring 20 lærebøger fra 2004 og frem (f.eks. *Videre mod dansk* af Thorborg 2011, *Puls 3* af Slotorub & Moreira 2011, *Tempo 2* af Gelbek 2004) er det korte svar nej. En af årsagerne til det er, at hjemmearbejdet kun yderst sjældent adskiller sig fra klasseaktiviteterne. Dette kan bero på, at man i lærebøgerne simpelthen udelader en markering af, og derved distinktion mellem, hvilke aktiviteter der er beregnet på brug i klassen og derhjemme, hvorfor de kan laves begge steder og dermed ikke kan kategoriseres som motiveret situerede (Lave & Wenger 1991).

I de lærebøger, hvor der skelnes mellem klasseaktiviteter og hjemmearbejde, kan jeg nævne to årsager til den manglende situation. Disse årsager består af, at man i lærebøgerne søger: 1) kontinuitet mellem hjemmearbejdet og undervisningen; 2) similaritet i enten form eller indhold. Med kontinuitet mener jeg, at der er en kausal strukturering og sammenhæng mellem aktiviteterne. Et eksempel på kontinuitet kan være, at lørnerne: A) læser en tekst derhjemme; B) svarer på spørgsmål til teksten i klassen; og C) laver eksempler med ord og udtryk fra teksten derhjemme. A fungerer dermed som en præøvelse, og C som konsolidering. Med similaritet refererer jeg til, at formen og/eller indholdet i hjemmearbejdet og klassearbejdet er identiske. Et eksempel på similaritet kan være, at lørnerne den ene dag gør som i ovenstående eksempel, og den næste dag: A) læser en tekst i klassen og laver eksempler med ord og udtryk fra teksten; og B) svarer på spørgsmål til teksten derhjemme.

Uagtet om lørnerne er i klassen eller ej, arbejder de altså på samme måde med det samme indhold i form af de samme input, hvilket jo også er resultatet af en manglende markering af klasse- og hjem-

mearbejde, som først skitseret. Aktiviteter, som er målrettet miljøerne udenfor, som f.eks. avislæsning (Langgaard 2008) og interview med en ven eller kollega (Jeppesen og Maribo 2008), optræder kun rent undtagelsesvist.

Der er en række umiddelbare fordele ved de nævnte systemer. F.eks. kan tiden fungere som en form for differentierende faktor, når kursisten læser en tekst derhjemme, idet nogle kursister har brug for et kvarter til det, og andre en time. Det er således tidsbesparende i en klasseværelsessammenhæng. Derudover kan det også øge kursistens motivation for overhovedet at lave hjemmearbejdet, da hun eller han ved, at klasseundervisningen vil tage udgangspunkt i teksten den følgende mødegang.

Imidlertid mener jeg, at det er en meget statisk måde at organisere undervisningen på, som er forankret i et statisk lærings- og tilgængelighedssyn, idet undervisningen, som finder sted i klasseværelset, enten peger frem eller tilbage på klasseværelsesundervisningen og dermed implicit betragtes som den mest nyttige. Dette konstituerer en form for hermetisk lukket undervisningssystem. I det følgende vil jeg uddybe konsekvenserne af et sådant system efter en kort gennemgang af den økologiske teori.

Den økologiske teori og det lukkede undervisningssystem

Inden for den økologiske psykologi taler man om, at forskellige miljøer rummer forskellige *affordances* (Gibson 1986), som kan oversættes til handlemuligheder. I udgangspunktet er det en økologisk perceptionsteori, idet den betoner, at vores adfærd beror på vores evne til at percipere *affordances* og agere med dem, hvormed der skabes en niche. Teorien er økologisk, da det således er den dynamiske, situerede relation mellem aktør, handling og miljø, som står i centrum. Vores tænkning er kort sagt betinget af vores ageren med den præsenterte niche, hvorfor vi også tænker og opfører os helt forskelligt, alt efter om vi er i en stue eller i en svømmehal.

Den samme relationelle bevægelse kan siges at gøre sig gældende, når det drejer sig om tilegnelse af et andetsprog (Kramsch 2002). Eksempelvis afforder et klasseværelse fælles mål, sproglig vejledning, ro og fordybelse og sprog om sprog i klasseværelset. Ydermere afforder det holdkammerater, som muliggør stilladsering til opklaring og automatisering af f.eks. grammatiske strukturer (Donato 1994). Rent sprogligt afforder det et generisk sprog, som pædagogisk kan

tage afsæt i konkrete repræsentationer såsom billedet af et prototypisk supermarked i en lærebog. Klasseværelset henvender sig således til en bred målgruppe.

I en økologisk optik mener jeg imidlertid, at et af problemerne ved kontinuitet og similaritet er, at det ofte genererer en u hensigtsmæssig repræsentation og blanding af miljøer med manglende øje for, at vidt forskellige miljøer rummer vidt forskellige læringsmuligheder. Vigtigst af alt går man glip af muligheden for at bruge de mange forhåndenværende affordances i kursisternes egne miljøer. Dette ses f.eks., når kursisterne sidder alene derhjemme, da hjemmet ikke afforder klassekammerater, og træner mundtlige dialoger med sig selv, hvor de agerer et fiktivt jeg, som f.eks. møder en fiktiv nabo, eller når de beskriver et billede af et badeværelse i en lærebog i stedet for at tale med deres faktiske naboer eller gå ud på deres eget badeværelse og beskrive det.

Konsekvensen ved det lukkede undervisningssystem er, at det udvider klasseværelsesundervisningen, idet strukturerne fra den overføres til kursisternes private hjem (eller hvor de nu laver hjemmearbejde) i en 1:1-form. På denne måde bliver de individuelle hverdagsmiljøer, som jo er hovedmotivationen for kursisternes læringsforløb, ikke aktivt inddraget i sprogtilegnelsesprocessen, men simuleres blot i generisk form.

I det følgende vil jeg komme med et forslag til en pragmatisk udvidelse af læringsrummet, som faciliterer en mere situeret undervisning, idet den skelner skarpt mellem de forskellige miljøer.

Forslag til en mere økologisk andetsprogsundervisning

Som beskrevet mener jeg, at undervisningen i klasseværelset kan noget helt særligt, men hjemmearbejdet trænger til en revurdering. I modsætning til den nuværende form foreslår jeg, at hjemmearbejdet tager udgangspunkt i kursisternes levede liv i de miljøer, som de naturligt befinder sig i uden for skolekolen. Hensigten er, at kursisterne støttes i at aktivere brugen af målsproget ved at percipere og realisere affordances i eget hverdagsliv og dermed skabe dansksprogede niches.

Dette kan lyde nemt, men det er en pædagogisk forpligtende form, som kræver vejledning og stringens. Det fordrer med andre ord en ramme, et koncept, hvis kursisterne skal træde ind i egne miljøer på målsproget og bruge dem som affordances for sprogtilegnelsesprocessen. Affordances skal nemlig ikke forstås som statiske

fastfrosne værdier, som blot venter på at blive taget i brug, men som dynamiske relationer, der aktivt skal frembringes. Det er vigtigt, at kursisterne bliver vejledt i at skærpe deres opmærksomhed, da det er en fejl at formode, at de selv kan både se og realisere affordances i deres egne naturlige handlinger og miljøer (Jensen 2016).

I min undersøgelse peger kursisterne oftest på en række designintenderede affordances såsom lærebøger og lister over adjektivernes bøjningsformer, og ellers fremhæver de, hvad de kunne gøre for at bruge målsproget mere udenfor, som f.eks. at læse avis, høre radio, se danske film, tale dansk på arbejdet osv. Dette er kun anerkendelsesværdigt, men det ændrer ikke ved, at de ikke har øje for, hvad de faktisk gør, og hvordan dette kan danne afsæt for sprogtilegnelse.

Underviserens opgave er at facilitere processen, hvor hun eller han vejleder kursisterne i at udarbejde nogle konkrete hjemmearbejdsaktiviteter, som er specifikke i forhold til deres formål og behov, og hvad de hver især har direkte til rådighed. Alle kursister har forskellige affordances i forhold til at udvikle målsproget, og det er vigtigt at kortlægge disse forhold samt formål meget tidligt i sprogskoleforløbet, så bevidstheden om målsproget i hverdagen bliver en naturlig del af tilegnelsesprocessen. På et begynderniveau kan aktiviteterne kan f.eks. se sådan ud:

1. Hvordan ser din mand/kone/kæreste/kollega ud? Understreg alle substantiverne, og kategoriser dem efter køn.
2. Beskriv din vej til arbejde/sprogskole/fodbold.
3. Gå en tur i dit kvarter og noter, hvad du kommer forbi. Understreg 15 substantiver i opgave 2 og 3, og bøj dem.
4. Hvad laver du på dit kontor/i dit køkken/i din stue/med dine venner? Understreg 10 verber, og bøj dem.
5. Hav særligt fokus på en aktivitet som f.eks. at lave mad/gøre rent/gøre dig klar til arbejde, og noter dig alle de små handlingsdetaljer. Skriv dem ned som faste udtryk med præposition.
6. Gå ind i en butik, og lyt efter, hvad ekspedienten siger til kunderne, og hvad kunderne siger til ekspedienten, når de kommer ind. Skriv sætningerne ned.
7. Lyt til en samtale på en cafe/i toget/ved busstoppestedet. Hvad taler personerne om? Referer det mundtligt i klassen ved næste mødegang.
8. Lyt til dine kolleger i fem minutter hver dag i en uge. Hvad taler de om? Og er der nogle gentagelser i temaer og sproglige udtryk? Skriv dem ned.

9. Indled samtalerne på dansk, når du mødes med dine venner/møder på arbejde om morgenen. Mangler du nogen ord eller udtryk?

Som det forhåbentligt fremgår af ovenstående, er det specielt observation af kursisternes miljøer og refleksioner over egne hverdags-handlinger, som er i centrum i de første fem aktiviteter. I de følgende tre er det kursisternes lytteforståelse, som skærpes, og i de sidste er der både fokus på tale- og på lytteforståelse. Nogle af aktiviteterne danner udgangspunkt for grammatiske øvelser som nummer 1-4, mens andre har større fokus på ordforråd som nummer 5-9. Der lægges op til en udvikling af kursisternes mundtlige og/eller skriftlige kompetencer i alle aktiviteterne.

Fælles for aktiviteterne er, at de afforder en inddragelse af flere forskellige færdigheder i sprogtilenelsesprocessen, som ud over de fire kardinalkompetencer også mere direkte inkluderer en dansk-sproget opmærksomhed på – og refleksion over – egne og andres handlinger. I relation hertil betoner sprogforskere inden for det økologiske paradigme, at vi tænker, når vi handler, og omvendt, og vores tanker og handlinger ændrer sig konstant i forhold til, hvad vi har at handle og tænke med (Steffensen 2016).

Min hypotese er, at kursisterne således også tilegner sig et andet sprog end det rent generiske, som klasseundervisningen overvejende tilbyder, som både er mere bredt og partikulært, idet de bliver opmærksomme på andre typer input og lærer at arbejde og tænke på en anden måde. Ikke mindst lærer de at bruge sproget andre steder, hvilket er af afgørende betydning for den pragmatiske relevans. Jf. John L. Austins *How to do things with words?* fra 1962, forankrer det sproget i en konkret virkelighed, hvor en sætning som f.eks. “Jeg tror, at jeg hopper på teen!” instrumentelt medfører, at kursisterne faktisk får en kop te på en café og ikke spørgsmål til selve formuleringen fra holdkammeraterne eller ros fra underviseren i klassen. Således kan hjemmearbejdet fungere som en type bro, der støtter kursisterne i at overskride den usynlige sproglige grænse mellem klasseværelset og uden for, som de ellers finder svært. I stedet for en udvidelse af klasseværelset faciliterer det et udvidet læringsrum, idet aktiviteterne er specifikt situerede i forhold til de miljøer, hvori de udføres.

Litteratur

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. I: Lantolf, J. P. & Appel, G. (red.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (s. 33-56). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gelbek, K. (2004). *Tempo 2*. København: Alfabet Forlag.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Jensen, C. S. (2016). Økologiske nicher og handlinger i andetsprogstilegnelse, læring og undervisning, *NyS*, 50, 150-182.
- Jeppesen, B. & Maribo, G. (2008). *Det kommer*. København: Alfabet Forlag.
- Kramsch, C. (2002). How can we tell the dancer from the dance? I: Kramsch, C. (red.), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- Langgaard, B. (2008). *Danske stemmer*. København: Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slotorub, F. & Moreira, N. (2011). *Puls 3*. København: Alfabet Forlag.
- Steffensen, S. V. (2016). Sprogvidenskabens kognitive spørgsmål: en introduktion til den distribuerede sprogtilgang, *NyS*, 50, 13-54.
- Thorborg, L. (2011). *Videre mod dansk. Trin for trin*. Albertslund: Forlaget Synope.

Efteruddannelse i arbejdspladsrelevant engelsk

I denne artikel vil jeg kort opridse nogle træk ved sprog på arbejde generelt og specifikt på de videregående uddannelsesinstitutioner (VUI). Herefter vil jeg præsentere to konkrete eksempler på hvordan man som sprogkonsulent¹ tilgodeser to medarbejdergruppers arbejdspladsrelevante engelskbehov, så de lærer at håndtere deres engelskudfordringer på en positiv og succesfuld måde.

Mit udgangspunkt for at sige noget om arbejdspladsrelevant opkvalificering i engelsk bygger her på mine egne erfaringer – erfaringer som jeg vil koble til den nyere forskning på området. Jeg trækker især på nyere forskning som præsenteres i Paltridge og Starfields antologi fra 2012, hvor engelsk som lingua franca (ELF), engelsk som internationalt sprog (EIL) og engelsk til specifikke formål (English for Specific Purposes – ESP) spiller en vigtig rolle, og hvor pædagogisk praksis også er begyndt at få plads.

Engelsk som arbejdssprog

Der er i dag en lang række danske som internationale arbejdspladser i Danmark hvis officielle sprog er engelsk. Forskning viser at arbejdspladser med EFL/EIL har flere udfordringer. Et skift fra et sprog til et andet er ikke uproblematisk, som Neely (2012) pointerer, heller ikke selvom nogle virksomheder går helhjertet ind for sådan et skift.

Et træk ved et sprogskift, som Neely (2012) kommer ind på, er at selvom arbejdssproget officielt er engelsk, så vil medarbejderne i udstrakt grad fortsætte med at bruge deres modersmål. Én af Neelys in-



THERESE HAUGE

Ph.d.

Sprogkonsulent hos Sprog i vinkel

sprogivinkel@gmail.com

tervuede fortalte at det kom bag på hende at det første møde blev holdt på engelsk – hun havde ikke nået at forberede sig mentalt til skiftet. Paradoksalt nok ser det ikke ud til at der er forståelse for eller bevidsthed om at ikke alle er lige gode til engelsk, og at man skal føle sig tryk og kompetent i sproget for at kunne yde optimalt.

Et andet træk, som flere af mine kursister har fortalt om, er at møder skal afholdes på engelsk af hensyn til internationale medarbejdere. I et forsøg på at inkludere internationale medarbejdere i f.eks. en dansk mødekultur kan danske medarbejdere komme til at føle sig ekskluderet uden at der nødvendigvis bliver taget hånd om det, f.eks. ved at italesætte problemet. Det vil sige at der ikke tages tilsvarende hensyn til at de danske medarbejdere kan føle sig “disempowered” pga. utilstrækkelige engelskkompetencer. I dette eksempel siger jeg ikke at medarbejdernes engelskkompetencer er utilstrækkelige, men blot at det sagtens kan være deres egen opfattelse, og at de kan opleve at de ikke lyttes til. Forskningen på området, bl.a. refereret i Nickerson (2012), støtter fortællinger om følelsen af at blive “disempowered” i internationaliseringens navn.

Et tredje træk ved et sprogsift handler om at selvom samtaleparterne behersker engelsk på et højt niveau, kan de have behov for særlige diskursstrategier for at håndtere forskellige forretningssituationer effektivt. Nickerson (2012) præsenterer forskning der viser at det er helt centralt også at have relevante diskursstrategier til de situationer som medarbejderne bliver bedt om at klare på ELF.² Noget lignende vil være tilfældet for ansatte på VUI'er.

Til forskel fra de private virksomheder bruges ELF i VUI'er typisk i specifikke situationer – dansk er fortsat det primære arbejdsprog. Niveauforskellene er store blandt medarbejderne, og medarbejderne oplever samme problemstillinger som man oplever ude i de private virksomheder: at føle sig presset til at udføre opgaver på engelsk og “disempowered” fordi man ikke oplever at man har de sproglige forudsætninger for at løse disse opgaver – uagtet at man måske har et højt sprogligt niveau.

Engelsk – et svært arbejdssprog

I en travl hverdag på VUI'erne har medarbejderne kun lidt plads til at opkvalificere deres sprogkundskaber. Det gælder for både teknisk-administrative og videnskabelige medarbejdere, som udfører meget forskellige opgaver.

På den ene side har vi det teknisk-administrative personale – f.eks. en sekretær – som bliver bedt om “lige at oversætte det her brev

til engelsk – det er ikke så langt – det skal ud i dag – det er meget vigtigt”, alt imens at sekretæren hverken er oversætter eller har de nødvendige kvalifikationer på målsproget. Heri antages det at engelsk er noget vi alle kan, og til meget forskellige formål. Sekretæren kan føle sig presset og “disempowered”, men gør sit bedste. Uklart sprog kan imidlertid resultere i et uprofessionelt image og i værste fald forårsage alvorlige misforståelser.

