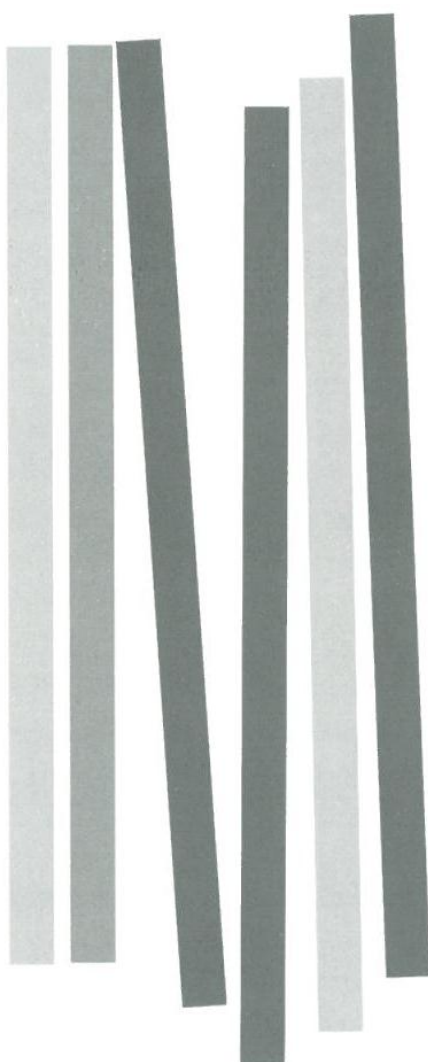


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1997 · Nr. 9

Dansk som andetsprog



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1997 · Nr. 7

Nr 9, 1997: Tema:
Dansk som andetsprog



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 9:

Jørgen Gimbel, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Peter Villads Vedel.

Indhold

Forord

[Dansk som andetsprog](#)

[Lis Kornum: Europarådskonference om fremmedsprog](#)

[Bergthóra S. Kristjánsdóttir: Dansk som andetsprog i folkeskolen](#)

[Peter Villads Vedel: På sporet af en andetsprogpædagogik](#)

[Karen Risager: Undervisningen i dansk som andetsprog](#)

[Anne Holmen: Dansk som andetsprog](#)

[Jens Skovholm: Hvor er sprogskolen på vej hen?](#)

[Karen Tommerup Jensen: Dansk i Grønland](#)

[Johannes Wagner: Et kritisk syn på andetsprogpædagogikken](#)

Anette Hagel-Sørensen, Jørgen Brems & Gitte Østergaard Nielsen:
Sku' det være dansk?

Marchen Haudrup & Torben Nielsen: Undervisning af og materialer til undervisningen af voksne etniske minoriteter i England og Tyskland

Jens Normann Jørgensen: Kodeskift hos tosprogede børn

[Peter Villads Vedel: Ny læreruddannelse i dansk som andetsprog](#)

Åbne sider:

[Elin Fredsted: Danskundervisning i grænselandet](#)

Forord

Undervisning i dansk som andetsprog har været - eller måske rettere burde have været - en realitet inden for flere danske uddannelsesinstitutioner i snart mange år. Det er imidlertid først på det senere man er begyndt at forholde sig aktivt til at andetsprogsundervisning på visse områder ikke er det samme som fremmedsprogsundervisning, og at det på endnu flere områder ikke er det samme som modersmålsundervisning i dansk. Dette tema er fælles for en række af artiklerne i dette nummer af Sprogforum om dansk som andetsprog.

Inden for undervisning i dansk som andetsprog tegner der sig to meget forskellige historikker alt efter hvilke institutionelle rammer undervisningen har været underlagt. Folkeskolens undervisning af de tosprogede børn har været præget af den forestilling at blot børnene i en kortere eller længere periode deltog i særlig tilrettelagt undervisning i modtageklasser, så kunne de uden store vanskeligheder deltage i en undervisning tilrettelagt ud fra modersmålsundervisningens principper, evt. suppleret med noget specialundervisning. Også inden for dele af voksenundervisningen er lærernes selvforståelse domineret af en danskfaglig snarere end en dansksproglig indfaldsvinkel til undervisningen. Det gælder f.eks. for dele af VUC's undervisning i dansk som andetsprog.

I undervisningen for voksne indvandrere og flygtninge på sprogskolerne har udviklingen derimod været karakteristisk ved en sproglærerselvforståelse. Fokus har været rettet mod at udvikle kursisternes dansksproglige kompetence, og dermed at tilrettelægge en undervisning der minder meget mere om fremmedsprogsundervisning end om modersmålsbaseret undervisning.

Det er således meget forskellige udgangspositioner og problemstillinger man fagligt og fagdidaktisk står over for at skulle løse i de to systemer, hvilket også afspejler sig i artiklerne.

De to meget forskellige angrebsvinkler har øjensynlig begge rod i det faktum at undervisningen i dansk som andetsprog har haft lav politisk og økonomisk prioritering. For begge typer af lærergrupper har den lave prioritering betydet få ressourcer til pædagogisk, fagdidaktisk udvikling samt utilstrækkelige (efter)uddannelsesmuligheder. Seminarierne har f.eks. kun i meget ringe omfang gjort noget for at gøre undervisning af tosprogede til en del af den samlede læreruddannelse. Heller ikke i den nye seminarieuddannelse ser der ud til at være sket fornyelser i den retning. For sprogskolernes lærere var det op til midten af 80'erne tilstrækkeligt med et såkaldt 48-timers kompetencegivende kursus.

Det vil sige at den enkelte lærer i vid udstrækning har været overladt til at klare opgaven på egen hånd. I Folkeskolen har det ført til at man i for høj grad har forladt sig på at et barn i sproget nok skulle løse problemerne - som det danske barn lærer sig dansk uden en særlig fagdidaktik, således det tosprogede barn. På sprogskolerne har lærerne kunnet læne sig op ad fagtraditioner fra fremmedsprogsundervisningen, og der er på det grundlag, til trods for såvel manglende uddannelse som dårlige arbejds- og ansættelsesbetingelser, opbygget en væsentlig ekspertise i undervisning i dansk som andetsprog.

En øget bevidsthed og opprioritering af området i de senere år har betydet en række gunstige tiltag. Lærerne på sprogskolerne har fra at være mangeårige daglejere under Fritidsloven fået ordnede løn- og ansættelsesforhold. 90'erne har været præget af en lang række forsøgs- og udviklingsprojekter såvel i Folkeskolen som på sprogskolerne. Et nyt tiltag bliver indførelse af en egentlig kompetencegivende uddannelse for lærere til sprogskolerne. Der skabes hermed basis for såvel en faglig profilering som en

professionalisering.

At undervise i dansk som andetsprog er en særlig undervisningsopgave som kræver særlige kvalifikationer hvilket indholdet i den nye uddannelse tydeligt afspejler. Man kan håbe at det vil have en afsmittende effekt over for de institutioner der endnu ikke har opdaget at de kvalifikationer en modersmålslærer og en andetsproglærer har brug for, ikke er identiske.