På den anden side har vi det videnskabelige personale, som både forsker og underviser. En af forskerens opgaver er at publicere artikler i fagfællebedømte internationale tidsskrifter med krav om en “standardiseret” målsprogsnorm for engelsk. En anden opgave er at præsentere forskning til lyttende fagfæller ved konferencer og lignende. Den videnskabelige medarbejder skal desuden kunne tilpasse sit engelsk til undervisning. En EVA-rapport fra 2010 peger på at studerende har lettere ved at forstå ELF end engelsk talt af indfødte, da indfødte taler for hurtigt. Det vil sige at den videnskabelig medarbejder står over for en meget vanskelig sprogopgave, som kræver at medarbejderen har en stor spændvidde mellem et højt fagligt, akademisk skriftligt engelsk og et ELF tilpasset de studerendes sproglige kompetencer. Dilemmaet er beskrevet nærmere i Hauge (2011).

At engelsk er et svært arbejdsprog for mange, også selvom de klarer sig i hverdagssituationer, underkendes generelt. Nickerson (2012) henviser således til forskning der viser at man kan beherske engelsk på et højt niveau uden at magte engelsk til den konkrete arbejdsopgave. Derfor bliver sproglig opkvalificering en central indgang til aktiv deltagelse på engelsk på arbejdspladsen. At man bør se specifikt på de situationer som engelsk indgår i, fremhæves bl.a. i den allerede omtalte antologi om ESP i en lang række professionelle fagligheder (fra medicin til jura) og færdighedsmæssige sammenhænge (sprogfærdigheder og pædagogiske tiltag) (Paltridge & Starfield 2012).

Opkvalificering af engelskkompetencer

For at kunne organisere en målrettet og effektiv indsats er det nødvendigt at konsulenten ikke bare ved noget om sprog og sprogundervisning i almindelighed, men også er i stand til at sætte sig ind i de arbejdsfunktioner medarbejderen har ansvar for, og den viden der skal formidles.

Det er min erfaring at uanset om man arbejder med teknisk-administrativt eller videnskabeligt personale, så er der store niveauforskelle. Deres færdigheder kan placeres på et funktionsparameter snarere end et begynder-avanceret parameter, fordi deres baggrunde

er så forskellige: De har fået undervisning forskellige steder og af forskellige lærere, så de har forskellige styrker og svagheder. Det skal konsulenten kunne favne. Konsulenten skal altså kunne matche individuelle forudsætninger med deres individuelle behov for opkvalificering i unikke arbejdspladsrelaterede situationer.

I det følgende vil jeg præsentere to eksempler på relevante efteruddannelsesforløb, ét for teknisk-administrativt personale og ét for videnskabeligt personale, som tilgodeser de enkelte medarbejders udgangspunkt og udvikler deres engelsk til at matche deres og arbejdspladsens behov. Jeg har valgt to forløb som er typiske behov blandt personale på VU'er. Kurserne er eksemplariske og funktionsbestemte, hvilket betyder at der kun arbejdes med specifikke opgaverrelevante sprogfunktioner. Andre sprogfunktioner trænes i andre kurser.

Forløbet for det teknisk-administrative personale fokuserer på skriftligt arbejde, som fylder mere og mere i de ansattes kommunikation med studerende efterhånden som forretningsgange digitaliseres og internationaliseres. Forløbet for det videnskabelige personale fokuserer på den mundtlige præsentation ved internationale konferencer. Her klædes forskeren på til at præsentere forskningsresultater på den mest effektive og lytterenlige måde.

English superusers

På dette kursus for teknisk-administrativt personale starter niveauet ved en nysproglig STX eller STX med engelsk på højt niveau og op-efter. Kursisterne kan have tilegnet sig engelsk på forskellige måder. Gruppen er karakteriseret ved at alle har en høj sproglig bevidsthed, en ægte interesse i at fordybe sig i sprogets nuancer og behersker lytteforståelse på et højt niveau. Det betyder at alle kursisterne forstår hinanden, og de har mulighed for at træne deres mundtlige engelsk i en akademisk samtalsituation, hvor de stiller spørgsmål til hinanden og argumenterer for deres synspunkter.

Målet med kurset er at give kursisterne et fristed hvor de kan fordybe sig i sproget, eftersom der er et stort behov for at VU'er har et superbrugerkorpus blandt de administrative medarbejdere – en medarbejdergruppe som har en stor berøringsflade med de internationale studerende. Konsulentens rolle er at være coach og sproglig støtte og ikke at agere som underviseren der skaber undervisningen. Konkret betyder det at kursisterne medbringer de materialer de ønsker at arbejde med. Det kan være studierelevante breve som er skrevet til danske studerende, men som i en oversat version ikke egner

sig til de internationale studerende, fordi de kommer fra en anden studieadministrativ kultur. Det kan også være breve som antager at informationen er kendt viden – mens denne viden kun er kendt for skribenten selv og derfor ikke kan afkodes af læseren.

Kursisterne på dette kursus arbejder med at løse problemer med breve, sådan at de fremstår kommunikativt enkle og strukturerede, og at de ikke siger mere end de behøver – altså ikke bebyrder de studerende med irrelevant information. I denne proces omskrives engelske breve, men også danske tekster bruges som grundlag for at forstå hvor den engelske version kommer fra.

Målet med undervisningen er tydeligt for kursisterne – de har et veldefineret behov, som de selv er i stand til at beskrive, og det behov tilgodeser de ved at vælge tekster der kan skabe en progression i deres læring. Konsulenten faciliterer processen ved at samle tråde, hjælpe med at løse sproglige og tekstuelle knuder, holde fokus på informations- og tekststrukturer – ikke ved at tilbyde svar, men ved at facilitere en undersøgende adfærd hos kursisterne så de selv kommer frem til de gode løsninger. Igennem deres egne diskussioner om sproglige nuancer og finesser udvikles deres ordforråd, deres syntaks og deres forståelse for at tænke i læserens forudsætninger og behov. Denne form for selvtilrettelagt sproglæring ligger i forlængelse af teorier om autonomi i sproglæring og egner sig godt til selv-kørende professionelle.

Samtidig styrkes kursistersnes opgave- og arbejdspladsfællesskab. De har mulighed for at bruge hinanden, og ideelt set vælger virksomheden eller institutionen at inddrage disse medarbejdere i et engelsk superbrugerteam, som kan være andre teknisk-administrative medarbejdere behjælpelige.

The international conference presentation

Målgruppen for dette kursus er primært uerfarne eller lidt erfarne danske og internationale forskere. Deres niveau kan variere noget, hvilket også gælder deres sproglige bevidsthed. Til gengæld har de en stor sikkerhed i deres faglighed og det ordforråd der følger med den faglighed. Spændvidden i faglige emner er stor og kan være fra filosofi til miljøbiologi og global markedsføring, men de har dét til fælles at de har brug for og ønsker at udvikle både sproglige færdigheder og præsentationsteknikker. Desuden ønsker de et åbent klas-serum hvor de kan afprøve deres færdigheder og få personlig feedback på deres præsentation.

Målet med at efteruddanne forskere i at præsentere forskning

ved internationale konferencer er at de lærer at håndtere den vanskelige disciplin at stå foran en skare kompetente fagfæller og holde en velstruktureret tale om deres egen forskning og svare på spørgsmål fra salen – på et fremmedsprog.

Det er vigtigt at konsulenten mestrer de formidlingsfærdigheder som ligger i grænsefladen mellem fag og sprog, men konsulenten skal også være i stand til at lytte til forskeren som har en indgående viden om sit fag og sit fags særlige sprogbrug. Hvis ikke sproget er præcist og nuanceret, daler både formidling og faglighed. Spørger man forskeren, er det altid hans eller hendes hensigt at nå sine internationale kolleger, men sprogbrugen fortæller at det ikke nødvendigvis vil lykkes.

Konsulenten kan facilitere processen på flere måder. For det første må han eller hun anerkende forskerens faglighed ved at være lydhør og interesseret i dennes forskning og kunne stille relevante faglige spørgsmål til den. For det andet er det vigtigt at konsulenten er konstruktiv i sine løsninger – dvs. at forskeren umiddelbart kan se fordelene i at følge de sproglige råd konsulenten tilbyder. For det tredje er det vigtigt at konsulenten er pragmatisk og kun giver råd der er rimelige i forhold til den tid forskeren har til rådighed. Konsulenten må således tage udgangspunkt i forskerens sproglige kunnen og bistå med at nå et resultat der fungerer blandt internationale kolleger, hvoraf mange bruger ELF. Det er væsentligt at konsulenten netop fungerer som konsulent og facilitator.

Også her er målet med undervisningen tydeligt for kursisterne. De kender deres behov og er derigennem med til at definere hvad de skal lære, og hvordan de lærer det bedst. Forskerne øver deres præsentation for hinanden, og i denne sammenhæng har de andre forskere mulighed for at træne deres færdigheder i at stille faglige spørgsmål som den præsenterende forsker øver sig i at svare på. Netop disse to ekstra færdigheder opfattes af mange som meget svære.

Et råd jeg ofte giver i min egenskab af konsulent, og som kommer bag på mange forskere, er at udarbejde et manuskript de læser op, da kun få kan præsentere en kort og koncis forskningsredegørelse på 15 min. professionelt og uden manuskript. Men man kan komme den ambitiøse forsker i møde ved at hjælpe ham eller hende med at skrive et manuskript som der kan lyttes til. Altså skriver man *alt* ind i teksten: Man starter op med hilsen, udtrykker at man skifter fra ét PowerPoint-slide til det næste, stiller retoriske spørgsmål, afslutter mv. Derudover skal teksten være skrevet enkelt og præcist – korte sætninger med en ligefrem syntaks, men med et meget præcist akademisk og faglig-teknisk ordforråd. Disse råd resulterer i en tekst hvor

lytteren ikke bemærker at det er en tekst der læses op, men opfatter “oplæsningen” som et manuskript baseret på noter eller punkter. Denne type manuskript afviger meget fra et manuskript som er skrevet med henblik på at blive læst og dermed gjort klar til publikation.

Afslutning

På trods af de forskellige medarbejdergrupper og kursusmål i de to kurser har de nogle gennemgående træk som er vigtige når man træner professionelles sprogfærdigheder.

For det første er det vigtigt at man som sprogkonsulent anerkender medarbejdernes faglighed, og at man er i stand til at inddrage den, så den tydeligt bliver genstand for sprogudviklingen. Det vil sige at fagligheden skaber rammen for de sprogfunktioner der er behov for at få trænet.

For det andet er det vigtigt at sprogkonsulenten kan udnytte medarbejdernes behov for og ønske om autonomi i læringsfaserne. Medarbejderne vil gerne bidrage til undervisningen ved at medfacilitere den. Dette kan de gøre fordi de er deres mål meget bevidst. Der hvor sprogkonsulenten kommer ind i billedet, er når kursisterne ønsker sproglig feedback, forklaringer og eksempler på sproglige modeller (grammatisk, leksikalsk og udtalemæssigt mv.) som de kan lære af. Men det skal altid være i den aktuelle kontekst, og det er typisk ganske individuelt. For det tredje er det vigtigt at sprogkonsulenten hjælper med at skabe retning i læringsprocessen, herunder hjælper kursisterne med at beslutte om og evt. hvor der er behov for at gå på kompromis med den sproglige præcision. Nogle gange er løsningen sproglige forenklinger; andre gange er løsningen indholdsmæssige forenklinger som kan være lettere at skrive eller tale om. Inspiration til at tænke EIL-undervisning på nye måder kan hentes i Alsagoff m.fl. (2012).

Ved at tilbyde relevante efteruddannelsesforløb som tager udgangspunkt i den enkelte medarbejders niveau, arbejdsopgaver, nutidige og fremtidige behov, kan man både gøre medarbejderne interessererede i at udvikle deres sprogkompetencer og flytte hver enkelt nok til at de kan fungere i netop de situationer som er vigtige for dem selv og arbejdspladsen. I den forbindelse fungerer VU’erne præcis ligesom alle andre arbejdspladser. Her kan vi lade os inspirere af Jenkins (2014) som beskæftiger sig specifikt med internationale VU’er, og med hvordan man italesætter en akademisk engelsk sprogpolitik.

Noter

1. Jeg benytter begrebet 'sprogkonsulent' i denne sammenhæng da det bedre matcher professionelle der er i gang med en karriere, og som skal støttes med arbejdspladsrelevant sproglig opkvalificering.
2. Se også Connor & Rozycki (2012) og Kankaanranta (2009).

Litteratur

- Alsagoff, L. m.fl. (2012). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge.
- Connor, U. & Rozycki, W. (2012). ESP and Intercultural rhetoric. I: Paltridge, B. & Starfield, S. (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (s. 427-444). Hoboken, N.J.: Wiley Blackwell.
- EVA-rapport (2010). *Engelsksproget undervisning på danske kandidatuddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hauge, T. (2011). Language excellence – a necessary skill? University lecturers' dilemmas in teaching content courses in English as an international language. I: Jæger, K. m.fl. (red.), *Policies, Principles, Practices. New directions in foreign language education in the era of educational globalization* (s. 161-187). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University: The politics of academic English language policy*. Abingdon: Routledge.
- Kankaanranta, A. (2009). Business English Lingua Franca in intercultural (business) communication. *Language at Work*, 4, 22-27.
- Neely, T. (2012). Global business speaks English. *Harvard Business Review*, May Issue. <https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english>
- Nickerson, C. (2012). English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca. I: Paltridge, B. & Starfield, S. (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (s. 445-460). Hoboken, N.J.: Wiley Blackwell.
- Paltridge, B. & Starfield, S. (red.) (2012). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Hoboken, N.J.: Wiley Blackwell.

Innvandrere og flyktingers vei mot arbeidslivet

Integrering av flyktinger og innvandrere i det norske samfunnet, så de opplever å være likeverdige medborgere, er et felles samfunnsansvar som forutsetter langsiktige strategier satt i system. Innvandrere tilhører en rekke grupper med ulike behov, forutsetninger, muligheter og utfordringer. Å få til gode helhetlige opplæringsløp hvor de kan utnytte sine potensialer vil ha stor betydning for den enkelte, og gi en betydelig kulturell og samfunnsøkonomisk gevinst. Hertil kreves et samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer, samt nasjonale føringer for å etablere konkrete og forutsigbare samarbeidsmodeller for å kunne lykkes med en helhetlig integreringspolitikk med respekt for personlige og kulturelle forskjeller.

Et viktig ledd i integrasjonen er arbeidslivet. Å komme inn i arbeidslivet, og oppnå varig tilknytning til dette, kan være en viktig vei til integrasjon. Gode levekår for voksne minoritetsspråklige sikres best gjennom arbeidsdeltakelse, hvor målet bør være deltakerlikhet, dvs. lik relativ yrkesdeltakelse, for innvandrergruppen som for den øvrige befolkningen. Høy sysselsetting for alle befolkningsgrupper er en forutsetning for å sikre en bærekraftig velferdsstat, redusere sosiale forskjeller, forebygge fattigdom og oppnå likestilling mellom kjønnene, og dermed unngå utenforskap og marginalisering.



AUD BLAKER

Avdelingsleder, Praksis
Bærum kommune, Voksenopplæringscenteret,
Norge
aud.blaker@baerum.kommune.no



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Lektor emeritus
Roskilde Universitet, Danmark
misvpe@ruc.dk

Innvandrere har gjennomgående lavere kompetanse enn majoritetsbefolkningen innenfor sentrale kunnskapsområder som lesing/skriving og problemløsning. Med den raske teknologiske utviklingen i samfunnet vil dette gapet øke med mindre det tas bevisste valg. Dessuten vil svake grunnleggende språklige ferdigheter gå ut over evnen til å delta i samfunnet på lik linje med majoritetsbefolkningen.

Skal det lykkes å kvalifisere deltakerne til et varig fotfeste i norsk arbeidsliv, har opplæringen i norsk som andrespråk derfor en viktig rolle å spille i en langsiktig og helhetlig opplæring. Det innebærer et samarbeid mellom mellom kommune, arbeidsplass og opplærings-senter.

Voksenopplæringscenteret i Bærum

Voksenopplæringscenteret i Bærum har i lang tid arbeidet med en språkopplæring som kan bidra til å gjøre deltakerne på spor 2 (deltakere med grunnskole og evt. påbegynt videregående opplæring fra hjemlandet) og spor 3 (deltakere med akademisk bakgrunn) ansett-bare.

“Hvem er du?”, “Hva kan du?”, “Hvor skal du?” Disse er sentrale spørsmål å stille allerede ved registrering og kartlegging av deltakerne. På basis av registreringen utarbeides CV for den enkelte deltaker som legges inn i datasystemet FLYVO – et felles system for Flyktningkontoret og Voksenopplæringen hvor NAV har lesetilgang. Dette gjøres for tidlig å kunne identifisere forhold av betydning for å kunne etablere et tilpasset løp mot ansettbarhet.

Når en deltaker er kartlagt og registrert, starter norskopplæringen. Deltakerne går ett semester med norsk- og samfunnskunnskap, før de går over til en praksisrettet opplæring. Ved Voksenopplæringscenteret i Bærum har man valgt å samle praksisrettet opplæring i én avdeling, avdeling Praksis. Erfaringen tilsier at hele denne målgruppen har behov for slik praksisrettet opplæring for å få drahjelp inn mot arbeidslivet. Dette tilbudet gis derfor til alle innvandrere og flyktninger i kommunen.

Vi har arbeidet med arbeidsrettet opplæring i flere år, og har sett et behov for å utvikle en egen metodisk plan for arbeidslivskunnskap.¹ Denne planen er utarbeidet av lærere på avdeling Praksis på oppdrag fra Kompetanse Norge, en statlig etat som har i oppdrag å bidra til økt deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Kommunen har videre ansatt praksiskoordinatorer som skal finne og gjøre avtaler om praksisplasser med lokalt næringsliv. Praksiskoordinatorene opp-

retter kontrakter og har kontakten med arbeidsgiverne i praksisperioden. Læreren fra voksenopplæringscenteret har ansvar for den faglige oppfølging av deltakerne på praksisstedet. Deltakerne får tilbud om praksis i så vel privat som kommunal virksomhet. Det er en egen ressurs i kommunens HR-avdeling som er pålagt å samordne praksiskoordinatorernes arbeid. Denne ressursen har tett kontakt med praksiskoordinatorerne og har ukentlige samarbeidsmøter.