Vi indleder dette temanummer med en række artikler der har fokus på de særlige forhold der gør sig gældende på den ene side i Folkeskolen, på den anden side på sprogskolerne for de voksne. **Berghóra Kristjánsdóttir** lægger i sin artikel vægt på andetsproglærerens funktion som sproglærer i forhold til rollen som socialrådgiver". Gennem en sammenligning med faghæftet for engelsk udkrystalliserer der sig endvidere en markant diskrepans i synet på modersmålets rolle. Hvor modersmålet (her: dansk) i udviklingen af engelsk sprogfærdighed ses som en styrke, stilles der spørgsmålstejn ved nytteværdien af det (her: de tosprogede børns modersmål) i dansktilægnelsen. **Peter Villads Vedel** redegør i den næste artikel for en undersøgelse foretaget blandt indvandrerlærere på sprogskolerne og beskriver en række af de forhold som er specifikke for en andetsprogs pædagogik i sammenligning med en fremmedsprogs pædagogik. **Karen Risager** ser på nogle af de problemstillinger der er specielle for andetsprogsundervisning i kultur- og samfundsforhold - bl.a. understreges det dilemma at kultur- og samfundsundervisning skal foregå på dansk længe før kursisterne behersker dansk på et tilstrækkelig højt niveau. **Anne Holmen** diskuterer forskellige positioner og antagelser der florerer i uddannelsesdebatten inden for såvel børne- som voksenundervisning. Hun har i særlig grad fokus på det handicapsyn der dominerer vurderinger af en andetsprogs kompetence. I sin artikel ser **Jens Skovholm** på sprogskolernes rolle i relation til samfundets krav om integration. Han skubber her til lærernes selvforståelse som sprogundervisere og plæderer for en bredere målsætning for undervisning.

Karen Tommerup Jensen og **Elin Fredsted** (Åbne Sider) tager i hver deres artikel udgangspunkt i dansk som fremmedsprog. Karen Tommerup Jensen ser på undervisningen i dansk i Grønland, mens Elin Fredsted beskriver særlige karakteristika ved dansk sprog i grænselandet. **Johannes Wagner** giver en kritisk gennemgang af en række materialer inden for indvandrerundervisningen og kritiserer bl.a. andetsprogsundervisningen for at lukke sig for meget om sig selv her i 90'erne. Han opfordrer derfor til en større åbenhed over for de tiltag der i disse år sker inden for fremmedsprogs pædagogikken, og til at søge lighederne snarere end forskellene mellem fremmed- og andetsprogs pædagogikken.

Jørgen Brems, Anette Hagel-Sørensen og **Gitte Østergaard Nielsen** gennemgår i deres artikel nogle af de erfaringer som en række forsøg med såkaldt skolekompenserende" fagundervisning for voksne har resulteret i. **Marchen Haudrup** og **Torben Nielsen** bringer nyt udefra: Dels fortæller de om inspirerende undervisning i England, dels gennemgår en række nye materialer fra England og Tyskland til undervisning af voksne indvandrere med kort skolebaggrund.

Jens Normann Jørgensen gør rede for hvad der ligger bag de tosprogede børns kodeskift. Det er centralt at kodeskift ikke blot skal ses som udtryk for manglende sprog, men at der i børnenes kodeskift ligger specifikke pragmatiske intentioner.

Endelig præsenterer **Peter Villads Vedel** i et kort indlæg den nye uddannelse i dansk som andetsprog for voksne indvandrere.

Forskellige steder i dette nummer af Sprogforum er der citater fra foredrag holdt af unge indvandrere ved Undervisningsministeriets konference *Sprog og uddannelse - Kommunikationens betydning i undervisningen*" Foredragene findes optrykt i Undervisningsministeriets rapport, 1996.

Redaktionen

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1997 · Nr. 7

No 9, 1997: Theme:
Danish as a second
language



Editors for no. 9:

Jørgen Gimbel, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Peter Villads Vedel.

Contents

Foreword

[Danish as a second language](#)

Lis Kornum: The Council of Europe conference on foreign languages

[Bergthóra S. Kristjánsdóttir: Danish as a second language in the Folkeskole](#)

Peter Villads Vedel: In search of a second language pedagogics

[Karen Risager: Teaching Danish as a second language](#)

Anne Holmen: Danish as a second language

Jens Skovholm: Where are language schools going to?

[Karen Tommerup Jensen: Danish in Greenland](#)

Johannes Wagner: A critical look at second language pedagogics

Anette Hagel-Sørensen, Jørgen Brems & Gitte Østergaard Nielsen: Is that meant to be Danish?

Marchen Haudrup & Torben Nielsen: Teaching and materials for teaching adult ethnic minorities in England and Germany

Jens Normann Jørgensen: Code shifts in bilingual children

Peter Villads Vedel: New teacher education in Danish as a second language

Open pages:

[Elin Fredsted: Danish teaching in the border region](#)

Foreword

Teaching Danish as a second language has been - or perhaps more correctly ought to have been - a reality within a number of Danish educational institutions for quite a number of years. However, it is only recently that one has begun to adopt an active attitude to the fact that second language teaching is not within a number of areas the same as foreign language teachings - and that within even more areas it is not the same as native language teaching in Danish. This is the common theme shared by a number of articles in this issue of Sprogforum on Danish as a second language.

Two widely differing histories of teaching Danish as a second language emerge according to within which institutional framework the teaching has taken place. Folkeskole teaching of bilingual children has been typified by the idea that as long as the children took part for a shorter or lengthier space of time in specially organised teaching in reception classes, they would be able - without any real difficulty - to participate in teaching based on the principles of native language teaching, possibly supplemented by some remedial teaching. Within areas of adult education, too, teachers' self-perception has been dominated by an approach to teaching that has been more determined by the idea of Danish as a subject than as a language. This applies, for example, to sections of adult education centres' teaching of Danish as a second language.

Typical of the development of teaching for adult immigrants and refugees at language schools on the other hand has been a level of self-perception on the part of the language teachers. The focus has been on developing the Danish language competence of the course participants and on organising teaching that is more reminiscent of foreign language teaching than teaching based on the native language.

So there are very different points of departure and issues that have to be solved in the two systems in terms of subject-matter and methodology - as is reflected in the articles.

The two widely differing angles of attack are both apparently rooted in the fact that teaching Danish as a second language has been given low political and economic priority. For both types of teacher groups this low priority has meant meagre resources for pedagogical and methodological development as well as insufficient in-service training opportunities. Colleges of education, for example, have only to a very small extent done anything about making teaching bilingual speakers part of the course of teacher training. There are apparently no innovations in this direction to be found in the new overall course of teacher training, either. Until the mid-1980s it was sufficient for teachers at language schools to have a so-called 48-hour competence-giving course.

This means that the individual teacher has to a great extent been left to manage things as best as he or she could. This has led to people at Folkeskole level relying far too much on a 'language bath' doing the trick - the idea being that the bilingual child would learn in the same way as the Danish child learns Danish without any special methodology. At language schools, teachers have been able to lean on subject traditions from foreign language teaching. It is on such a basis - despite both a lack of training and bad conditions of work and employment - that considerable expertise has been gained in teaching Danish as a second language.