Før praksisperioden begynner, har praksiskoordinatorerne samtaler med deltakerne og lærerne for å finne rett praksisplass basert på deltakernes ønske og bakgrunn. Praksiskoordinatorerne gjennomfører også kursvirksomhet for deltakerne i et introduksjonsprogram. Hensikten er å forberede deltakerne på praksisperioden ved å fokusere på arbeidslivskunnskap, kultur på arbeidsplassen, trening på presentasjon, utarbeidelse av CV, etc.

Praksisløpet for spor 2-deltakerne

Spor 2-deltakerne utgjør den største innvandrerguppen. Felles for dem er at de ikke har avsluttet opplæringsløpet mot et yrke. For denne gruppen er det derfor viktig å bygge videre på den kompetansen de allerede har opparbeidet seg, slik at de ikke etter to år med introduksjonstilbud går ut som ufaglærte.

Deltakerne på spor 2 starter først med språkpraksis i et kurs over ett semester. Dette kurset er ikke bransjerettet, men representerer en første generell introduksjon til arbeidslivet. Deltakerne har timeplanfestet opplæring i arbeidslivskunnskap, norsk- og samfunnskunnskap og dataopplæring. I løpet av perioden har praksiskoordinatorerne samtaler med deltakere og lærere. Egnede praksisplasser blir lokalisert, og det skrives kontrakt mellom deltaker og praksissted.

raksisperioden starter med full praksis i to uker, slik at deltakerne får tid til å bli kjent på en arbeidsplass. Deretter følger en periode hvor det kombineres mellom praksis og skole, og i de siste fire ukene av semesteret er det igjen full språkpraksis. Mange av deltakerne går deretter over i sommerjobb/deltidsjobb. Etter ett semester med språkpraksis, går deltakerne over i et mer bransjerettet kurs.

Disse kursene vil gå over ett skoleår og bør legges opp som en forberedelse til et videregående løp mot for eksempel fagbrev. I Bærum kommune er det opprettet forskjellige bransjekurs for å forberede deltakerne på et videre løp i videregående skole.

En annen vei for å få inn fagkunnskap i den arbeidsrettede opplæringen, er å samarbeide tett med bransjene i næringslivet. Voksenop-

plæringscenteret i Bærum har arbeidet for å inngå intensjonsavtaler med bransjer og lokale bedrifter. Gjennom slike samarbeidsprosjekter kan opplæringen tilpasses særtrekk og særlige behov innenfor de ulike bransjene. En plan for opplæring i praksisperioden med en fadder/mentor fra bransjen, i tillegg til oppfølging av språklærer, forsterker opplæringen og fører til en vinn-vinn-situasjon for både arbeidsgiver og deltaker.

Ansettbar

Voksenopplæringscenteret i Bærum har i lang tid arbeidet for å gjøre deltakere ansettbar i bedrifter og næringsliv, det vil si å bidra til at deltakerne får de språklige ferdighetene og yrkeskompetansen som trengs for å kunne komme i jobb. Det er i denne sammenheng ikke tilstrekkelig bare å gjennomføre språkopplæring rettet mot en standardisert norskprøve. Det er imidlertid helt nødvendig å drive språkopplæring knyttet til det arbeidsområdet man skal inn i, det man kaller bransjenorsk. Videre er det viktig å tilføre bransjerettet fagkunnskap, noe en norsklærer normalt ikke har særlige kunnskaper om. Slik fagkunnskap innhentes derfor gjennom faglærere fra videregående skole eller fra bransjene. Styrken til norsklærerne er at de kjenner deltakerne som målgruppe og kan lage gode pedagogiske opplegg.

Hovedmålet med norskopplæringen er at deltakerne får kommunikative kompetanser som gjør dem egnet til å håndtere kommunikasjonssituasjonene på arbeidsplassen. Men det er også behov for å fokusere på den sosiokulturelle delen av arbeidslivet, slik som arbeidslivskunnskap og arbeidsplasskultur, slik at deltakerne kan få den språklige kompetansen som trengs for å forhandle sin identitet og en plass i arbeidsfellesskapet.

I tillegg til bransjenorsk, fagpåfyll og arbeidslivskunnskap, er det således behov for å bygge deltakernes "empowerment". Dertil kommer at deltakernes muligheter og motivasjon for språkopplæring avhenger av en personlig avklaring av egne karrieremuligheter og fremtidsutsikter.

Språkdidaktisk tilgang

For at undervisningen i norsk som andrespråk skal kunne bidra til å gjøre deltakerne mer "ansettbare", blir de ikke alene undervist i det språket de trenger for å kunne utføre arbeidsoppgaver på arbeidsplassen; språkundervisningen gir også deltakerne faglige kom-

petanser og bidrar til å “empower” dem til å bli en integrert del av arbeidsfellesskapet. To av måtene å gjøre det på, er å flytte språkundervisningen ut på arbeidsplassen, og ta arbeidsplassen med inn i undervisningen.

Når vi flytter språkundervisningen ut på praksisplassen, er det i forveien laget en avtale om hvilke læringsmål som foreligger forut for praksisoppholdet, og så drar en lærer ut og underviser deltakeren i noen timer på praksisplassen, som for eksempel kan være en matbutikk. Her er deltakerens arbeidsoppgaver typisk utplassering av varer, svare på spørsmål fra kunder og sitte i kassen. Sammen med språklæreren tar deltageren ett steg videre: De gjennomgår forskjellige ord som står på for eksempel en brusflaske, samtidig med at deltakeren blir oppmerksom på sentrale ord (i anførselstegn). Det er en “produktbeskrivelse” på flaskene; i noen er det “sukker”, i andre “søtstoff”, som er “en erstatning for sukker”. Drikkevarene inneholder også “vann”, “frukt” og “fargestoff”, og de er i en “emballasje”. Lærer og deltaker gjennomgår også butikkens retningslinjer for påkledning når man arbeider på kjølerommet: “varmt undertøy”, “lue”.

Deretter gjennomgår de prosedyren for avlevering av flasker i “panteautomaten”: “Kunden legger flasken dér [i automaten], trykker på den grønne knappen og får en kvittering som de tar med til kassen og får penger tilbake.” Språklæringen er her tett knyttet til varekunnskap og kjennskap til prosedyrer i butikken. Underveis kan læreren og deltakeren gjøre rollespill med kundebetjening, med fokus på servicerettet språk.

Deretter går de inn på pauserommet, hvor deltakeren noterer de nye ordene i grupper i en notatbok. En ordgruppe kan for eksempel være “emballasje”, og inneholder ord som “kartong”, “boks”, “beger” og “flaske”. Så kan de med lærerens hjelp logge seg inn på arbeidsplassens intranett og gjennomføre nettbaserte kurs, som for eksempel brannsikkerhetskurs. Gjennomgangen av kurset og spørsmålene bidrar til deltakerens språklæring, og når deltaker har fått de obligatoriske kursene bestått, er deltager dessuten ansettbar i butikkjeden, hvilket språklærer gjør oppmerksom på ved å vise deltaker en liste over ledige stillinger i kjeden.

Når arbeidet tas med i undervisningen, kan det skje i form av caser, for eksempel i pleien. Her får deltakerne en gruppeoppgave som består av rollespill om en konflikt eller et problem fra praksisplassen som viser kommunikasjon mellom personer. Casen det blir tatt utgangspunkt i, skal beskrives: Hva er problemet? Hvordan fordeles rollene?

I utviklingen av casen møtes gruppen så ofte som mulig, men bruker også Facebook. Klasserommet er innredet som et rom på et sykehjem, med en regulerbar seng, samt det utstyret som ellers brukes i forbindelse med pleie av eldre: stellefrakker, gummihansker, kluter osv. Gruppen spiller sitt rollespill, og resten vurderer den språklige og kroppslige kommunikasjonen i et skjema, og gir til slutt en muntlig tilbakemelding på språk og faglighet.

I en konkret case er to av deltakerne pleiere, hvor den ene opptrer irritert og uengasjert, mens den andre utfører arbeidet korrekt. De to andre deltakerne spiller syke og litt vanskelige beboere som skal vaskes, kles på og spise frokost. Under tilbakemeldingen fra gruppen blir det diskutert hvordan man utfører forskjellige oppgaver på den korrekte – og den inkorrekte – måten, og hvordan man bruker språket til blant annet å sikre at beboerne får mulighet til selvbestemmelse.

Rollespillgruppen forteller at deres case og rollespill bygger på situasjoner de selv har opplevd på praksisplassen. På den måte bidrar case-arbeidet til deltakernes språklige og faglige forståelse, og dermed i siste omgang til at de beveger seg i retning av å kunne ta en utdanning innenfor pleie og omsorg.

Konklusjon

Det overordnede formål med vårt arbeid i Bærum, er at vi gjennom språkundervisningen bidrar til å gjøre deltakerne egnet for ansettelse på arbeidsmarkedet og dermed får mulighet til å bli integrert i det norske samfunn som likeverdige borgere. Dette forutsetter at det skapes helhetsforløp, hvor språkundervisningen gir deltakerne kommunikative og sosiokulturelle språklige og faglige kompetanser i et virkelighetsnært forløp, slik at deltakerne blir rustet til deltakelse i arbeidslivet, parallelt med de nasjonale prøvene. Å lage gode og helhetlige løp er ingen “quick fix”, men et langsiktig og nødvendig arbeid med behov for nasjonale føringer, slik at det skapes et samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer med utgangspunkt i deltakernes medbrakte kompetanser.

Noter

1. <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/48d8b9a37f874b158744caf-796c1aa8a/veileder-i-arbeidslivskunnskap.pdf>

Litteratur

- Pedersen, M. S. & Kompetanse Norge (2018). Arbeid og språk – et samspill. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/#ob=16860>

“Language learning in the wild” som praksisorienteret sprogundervisning

Når migranter ankommer til Danmark – det være sig flygtninge, familiesammenførte, arbejdsmigranter eller internationale studerende – møder de på forskellig vis en dansk hverdag. De bliver del af en arbejdsplads, de bevæger sig igennem byen, de køber ind, går i sportsklubber og meget mere. I alle disse situationer møder de nogle lokale og deres sprog. Selvom de endnu ikke forstår særligt meget af det sprog der tales omkring dem, er de konstant vidner til kommunikationssituationer der er drevet af deltagernes formål og praksis.

Sprog læres dog ikke ret godt bare ved at være tilskuer i en lokal hverdag. Man er nødt til at gøre noget selv, og det vil typisk være at gå til sprogundervisning. Men man kan derudover bruge mange små sprogoplevelser i hverdagen (*in the wild*, Wagner 2015) for at lære dansk.

I denne artikel viser vi hvordan sådanne sprogoplevelser konkret kan se ud, og argumenterer for at deltagelse i meningsfuld interaktion uden for klasseværelset er en væsentlig ressource for sprog læring – og dermed også for sprogundervisning. I *dansk som andetsprog* synes skellet mellem klasserummet og verden udenfor at være særlig tydeligt, præget af et system hvor undervisning og testning har for-



SØREN W. ESKILDSEN

Ph.d., lektor
Institut for Design og Kommunikation,
Syddansk Universitet
swe@sdu.dk



JOHANNES WAGNER

Dr.phil., professor
Institut for Design og Kommunikation,
Syddansk Universitet
jwa@sdu.dk

rang frem for et fokus på læring og deltagernes behov. Vores primære ærinde er at diskutere sprog som nøglen til medlemskab i fællesskaber i forskellige samfundssammenhænge, inkl. arbejde, studier, sportsklubber og biblioteker.

Baggrund

Vores udgangspunkt er at deltagelse i social interaktion er centralt i andetsproglæring. Vi har i denne artikel ikke den fornødne plads til at uddybe vores teoretiske forudsætninger og henviser derfor til Eskildsen & Wagner (2015), Kasper & Wagner (2014) samt Eskildsen (2018b). Det grundlæggende argument er at hverdagssamtaler er et frugtbart rum for udvikling af ordforråd og interaktionel kompetence. Udviklingen viser sig bl.a. i øget akkuratess og præcision over tid i turtagningen, og udover de gængse sproglige ressourcer som ord og vendinger betyder udviklingen en stigende kapacitet til at indrette ens interaktionelle adfærd efter omstændighederne, til at producere specifikke handlinger på en genkendelig måde og til at monitorere andres turtagning således at man også er i stand til at kalibrere sin interaktionelle deltagelse derefter (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015; Pekarek Doehler 2018).

Nyere forskning har kortlagt praksisser for sproglæring i hverdagen (Lilja 2014; Kasper & Burch 2016; Hellermann m.fl. 2018), også med konsekvenser for langtidslæring (Eskildsen 2018a), og har vist hvordan andetsprogsbrugere (ASB) skaber muligheder til at fokusere på sproglige udtryk i forskellige former for hverdagsinteraktion. I samtale mellem venner er dette ikke så svært; ASB spørger hyppigt om hjælp via ordsøgninger af forskellig art. I andre situationer, f.eks. i butikker og andre steder i servicesektoren (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017) eller på arbejdspladsen (Svennevig 2017), hvor samtaledelegerne primært er fokuserede på at opfylde selve formålet med interaktionen, kræver det en ekstra indsats af ASB at skabe et rum for sprogligt fokus. Men det kan gøres – og det viser at hverdagssamtaler, selv i situationer der ikke er designet til undervisning, er rige på muligheder for sproglæring.

Samlet set giver denne forskning gode argumenter for at anskue sprog som et redskab til social handling og læringen af sprog som noget folk aktivt gør gennem et repertoire af handlinger der er genkendelige som læringshandling. Når vi snakker om hverdagssamtaler som en rig 'ressource' for læring, taler vi også om at lægge mærke til noget som 'dukker op igen' – altså netop noget der er genkendeligt. Vores teoretiske ramme, sprogbrugsbaserede sprogmodeller og et-

nometodologisk samtaleanalyse, bygger grundlæggende på denne empirisk funderede observation at sprog og sproglæring essentielt består af genkendelige handlinger. Det vil vi komme tilbage til senere. Først vil vi vise nogle eksempler på de fænomener vi snakker om.

Hvad sker der i livsverdenen?

Ordsøgninger er en velbeskrevet praksis som alle sprogbrugere benytter sig af når de mangler ord. Det er ikke et fænomen der har med andetsprog at gøre. Ordsøgninger kan udføres på forskellige måder, vha. eksplicitte markører (*hvordan siger man X?*) eller mere implicit gennem tøvemarkører (øh), afbrydelser af talen og stigende intonation. Ordsøgningen kan løses ved at den talende selv producerer et forslag (f.eks. et nærsynonym eller det tilsvarende ord på et antaget fællessprog i situationen), men det kan også løses ved at samtalepartneren bidrager med et forslag.

I eksempel 1 laver Sally (østriger), Patricia (kroat) og Krista (danske) pandekager i Sallys køkken. Sally og Patricia har kun været i Danmark i få måneder på optagetidspunktet. I linje 1 initierer Sally en eksplicit ordsøgning.

Eksempel 1

- 01 SAL: ahm: hvad betyder e:h det her
02 (1.4)
03 KRI: e:::h (° °) det er dej
04 SAL: dej?
05 KRI: ja.
06 SAL: så ska vi lave dej for 3 personer? ja.=
07 KRI: =°mhm°
08 PAT: ja

Efter en pause leverer Krista det manglende ord, *dej*. Sally gentager ordet med stigende intonation (*try-marking*), og Krista svarer med et bekræftende *ja*, hvorefter Sally fuldfører den taletur hun ikke kunne producere uden det nye ord.

Vi har over en årrække indsamlet audio- og videooptagelser hvor vi har bedt udlændinge der lever i Danmark om at optage sig selv i deres dagligdagssituationer. I disse data finder vi talløse eksempler som det ovenstående. De er kendetegnede ved at der er velkendte interaktionelle praksisser, her f.eks. ordsøgningsmarkør, *try-marked* intonation, gentagelser, bekræftelse og genanvendelser af sprogligt materiale. Overordnet kan man sige at ordsøgningen udføres og

løses mens samtalens emne er sat på pause. Ordsøgningsmarkøren der er brugt her, *hvad betyder X?*, er ikke den prototypiske sproglige indpakning for denne handling, men den fungerer fordi den er genkendelig nok.

Vi identificerer en læringsadfærd i den samtaleur hvor ASB accepterer den andens bidrag og fortsætter sin pauserede taleur vha. brug af det nye ord. Med begrebet *læringsadfærd* betoner vi at der er noget der sker 'her-og-nu'. Vi implicerer ikke umiddelbart at der er læring over tid, men Eskildsen (2018a) har vist hvordan ord der er opsamlet i ordsøgninger, tilsyneladende fæstnes i sprogbrugernes erfaring i interaktioner både umiddelbart efter og flere måneder efter den første ordsøgning blev dokumenteret.

Vi er imidlertid ikke ude på at etablere en direkte kobling mellem en dokumenteret ordsøgning og efterfølgende brug af det opsamlede ord. Vi ved nemlig hverken om deltagerne har mødt ordet før, eller hvor ofte de har mødt og/eller brugt ordet udover de optagelser vi har. Det er ikke givet at man lærer ord eller udtryk ved at møde dem én gang.

Sproglæring handler desuden om mere end ord. Sproglæring er en lang proces hvor ASB approprierer ord, udtryk og måder at udføre sociale handlinger på, som de har bemærket i og igennem sproglig interaktion. Det væsentlige her er at læring udført som socialt genkendelig handling (eksempel 1) ser ud til at have en betydning for sammensætningen af ens sproglige repertoire – også på længere sigt. Det vi ser her, er den interaktionelle udfoldelse af og dermed det empiriske belæg for sprogbrugsbaserede modeller for sprog og sproglæring.

Det betyder også at selvom vi er ved at danne os et godt billede af metoder til at bygge ordforråd *in the wild*, så ved vi stadig kun lidt om kilderne til ASB's interaktionelle kompetence – altså deres evne til at udføre specifikke sociale handlinger på en måde som er genkendelig for andre. I det følgende vil vi give eksempler fra en anden situation på hvad en sådan interaktionel kompetence består af, men uden at kunne sige præcist hvordan den er opstået.

I eksempel 2 møder vi Sandra som har boet i Danmark i flere år, og som på optagetidspunktet har fast arbejde. I eksemplet er hun på motorkontoret for at undersøge betingelserne for at importere sin bil. Vi kommer ind i samtalen efter ca. halvandet minut. Den kvindelige ekspedient har instrueret Sandra om betingelserne for at køre på gule plader. Sandra indikerer at hun før denne samtale har sat sig ind i reglerens kompleksitet og det ordforråd der hører til domænet. Al denne forståelse er en forudsætning for Sandras næste handling.

ger; det ses i linje 162 hvor hun tydeligt implicerer sin egen indsamlede viden. Hun har dog nogle vanskeligheder ved at formulere sit spørgsmål om en pakkeløsning for sin bil:

Eksempel 2a

- 162 SA: ehm jeg har hørt at det er en øhm. (0.4)
 163 s:peciel (1.3) \$pak↑et\$ hh hhe [hhe. [-hh
 164 CL: [ja [det
 165 rig[tig det ka: ja.]
 166 SA: [hvad det for golf] ja:

I stedet anvender hun ordet *pakke*, den tyske ækvivalent, men ekspedienten har ingen forståelsesproblemer med det. Vi noterer os at Sandras tur ligner en ordsøgning, men i modsætning til eksempel 1 bliver det forståelige *paket* ikke oversat til dansk. Det betyder også at Sandra ikke får det ord hun mangler, fordi situationen ikke gøres til et læringsøjeblik. I den videre interaktion udtrykker Sandra sin ubeslutsomhed (linje 171) som hun i linje 175-176 begrundes med at der er to forskellige beskatninger som hun også gerne vil *finde ud af* (linje 179). På trods af problemer forstår ekspedienten hvad Sandra siger. Sandras tøvende produktion af *bilskat per annum* resulterer i ekspedientens reparation til det teknisk korrekte *vægtafgift* (linje 177). Men det er ikke kun en reparation; det er også en bekræftelse på forståelse af hvad Sandra siger.

Eksempel 2b

- 169 SA: e:hm: (0.2) å mås:ke: °eh°
 170 CL: jah
 171 SA: jeg ved ikke hvad jeg vil.
 172 CL: nEj
 173 SA: jeg xx[xx xx
 174 CL: [nEj nej nej det klart jo.=
 175 SA: =det er også to <fors::kellige e- sk↑at::ter.
 176 for [e-] bi::l s:[kat.(.) d- eh> (0.2) per [annum.hh].
 177 CL: [ja] [jah] [xx vægt]
 178 CL: afgift ja
 179 (0.2)
 180 SA: ja å d:et vil jeg også finder u::d
 181 SA: for det er [n- -] det [he:le er] regning
 182 CL: [ja] [hva der bedst]

- 183 SA: ja[
184 CL: [man ska lægg' det hele sammen
185 CL: å se hvad det k' betal' sig

Ekspedienten leverer sin reparatur delvis i overlap, som gør det lidt sværere at isolere ordet og gør det til genstand for en læringssekvens. Vi ser intet fokus på det nye ord, *vægtafgift*, fra hverken Sandra eller ekspedienten. Samtalen bliver ikke sat på pause her.

I de følgende linjer bygges kollaborativ enighed om og accept af at Sandra er på motorkontoret uden at kunne tage en egentlig beslutning. Hun skal først finde ud af *hvad der kan betale sig*. Dette udtryk er ekspedientens formulering af Sandras *det hele er regning* som Sandra tilslutter sig til sidst. Igen har hun muligvis også fået det danske udtryk med sig i bagagen videre – men det ved vi ikke noget om, dels fordi vi ikke har data der kan vise det, og dels fordi der ikke er noget synligt optag af udtrykket her.

Sandra er i stand til at udtrykke sin forståelse og accept af nye bidrag fra ekspedienten, og hun kan respondere på ekspedientens instruktioner. Hun kan give udtryk for at hun trækker på tidligere erfaringer (*jeg har hørt*), og hun kan uddybe et standpunkt (*jeg ved ikke hvad jeg vil – der er også to forskellige skatter*). Hun er med andre ord i stand til at gøre virkelig mange ting med sproget. Selvom Sandra snakker relativt flydende dansk, så er det også tydeligt at hun er ude af sin komfortzone når hun skal udtrykke sig domænespecifikt (*paket, vægtafgift*), eller når hun mangler konventionelle måder at udtrykke særlige handlinger på (*se hvad der betaler sig*).

Sandra møder her en samarbejdsvillig ekspedient som viser forståelse for hendes besvær med at tage en beslutning, som viser at hun forstår hende, også når hun har udtryksproblemer i form af f.eks. pauser, tøvebemærker, kodeskift og uklarheder, og som bidrager med løsningsforslag når hendes produktionsvanskeligheder truer den fælles forståelse – det ses ved præciseringen af *vægtafgift* som er et begreb af afgørende betydning for situationen, og ved *hvad der betaler sig* som er et løsningsforslag til det meget markerede *det hele er regning*.

Sandras turdesign gør det relevant for ekspedienten at hjælpe og dermed for Sandra selv at kunne identificere sine egne sproglige vanskeligheder. Men vi ser også at hverken Sandra eller ekspedienten gør noget særligt for at skabe sproglæringsituationer. Og det skal samtaledeltagerne typisk gøre hvis situationer der ikke er pædagogisk designet, skal udnyttes som læringsrum (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017).

Hvad er de pædagogiske konsekvenser?

Vi har i det foregående set to eksempler på sprog møder *in the wild*. Sådanne uformelle interaktioner er hverdagens kit, det væv der knytter mennesker sammen, og som udgør selve fundamentet for sproglæring når man er ankommet til et nyt samfund. Sproglæringen fungerer bedst når den er led i succesfuld deltagelse i et lokalsamfund. At kunne et sprog handler dybest set om at forstå og agere i interaktive praksisser – og disse kan man aldrig kopiere fra ‘verden’ og ind i ‘et klasserum’. Derinde vil de altid være et destillat af virkeligheden.

Kontakt til det lokale sprog er hverdag for migranter i Danmark, men ofte vil den begrænse sig til det skrevne ord i det offentlige rum (f.eks. reklamer, emballage osv.) og til *service encounters*. Selvom der er et netværk af frivillige knyttet til de fleste sprogskoler, er det svært at etablere blivende, meningsfulde, interaktive kontakter. Samtidig ved vi fra den tidligere citerede forskning at sprogkontakt er alfa og omega for læringsaktiviteter, især med henblik på at møde ord og vendinger i deres naturlige omgivelser. En større kontakt mellem migranter og lokale vil alt andet lige resultere i flere muligheder for læringsaktiviteter. Vi er vel vidende om at det i det aktuelle politiske klima og den inkompetente gennemrationalisering af danskundervisningen er ren utopi, men den første konsekvens af vores argument er at vi skal styrke infrastrukturer i samfundet hvor migranter har mulighed for at have kontakt med dansktalende – det være sig lokale borgere, danske tilflyttere eller andre nyankomne der allerede har en vis interaktionel kompetence. Vi opfordrer til at der sættes flere ressourcer ind på at skabe mødesteder mellem disse sociale grupper. Udvikling af sociale infrastrukturer der skaber rammer for interaktion vil være en væsentlig styrkelse af dansk som andetsprog.

Optimalt skulle undervisning i dansk som andetsprog være aktivt involveret i at skabe sociale kontakter mellem deres kursister og de lokale borgere, så den nuværende tænkning, der går fra undervisning til (senere) sprogbrug i samfundet, bliver komplementeret med en modsatrettet praksis hvor erfaringer fra livsverdenen høstes og bruges i undervisningen. Der er behov for at udvikle og dele *best practices* samt kreative, elektroniske og andre ressourcer for at styrke sammenhængen mellem kursisternes praksis *in the wild* og sprogundervisningen.

Litteratur

- Eskildsen, S. W. (2018a). 'We're learning a lot of new words': Encountering new L2 vocabulary outside of class. *The Modern Language Journal*, 102 (januar 2018).
- Eskildsen, S. W. (2018b). Building a semiotic repertoire for social action: Interactional competence as biographical discovery. *Classroom Discourse*, 9, 68-76.
- Eskildsen, S. W. & Theodórsdóttir, G. (2017). Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*, 38, 148-164.
- Eskildsen, S. W. & Wagner, J. (2015). Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag. En forskningsoversigt over sprogbrugsbaseret andetsprogstilegnelse og sprogpædagogiske implikationer. *NyS*, 48, 71-104.
- Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S. & Piirainen-Marsh, A. (red.) (2018). *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of L2 interaction in the wild*. Dordrecht: Springer.
- Kasper, G. & Burch, A. R. (2016). Focus on form in the wild. I: van Compernelle, R. A. & McGregor, J. (red.), *Authenticity, Language and Interaction in Second Language Contexts* (s. 198-232). Buffalo: Multilingual Matters.
- Kasper, G. & Wagner, J. (2014). Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 1-42.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98-116.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9, 3-24.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. I: Cadierno, T. & Eskildsen, S. W. (red.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Svennevig, J. (2017). "What's it called in Norwegian?" Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*. doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017
- Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. I: Cadierno, T. & Eskildsen, S. W. (red.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (s. 75-104). Berlin: Mouton de Gruyter.

Transskriptionskonventioner

J[a] [N]år	Kantede parentes på to linjer lige over/under hinanden angiver samtidig tale (overlap)
=	Lighedstegn kæder ytringer sammen som udtales "tæt sammenbundet"
(.)	Kort pause (under 0,3 sek.)
(0,5)	Pauser i sekunder med én decimal
o:::g	Kolon angiver lydforlængelse
.? ,	Faldende, stigende og jævn intonation
·hh hh	Indåndingslyd, udåndingslyd
°okay°	Gradtegn omkranser noget der udtales med lav volumen
(okay)	Enkeltparentes ved tvivl om ord eller lyde
<u>okay</u>	Understregning angiver betoning
↑↓	Pil op/ned angiver at efterfølgende lyd udtales på et markeret højere/lavere toneleje end den omgivende tale
§ord§	Meget tydelig udtale

Kontekster og vilkår for arbejdsintegreret sproglæring

Sprog på arbejdspladsen er et centralt tema for individet, markedet og samfundet og dermed også for forskningen. Studier af flersprogede arbejdspladser har vist, at måden, sprogkompetencer opfattes på, og måden, hvorpå arbejdere positioneres på baggrund af deres sprogkompetencer, har betydning for individets professionelle muligheder og sociale vilkår på arbejdspladsen (Lønsmann 2014; Duchêne 2011; Goldstein 1997). Ansattes sprogkompetencer har desuden fået større opmærksomhed i et marked, som i stigende grad må lægges til rette for en international og flersproget arbejdsstyrke og kundegruppe. På politisk niveau indgår arbejdsintegreret sproglæring også i debatten om ret og pligt til arbejde samt arbejderes forhold.

Der er altså mange, ofte modsatrettede, interesser og kontekster. Med udgangspunkt i mit eget studie af norske byggepladser vil jeg i denne artikel redegøre for, hvordan interesser og kontekster kan indvirke på vilkårene for sprog og sproglæring på arbejdspladser. På denne baggrund vil jeg argumentere for nødvendigheden af at forstå vilkårene for sproglæring på arbejdspladsen, før man begynder at teoretisere eller implementere sproglæring som en del af det daglige arbejdsliv. Jeg vil begynde med at redegøre for selve studiet¹ og dets fund.

Byggepladser som flersprogede arbejdspladser: studiets kontekst, interessefelt og udformning

Byggepladser er nogle af de mest flersprogede arbejdspladser i Nor-



KAMILLA KRAFT

Ph.d., postdoc

CIP, Københavns Universitet og Multiling,

Universitetet i Oslo

kamillakraft@hum.ku.dk

Foto: UiO/Nadia Frantsen

ge. Dette skyldes høj grad arbejdsmigration til landet, i særdeleshed siden EU-udvidelsen i 2004 (Norden 2013). De to største grupper af arbejdsmigranter kommer fra hhv. Polen og Sverige, og det er også disse grupper, foruden nordmænd, der dominerer medarbejderstaben på norske byggepladser.

Arbejdsmigrationen resulterer i to fænomener: 1) høj grad af flersproglighed og 2) professionel lagdeling mellem skandinaviske og polske arbejdere i form af forskellige arbejdsforhold; førstnævnte gruppe fastansættes direkte af entreprenøren, mens de sidstnævnte generelt lejes fra vikarbureauer. Studiets formål var at finde ud af, om der er sammenhæng mellem disse to fænomener, ved at analysere betydningen af flersproglighed og kommunikation i sociale og professionelle praksisser og diskurser på byggepladser.

Studiet blev udført i samarbejde med den samme entreprenør og flere af de samme håndværkere i forbindelse med mit feltarbejde. Dette foregik i etaper mellem februar 2014 og juni 2015. I denne periode var entreprenøren og håndværkerne på tre forskellige byggepladser, hvor de hver gang havde nye samarbejdspartnere.

Jeg brugte en kritisk etnografisk tilgang (Heller 2009) med vægt på daglige interaktioner og diskurser omkring sprog og kommunikation (Gumperz & Cook-Gumperz 2012). Interaktioner blev videooptaget af en af de polske håndværkere vha. et actionkamera, der var monteret på hans hjelm. Sammen med andet etnografisk datamateriale – samtaler med ansatte på pladsen, interview med udvalgte nøglepersoner og dokumenter med information til ansatte – var disse en vigtig kilde til at studere arbejdspladsens diskurser og praksisser. Gennem disse data blev jeg også opmærksom på mere overordnede diskurser i byggeindustrien om sprog og kommunikation. Disse studerede jeg bl.a. gennem lovgivning og retningslinjer på området.

Krav til kommunikation på byggepladser

På alle byggepladserne, hvor jeg indsamlede data, var det officielle arbejdssprog norsk, men brug af engelsk var også til dels anerkendt praksis. Dette krav ramte de udenlandske ansatte forskelligt. Norsk- og svensktalende arbejdere talte typisk sammen på egne sprog eller brugte en blanding af svensk og norsk, som de kaldte 'svorsk'. Kommunikation baseret på receptiv sprogkompetence var imidlertid ikke en mulighed for de polsktalende arbejdere, der ofte heller ikke talte engelsk. Omvendt talte de svenske og norske arbejdere generelt ikke polsk. Dette resulterede i udfordringer for den fælles kommuni-

kation og dermed det daglige arbejde, hvilket typisk blev fremstillet som et resultat af, at polske arbejdere ikke kunne norsk eller engelsk.

Opfattelsen af, at manglende sprogkompetencer er et centralt problem, er ikke begrænset til den lokale arbejdskontekst ude på byggepladserne, men manifesterer sig på forskellig vis på forskellige niveauer: i arbejdshverdagen, i politiske diskurser, i lovgivningen. Inden for sidstnævnte område knyttes sprog og kommunikation først og fremmest til en sikkerhedsdiskurs. F.eks. udgav det norske *Arbeidstilsynet* i 2012, 2014 og 2017 brochurer, der alle påpeger, at udenlandsk arbejdskraft har større risiko for at blive skadet eller dræbt på arbejdspladsen. Manglende sprogkompetencer og mangelfuld kommunikation nævnes som årsager i alle brochurerne.

Dette tages seriøst i en branche, der hvert år topper statistikkerne for arbejdsrelaterede dødsfald. Der er derfor lovkrav til både mundtlig og skriftlig kommunikation på byggepladser. F.eks. skal alle opgaver, der ligger ud over rutinearbejde, forklares på et sprog, de udøvende forstår. Derudover anbefales det, at arbejdspladsens sprog er norsk (*Arbeidstilsynet* 2011). At arbejdspladsen har ét fælles sprog, er også en klar anbefaling i en række anvisninger kaldet 'seriøsitetskravene' (*Seriøsitetskrav* 2015). Disse anvisninger er udviklet af fagforeninger, arbejdsgiverorganisationer, bygherrer og staten og betragtes som vigtige retningslinjer i byggeindustrien.

På denne baggrund kunne man argumentere for, at det ville være nyttigt med sprogundervisning for ikke-norsktalende arbejdere. Alle på byggepladsen og i industrien er generelt enige om, at kommunikation og sprog er vigtigt. Men alligevel arbejdes der ikke direkte for styrkelse af norskkompetence hos udenlandske medarbejdere. Der synes altså at herske en noget paradoksal indstilling, som jeg vil komme nærmere ind på i næste afsnit.

Er der behov for sproglæring på byggepladsen?

Hverken entreprenøren, jeg arbejdede sammen med, eller de andre entreprenører og vikarbureauer på de tre byggepladser tilbød sproglæring til deres ansatte. Selvom der ikke var tilbud om sprogundervisning, var der forskellige incitament, som f.eks. ekstra løn for at kunne tale norsk eller engelsk, som havde til formål at fremme bedre forhold for kommunikation. Til syvende og sidst blev det dog set som den enkelte arbejders ansvar eller valg at tilegne sig de fornødne sprogkompetencer. Mere end noget andet viser dette, at der ikke er et akut svigt i den daglige kommunikation.