An increased awareness and upgrading of the area over recent years has resulted in a number of beneficial measures. From having been long-serving day labourers under the Leisure Act, teachers at language schools have now gained agreed rates and conditions of employment. The 90s have been characterised by a whole series of experimental pilot and development projects, in both the Folkeskole and language schools. One new measure was the introduction of a specific competence-giving course for language school teachers. This creates a basis for both subject profilation and professionalisation.

Teaching Danish as a second language is a special teaching assignment that calls for special qualifications, as is clearly reflected in the new course of training. One can only hope that it will have a spin-off effect on the institutions that have not yet discovered that the qualifications a native language teacher and a second language teacher require are not identical.

We begin this theme number with a number of articles that focus on the special conditions that prevail in, on the one hand, the Folkeskole and, on the other, language schools for adults. In her article **Berghóra Kristjánsdóttir** emphasises the second language teacher's function as a language teacher compared to his or her role as a social counsellor. Via a comparison with the subject objectives booklet for English a marked discrepancy crystallises in the perception of the role of the native language. Whilst the native language (here: Danish) is seen as an asset in the development of proficiency in English, its usefulness (i.e. the native language of the bilingual child) is questioned in the acquisition of Danish. In the following article, **Peter Villads Vedel** gives an account of a survey carried out among immigrant teachers at language schools, describing a number of the things that are specific for second language pedagogics compared to foreign language pedagogics. **Karen Risager** looks at some of the issues that are peculiar to second language teaching in cultural and social studies - among other things, it is point out that teaching of cultural and social studies is to take place in Danish long before the course participants are sufficiently proficient in Danish. **Anne Holmen** discusses various positions and assumptions that flourish in the educational debate within the education of both children and adults. She has especially focused on the view of handicaps which dominates assessments of second language competence. In his article, **Jens Skovholm** looks at the role of language schools in relation to society's integration requirements. He nudges a little at teachers' self-perception as language teachers, advocating a wider teaching objective.

Karen Tommerup Jensen and **Elin Fredsted** (Open Pages) both have Danish as a foreign language as the point of departure for their articles. Tommerup Jensen looks at Danish teaching in Greenland, while Elin Fredsted describes particular characteristics of Danish language in the border region. **Johannes Wagner** gives a critical account of various teaching materials for immigrants, criticising second language teaching i.a. for having turned in on itself too much in the 1990s. He therefore calls for greater openness regarding the measures that are at present taking place within foreign language pedagogics and for a willingness to seek similarities rather than differences between foreign and second language pedagogics.

In their article, **Jørgen Brems**, **Anette Hagel-Sørensen** and **Gitte Østergaard Nielsen** write about some the experiences which a number of experiments with so-called school-compensatory subject teaching for adults have resulted in. **Marchen Haudrup** and **Torben Nielsen** have new material from outside Denmark: They write about inspiring teaching in England as well as look through some new teaching materials from England and Germany for teaching adult immigrants with little schooling.

Jens Normann Jørgensen outlines what lies behind code shifts in bilingual children. It is crucial that code shifts are not simply seen as an expression of a lack of language but that specific pragmatic intentions are part of children's code shifts.

Finally, **Peter Villads Vedel** gives a brief outline of the new course of education in Danish as a second language for adult immigrants.

At various points in this number of Sprogforum there are quotations from lectures given by young immigrants at the Ministry of Education's conference *Language and education - the importance of communication in teaching*. The lectures have been printed in the Ministry of Education's report, 1996.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Dansk som andetsprog

Kronikken



Europarådskonference om fremmedsprog

Lis Kornum

Lektor i engelsk og fransk,
Christianshavns Gymnasium.

I april 1997 blev der i Strasbourg afholdt en Europarådskonference om fremmedsprog. Titlen var "*Language Learning for a New Europe*", og konferencen dannede afslutning på et stort fremmedsprogsprojekt, som har kørt i Europarådets regi fra 1989-1996.

Konferencens formål var at evaluere dette seneste projekt og komme med anbefalinger til nye initiativer op til år 2001, som er udnævnt til "sprogens år".

Der var over 300 deltagere fra 45 lande, og konferencen indledtes med en række oplæg om Europarådets 7 prioritetsområder inden for fremmedsprogsundervisning, som Europarådet har udpeget:

- kommunikative mål, især hvad angår det socio-kulturelle
- integration af kommunikations- og informationsteknologi (ICT) i sprogundervisningen
- tosproget undervisning
- udvekslingsrejser og internationalt samarbejde (*pédagogie des échanges*)
- elevautonomi (learning to learn)
- evaluering (testing and assessment of both teaching and learning)[note 1](#).
- lærer- og efteruddannelse

Hvad angår det sidste punkt, læreruddannelse, som naturligvis også omfatter efteruddannelse, var der enighed om, at det indgår helt obligatorisk i alle de øvrige områder, snarere end at udgøre et separat område.

Som oplægsholder for prioritetsområdet kommunikation- og informationsteknologi anbefalede jeg, at også dette område nu blev integreret i alle de øvrige temaer som en naturlig del af moderne sprogundervisning. At dømme efter konferencedeltagernes anbefalinger var der enighed om dette synspunkt.

To vigtige udgivelser

I de efterfølgende dages gruppearbejde var deltagerne inddelt i fire grupper: elever fra 4 - 11 år, elever fra 10/11 - 15/16 år, elever 15/16 - 18/19 år, erhvervsuddannelser og voksenundervisning.

Udover evalueringen af projektet fra 1989-96 og forslag til fremtidige handlingsplaner skulle grupperne tage stilling til to udgivelser fra Europarådet:

A) Udkast nr. 2 til *A Common European Framework.../Un cadre européen commun...* en meget omfattende beskrivelse af stort set alle aspekter af fremmedsprogsundervisning. Udkastet bygger på resultater af arbejdet i Europarådets mange workshops.

B) En såkaldt "*Portfolio for fremmedsprog*", en slags logbog, som elever i alle europæiske lande kan bruge til at beskrive deres kompetencer inden for fremmedsprog.

Det blev anbefalet at sætte forsøg igang i forskellige lande, så sproglærere kunne afprøve ideerne i såvel *Framework* som *Portfolio*. Det blev understreget, at begge bøger er beskrivende snarere end foreskrivende, typisk for Europarådets demokratiske - nogen ville sige forsigtige - holdning til medlemslandenes suverænitet på undervisningsområdet. Meningen er, at forskellige lande skal kunne anvende bøgerne og ideerne i overensstemmelse med deres egen nationale baggrund og undervisningsprincipper.

Et problem er især at *Framework* er så omfattende - 211 sider i A4 format - at den kan virke uoverskuelig på de brugere/lærere, den henvender sig til. Derfor har man bedt lærere fra forskellige lande og forskellige sektorer i undervisningssystemet om at udarbejde brugervejledninger til bogen ud fra diverse aldersmæssige og pædagogiske kriterier.