På trods af beklagelser over kommunikationsproblemer grundet sproglige mangler hos udenlandske arbejdere fungerer den daglige kommunikation gennem sprogmedglere. Disse er polsk-norsk-, polsk-engelsk- eller polsk-norsk-engelsk-talende håndværkere, som kan kommunikere med de norske og svenske ledere og håndværkere på vegne af deres sjak. Ofte bliver disse til repræsentanter eller uofficielle ledere i kraft af deres kommunikative kompetencer (Norden 2013; Kraft 2017). At tilegne sig bestemte sprogkompetencer giver altså mulighed for professionel mobilitet. Det er også sådanne sprogmedglere, der opnår en vis synlighed over for entreprenørernes ledere og dermed får mulighed for at vise deres værd og evt. opnå en fastansættelse hos entreprenøren i stedet for midlertidig ansættelse gennem vikarbureauet. Samtidig blev det også gentagne gange gjort klart, at polske arbejdere, ligegyldig hvor dygtige håndværkere de er, ikke har mulighed for at blive fastansat, hvis de ikke kan norsk (se også Lønsmann & Kraft 2018).

Gennem mit studie fulgte jeg Tomasz², en polsk-norsk-talende sprogmedgler, som optog sine daglige interaktioner med et actionkamera. Tomasz stod for næsten al kommunikation mellem sine polske, norske og svenske kolleger og ledere. Dette var et stort kommunikativt arbejde, som kom i tillæg til Tomasz's eget primære arbejde som håndværker på pladsen. Selv beskrev han denne situation som "at løbe rundt på byggepladsen som en hund". Både entreprenøren og vikarbureauet, som udlejede ham, belønnede ham for dette arbejde. Førstnævnte betalte ham ti norske kr. ekstra i timen, og sidstnævnte havde ansat ham på en specialkontrakt, der betød, at selv hvis han i en periode ikke blev udlejet til en entreprenør, ville vikarbureauet betale ham 80 procent af hans normale løn. Normalt er arbejdere fra vikarbureauer ansat på såkaldte *fastansættelse uten garantilønn*-kontrakter, hvilket betyder, at de juridisk set er i en almindelig fastansættelse, men at de ikke får løn, når de ikke er udlejet til et projekt. I denne kontekst var Tomasz's kontrakt med vikarbureauet altså svært fordelagtig, selvom hans arbejdsforhold fortsat ikke var på niveau med hans fastansatte skandinaviske kollegers.

Jan Svennevig (2018) har gennem samtaleanalyse vist, hvordan Tomasz bruger daglige interaktioner med svenske og norske ledere til at udbygge sit ordforråd på norsk. Denne analyse stemmer overens med mine egne etnografiske observationer af, hvor vigtige daglige interaktioner med ledere er for sprogmedgleren – både som en måde at udvikle sit eget norske ordforråd på og til at opnå anerkendelse af dette sprogarbejde fra byggepladsledere og derigennem fra entreprenøren.

At sprogarbejdet netop bliver anerkendt som en vigtig del af det daglige arbejde, står i kontrast til, at Tomasz, som flere gange havde udtrykt ønske om at komme på norskkursus og arbejdede aktivt på at forbedre sit norsk, ikke blev sendt på sprogkursus. Jeg fik aldrig en begrundelse herfor fra entreprenøren, men en leder fra en af hovedentreprenørerne gav en mulig forklaring. Hans vurdering var, at entreprenører ikke tilbyder sprogkurser til medarbejdere fra vikarbureauer, fordi de netop kun er midlertidigt hyrede og derfor ville være hos entreprenøren i for kort tid til, at investeringen ville være hensigtsmæssig. Denne forklaring stemte imidlertid dårligt overens med, at der var medarbejdere, som viste interesse for at lære norsk, og som i tillæg blev lejet af den samme entreprenør i flere år i streg.

Manglende kommunikation på grund af sprogbarrierer var med andre ord en tydelig diskurs, men åbenlyse løsninger blev ikke taget i brug, hvilket viser, at arbejdsintegreret og arbejdsgiverinitieret sproglæring ikke er en reel prioritet. Dette forhold kan bl.a. skyldes, at der netop er sprogmæglere, som kan varetage det daglige behov for kommunikation.

Konklusion: krav og behov som sproglæringens kontekster

Gennem datamaterialet tegner sig et billede af en industri, der på den ene side insisterer på at rekruttere udenlandsk arbejdskraft og på den anden side fremstiller flersproglighed og kulturel diversitet som en central udfordring i det daglige arbejde. Samtidig understreges vigtigheden af kommunikation og norskkompetence – særligt i forbindelse med sikkerhed – kontinuerligt, uden at der dog tages reelle initiativer til at ændre situationen. Dette kan synes mærkeligt, men studiet viser også, at det kommunikative arbejde til daglig sikres af sprogmæglere, der dermed løser arbejdspladsens udfordringer på dette område.

Den herskende idé om, at kommunikationen ville blive bedre, hvis alle snakkede norsk, eller som minimum engelsk, er dermed et ideal, som imidlertid ikke kan realiseres under de gældende forhold, hvor der holdes på en norsk frem for en flersproget sprogpolitik, samtidig med at der ikke eksisterer tilbud om norsklæring. Med andre ord skaber krav til og behov for sprog en situation, hvor det bliver muligt at reproducere en logik om, at polske ansatte grundet deres manglende norskkundskaber ikke skal fastansættes. Derved bliver sprog en del af reproduktionen af industriens professionelle lagdeling mellem fastansatte og midlertidigt ansatte. Samtidig vir-

ker den daglige kommunikation også i praksis, og der er derfor ikke nogen egentlig grund til, at entreprenører skal investere i midlertidigt ansattes sprogkompetencer.

Dette er konteksten, der er med til at skabe sprogets og kommunikationens sociale virkelighed i byggeindustrien, og det er denne, man må kende til for at forstå mulighederne og begrænsningerne for sproglæring på arbejdspladsen.

Noter

1. Studiet var et ph.d.-projekt finansieret af Multiling, Senter for Flerspråkklighet (SFF) ved Universitetet i Oslo.
2. Alle navne er blevet ændret.

Litteratur

- Arbeidstilsynet (2011). Forskrift om utførelse av arbeid. I: Arbeidstilsynet (red.), 703 (s. 250). Trondheim: Direktoratet for arbeidstilsynet.
- Duchêne, A. (2011). Neoliberalism, Social Inequalities, and Multilingualism: The Exploitation of Linguistic Resources and Speakers. *Langage et société*, 2(136), 81-108.
- Goldstein, T. (1997). *Two Languages at Work: Bilingual Life on the Production Floor* (Vol. 74, Contributions to the sociology of language). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (2012). Interactional sociolinguistics: Perspectives on intercultural communication. I: *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (s. 63-76). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons, Ltd.
- Heller, M. (2009). Doing Ethnography. I: *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (s. 249-262). Hoboken, N.J.: Blackwell Publishing Ltd.
- Kraft, K. (2017). *Constructing Migrant Workers: Multilingualism and communication in the transnational construction site*. Oslo: University of Oslo.
- Lønsmann, D. (2014). Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 33(1-2).
- Lønsmann, D. & Kraft, K. (2018). Language in blue-collar workplaces. I: Vine, B. (red.), *The Routledge Handbook of Language in the Workplace* (s. 138-149). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Norden (2013). Labour migrants from Central and Eastern Europe in the Nordic countries: Patterns of migration, working conditions and recruitment practices. I: Friberg, J. H. & Eldring, L. (red.), *TemaNord* (Vol. 2013: 570, s. 336). Norden.

Seriøsitetetskrav (2015). *Seriøsitetetskrav: Spesielle kontraktbestemmelser som skal sikre seriøsitet i bygg- og anleggskontrakter - tillegg til Norsk Standard* [pressemeldelse]. <http://bnl.no/globalassets/dokumenter/diverse-notater/15-11-16-seriositetskrav---bestemmelser.pdf>

Svennevig, J. (2018). "What's it called in Norwegian?" Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68-77.

Undervisningsmaterialer i den erhvervsrettede danskundervisning – begrænsninger og perspektiver

I denne artikel ser jeg nærmere på samspillet mellem danskuddannelseslovgivningen og et udvalgt undervisningsmateriale, bl.a. med fokus på, om materialet lever op til fordringerne i loven om arbejdsmarkedsrettet dansk fra 2014. Hermed forsøger jeg helt overordnet at besvare det centrale spørgsmål: (Hvordan) har den nye lovgivning påvirket undervisningsmaterialet *Puls 2*?

Artiklen bygger på udvalgte dele af mit speciale *Undervisningsmaterialet Puls 2 før og efter loven om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning fra 2016*.

Den erhvervsrettede danskundervisning før og nu

Der har siden 1999, hvor danskundervisningsloven trådte i kraft, foregået formaliseret erhvervsrettet danskundervisning på landets sprogcentre. Som en del af denne udvikling har der i stigende grad været et krav om at tilbyde kursisterne et fleksibelt undervisningstilbud, der er tilpasset deres individuelle sprogbehov.

Med danskuddannelsesloven, der trådte i kraft i 2004, blev selvforsørgelse fra politisk side det primære formål med danskundervisningen, og i sidste halvdel af nullerne kom der efterhånden et stadig større fokus på erhvervsrettet danskundervisning frem til vedtagelsen af loven om introdansk i 2010 og sidenhen loven om arbejdsmar-



INGRID OBDRUP

Cand.mag. i dansk

Faglig koordinator ved Guldborgsund

Sprog- og Integrationscenter

io@guldborgsund.dk

kedsrettet danskundervisning, der trådte i kraft den 1. januar 2014. I første omgang var dette et tilbud til udenlandske arbejdstagere og studerende m.fl., men pr. 1. juli 2017 blev dette tilbud afskaffet, og i stedet bliver alle kursister på landets sprogcentre nu tilbudt erhvervsrettet danskuddannelse.

Undervisningsmaterialet *Puls 2* før og efter loven om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning

Undervisningsmaterialet *Puls 2* er skrevet af Fanny Slotorub og Neel Jersild Moreira og udgivet på forlaget Alfabet. Undervisningsmaterialet er en del af en serie af grundbøger, der består af *Puls 1, 2 og 3*, svarende til de tre første moduler på Danskuddannelse 3 (jf. Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet 2014, bilag 1).

Materialet findes både i en udgave, der er skrevet på baggrund af danskuddannelsesloven fra 2004, og i en udgave, der er skrevet på baggrund af loven om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning. De to udgaver omtales herefter som henholdsvis den gamle og den nye udgave af *Puls 2*.

Ved at sammenligne og analysere de to udgaver af *Puls 2* har jeg, som man også kan se af eksemplerne nedenfor, dels fundet frem til, at der er en vis påvirkning fra den skiftende lovgivning på området. Dels er der en tydelig afsmitning fra modultestsystemet, der er knyttet til danskuddannelsesloven fra 2004, som det f.eks. ses af de læseopgaver, der fungerer som parallelopgaver til de faktiske modultest.

Med det eksplicite fokus på beskæftigelse i den nye udgave af materialet ses også en påvirkning fra loven om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning, såvel i overskrifter som i indhold. F.eks. er titlen og dermed fokus på en læseforståelsesopgave ændret fra *Joes første indtryk af Danmark* til *Joes arbejdsliv* (jf. Slotorub & Jersild Moreira 2014a: 2, 38 og Slotorub & Jersild Moreira 2014b: 5, 52). I titlen på kapitel 1 er der i den nye udgave byttet om på rækkefølgen af ordene *uddannelse* og *arbejde*, så *arbejde* står først, mens ordet *ophold* i titlen på kapitel 2 i den nye udgave er ændret til ordet *arbejde*. De opgaver, som den nye udgave er udvidet med, beskæftiger sig alle med emnerne arbejde og/eller uddannelse, hvilket der også var et øget krav om i lovgivningen om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning.

Den nye udgave af *Puls 2* er altså samlet set revideret, og noget er nyt: Der er et øget eksplicit fokus på emner med relation til beskæftigelse, og hvert kapitel har fået en introduktion til indholdet i det pågældende kapitel, så man som kursist/læser har mulighed for at danne sig et overblik over indholdet. I den gamle udgave er man

nødsaget til at benytte indholdsfortegnelsen for at kunne danne sig dette overblik.

Når man ser nærmere efter, er nogle af de umiddelbare forskelle imidlertid reelt ikke forskelle, hvis man ser bort fra opgavernes placering i de to udgaver af materialet. F.eks. er de kombinerede læseforståelsesopgaver og lytteøvelser på henholdsvis side 6 i den gamle udgave og side 14 i den nye udgave meget tæt på at være helt den samme opgave; i den nye har den dog fået en ny titel, der indeholder ordet *arbejde*, og der er enkelte dele af selve opgaven, der er ændret, mens teksten er den samme, jf. fotos herunder.

KAPITEL 1

UDDANNELSE OG ARBEJDE

OPGAVE 1 Læs og lyt: Indsæt hv-ord i dialogen

- Læs dialogen, og indsæt hv-ord i spørgsmålene.
- To kurister, Isak og Berglind, går til dansk på et sprogcenter. De snakker sammen i pausen.

Berglind: _____ kommer du 'egentlig' fra, Isak?
Isak: Jeg kommer fra Mail. _____ kommer du fra?
Berglind: Fra Island. _____ lavede du, da du boede i Mail?
Isak: Først studerede jeg medicin, og så arbejdede jeg som konsulent for et medicinalfirma.
Berglind: _____ arbejdede du så som konsulent?
Isak: I 8 år. Det var et spændende job. Men så mødte jeg Else.
Berglind: _____ er Else? Er det din kone?
Isak: Ja. _____ med dig? _____ lavede du på Island?
Berglind: Jeg arbejdede som journalist på en lokal tv-station.
Isak: _____ kom du så til Danmark?
Berglind: For 5 måneder siden.
Isak: _____ kom du her til?
Berglind: For at studere. Jeg vil vigtigst gerne end på Københavns Universitet og læse kommunikation. Men først når jeg taler bedre dansk!

- Læs dialogen to og to.
- Lyt til dialogen, og tjek jeres hv-ord.
- Læs om hv-spørgsmål side 98.
- Pararbejde: Fortæl om Isak og Berglind til hinanden. Brug sproghjælpen på side 7.

OPGAVE 8 Læs og lyt: Arbejde før

- Læs dialogen, og indsæt hv-ord i spørgsmålene. To kurister, Helga og Isak, går til dansk på et sprogcenter. De snakker sammen i pausen.

Helga: _____ kommer du 'egentlig' fra, Isak?
Isak: Jeg kommer fra Mail. _____ kommer du fra?
Helga: Fra Island. _____ lavede du, da du boede i Mail?

Isak: Først studerede jeg medicin, og så arbejdede jeg som konsulent for et medicinalfirma.
Helga: _____ arbejdede du så som konsulent?
Isak: I 8 år. Det var et spændende job. Men så mødte jeg Else.
Helga: _____ er Else? Er det din kone?
Isak: Ja. _____ med dig? _____ lavede du på Island?
Helga: Jeg arbejdede som journalist på en lokal tv-station.
Isak: _____ kom du så til Danmark?
Helga: For 5 måneder siden.
Isak: _____ kom du her til?
Helga: For at studere. Jeg vil vigtigst gerne end på Københavns Universitet og læse kommunikation. Men først når jeg taler bedre dansk!

- Lyt til dialogen, og tjek jeres hv-ord.
- Læs dialogen to og to – med tydelige tryk.

UDTALE Tryk i ord

- Lyt, og sæt tryk på den rigtige stavelse, fx Danmark

snakker	Island	kommer	kone
sprogcenter	arbejde	spændende	pause
station	journalist	universitet	konsulent
måned	medie	medicinal	dansk

- Snak sammen to og to: Hvor har I sat tryk? Hvilken stavelse har normalt tryk i danske ord? Hvilke ord har tryk på sidste stavelse? Hvorfor?
- Læs om ordtryk side 125.

14


Figur 1. Kombinerede læseforståelsesopgaver og lytteøvelser. Kilde: Slotorub & Jersild Moreira, 2014a: 6 og Slotorub & Jersild Moreira, 2014b: 14.

På trods af at der er tale om en reel revidering af materialet i den nye udgave, er det altså ikke lykkedes for forfatterne af *Puls 2* at lave en nyskabende udgave af materialet, der i relation til fordringerne i lovgivningen reelt set er arbejdsmarkedsrettet, da materialet på afgørende punkter ikke opfylder kravene i loven om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning, primært hvad angår kravet om, at den arbejdsmarkedsrettede danskundervisning skal tilrettelægges fleksibelt med udgangspunkt i den enkelte kursists behov. Det er dog

positivt i relation til dette, at der dels er opgaver som bl.a. interview-/holdundersøgelsesopgaverne, der tager afsæt i kursisternes situation, og derudover er der opgaver, hvor andres historier kædes sammen med kursisternes (se illustrationer af og mere herom i artiklens næste afsnit).

Langt hen ad vejen indfrier opbygningen af og opgavetyperne i materialet dog forfatterens egne målsætninger. F.eks. er der i de forskellige opgavetyper lagt op til fin variation mellem fokus på henholdsvis kreativ sprogbrug og automatisering, og der er en del opgaver i begge udgaver af materialet, der har et tydeligt kommunikativt formål.

Læseforståelsen, der er nævnt og illustreret ovenfor, er et eksempel på en opgave, der giver mulighed for at arbejde med automatisering. I henholdsvis den gamle udgaves andet og den nye udgaves første kapitel (se illustration nedenfor) er der en dictogloss, som er et godt eksempel på en opgavetype, hvor der er fokus på kreativ sprogbrug, og hvor kombinationen af det sociokognitive læringssyn og det kommunikative sprogsyn er tydelig, idet løsningen af en dictogloss anvender kursisternes kognitive problemløsningsprocesser og derudover har et socialt aspekt, idet opgaven skal løses i fællesskab (Lund 2015: 135 f).

OPGAVE 20 Dictogloss⁷ 

OBS **Forskellen på en diktat og en dictogloss:**

Når du laver en diktat, skriver du præcis det samme, som du hører.
Når du laver en dictogloss, genfortæller du det, du hører.