Nødvendigheden af yderligere støtte og vejledning til forsøg med både *Framework* og *Portfolio* blev fremhævet, og adskillige deltagere nævnte muligheder for elektroniske konferencer via Internet, hvor interesserede lærere kan bede om råd, udveksle erfaringer m.m. Jeg er blevet bedt om at samarbejde med Europarådets projektgruppe om etableringen af et sådant forum.

Center for fremmedsprog i Graz

En del af det videre arbejde med prioriteringsområderne skal foregå i samarbejde med Europæisk center for fremmedsprog som blev etableret i den østrigske by, Graz, i 1995. Dette center skal primært organisere workshops for sproglærere, og 23 europæiske lande har indtil nu underskrevet en aftale om støtte til centret. Danmark har ikke skrevet under, hvilket medfører, at danskerne ikke får invitation til at deltage i workshopperne.

Centret i Graz er et udmærket supplement til det mere administrative og teoretiske arbejde i Strasbourg. Men ligesom en række andre sproglærere ser jeg nødt til at Graz-workshopperne helt erstatter workshops afholdt i de forskellige medlemslande.

Workshopperne i Graz har især mange deltagere fra de øst- og mellemeuropæiske lande, hvor behovet for uddannelse af sproglærere er enormt. Og udvidelsen af antallet af medlemslande i

Europarådet til 44 har tappet især sprogsektoren for ressourcer. Derfor kom konferencen med en kraftig anbefaling til Europarådet og EU om i stigende grad at samarbejde om europæisk fremmedsprogspolitik. Mange gode projekter strandede på manglen på økonomisk støtte, bl.a. udvekslingsrejser. Og selv om elektronisk post og såkaldte "virtuelle udvekslinger" via internettet er glimrende og nyttige ingredienser i moderne sprogundervisning, kan de ikke fuldstændig erstatte fysisk kontakt, hverken når det gælder elever eller lærere.

Kulturforståelse

Det er vigtigt, at ikke kun de såkaldte beslutningstagere, men i ligeså høj grad sproglærerne har kendskab til, hvilke aktiviteter der foregår i andre lande. Fremtidens sproglærere vil forhåbentlig i stigende grad inddrage

forståelsen af andre sprogområders kultur og samfund i den daglige undervisning; samarbejde med kolleger og elever i andre lande er derfor både ønskeligt og nødvendigt.

For at et sådant samarbejde skal fungere, er det imidlertid nødvendigt med en vis form for fælles grundlag. Europarådet er i høj grad med til at etablere et sådant grundlag, og jeg kan således varmt anbefale alle kolleger at benytte sig af Europarådets tilbud [note 2](#).

Noter

1 Alt konferencemateriale findes på såvel engelsk som fransk. Undertiden anvendes visse nøgleudtryk på det ene sprog, fordi oversættelsen ikke lyder godt. F.eks. "*pédagogie des échanges*" = udvekslingspædagogik.

2 Europarådets materiale kan lånes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Tema: Dansk som andetsprog



Dansk som andetsprog i folkeskolen

Bergthóra S. Kristjánsdóttir

Fagkonsulent for undervisning af tosprogede elever.



"Fremmedsprogsundervisning betragtes i dag som et bidrag til internationalisering, det gør andetsprogsundervisningen mærkeligt nok ikke!" (Karen Risagers artikel i dette nummer). Dette er desværre en sørgelig kendsgerning. I faghæftet for engelsk nævnes, at de tosprogede elever ikke *"udgør en særlig risikogruppe i engelskundervisningen. Tværtimod kan elever, der allerede én gang har tilegnet sig ét fremmedsprog, dansk, have gjort gode sproglige erfaringer mht. til at lære sprog"* (s. 55).

På den ene side er det godt at faghæftet i engelsk nævner, at de tosprogede elever kan være gode sprogelever, fordi de har lært sig flere end ét sprog, og at de har tilegnet sig sprog på forskellig vis. På den anden side røber side 55 i faghæftet om engelsk en velkendt svaghed i synet på de tosprogede elever. De nævnes under afsnittet: Specialundervisning i engelsk.

Handicapsynet på tosprogede småbørn og elever i folkeskolen er, som Anne Holmen skriver i dette nummer, et af de væsentligste problemer i vores uddannelsessystem. Det kommer til udtryk på mange forskellige måder.

Det er oppe i tiden at fokusere på tosprogede småbørns danskundskaber ved skolestart. Man sætter fokus på, om de kan dansk før skolestart, fremfor at fokusere på om de er velfungerende børn, der er vokset op i tryghed, og dermed med gode potentialer for at blive gode sprogelever, når de skal lære dansk. Sommeren 1997's mest radikale forslag i forbindelsen med urolighederne på indre Nørrebro var at forbyde tosprogede elever at starte i folkeskolen, med mindre de kunne dansk. Det ville vist nok være et utopisk forslag at forbyde elever adgang til engelskundervisning i 4. klasse med mindre de kunne engelsk! Til de tosprogede elever stiller man derimod fra forskellig side krav om, at de skal kunne dansk inden de kommer i skole, frem for at beskrive den undervisning de har behov for ud fra deres forudsætninger som beskrevet i folkeskolelovens § 18.

Tosprogede elevers ret til deres modersmål

Der sættes ofte spørgsmålstejn ved de tosprogede elevers ret til at have et modersmål og videreudvikle det. Ligeledes sættes der spørgsmålstejn ved, om deres modersmål på forskellig vis kan være såvel et medium for indlæring af sprog som for tilegnelse af ny viden. Der sættes derimod aldrig spørgsmålstejn ved danske elevers

gavn og nytte af deres modersmål dansk, når de f. eks. skal lære fremmedsprog. I folkeskolens faghæfter for engelsk, tysk og fransk beskrives kendskab til modersmål og egen kultur som et godt grundlag for danske elevers tilegnelse af nye sprog.

Eksempler fra faghæftet i engelsk

"Undervisningen bygger på, at eleverne bl.a. fra dansk allerede har en kunnen, viden og erfaringer med hensyn til at lære, til sprog og dets brug, til begreber, til forståelse af deres omverden.." (s.12) "Elevernes nysgerrighed og sproglige opmærksomhed er udgangspunkt for sammenligninger mellem dansk og engelsk sprog og sprogbrug." (s.13)

"Eleverne udbygger deres viden om kultur- og samfundsforhold i engelsktalende lande. Sammenligninger med danske forhold indgår naturligt i dette arbejde." (s.16)

Om principper for undervisningen står der, "at undervisningen tager udgangspunkt i, hvad eleverne kan og ved fra undervisningen i dansk." (s.19) "Eleverne er ikke sproglige begyndere. Udgangspunktet må tages i modersmålsundervisningen (ligheder og forskelle), elevernes generelle omverdensforståelse, ..." (s.20)