I en diktat er der fokus på:	I en dictogloss er der fokus på:
<ul style="list-style-type: none">- at lytte- at stave	<ul style="list-style-type: none">- at lytte- at forstå- at skrive nøgleord- at tale (samarbejde)- at skrive (grammatik)- at stave

• **Gruppearbejde:**
Lyt til Pauls fortælling.
Lyt igen, og skriv nøgleord.
Snak om jeres nøgleord i gruppen.
Lyt igen, og tjek jeres nøgleord.
Arbejd sammen i gruppen, og skriv en tekst om Paul.

⁷ I modsætning til diktat er dictoglossen en kommunikativ opgavetype, hvor alle fire færdigheder er integreret. Kursisterne lytter til en tekst og arbejder sammen om at rekonstruere teksten på baggrund af deres stikord. Det vigtigste indhold skal gengives, og sproget skal være korrekt, men de skal ikke skrive præcis det, de hører. Hver gruppe vælger en sekretær, der skriver de sætninger ned, som gruppen konstruerer i fællesskab. Underreg, at det er et gruppearbejde, hvor hver gruppe afleverer én tekst. Teksterne kan man derefter læse sammen på holdet og evt. sammenligne med den oprindelige tekst, som findes til kopiering i lærevejledningen.

26

Figur 2. Dictogloss. Kilde: Slotorub & Jersild Moreira, 2014b: 26.

Når det gælder opgaver, der har et reelt kommunikativt formål, så har lytteøvelsen om Elena og Adam (Slotorub & Jersild Moreira 2014a: 15 og Slotorub & Jersild Moreira 2014b: 20) i den gamle udgave af materialet f.eks. det formål, at de nøgleord, som kursisten skal notere under løsningen af selve lytteøvelsen, bagefter skal præsenteres for og diskuteres med en anden kursist, samt at det hørte skal genfortælles. I den nye udgave er opgaven udbygget yderligere, så der dels er tilføjet en forforståelsesdel med en fælles snak om de to personer og deres arbejde med udgangspunkt i billederne af de to personer og dels er mulighed for efterbehandling, idet kursisterne til sidst får teksten om personen Adam af underviseren og kan udfylde eventuelle huller og fokusere på sproget afslutningsvist.

Interview- og holdundersøgelsesopgaverne samt dictoglosserne i begge udgaver af materialet er i øvrigt også gode eksempler på, at *Puls 2* også indeholder opgaver med et klart og tydeligt kommunikativt formål. I alle de her nævnte opgavetyper er det altså tydeligt, at *Puls 2* bygger på et sociokognitivt læringsssyn og et kommunikativt sprogsyn.

Fremtidige perspektiver for undervisningen og brug af undervisningsmaterialer i dansk som andetsprog for voksne udlændinge

Udformningen af et undervisningsmateriale har afgørende konsekvenser for, hvordan det er muligt at strukturere indholdet, og som forfatter gør man det meget svært for sig selv at skabe noget, der for alvor er nyt og anderledes, når man holder fast i den gamle form – et traditionelt undervisningsmateriale i bogform, hvor indholdet langt hen ad vejen er fastlagt på forhånd.

Det er på trods af dette enkelte steder i den nye udgave af materialet lykkedes at lægge op til en fleksibel undervisningstilrettelæggelse med udgangspunkt i den enkeltes uddannelses- og/eller arbejdssituation. Materialets interview/holdundersøgelser samt minioplægget i kapitel 1 er eksempler på dette, mens mange andre opgaver, f.eks. nogle læseopgaver, omhandler andre personers uddannelses-, arbejds- eller generelle livssituation.

Hvad man ellers kan vælge at gøre, hvis man virkelig ønsker at lægge op til en fleksibel undervisningstilrettelæggelse med udgangspunkt i den enkelte kursists behov, kommer jeg nærmere ind på nedenfor.

Der er flere muligheder for i praksis at tage udgangspunkt i den enkelte kursists sprogbehov i den erhvervsrettede danskundervis-

ning. Man kan f.eks. udarbejde en sprogbehovsanalyse for den enkelte kursist, hvorudfra underviseren kan tilrettelægge sin undervisning.

En sprogbehovsanalyse kan give “oplysninger om, hvem der kommunikerer med hvem, hvad der kommunikeres om, hvor kommunikationen foregår, hvilket medie kommunikationen foregår igennem, og hvad formålet med kommunikationen er” (Pedersen 2007: 17) – oplysninger, der er nødvendige for at kunne tilrettelægge undervisningen, så den tilgodeser kursisternes individuelle behov.

Man taler i den forbindelse om *det sproglige læringsrum*, som udgøres af sprogundervisningen, og om *det sproglige anvendelsesrum*, som f.eks. kan være den enkelte kursists arbejdsplads eller andre steder, hvor kursisterne anvender det sprog, som de har lært i læringsrummet (Pedersen 2007: 14). I forbindelse med dansk som andetsprog vil anvendelsesrummet normalt være de livsområder, som kursisterne befinder sig i til daglig: Privatlivet, det offentlige område, arbejdslivet, og læringsrummet vil være det sted, hvor de modtager danskundervisning. Sprogbehovsanalysen er altså et værktøj til at forbinde læringsrummet med anvendelsesrummet, så undervisningen bliver relevant i forhold til kursisternes individuelle sprogbehov.

Dette stiller særlige krav til de undervisningsmaterialer, der anvendes i undervisningen, da indholdet i de traditionelle undervisningsmaterialer i bogform jo som oftest er fastlagt på forhånd, og materialerne dermed som minimum ikke kan stå alene i en fleksibelt tilrettelagt undervisning. For at kunne skabe den nødvendige fleksibilitet, bør fremtidige undervisningsmaterialer være mere åbne med mulighed for at tilpasse indholdet til den enkelte kursists sprogbehov i relation til blandt andet beskæftigelse. Ved anvendelse af traditionelle undervisningsmaterialer i bogform bør man kombinere de kommunikative dele af disse med autentisk materiale fra kursisternes øvrige liv i undervisningen: Det kunne f.eks. være arbejdsedler og lignende fra kursisternes arbejdspladser eller praktiksteder, materiale fra Rejseplanen (så kursisterne kan lære at læse en køreplan) eller informationer/breve og lignende fra Forældreintra for kursister, der har skolesøgende børn.

Den ovenfor nævnte sprogbehovsanalyse for hver enkelt kursist spiller her en helt central rolle, hvis vi fremover ønsker at sikre, at alle kursister får det et fleksibelt og tilstrækkeligt danskundervisningstilbud. For på denne måde skaber man det helt afgørende samspil mellem det sproglige læringsrum og anvendelsesrummet, som det oftest vil være meget svært at skabe med en undervisning, hvor de traditionelle undervisningsmaterialer spiller hovedrollen. I den

forbindelse skal undervisningen foregå med udgangspunkt i og inddragelse af kursisternes liv uden for undervisningen og støtte dem i at blive og/eller forblive selvforsørgende, som er og bliver det primære formål med danskundervisningen set fra politisk side.

Litteratur

- Lund, K. (2015). Fokus på sprog & Fokus på sprogindlæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (2. udg., s. 87-167). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Obdrup, I. A. (2016). *Undervisningsmaterialet Puls 2 før og efter loven om arbejdsmarkedsrettet danskundervisning – samspillet mellem danskuddannelseslovgivningen og et udvalgt undervisningsmateriale*. Speciale ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet. (Ikke udgivet).
- Pedersen, M. S. (2007). *På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglæring*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Slotorub, F. & Jersild Moreira, N. (2014a). *Puls 2* (2. reviderede udg. – i al væsentlighed svarende til 1. udg. fra 2009). København: Alfabet.
- Slotorub, F. & Jersild Moreira, N. (2014b). *Puls 2* (3. udg.). København: Alfabet.
- Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet (2014). BEK nr. 65 af 22/01/2014.

“Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende” – om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere

I marts 2015 udarbejdede den daværende danske regering en beskæftigelsesplan som skulle sørge for at nyttilkomne flygtninge og indvandrere kom i arbejde. Beskæftigelsen var tænkt som katalysator for dansktilegnelse og hvilede på en antagelse af at sprogtilegnelse er mest effektiv på en arbejdsplads.

I denne artikel sætter vi spørgsmålstegn ved denne antagelse på baggrund af en undersøgelse af muligheden for sprogtilegnelse via et sprogpraktikforløb i et supermarked hvor vi fulgte tre flygtninge. Formålet med undersøgelsen var at kortlægge hvilke muligheder for tilegnelse af dansk der reelt var til stede under praktikforløbet.

I en dansk kontekst er vores studie både vigtigt og interessant fordi der ikke findes andre længdeundersøgelser som belyser hvorvidt sproglig og kulturel integration styrkes af at placere flygtninge og indvandrere på en arbejdsplads.



EVA BRAMM
Cand.mag. i dansk
eva_ipsen@msn.com



MARTA KIRILOVA
Ph.d., adjunkt
Københavns Universitet, NoRS
mki@hum.ku.dk

Sprogbadsmetoden

Idéen om at sprog bedst læres på arbejdspladsen læner sig op ad en slags *sprogbadsmetode*. Sprogbadsmetoden (også kendt som synk- eller-svøm-metoden) var populær i 1960'erne i Canada hvor engelsk-sprogede børn blev udsat for massiv påvirkning af fransk i skolen. Børnene blev 'sænket ned' i det franske sprog, og som resultat kunne de fleste efterhånden tale fransk uden formel sprogundervisning. Med inspiration fra Chomskys teori om *Universal Grammar* forestillede man sig at den lærende uden en bevidst indsats ville tilegne sig et andetsprog på samme måde som hvis det var ens førstesprog.

Samme tanke bliver stadig anvendt i danske skoler på trods af at der er gode belæg for at de tosprogede børn ikke lærer tilstrækkeligt dansk alene ved at 'bade' i sproget i en klasse med danske elever. Utallige undersøgelser har påvist at andetsprogstilegnelse hos voksne er en kompleks proces som styrkes i formaliserede undervisningssituationer hvor den voksne lærende udvikler sprogforståelse gennem systematisk arbejde. Det er derfor problematisk at bruge sprogbadsmetoden som argument for hurtig placering af flygtninge på arbejdsmarkedet.

Der findes kun få danske undersøgelser som ser nærmere på tilegnelsen af dansk i en arbejdsrelateret kontekst. De bekræfter dog at voksne ikke nødvendigvis lærer dansk *bare* fordi de har et arbejde – nærmere tværtimod. I en rapport fra 2004 redegør Sørensen og Holmen for at flygtninge og indvandrere i blandt andet rengøringsjob næsten aldrig taler dansk. Lund og Pedersen (2006) gør opmærksom på at mundtlig kommunikation generelt er vanskelig at gennemføre, især på arbejdspladser hvor der forekommer maskinstøj. Også i højt betalte job hvor medarbejderne allerede har et fælles sprog (ofte engelsk), kan skiftet til dansk føles som en uoverkommelig opgave (Lønsmann 2015; Øhrstrøm 2015). I et svensk studie konkluderer Sandwall (2013) at andetsprogstalende praktikanter i gennemsnit taler mellem 30 sekunder og 2 minutter om dagen, og det gælder både svensk og andre sprog. Sandwall konkluderer endvidere at graden af interaktion bliver mindsket over tid fordi praktikanterne udfører arbejdsopgaverne alene og har begrænset støtte fra kollegerne. Disse undersøgelser peger dermed på at det langtfra er givet at en udlænding lærer målsproget alene ved at befinde sig på en arbejdsplads (Tranekjær og Kirkebæk 2017). Andetsprogstilegnelse på arbejdspladsen er en kompleks proces som påvirkes af en række faktorer såsom motivation (Øhrstrøm 2010), kategoriseringsprocesser og den

institutionelle 'dørvogtning' (Tranekjær 2015) og ikke mindst kulturelle fordomme (Kirilova 2014).

Et praktikforløb i Bilka

Vi vil i det følgende give et øjebliksbillede af et praktikforløb i en Bilka i Danmark. Den pågældende Bilka har haft erfaring med sprogpraktikanter siden september 2015. Der har i alt været omkring 35-40 sprogpraktikanter hvoraf tre sidenhen er blevet ansat i ordinære stillinger. Vi var, som nævnt, interesserede i hvilke muligheder praktikanterne havde for at tale dansk under praktikken, samt hvor meget dansk de overhovedet talte.

Dataene blev indsamlet af Eva Bramm som led i hendes speciale (Bramm 2017) hvor hun fulgte tre flygtninge gennem 13 ugers praktikforløb i foråret 2017. Praktikanterne gik i sprogskole tre gange om ugen og var to hele dage i praktik. Eva observerede praktikanterne i deres daglige arbejde og optog den sproglige interaktion de indgik i. De etnografiske data består af lydoptagelser, feltnoter, interview og tolkede møder mellem praktikanterne, repræsentanter fra et jobcenter og personalechefen fra Bilka.

I nedenstående sekvenser ser vi nærmere på to af praktikanterne som vi kalder Tirhas og Bilal. Vi lægger ud med Tirhas som er en 30-årig kvinde fra Eritrea der blev placeret i tekstilafdelingen. Uddraget er fra en samtale mellem Tirhas (TIR) og en kollega (KOL) som fortæller hende hvordan hun skal hænge tøj på plads.

Eksempel 1: Tirhas, 10/4-17, optagelse 1, 56:18.

- 1 KOL: bagefter ik[↑] (1.0) så må du godt tage dem her (2.0) og så øhm (1.0) <lægge sammen>
- 3 TIR: <yes>
- 4 KOL: du lægger bare dem der væk (.) okay[↑]
- 5 TIR: okay
- 6 KOL: der ligger flere hernede
- 7 TIR: okay
- 8 [Tirhas udfører arbejdsopgaven. 7 min. og 16 sek. udeladt]
- 9 KOL: prøv at se her
- 10 [kollega viser hende hvordan nogle metalstænger som varerne hænger på, afmonteres]
- 11 (6.0)
- 12 KOL: alt det her skal ned (.) så tørklæder i én kasse (.) hårpynst
- 13 (.) i en anden kasse

- 14 TIR: ja
 15 KOL: og så det der i den sidste kasse
 16 TIR: okay ja
 17 KOL: okay↑
 18 TIR: okay
 19 [Tirhas udfører arbejdsopgaven. 7 min. og 4 sek. udeladt]
 20 KOL: øhm Tirhas du må også godt tage dem her med ind (5.0)
 hernede
 21 TIR: okay (.) yes
 22 (30.0)
 23 KOL: prøv at se her (.) bagefter må
 24 du godt gøre det samme ved den endegavl derovre
 25 TIR: ah okay
 26 KOL: okay↑
 27 TIR: *same↑*
 28 KOL: *the same*
 29 TIR: yes
 [Tirhas udfører arbejdsopgaven. 1 min. og 38. sek. udeladt]
 30 KOL: øh så faktisk dérnede i
 31 TIR: her↑
 32 KOL: ja↑

Disse sekvenser er den eneste udveksling af ord mellem Tirhas og den anden kollega i afdelingen i løbet af det i alt 16 minutter lange uddrag, på trods af at kollegaen befinder sig i umiddelbar nærhed af Tirhas. Samtalen er symptomatisk for den form for interaktion der prægede Tirhas' praktikforløb. Tirhas' interaktion med kollegerne handlede udelukkende om at udføre konkrete arbejdsopgaver. Dialogen i eksempel 1 består primært af handlingsregulerende beskeder (direktiver) der kun giver få muligheder for respons (du lægger bare dem der væk; alt det her skal ned; og så det der i den sidste kasse; du skal fylde nogle strømper op). Tirhas' svar begrænser sig til et enkelt ord (okay; yes; ja). Den kommunikative proces handler alene om at afgive en besked og derefter tjekke om beskeden er blevet forstået. Hvis Tirhas har forstået beskeden, kan hun udføre arbejdet korrekt. Dermed lærer Tirhas at forstå og udføre ordrer og instruktioner, men hun udvikler ikke en produktiv kompetence på dansk. Det vender vi tilbage til i diskussionen.

I en optagelse fra lageret hvor én af Tirhas' kolleger sætter en anden medarbejder ind i hvordan han skal håndtere Tirhas, siger kollegaen: Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe

hende (10/4-17, optagelse 1, 1:24:09). Dette udsagn illustrerer at Tirhas' kolleger ikke så det som deres ansvar at skabe muligheder for et sprogligt udbytte for praktikanterne, men udelukkende fokuserede på arbejdsopgaverne. Tirhas' muligheder for interaktion var således stærkt begrænsede af at hun i udførelsen af arbejdsopgaverne var fysisk og socialt isoleret fra de andre medarbejdere. Tekstilafdelingens fysiske rammer var samtidig med til at forstærke Tirhas' isolation fordi afdelingen var opdelt i flere underafdelinger der hver især var afgrænset af høje reoler. Det betød at Tirhas befandt sig langt fra kollegerne og oftest udførte arbejdsopgaverne alene. Til en evalueringssamtale med kommunen gav Tirhas tydeligt udtryk for at hun ikke følte hun lærte dansk via arbejdet:

snakker nej dansk (.) Bilka **kun** arbejde kun arbejde ah↑ (4-17, optagelse 2, 1.278-282)

Under samme samtale fortalte Tirhas også at hun havde følt sig udnyttet som gratis arbejdskraft. Tirhas stoppede af samme årsag sit praktikforløb før tid, efter kun syv uger.

Sprogmakkere spiller en afgørende rolle

Bilal er en 35-årig mand fra Syrien som arbejdede i slagterafdelingen. Hans forløb var meget anderledes end Tirhas', blandt andet fordi han fulgtes med en kollega som også talte arabisk. I eksempel 2 taler Bilal (BIL) og hans kollega Haidar (HAI) sammen mens de lægger pakker med hakket oksekød op i køledisken.

Eksempel 2: Bilal, 21/3-17, lydoptagelse 1, 13:33¹

- 1 BIL: * اه بس انه الشيف الرئيسي *
[dan: jamen det er køkkenchefen]
- 2 HAI: * يعني بزمع منقطه * om på den anden side
[dan: han (?bestemmer?) at vi sætter den om på den anden side]
- 3 (1.0)
- 4 BIL: op-på-den-anden-side↑ (1.0) [udtalt som ét ord]
- 5 hvad er det op-på-den-anden-side↑
[Haidar vender en pakke med hakket oksekød om for at vise hvad "om på den anden side" betyder. Derefter vender Bilal håndfladen om]
- 6 HAI: om på den anden side

- 7 BIL: op på den anden side *another side* <?*arabisk?*>
8 HAI <ja>
9 BIL: op på den anden side

Sekvensen illustrerer hvordan en opmærksom og støttende kollega kan være med til at skabe muligheder for sprogtilgængelse for praktikanten. Da Bilal ikke forstår udtrykket “om på den anden side”, forklarer Haidar ham det ved at vende pakken med oksekød som han holder i sin hånd, om. Haidar oversætter altså ikke bare for Bilal, men lader Bilal udlede betydningen og dermed selv komme frem til både det danske udtryk samt den engelske og arabiske oversættelse.

Denne form for kommunikation er rettet mod Bilals behov for at lære og forstå dansk. Bilal kan aktivt indgå i samtalen ved at spørge, gentage og oversætte for sig selv, hvilket skaber en vigtig sproglig opmærksomhed. Haidars sproglige hjælp og tilstedeværelse i det hele taget havde stor betydning for både udviklingen og fastholdelsen af den sproglige opmærksomhed hos Bilal. I flere situationer i praktikken brugte Bilal faste udtryk på dansk (f.eks. “to sekunder”, “kan du hjælpe x”, “jeg spørger min kollega”) som han lærte i forbindelse med arbejdet i slagterafdelingen ved at spørge Haidar til råds og observere hans interaktion med kunder. Disse faste udtryk medvirkede til at Bilal fremstod som en mere sikker sprogbruger på dansk. På den måde fik han større selvtilid og lyst til at indgå i samtaler med kunder. Bilal er dermed et eksempel på hvordan den personlige kontakt med en engageret kollega ikke alene øger muligheden for interaktion, men skaber betingelser for tryghed og social inklusion. Det viser at netop den sociale inklusion er afgørende for at gøre arbejdspladsdansk til en positiv oplevelse og sikre praktikanten en langvarig tilknytning til arbejdsmarkedet. Bilal blev i øvrigt fuldtidsansat efter praktikken.

Hvor meget dansk taler de?

Med inspiration fra Sandwall (2013) foretog vi en optælling over hvor meget dansk Tirhas og Bilal talte i løbet af halvanden times lydoptagelse fra praktikforløbets sidste dag (tabel 1). I lighed med Sandwall kunne vi konstatere at brugen af dansk var påfaldende begrænset:

Praktikant	Bilal	Tirhas
Antal sekunder i halvanden time	5400	5400
Antal sekunders talt dansk	104	37,5
Procent	1,93 %	0,69 %
Antal sekunders lytning på dansk	45,5	226
Procent	0,84 %	4,16 %
Antal sekunders talt engelsk	2	23
Antal sekunders lytning på andet sprog end dansk	111 (arabisk)	26 (engelsk)
Antal sekunders talt førstesprog	119,5 (arabisk)	0

Tabel 1. Optælling af sproglig interaktion angivet i sekunder og procent.

Af oversigten fremgår at praktikken gav meget begrænsede muligheder for dansksproglig interaktion. Optællingen viser at der er stor forskel på hvor meget dansk de to praktikanter hver især talte og hørte.² At træne sine kompetencer i dansk afhænger altså af to parametre: For det første skal der være reelle muligheder og behov for at tale; for det andet skal der være en engageret sprogmakker til stede. I en afdeling hvor praktikanten blot stiller varer på hylder, er muligheden såvel som behovet for at producere længere ytringer på dansk stærkt begrænset.

Styrker beskæftigelse tilegnelsen af dansk?

Vi kan først og fremmest konkludere at der skal være muligheder for reel interaktion med kolleger for at praktikforløbet bliver en succes, men det er ikke alle arbejdspladser og arbejdsopgaver der automatisk giver interaktionsmuligheder med kolleger og kunder. Det kræver ressourcer ikke blot fra praktikanten, men i høj grad også fra praktikantens kolleger. For Bilal var det en fordel at bruge sit førstesprog aktivt til at tilegne sig nye ord på dansk, men hvis vi ser på interaktionen på dansk i tabel 1, kan vi ikke ligefrem konkludere at Bilals sprogr træning har været intensiv. Det sociale fællesskab og muligheden for interaktion har dog haft stor betydning for ham i forhold til at føle sig inkluderet.

I Tirhas' tilfælde var praktikken i Bilka ikke den optimale måde at tilegne sig dansk på af to årsager: Hendes arbejdsopgaver krævede ikke interaktion, og hun indgik ikke i et fællesskab med kolleger-

ne, for eksempel i frokostpauserne. Derfor fik Tirhas en opfattelse af at blive udnyttet som gratis arbejdskraft – en uheldig konsekvens i forhold til hendes integration og fremtidige tilknytning til arbejdsmarkedet. Som vi tidligere var inde på, udviklede Tirhas god forståelseskompetence på dansk via direkte sprog handlinger idet det arbejde hun blev sat til, krævede forståelse af direktiver. Hvis vi ser på hendes generelle sproglige udvikling på dansk, kan vi dog konstatere at praktikken ikke har været gavnlige i forhold til at styrke de produktive sprogfærdigheder. Tirhas lærte ikke at tale dansk, og det er tvivlsomt om hun ville kunne begå sig bedre i det danske samfund efter praktikken. Målet om at hun som resultat af arbejdet skulle blive en integreret medborger med en større grad af medbestemmelse, kan ikke siges at være opfyldt.

Overordnet set viser vores undersøgelse at praktikforløbet i sig selv ikke fremmer andetsprogstilegnelsen. Det ville derfor være uheldigt at erstatte den formelle sprogundervisning med et praktikforløb. Vi ser et misforhold mellem sprogskolernes undervisning (som tager udgangspunkt i statsborgerkvalifikationer hvor en kursist trænes i både at kunne tale og forstå) og arbejdspladsernes ønske om at få mest muligt arbejde for pengene (hvor kommunikationen skal holdes på et minimum for at sikre effektiviteten).

Hovedproblemet med at lære dansk på en arbejdsplads er at mulighederne for interaktion træder i baggrunden for konkrete arbejdsopgaver. Hvis vi vender tilbage til sprogbadsmetaforen, kunne vi sige at der simpelthen ikke er nok sprog at bade i. Samtidig bliver den indskrænkede kommunikation utilstrækkelig fordi den ikke understøtter den fordybelse og vedligeholdelse som sprogtilegnelse kræver. Praktikforløbets integrationspotentialer reduceres fordi praktikken foregår i omgivelser hvor praktikanterne bliver socialt ekskluderet (Tranekjær og Kirkebæk 2017).

Det er også vigtigt at påpege at de job som flygtninge og indvandrere uden uddannelse kan få i Danmark (f.eks. rengøring, lagerarbejde eller lastbilkørsel), sjældent involverer interaktion med andre. At forestille sig at praktikanterne automatisk vil suge det danske sprog til sig ved at befinde sig i dansksproglige omgivelser, hvilket den politiske retorik er gennemsyret af, er decideret forkert og tager ikke højde for den kompleksitet der er forbundet med at lære et andetsprog som voksen. Vi risikerer at kun få praktikanter vil være i stand til 'holde sig oven vande', mens resten vil synke og måske endda helt miste motivationen for at lære dansk.

Noter

1. En stor tak til Patrick Ryttersson for grundig lytning og oversættelse fra arabisk til dansk.
2. Fouad, den tredje praktikant i undersøgelsen, var på lignende vis meget alene i butikken. Han brugte udelukkende gestik og mimik i interaktionen med kunder og kolleger – f.eks.

pegede han afværgende på sit praktikantskilt når kunder henvendte sig til ham – et paradoks når han jo var i sprogpraktik for netop at blive bedre til dansk.

Litteratur

- Bramm, E. (2017). "Snakker nej dansk Bilka, kun arbejde" - et etnografisk studie af tre flygtninges praktikforløb i Bilka. Kandidatspeciale i dansk. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kirilova, M. (2014). "Det kan være svært" – om sprog og kultur i andetsprogsdanske ansættelsessamtaler. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 19(1), 9-36.
- Lund, K. & Pedersen, M. S. (2006). Can a (second) language be learned in the workplace? I: Frederiksen, K. M., Jakobsen, K. S, Pedersen, M. S. & Risager, K. (red.), *Second Language at Work* (IRIS Publications 1, s. 11-24). Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Lønsmann, D. (2015). Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'it has to be English'. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 36(4), 339-356.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Göteborg: Ineko.
- Sørensen, M. S. & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads - om sprog og læring i praksis*. Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Tranekjær, L. (2015). *Interactional Categorization and Gatekeeping. Institutional Encounters with Otherness*. Bristol, Multilingual Matters.
- Tranekjær, L. & Kirkebæk, M. J. (2017). Praktik i Praksis: et arrangeret møde med dansk arbejdspladskultur? *Sprogforum*, 64, 77-84.
- Øhrstrøm, C. (2010). "I was less scared to bungy jump than to speak this language" – En kvalitativ undersøgelse af voksne indlæreres motivation for at lære dansk. *Københavnstudier i tosprogethed*, 52. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Øhrstrøm, C. (2015). *L2 listening at work. A qualitative study of international employees' experiences with understanding Danish as a second language*. Ph.d.-afhandling. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Transskriptionsnøgle

(.)	kort pause
(4.0)	pause på 4 sekunder
<hallo>	overlap
hallo↑	opadgående intonation
hallo	emfatisk tale
hallo	andet sprog end dansk
?hallo?	uforståeligt ord/udtryk
[hallo]	kommentar/oversættelse

Dansk tegnsprog: Man bliver en bedre tolk af at forstå sprogbrugernes kultur

På professionsbacheloruddannelsen i dansk tegnsprog og tolkning skal vi være særligt opmærksomme på udviklingen af de studerendes interkulturelle kompetence. Det kan vi lære af sprog- og kulturpædagogikken, og en nærmere undersøgelse tyder på, at det også forholder sig sådan i praksis. For dermed bliver de kommende tegnsprogstolke klædt bedre på til at kunne tolke med størst muligt udbytte for døve og hørehæmmede personer.

Forstår man som tolk sprogbrugernes kultur, er man simpelthen optimalt klædt på til tolkeprofessionen, som jo indebærer, at man beskæftiger sig med både sproglige, kulturelle og kommunikative sider af meget forskellige menneskers liv. Det sker i mange og meget forskellige og dermed alsidige tolkesituationer. Forstår man som tolk ikke den kulturelle situation, kan man gå helt galt i byen med sin tolkning. Uddannelsen som tegnsprogstolk har derfor som et modulernes læringsmål, at den enkelte tolkestuderende "i mødet med døve tegnsprogsbrugere kan tilpasse sin kommunikation efter brugeren" (Sprogmodul 4 2014: 2).

Tolkestuderendes udvikling af interkulturel kompetence kan med fordel tage afsæt i Michael Byrams teori. Ved at de gør det, skabes der et teoretisk grundlag for det pædagogiske udviklingsarbejde i uddannelsens sprogundervisning.



LOUISE MYRUP

Master i pædagogisk udviklingsarbejde
Undervisningskonsulent i dansk tegnsprog og tolkning ved
Københavns Professionshøjskole
lomy@ucc.dk

Kobling mellem de studerendes refleksioner og teorien

Som underviser naturligt at spørge sig selv om, hvordan de studerende bedst muligt får udviklet deres interkulturelle kompetence, så de bliver optimalt klædt på til deres profession som tolke. I min søgen efter et svar har jeg gjort, hvad der ligger lige for: undersøgt erfaringerne hos to tegnsprogstolke, der netop er blevet færdiguddannede. Erfaringerne kombinerer jeg med Michael Byrams teori om interkulturel kompetence. Til slut i denne artikel forholder jeg mig mere detaljeret til dansk tegnsprog som sprogfag på tolkeuddannelsen med fokus på udvikling af de studerendes interkulturelle kompetence. Her inddrager jeg et af Liddicoat og Scarinos fem principper for sprogundervisning og læring. For i dette princip findes endnu et relevant teoretisk bidrag til forståelsen af interkulturel kompetence.

På uddannelsesinstitutionen bliver de studerende uddannet til tegnsprogstolke med tre overordnede målgrupper: døve, døvblevne og døvblindblevne. Trods målgruppernes indbyrdes store forskellighed, er det døvegruppen som helhed, der bliver fokuseret på her i artiklen og bliver omtalt som døve tolkebrugere.

Det overordnede mål med tolkning på tolkeuddannelsen er at overføre et budskab fra dansk tegnsprog samt fra andre varierede tegnsprogskoder til dansk talesprog eller skrivetolkning og omvendt. Tolkene fungerer altså som mellemed mellem døve personer og det hørende danske samfund. De fleste studerende har dansk som modersmål og tilegner sig dansk tegnsprog på tolkeuddannelsen som et fremmedsprog. Både under tolkeuddannelsen, og når de bliver færdiguddannet som tolke, vil disse to sprog blive deres to grundlæggende arbejdsprog.

Interviewet med de to nyuddannede tegnsprogstolke dokumenterer naturligvis kun et lille udsnit af tegnsprogstolkenes erfaringsgrundlag. Interviewet er foretaget, efter at de har arbejdet som tolke i 10 måneder. Under interviewet bidrager de med et retrospektivt blik over deres studietid på tolkeuddannelsen, samtidig med at de som nyuddannede har kunnet sammenholde læringen fra deres studietid med deres arbejds erfaringer. Her i artiklen omtaler jeg dem som Tolki og Tolk2.

Byrams fem delelementer af interkulturel kompetence

Med afsæt i Michael Byrams teori om interkulturel kompetence (Byram 2000) har jeg søgt efter mulige koblinger til interviewpersonernes udtalelser. Jeg anvender Byrams teori, fordi den deler den interkulturelle kompetence op i nogle veldefinerede delelementer, som tilsammen udgør et relevant analyseredskab i forhold til de problemstillinger, som der erfaringsmæssigt eksisterer, og som også kommer tydeligt frem i de to tolkes udtalelser. Byrams definition af interkulturel kompetence består af fem delelementer: *viden, holdninger, færdigheder i at fortolke og relatere, færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion* samt *kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse* (det sidste delelement udelader jeg her pga. den begrænsede plads).

Byrams fire første delelementer af den interkulturelle kompetence kan forklares således: *Viden* defineres som viden om sociale grupper og de generelle processer i forhold til interaktion både på det individuelle plan og det samfundsmæssige plan. *Holdninger* defineres som en åbenhed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer. *Færdigheder i at fortolke og relatere* er færdigheder i at kunne fortolke en begivenhed fra en anden kultur – at forklare den og relatere den til begivenheder fra ens egen kultur. *Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion* er en evne til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer og en evne til at give et bidrag på baggrund af ens eksisterende viden, holdninger og færdigheder, når den virkelige kommunikation og interaktion foregår (Byram 2000: 9).

Som eksempel på hvorledes interkulturelle kompetencer indgår i tolkens praksis, fortæller Tolk₁ at vedkommende har tilegnet sig viden om forskellige tolkebrugergrupper og deres kommunikationsform i arbejdsmæssige sammenhænge, på trods af at vedkommende kun har fået en simplificeret definition af de enkelte brugergrupper på tolkeuddannelsen. Den viden, vedkommende har fået på uddannelsen, har Tolk₁ bygget videre på og udbygget med sine konkrete erfaringer som færdiguddannet tolk. Tolk₁ har gjort sig erfaringer med interaktionsprocesser på det individuelle plan og har erkendt, at det er hensigtsmæssigt at lære de enkelte tolkebrugere at kende for at kunne forstå, hvilken sprogkode de anvender. En information fra Tolk₂ om, hvorledes Tolk₂ bruger megen tid på at finde ud af, og finde informationer om, en person, som hun skal tolke for, er også bemærkelsesværdig. Den demonstrerer nemlig, hvor vigtigt det er for tolkene at have viden om enkelte tolkebrugere såvel i et socialt perspektiv som på det individuelle plan.

Smalltalk som strategi for at opnå viden

Begge tolke benytter smalltalk som handlingsstrategi med henblik på at opnå viden, så de kan tilpasse deres tolkning til en konkret kommunikationssituation. Tolk2 fortæller således:

Altså, først synes jeg rigtig meget, at man bruger, hvis man har mulighed for lige at smalltalke lidt sammen inden – og det har vi selvfølgelig også lært på uddannelsen, at det er sådan en rigtig god måde lige at få luret lidt, at hvordan er tegnsproget.

Tolk2 har fået relevant viden fra uddannelsen om, hvordan tolkens profession bedst udføres i praksis, samt hvordan man kan håndtere kommunikation med døve tolkebrugere. Dermed er tolkeuddannelsen i en rimelig overensstemmelse med Byrams beskrivelse af viden om processer i forhold til interaktion på det individuelle plan.

Interkulturel kommunikation suppleres i samspillet mellem to mennesker i en bestemt kontekst af deres ytringer, udtryksmåde og lignende i deres kulturmøde.¹ Konteksten ændres efter hver ytring, som her falder som smalltalk, og på denne måde får Tolk2 efterhånden en fornemmelse for, hvorledes den specifikke persons tegnsprog er.

Hvilket værktøj er relevant i en interkulturel kommunikativ sammenhæng?