"Selv om eleverne har set en del engelsk, har nogle af dem vanskeligt ved at læse det, fordi skriftsproget ikke er lydret. Hos nogle elever er læsefærdigheden ikke færdigudviklet på dansk, og det er derfor vigtigt, at læsning ikke indføres for alle for tidligt i forløbet." (s.20) "... det er vigtigt at eleverne ikke bibringes en opfattelse af, at der for hvert dansk ord findes et engelsk og omvendt." (s.21)

"Eleverne skal beskæftige sig med engelsk på engelsk, men de er også nødt til at lære "om engelsk" samt at få draget sammenligninger mellem dansk og engelsk for på den baggrund at få udviklet bevidsthed om sprog i bredeste forstand. Det er i denne forbindelse vigtigt at udnytte elevernes nysgerrighed. Dette vil samtidig kunne støtte udviklingen af deres modersmål, ligesom indholdssiden kan være en fælles referenceramme for de to sprog" (s.22)

"Der bør arbejdes så meget som muligt på engelsk. I starten ved at læreren i størst muligt omfang taler engelsk, men accepterer, at eleverne henvender sig på dansk." (s.22)

"Både i dansk og i engelsk skal eleverne udbygge deres bevidsthed om sprog og sprogbrug... (s.28)

Medvirkende til at udbygge elevernes bevidsthed om sprog og sprogbrug, er også, at de møder eksempler på udtryk, som ikke kan oversættes, f.eks. "tak for mad". Herved støtter engelsk en mere præcis forståelse af modersmålet og dets anvendelsesmuligheder." (s.29)

"Der er områder, hvor elevernes bevidsthed om dansk kan overføres mere eller mindre direkte ... Inden for andre områder kan elevernes erfaringer fra dansk ikke overføres ..." (s.30)

"På udtaleområdet er der ofte en del automatisk overførsel fra dansk, ... På alle klassetrin vrimler elevsprog med sådanne blandingsformer eller fejl, hvilket er naturligt og forventeligt, da elevsproget kan betragtes som et "intersprog" eller et "sprog på vej" ..." (s.31)

"Ligeledes må [undervisningen] medvirke til at udvikle elevernes tolerance og forståelse af, at levevis i andre lande er forskellig fra deres egen. De må lære at acceptere, forholde sig nysgerrige over for og forstå baggrunde for disse forskelligheder uden den fordømmende og noget selvretfærdige holdning, mange danskere viser over for andre folkeslags kultur og levevis." (s.34)

"Det er samtidig naturligt at inddrage og sammenligne med danske traditioner ... Hvis der er tosprogede elever i klassen, inddrages deres traditioner og højtider naturligvis også." (s.37)

"Det vil ofte være lettere at etablere kontakt med skoler, der har engelsk som fremmedsprog, end med skoler i engelsktalende lande. På den måde er eleverne også sprogligt stillet mere lige." (s.38)

En andetsproglærer er en sproglærer

Når danske elever skal lære fremmedsprog beskrives *vilkår* for undervisningen, sådan som udplukkene fra faghæftet viser. Hvis argumentationen for de tosprogede elevers dansktilegnelse foregik på samme måde som for de danske elevers tilegnelse af fremmedsprog, ville meget være anderledes. Det er grund til at råbe vagt i gevær, når de gode argumenter ikke gælder for visse elevgrupper.

Faghæftet i dansk som andetsprog (nr.19) er bygget op som de andre faghæfter. I faghæftet bekrives vilkår for de tosprogede elevers tilegnelse i dansk. I formålet beskrives *hvorfor* faget/fagområdet er berettiget. I centrale kundskabs- og færdighedsområder og i læseplanen beskrives *hvad* eleverne skal lære, og i vejledningen gives forslag til *hvordan* undervisningen kan foregå.

Lærere i fremmedsprog møder deres elever på det grundlag. Men lærere, der underviser tosprogede elever, påtager sig ikke altid rollen som *sproglærere*. Der fokuseres i stedet på forhold, som ikke direkte har med sprogundervisningen i dansk at gøre. Konsulenten for undervisning af tosprogede elever bliver ofte bedt om at komme i lærerforsamlinger for at fortælle om undervisning i dansk som andetsprog. I mødet med lærerne kan det være vanskeligt at fastholde udgangspunktet, fordi der sniger sig forhold ind, der ikke direkte har noget med sprogindlæringen i dansk at gøre. Det kan være deltagelse i lejrskoler, blufærdighedsnormer i forbindelse med idræts- og svømmeundervisning, påklædning, forældrekontakt og lignende. Ved at fokusere på disse områder fritager lærere i dansk som andetsprog sig for rollen som sproglærere, og tillige fastholdes de tosprogede elever i rollen som besværlige elever. Når konsulenten for engelsk er i lærerforsamlinger møder hun dermed alt overvejende sproglærere og ikke "socialrådgivere".

Lighed mellem fremmed- og andetsprogpædagogik

Johannes Wagner påpeger i sin artikel i dette nummer med rette, at der skal fokuseres stærkere på ligheder end på forskelle i fremmed- og andetsprogpædagogik blandt andet ved at fremhæve de fælles vidensressourcer, som alle sproglærere kan bruge. Der skal ikke herske tvivl om, at tosprogede danske elever i Danmark skal lære at beherske dansk på højt niveau. Men lærerne i dansk som andetsprog skal frigøre sig fra modersmålpædagogikken. På samme måde som danske unge godt kan bruge engelsk som et identifikationssprog, så skal tosprogede unge også kunne bruge dansk som et identifikationssprog, men uden at man forlanger at de i alle situationer har dansk som et identifikationssprog. Når danske elevers engelskkundskaber skal vurderes, synes man ikke umiddelbart, at de skal sammenlignes med modersmålstalende engelske elever. Det samme princip bør gælde for tosprogede elever. Undervisningens effektivitet må bedømmes med baggrund i, hvad eleverne faktisk har lært sig frem for at sammenligne med en dansk modersmålsnorm.

Når lærere i dansk som andetsprog i højere grad må påtage sig rollen som sproglærere, er det også ensbetydende med forståelse og accept af:

- at de tosprogede elever har ret til at bruge deres modersmål som et instrument i en videnstilegnelse,
- at modersmålet spiller en rolle i tilegnelse af andetsproget dansk,
- at skrive- og læseindlæring godt kan foregå på modersmålet frem for på dansk,
- at kontakt med forældre, andre familiemedlemmer og venner foregår mest på modersmålet, og
- at modersmålet er tæt forbundet med identitetsudviklingen.

Summa summarum: Termen "andetsprogpædagogik" kan som Peter Villads Vedel i dette nummer peger på, sætte fokus på de særlige udviklingsbehov og udviklingspotentialer i undervisning i dansk som andetsprog. Fælles i andetsprogs- og fremmedsprogpædagogik er, at lærere skal have fingeren på pulsen, når udviklingsbehov og udviklingspotentialer i undervisningen skal synliggøres.

Litteratur

Faghæfterne: Engelsk (2), Tysk (17), Fransk (18), Dansk som andetsprog (19) og Hverdagstysk Hverdagsfransk

Spansk (31). Kbh: Undervisningsministeriet. Folkeskoleafdelingen, 1995.