Begge interviewpersoner nævner, at et værktøj til tilpasning til forskellige personers sprog bliver en relevant del af uddannelsen i form af mere praksisnær tolketræning. I forbindelse med praksisnær tolketræning giver Tolk2 udtryk for, at man hele tiden er nødt til at tage hele situationen i betragtning.

Begrebet 'tilpasning' kan forstås som en del af den interkulturelle kompetence, som anses for at være viden (Byrams første delement). Det er særligt tydeligt i Tolk2's oplysning om, at denne tilpasning til enkelte personer er meget væsentlig med henblik på at kunne udføre gode tolkninger. Tolk2 giver udtryk for en holdning om at være villig til at tilegne sig ny viden om kulturelle praksisformer i autentisk kommunikation i interaktion med døve. Dermed skaber Tolk2 en kobling til Byrams fjerde delement: færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (Byram 2000: 9).

Viden som giver mulighed for tilpasning til enkeltpersoners specifikke sprogkode og situation kombineret med en mere generel

viden om døves kulturelle praksisformer betragtes som et vigtigt værktøj, hvilket giver god mening at foretage en kobling fra Byrams første delelement, viden, til det andet delelement, holdninger. For de to tolke har begge en markant holdning om, at de skal være opmærksomme på at være åbne over for de enkelte personer for at kunne foretage en tilpasning af deres tolkning. Tolkene er også parate til at forkaste forestillinger om dem på forhånd, eksempelvis med information fra en smalltalk, der benyttes til at afkode, hvilken tegnsprogskode en person anvender (Byram 2000: 9).

Tolk2 har eksempelvis udviklet færdigheder i fortolkning og i at forholde sig til sine handlemuligheder i en given situation. Det gør Tolk2 ved at balancere mellem at smalltalke for at få en fornemmelse for, hvilken tegnsprogskode der anvendes af den pågældende døde tolkebruger, og at spørge direkte ind til personen. Hvis tolken vælger ikke at spørge direkte, må tolken benytte sig af sine færdigheder i at kunne undersøge det kulturelle rum for den konkrete tolkning gennem en interaktiv kommunikation og benytte sin viden i øvrigt (Byram 2000: 9). Tolk1 supplerer denne metode ved at arbejde aktivt med at afkode den sproglige kode hos en tolkebruger under selve tolkningen og støtte sig til sin situationsfornemmelse for, at der ikke har været et tidspunkt, hvor det har kunnet lade sig gøre at spørge direkte ind til sprogekoden.

Konsekvenserne ved ikke at give de studerende de relevante værktøjer

I lyset af de nyuddannedes beretninger bliver det relevant at spørge, hvilke konsekvenser det vil have, hvis udvikling af de studerendes interkulturelle kompetence ikke får nok opmærksomhed på tolkeuddannelsen.

Ifølge udtalelser fra de to tolke har de som tolke selv udviklet deres interkulturelle kompetence ved at gøre sig erfaringer med konkrete situationer som tolke. Og når de ser tilbage på deres læring på tolkeuddannelsen, har de som nævnt efterlyst et relevant værktøj til tilpasning og afkodning i forhold til forskellige personers sprog.

Den største konsekvens af, at en tegnsprogstolk mangler interkulturel kompetence, vil være, at tolken bruger uhensigtsmæssigt meget mental energi på sprogafkodning hos enkelte personer i tolkningssituationer, hvilket kan gå ud over andre delelementer i tolkesituationen – eksempelvis i simultantolkning, som er en kompleks proces. Simultantolkning forudsætter et mentalt overskud, for at man kan bevare overblikket over situationen (Sparrevohn 1994: 1-5).

Manglende interkulturel kompetence kan føre til, at tolkene famler i blinde for at finde ud af at håndtere kulturmøderne med døve personer i forskellige situationer.

Det værste vil naturligvis være, at tolkningen bliver forringet. En forringet tolkning vil gå ud over tolkebrugere og kan få alvorlige konsekvenser. Disse konsekvenser kan efter min opfattelse bedst forebygges, hvis det læringsmål i modulerne bliver tilrettelagt eksplicit med henblik på udvikling af de studerendes interkulturelle kompetence. Det er den læring fra undersøgelsen af de to interviewpersoners erfaringer, der står tilbage.

Realiteten er som beskrevet heldigvis, at de studerende i varierende grad selv har udviklet deres interkulturelle kompetence i forbindelse med deres tilegnelse af dansk tegnsprog. Som Risager påpeger, er det rent faktisk en livslang socialiseringsproces at udvikle sin interkulturelle kompetence (Risager 2000: 15). Som forberedelse hertil kan der være et tydeligt fokus på udviklingen af interkulturel kompetence på selve tolkeuddannelsen i form af et teoretisk fundament, refleksionsrum og praktisk træning med henblik på, at de studerende efter endt uddannelsen fortsat kan udvikle deres interkulturelle kompetencer i deres tolkeprofession. Dette fokus kan både skabes gennem teoretisk læring og i praktisk træning af de studerende. Den praktiske træning kan fokusere på at udvikle de kommende tolkes interkulturelle kompetencer og færdigheder ved at lære dem at benytte forskellige relevante redskaber.

Sprogfaget rummer allerede en god ramme

Formålet med sprogfaget på tolkeuddannelsen er bl.a. at give de studerende et kendskab til, hvordan sproget benyttes i forskellige situationer (Mørkeset 2007: 23). Denne ambition udgør en god ramme for, hvorledes de studerende tilegner sig redskaber til brug for at kunne tilpasse sig døve tolkebrugere – altså de redskaber, som de to interviewpersoner efterlyser.

Ud fra min indsigt i tolkeuddannelsen kan jeg forestille mig to af Byrams delelementer ekspliciteret i modulbeskrivelserne: færdigheder i at fortolke og relatere sig til en situation og færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion som metoder til at tilegne sig ny viden og erfaring.

Et særligt relevant supplement hertil for en underviser på tolkeuddannelsen er den pædagogiske overvejelse omkring undervisningstilrettelæggelsen, så sprogundervisningen bliver tilrettelagt som læring i et interkulturelt perspektiv. Med Liddicoat og Scarino

anses et af principperne, nemlig refleksion, for at være fundamental for læringsprocessen, fordi refleksion fokuserer på fortolkning i forhold til læringsprocessen. Det er ikke nok blot at vide, hvad ens reaktion i forhold til et eller andet er. Det er også nødvendigt, at man forstår, hvorfor det lige netop er denne fortolkning, man har.

Refleksion i forhold til interkulturel læring er i processen både følelsesbetonet og kognitiv. Når der finder et følelsesmæssigt sammenstød eller en følelsesmæssig påvirkning sted i et kulturmøde, har man som menneske et behov for at reflektere over det og fortolke den situation, som udløser den eller de følelsesbetonede reaktioner. For at gøre det, må man undersøge sine holdninger i kommunikationen og reflektere over dem. Refleksion kan give mulighed for at forstå flere perspektiver og virke befordrende for viljen til at søge efter og acceptere flere mulige fortolkninger, fordi man er åben over for et andet menneske i det samspil, der finder sted, og fordi man dermed mentalt foretager en opsamling af alle påvirkninger (Liddicoat og Scarino 2013: 58-59).

I forhold til de pædagogiske overvejelser er det en kerne i undervisningstilrettelæggelsen, at de studerende skal kunne reflektere og være beviste om, at der er behov for, at de kan tilpasse sig in casu døde tolkebruges sprogbud. De studerende skal ifølge Byram også være i stand til at se relationerne mellem forskellige kulturer, både inden for samme samfund og i forskellige samfund. Det vil sige, at de ideelt set skal kunne fortolke kulturer i kulturmøder for både dem selv og for andre ud fra en analytisk eller kritisk forståelse (Byram 2000: 9).

Tydelig undervisningstilrettelæggelse giver størst værdi

Undervisningstilrettelæggelsen i sprogfaget bør fremstå tydeligt for såvel undervisere som de studerende, fordi den dermed forhåbentlig bedst muligt vil give de studerende mulighed for at opbygge en mere kvalificeret værktøjskasse og dermed være klædt bedre på til deres fremtidige tolkeprofession. På denne måde og ved at lægge større vægt på refleksion samt på de to af Byrams delelementer – færdigheder i at fortolke og relatere sig til en situation samt færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion som metoder til at tilegne sig ny viden og erfaring – kan sprogfaget få lov til at give et klarere bidrag til de studerendes læring i tolkning.

I det hele taget er det at besidde en interkulturel kompetence et godt redskab til at møde et individ med et andet sprog og en anden kultur med, fordi det giver mulighed for at kunne tilpasse sig den

enkelte, f.eks. den døve tolkebruger i den professionelle sammenhæng. Desuden giver det et mentalt overskud, som sætter fokus på kommunikationen, som f.eks. her tolkningen.

Noter

1. Kultur forstås som en dynamisk størrelse, der skabes mellem mennesker, når de kommunikerer med hinanden. Det betyder, at kultur ikke er noget, man *har*, men noget, man *gør*. Ved et konkret kulturmøde vil der være fokus på, hvilke egenskaber, normer og værdier aktørerne gør brug af ud fra deres position og i samspillet med andre mennesker. Den dynamiske kulturforståelse vil ifølge Dahl være i fokus, idet det handler om et menneske, der vil tilpasse sig til det andet menneske i en bestemt kontekst (Dahl 2015: 45 og 87).

Litteratur

- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum*, 18, 8-13.
- Dahl, Ø. (2015). *Møter mellom mennesker – innføring i interkulturell kommunikasjon*. 2. udgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Hoboken, N.J.: Wiley-Blackwell.
- Mørkeset, Å. (2007). Interkulturell kommunikativ kompetanse – en vitenskabsfilosofisk tilnærming. *Sprogforum*, 39, 23-33.
- Risager, K. (2000). Læreren interkulturelle kompetence. *Sprogforum*, 18, 14-20.
- Sparrevohn, B. (red.) (1994). *Kompendium i tegnsprogstolkning*. Døves Center for Total Kommunikation.
- Sprogmodul 4 (4. semester). Professionsbacheloruddannelsen i dansk tegnsprog og tolkning. Opdateret d. 8.9.2014. Lokaliseret d. 26.2.2017 på: https://ucc.dk/sites/default/files/sprogmodul_4_2017-18.pdf

Temanyt 66 – Sproget på arbejde

Nyere bøger på AU Library Emdrup fra udgivelsesårene 2003 til 2017 udvalgt til Sprogforums temanummer 66.

- Al-Mahrooqi, R. & Denman, C. (2015). *Bridging the gap between education and employment: English language instruction in EFL contexts*. Bern: Peter Lang.
- Arnfast, J. S. (2006). *Sproget galt i halsen?: Aktuell forskning i dansk som andetsprog*. København: Københavns Universitet.
- Asmuss, B. & Steensig, J. (red.) (2003). *Samtalen på arbejde: Konversationsanalyse og kompetenceudvikling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bartosch, R. & Grimm, S. (2014). *Teaching environments: Ecocritical encounters*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bayley, R. & Schecter, S. (2003). *Language socialization in bilingual and multilingual societies: Edited by Robert Bayley and Sandra R. Schecter*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benson, P. & Nunan, D. (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comings, J., Garner, B. & Smith, C. (2007). *Connecting research, policy, and practice*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Danskuddannelserne til voksne udlændinge: Sprogcentrenes arbejde med at kvalificere kursisterne til beskæftigelse, uddannelse og medborgerskab*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Frederiksen, K., Sonne Jakobsen, K., Pedersen, M. S. & Risager, K. (2006). *Second language at work*. (IRIS Centre for Language and Centre for Pedagogy). Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Frederiksen, P. R., Fenger, M. & Boel, M. (2010). *Evaluering af puljen forstærket beskæftigelsesindsats: Resultater og metoder i integrationsministeriets satspulje for familiesammenførte samt flygtninge- og indvandrerkvinder*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Grove Ditlevsen, M. (2007). *Sprog på arbejde: Kommunikation i faglige tekster* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hernández-Gantes, V. M., & Blank, W. E. (2009). *Teaching English language learners in career and technical education programs*. New York: Routledge.
- Integrationsministeriet, & NIRAS Konsulenterne (2009). *Evaluering af puljen "grundkursus i arbejdsmarkedsdansk – pulje til ny fleksibel beskæftigelsesrettet danskundervisning": Slutrapport*. (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration). København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Kalaja, P., Ferreira, A. M., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

- Kindenberg, B. (2016). *Flerspråkighet som resurs: Symposium 2015*. Stockholm: Liber.
- Kramsch, C. J. (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Liberg, C., Säljö, R., Bagga-Gupta, S. & Evaldsson, A. (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Lidgren, L. & Mac-Donald, V. (2015). *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken: Studiehjälpning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Lund, K. & Bertelsen, E. (2008). *Fra studieprøven til de videregående uddannelser: En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Lund, K., Bertelsen, E. & Søgaard Sørensen, M. (2006). *Muligheder og barrierer: En undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Mackus, N. & Möhring, J. (2014). *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Nunan, D. & Richards, J. C. (2015). *Language learning beyond the classroom*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Olofsson, G. (2012). *English at work: For speakers of Swedish*. Stockholm: Producta.
- Otten, S., Zee, K. & Brewer, M. B. (2014). *Towards inclusive organizations: Determinants of successful diversity management at work*. New York: Psychology Press.
- Pedersen, M. S. (2007). *På vej med sproget: Arbejde, livshistorie og sproglering*. København: Ministeriet for Flygtninge Indvandrere og Integration.
- Simpson, J. & Whiteside, A. (2015). *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Suárez-Orozco, M. M. (2007). *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. Berkeley: The University of California Press.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tranekjær, L. (2015). *Interactional categorization and gatekeeping: Institutional encounters with otherness*. Bristol: Multilingual Matters.
- Øhrstrøm, C. (2010). *I was less scared to bunny jump than to speak this language: En kvalitativ undersøgelse af voksne indlæreres motivation for at lære dansk*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Øhrstrøm, C. (2015). *L2 listening at work: A qualitative study of international employees' experiences with understanding Danish as a second language*. Ph.d.-afhandling. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Østergaard Nielsen, G., Pedersen, M. S. & Lund, K. (2003). *Individuelle læringsplaner og kollektive læringsrum – en vejledning*. København: Integrationsministeriet.

Se flere bøger og e-bøger på Sprogpedagogisk Informationscenter, AU Library Emdrup: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>

Andet nyt

Udvalgte nye bøger på AU Library Emdrup.

- Ada, A. F., Campoy, F. I. & Baker, C. (2017). *Guía para padres y maestros de niños bilingües* (2. udg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bloom, M. & Gascoigne, C. (2017). *Creating experiential learning opportunities for language learners: Acting locally while thinking globally*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bostrup, L. (red.) (2017). *Er dit modersmål okay? Sprogpolitik i Danmark – og ude i verden*. Vanløse: Den Danske Sprogkreds.
- Chapelle, C. & Sauro, S. (2017). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Daryai-Hansen, P., Jacobsen, S. K., Krogsgaard Svarstad, L., Søndergaard Gregersen, A, von Holst-Pedersen, J. & Watson, C. (2018). *Fremmedsprogsdidaktik: Mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dausend, H. (2017). *Digital underrichten: Apps & Co. im Englischunterricht gezielt einsetzen: Fertige Stundenentwürfe*. Berlin: Cornelsen.
- Enever, J. & Lindgren, E. (2017). *Early language learning: Complexity and mixed methods*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gil, J. (2017). *Soft power and the worldwide promotion of Chinese language learning: The Confucius Institute Project*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2016). *Tænketanken om sprog: Anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Hallet, W., Surkamp, C. & Deutsch, B. (2016). *Dramendidaktik und Dramenpädagogik im Fremdsprachenunterricht; Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*. Trier; Frankfurt am Main: WVT Wissenschaftlicher Verlag; Peter Lang Edition.
- Heller, M. & Pietikäinen, S. (2017). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. New York: Routledge.
- Klippel, F. (2016). *Teaching languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann.
- Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz* (2. udg.). Münster: Waxmann.
- Mahoney, K. (2017). *The assessment of emergent bilingual: Supporting English language learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ortega, L., Han, Z. & Larsen-Freeman (2017). *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pfenninger, S. E. & Navracscics, J. (2017). *Future research directions for applied linguistics*. Bristol: Multilingual Matters.

- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Schiedermaier, S. (2017). *Literaturvermittlung: Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium.
- Schlaak, C. (2015). *Fremdsprachendidaktik und Inklusionspädagogik: Herausforderungen im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Sharifian, F. & Jamarani, M. (2013). *Language and intercultural communication in the new era*. New York: Routledge.
- Verstraete-Hansen, L. & Baggesgaard, M. A. (2017). *Écrire le monde en langue française*. Saint-Denis France: Presses Universitaires de Vincennes.
- Verstraete-Hansen, L. & Øhrgaard, P. (2017). *Sprogløse verdensborgere: Om en uddannelsespolitik, der forsvandt*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Vicars, M., Steinberg, S. R., McKenna, T. & Cacciattolo, M. (2015). *The praxis of English language teaching and learning (PELT): Beyond the binaries: Researching critically in EFL classrooms*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wortham, S., Kim, D. & May, S. (2017). *Discourse and education* (3. udg.). Cham: Springer.
- Yoshihara, R. (2017). *The socially responsible feminist EFL classroom: A Japanese perspective on identities, beliefs and practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Zeyer, T., Stuhlmann, S. & Jones, R. D. (2016). *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien: Hit oder hype? Tübingen: Narr Francke Attempto*.

Se mere på Sprogpedagogisk Informationscenter, AU Library Emdrup: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 67 Innovation og kreativitet – november 2018
- 68 Open Call – læringsrum – maj 2019
- 69 Dannelse gennem sprog

Bemærk: Ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet

28 Æstetik og it

2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret
sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og
kulturpædagogik
- 61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
- 63 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og
kulturmøder
- 65 Literacy

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag. Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.