Theme: Danish as a second language



Danish as a second language in the **Folkeskole**

Bergthóra S. Kristjánsdóttir

Educational adviser for the teaching of bilingual students

"Foreign language teaching is now seen as a contribution to internationalisation. For some strange reason, the same does not apply to second language teaching!" (Karen Risager's article in this number). This is an unhappy fact. In the Ministry of Education's booklet on the subject English, it is mentioned that bilingual pupils do not *"constitute a special risk group in English teaching. On the contrary, pupils who have already acquired one foreign language, Danish, may have had good language experiences with regard to learning language"* (p. 55).

On the one hand, it is a good thing that the booklet for English mentions that bilingual pupils may be good language students because they have learned more than one language, and that they have learned languages in different ways. On the other hand, page 55 of the booklet reveals a well-known weakness in its view of bilingual pupils. They are mentioned in the section: Special teaching in English.

The 'handicap' view of bilingual young children and pupils in the Folkeskole is, as Anne Holmen mentions in her article in this number, one of the most important problems of our education system. It finds expression in many different ways.

It is very topical at present to focus on young bilingual children's knowledge of Danish when they begin school. The focus is on whether they know Danish prior to starting school, rather than on whether they function well as children and have grown up in a secure atmosphere, thereby having plenty of potential for becoming good language students when they are to learn Danish. The most radical proposal in the summer of 1997, in connection with the unrest in the inner Nørrebro area of Copenhagen, was to forbid bilingual children from starting in the Folkeskole unless they knew Danish. It would indeed be a utopian proposal to forbid pupils access to English teaching in Class 4 unless they knew English! Demands, however, have been made from various quarters that bilingual pupils must know Danish before starting school, rather than attempts made to describe the teaching such pupils need on the basis of their previous experience, as described in section 18 of the Folkeskole Act.

The right of bilingual pupils to their mother tongue

The right of bilingual pupils to have a mother tongue and to further develop it is often questioned, as is whether their mother tongue is capable in various ways of being both a medium for the learning of language and for the acquisition of new knowledge. The benefit and usefulness Danish pupils derive from their mother tongue, Danish, is, however, never questioned when, for example, it comes to learning a foreign language. In the subject booklets for English, German and French, knowledge of the mother tongue and one's own culture is described as a good basis for Danish pupils' acquisition of new languages.

Examples taken from the subject booklet for English

"The teaching is based on the assumption that the pupils already have, i.a. from Danish, a certain degree of skill, knowledge and experience as regards learning, language and its usage, concepts, understanding the world around them" (p. 12) "The pupils' natural curiosity and language awareness is the starting point for a comparison of the similarities and differences in Danish and English language and usage." (p. 13)

"Pupils broaden their knowledge of cultural and social relations in English-speaking countries. Comparisons with conditions in Denmark find a natural place in this work." (p. 16)

Concerning teaching principles it says "that teaching has as its starting point what the pupils can and know from their Danish teaching." (p. 19) "Pupils are not beginners when it comes to language. The starting point must be instruction in the mother tongue (similarities and differences), the pupils' general understanding of the world around them," (p. 20) "Even if the pupils have seen a great deal of English, some of them find it difficult to read it, because the written language is not phonetic. Some pupils have not completed reading proficiency in Danish, so it is important that reading is not introduced for everybody too early in the subject." (p. 20) "It is important that the pupils are not encouraged to believe that there is an English word for every Danish word, and vice versa." (p. 21)

"Pupils are to deal with matters English in English, but it is also necessary for them to learn 'about English' as well as to make comparisons between Danish and English so that, on that basis, they can develop an awareness of language in the broadest sense. In this connection it is important to draw on the pupils' curiosity. This will at the same time be able to support the development of their mother tongue. Likewise, the content aspect can be a common frame of reference for the two languages." (p. 22)

"Work should be done in English as much as possible. Initially, by the teacher talking English wherever possible, though accepting pupils' asking things in Danish." (p. 22)

"Both in Danish and English, pupils are to develop their awareness of language and language use" (p. 28)

"Also helpful in developing pupils' awareness of language and language use is that they meet examples of expressions that cannot be translated, e.g. 'tak for mad' [said by Danes when thanking others for a meal]. In this way, English promotes a more precise understanding of the mother tongue and its possible uses." (p. 29)

"There are areas where the pupils' awareness of Danish can be transferred more or less directly. Within other areas, the pupils' experiences from Danish cannot be transferred" (p. 30)

"Within the area of pronunciation, there is often a certain amount of automatic transfer from Danish. At all class levels, pupils' language is full of such hybrid forms or errors, which is natural and to be expected, since their language can be conceived as an 'interlanguage', or a 'language under way'" (p. 31)

"Likewise, [teaching] must help to develop the pupils' tolerance and understanding of the fact that lifestyles in other countries differ from their own. They must learn to accept, be curious about and understand the underlying reasons for these differences without adopting the censorious and somewhat self-righteous attitude many Danes display towards the culture and lifestyle of other peoples." (p. 34)

"At the same time, it is natural to include and compare with Danish traditions. If there are bilingual pupils in the class, their traditions, special days and religious festivals naturally ought to be included." (p. 37)

"It will often prove easier to establish contact with schools that have English as a foreign language than with schools in English-speaking countries. In that way, the pupils are also, linguistically speaking, on a more equal footing." (p. 38)

A second-language teacher is a language teacher

When Danish pupils are to learn foreign languages, the teaching *circumstances* are described, as the extracts from the booklet show. If the arguments used for the acquisition of Danish by bilingual pupils were put forward in the same way, much would be different from what it is now. There is reason to give the alarm when good arguments do not apply to certain groups of pupils.

The booklet for Danish as a second language (no. 19) has the same layout as that of the other booklets. In it, the circumstances are described for the bilingual pupils' acquisition of Danish. In the section on aims, an account is given of *why* the subject/subject area is justified. In the sections on central knowledge and proficiency areas and on the curriculum, an account is given of *what* the pupils are to learn. And in the guidelines section, proposals are put forward as to *how* teaching can take place.

Teachers of foreign languages meet their pupils on such a basis. But teachers who teach bilingual pupils do not always assume the role of *language* teachers. Instead, the focus is on things which do not have any direct bearing on language teaching in Danish. The adviser for the teaching of bilingual pupils is often asked to come to teacher meetings to talk about teaching Danish as a second language. When meeting teachers it can prove difficult to stick to the point of departure, because things creep in that do not have any direct bearing on language learning in Danish. This may be participation in school camps, norms of female modesty in connection with PE and swimming lessons, dress, contact with parents, and the like. By focusing on these areas teachers of Danish as a second language exempt themselves from the role of language teacher and, in addition, the bilingual pupils are locked into the role of difficult pupils. When the adviser for English is at teacher meetings, she thereby meeting a predominance of language teachers, and not 'social advisers'.

The similarity between foreign language and second language pedagogics

In his article in this number, Johannes Wagner rightly points out that there should be more focus on similarities than on differences in foreign language and second language pedagogics, i.a. by stressing the shared resources of knowledge that all language teachers can use. No doubt should exist that bilingual Danish pupils in Denmark must learn to master Danish at a high level. But teachers of Danish as a second language must liberate themselves from mother-tongue pedagogics. In the same way that young Danes can well use English as an identification language, bilingual youngsters can also use Danish as an identification language, but without people insisting on their using Danish as an identification language in all situations. When Danish pupils' knowledge of English is to be assessed, people do not immediately think that they must be compared with English pupils speaking their mother tongue. The same principle ought to apply to bilingual pupils. The efficiency of the teaching must be assessed on the basis of what the pupils have actually learned, rather than comparing with a Danish norm for the mother tongue.

When teachers of Danish as a second language must, to a greater extent, take on the role of language teachers, this is synonymous with an understanding and acceptance of the fact that:

- bilingual pupils have a right to use their mother tongue as a tool in an acquisition of knowledge
- the mother tongue plays a role in the acquisition of the second language, Danish
- learning to read and write are allowed to take place in the mother tongue rather than in Danish
- contact with parents, other members of the family and friends must mostly take place in the mother tongue, and

the mother tongue is closely linked to the development of identity.

Summa summarum: The term 'second language pedagogics' can Ñ as Peter Villads Vedel points out in this number Ñ focus on special developmental needs and developmental potential in teaching Danish as a second language. What applies to both second language and foreign language pedagogics is that teachers must have their finger on the pulse of things when developmental needs and developmental potential are to be made visible in the teaching.

Literature

Faghæfterne: Engelsk (2), Tysk (17), Fransk (18), Dansk som andetsprog (19) og Hverdagstysk Hverdagsfransk Spansk (31). Kbh: Undervisningsministeriet. Folkeskoleafdelingen, 1995.

Translated by John Irons

Tema: Dansk som andetsprog



På sporet af en andetsprogpædagogik

Peter Villads Vedel

Cand. phil. i dansk

Pædagogisk konsulent, Folkeoplysningsafdelingen,
Undervisningsministeriet.

Der undervises i dag ca. 40.000 voksne udlændinge i dansk som andetsprog ved landets ca. 60 sprogskoler. Undervisningsområdet er 20-25 år gammelt i Danmark, og fik i 1986 sin selvstændige lovgivning. Der er ansat ca. 1500 lærere på området.

Har dette nyere sprogundervisningsområde, dansk som andetsprog for voksne, fundet sin egen faglige identitet og sine egne metoder? I denne artikel redegøres for en undersøgelse blandt 360 lærere i undervisningen af voksne udlændinge i dansk. Formålet med undersøgelsen var at vurdere, hvorvidt der i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne har udviklet sig metoder, som kan karakteriseres som "andetsprogpædagogik".

Fremmed- og andetsprogpædagogik

Termen "andetsprogpædagogik" blev i Danmark lanceret af Gabrielsen med artiklen "*Fra fremmedsprogpædagogik til andetsprogpædagogik*" (1985). Denne term dækker de didaktiske og metodiske overvejelser, der beskæftiger sig med at påvirke, systematisere og kombinere samspillet mellem sprogskolens "*tutored acquisition*" (Ellis 1985) og lernes samlede aktuelle sprogtilegnelsessituation, f.eks. lernes sproglige erfaringer og brug af sproget, kontaktflader, sproglige behov, sprogets status mv.

Når jeg anvender termen "andetsprogpædagogik" er der ikke tale om vandtætte skodder til fremmedsprogpædagogikken. Tværtimod er der en stor fællesmængde. Andetsprogpædagogikken står så at sige på skuldrene af fremmedsprogpædagogikken, men der er i andetsprogsundervisningen flere muligheder for at gøre brug af det omkringliggende målsprogssamfund. Andetsprogpædagogikken skal således forholde sig til de normer og krav og forventninger til kommunikativ kompetence, som learneren møder i mange forskellige sprogdomæner i den danske hverdag.

Termen "andetsprogpædagogik" er ud fra denne indfaldsvinkel med til at sætte fokus på de særlige udviklingsbehov - og udviklingspotentialer i undervisningen i dansk som andetsprog.

Kriterier for andetsprogs­pædagogik

Med udgangspunkt bl.a. i Gabrielsen (1985), Gimbel (1992), Egerod (1992) opstillede jeg forud for min undersøgelse en række kriterier for andetsprogs­pædagogik, som dannede udgangspunkt for udformningen af spørgeskemaet og for analysen af de indsamlede data.

Andetsprogs­pædagogik må tage udgangspunkt i lovens og bekendtgørelsens indholdsmæssige mål:

§3. Undervisningen skal sætte indvandreren i stand til 1) at fungere som borger i det danske samfund, 2) at modtage tilbud om erhvervsarbejde, 3) at kunne benytte samfundets almindelige uddannelses­tilbud på grundlæggende niveau.

Stk.2 For at kunne klare sig som borger i det danske samfund og påtage sig erhvervsarbejde forudsættes, at indvandreren er i stand til at forstå dansk, herunder læse de hverdagstekster, man møder som borger i Danmark og meddele sig mundtligt og skriftligt. Her til kommer grundlæggende kendskab til dansk kultur og danske samfundsforhold.

§4. Undervisningen skal fortrinsvis bestå af undervisning i dansk sprog, der gives med udgangspunkt i dansk kultur og danske samfundsforhold. Her udover gives en egentlig undervisning i dansk kultur og danske samfundsforhold. (Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 58 af 23. januar 1995).

Disse målsætninger adskiller sig fra målsætninger og indhold i undervisningen i dansk sprog i f.eks. Frankrig eller Estland, fordi dansk sprog for franske eller estiske studerende har en anden funktion og status i disse samfund end for indvandrere i Danmark. I eksempelvis Frankrig og Estland vil dansk sprog være et frivilligt valgt studiesprog; for indvandrere og flygtninge i Danmark er dansk sprog et krav og en forudsætning for integration.

De omtalte kriterier er som følger:

1. Undervisningen tager udgangspunkt i learnerens aktuelle behov for at være kommunikativ (dvs. både sprogligt og kulturelt) kompetent inden for mange sprogdomæner i den danske hverdag som borger og som erhvervs- eller uddannelsessøgende. I undervisningen reflekteres dette i valg af emne/tema, tekster, omfang, vægt og indhold af sproglige input.
2. Læreren er "vejleder"/konsulent for learnerne i deres sprogtilegnelse, og skal aktivere learnerne til selv at indhente sproglige erfaringer samt indsamle og bearbejde autentisk input. Lærerne skal forberedes både sprogligt og psykologisk til den interaktion de skal indgå i uden for skolen. Der skal ske efterbearbejdning og systematisering af learnernes sproglige erfaringer, samt bearbejdning af psykologiske erfaringer som f.eks. blokeringer/modstand/forventningspres/normer.
3. Sproglæreren gør således brug af learner-erfaringer med målsproget (dansk) i målsprogssamfundet. Læreren tager udgangspunkt i det sprog (dansk) som learnerne møder uden for skolen. Læreren og learnerne bearbejder "det selv lærte dansk", som learnerne bruger uden for skolen, på gaden, i lokalsamfundet, gennem medier, kontakter mv.
4. Undervisningen ekspliciterer andetsprogstilegnelse, dvs. at lære at lære et nyt andetsprog som voksen i en ny kulturel kontekst
5. Undervisningen tilskynder learneren til at møde og bruge målsproget også uden for skolen
6. Undervisningen åbner sig ud mod samfundet og gør brug af det omkringliggende målsprogssamfund. D.v.s. undervisningen udvider sig ud over klasseværelset (ved f.eks. gæstelærere; gæster og "gamle elever"; ved ekskursioner og forlagt undervisning til lokalsamfundet, virksomheder og uddannelsesinstitutioner; ved skolepraktikker, arbejdspraktik, vejledningsforløb).
7. Læreren samarbejder med andre faggrupper for at sikre at learnerne når undervisningens mål, f.eks. uddannelses- og erhvervsvejledere, amtets og lokalsamfundets uddannelsesinstitutioner, sociale myndigheder, de lokale integrationsmyndigheder, Dansk Flygtningehjælp eller kommunens kultur- og fritidsmedarbejdere, etniske foreninger, lokale folkeoplysende aktiviteter og lokale foreninger, der bringer learnerne i kontakt med dansk sprog og sammen med danskere.

Spørgeskemaundersøgelsen

Jeg anvendte spørgeskemaet som dataindsamlingsmetode. Det gav mulighed for såvel kvantitative som kvalitative svar, med uddybende overvejelser og kommentarer. Spørgeskemaet indholdt 34 hovedspørgsmål, som var ledsaget af en vejledning.

Lærerne blev bl.a. bedt om at beskrive deres erfaringer med temaorganiseret undervisning, emner i undervisningen, autentiske tekster, gæstelærere, ekskursioner og forlagt undervisning, arbejdet med det dansk som eleverne bruger uden for skolen mv.

Jeg stillede endvidere spørgsmål til lærernes erfaringer, baggrund, viden og undervisningspraksis, materialer, vurdering af, hvorledes indvandrerundervisningen adskiller sig fra anden sprogundervisning for voksne, områdets vigtigste påvirkningskilder mv.

På grundlag af lærernes svar, har jeg tolket, dvs. analyseret, hvorvidt der har udviklet en "andetsprogs-pædagogik", jf. de opstillede kriterier.

Spørgeskemaet blev fordelt gennem lærernes faglige organisation december 1993/ januar 1994 til ca. 1100 lærere. De 360 lærere, som besvarede spørgeskemaet, kom fra alle dele af landet, fra store byer, landområder, små amter med få indvandrere og store amter med mange indvandrere. Alle skoleformer inden for undervisningen af voksne indvandrere er repræsenteret; således både små og store skoler, central- og lokalskoler. Der er spredning blandt "initiativtagerne", dvs. de skoler, som tegner overenskomst om undervisningen med amtskommunen, f.eks. oplysningsforbund, Dansk Flygtningehjælp og Studieskoler. Blandt lærerne er der spredning i uddannelsesbaggrund - folkeskolelærere, universitetsuddannede eller anden uddannelsesbaggrund. De fleste lærere har mere end 5-8 års undervisningserfaring.

Jeg har foretaget min analyse af en mulig metodeudvikling i mødefeltet mellem:

1. De opstillede kriterier for andetsprogs-pædagogik
2. Lærernes beskrivelser og vurderinger af egen undervisningspraksis

Resultaterne af undersøgelsen

Hvorledes opfylder lærernes svar de seks opstillede kriterier for andetsprogs-pædagogik?

Ad 1. Udgangspunkt i learnerens aktuelle behov for at være kompetent i en differentieret række kommunikationssituationer?

Lærernes temaer og emner *kan* tage udgangspunkt i learnernes aktuelle behov for at være kommunikativ kompetent inden for mange andetsprogsdomæner. De fleste lærere formulerer ikke en ekspliciteret sammenhæng mellem valgte temaer/emner og learnernes aktuelle kommunikative behov.

Fra Niveau 2, mellemtrinsniveau, arbejder de fleste lærere med autentiske tekster. De nævnte teksttyper *kan* have tilknytning til learnerens aktuelle kommunikationsbehov i en differentieret række af kommunikationssituationer.

Der er kun få erfaringer med gæstelærere. Der udtrykkes dog ønske herom.

Der er mange erfaringer med ekskursioner. Lærernes svar giver kun få informationer om, hvorledes og i hvilket omfang ekskursioner tager udgangspunkt i kriterium 1.

Der er mange erfaringer med at inddrage elevernes "selvlærte dansk". Denne praksis er begrundet hos lærerne med bl.a. "elevønske, eleverne spørger selv, motivation, ønske om at rette fejl".

Ad 2. Læreren som "vejleder", sproglig for- og efterbearbejdning?

Der er meget lidt eksplicitering i lærernes svar om en sådan praksis. Der er en række beskrivelser af "før- og efterbearbejdning", men ikke med det indhold, som indgår i det beskrevne kriterium.

Ad 3. Eksplicitering af andetsprogstilegnelse?

Ingen lærersvar indikerer, at dette kriterium opfyldes. Enkelte lærere skriver, at det er for svært eller for abstrakt.

Ad 4. Tilskynder undervisningen learneren til at møde og bruge sproget?

Meget få lærere ekspliciterer en sådan praksis.

Lærernes begrundelser for at arbejde med tema-organiseret undervisning er f.eks. "helhed", "sammenhæng" og "motivation". Dette kan være en relativ upræcis beskrivelse af en undervisningspraksis, der opfylder kriteriet.

Mange lærere skriver, at arbejde med autentiske tekster er begrundet i dette kriterium. Det samme gælder for ekskursioner, f.eks. "tale med rigtige danskere" og "undervisningen skal ud i det virkelige liv".

Ad 5. Åbner skolen ud mod samfundet?

Mange læreres svar peger på, at dette kriterium opfyldes, f.eks. i tema-organiseret undervisning, emnevalg, autentiske tekster, ekskursioner.

Der er kun begrænset brug af gæstelærere.

Ad 6. Samarbejde med andre faggrupper?

Der nævnes erfaringer med samarbejde med det sociale system og kultur- og fritidsmedarbejdere i Dansk Flygtningehjælp. Generelt er der få erfaringer med hensyn til samarbejde med andre lærere fra andre fag.

Sammenfattende vurdering

Der ser ud til at være sket en vis udvikling i undervisningens praksis og undervisningsteknikker, som opfylder en række andetsprogpædagogiske kriterier, f.eks. i emne- og temavalg, teksttyper, ekskursioner, brug af lærernes selvlærte dansk.

Der er tilsyneladende kun meget få andetsprogpædagogiske refleksioner i lærernes argumentation for de anvendte undervisningsteknikker.

Sammenfattende er det min vurdering, at der i lærergruppen kan observeres en udvikling hvad angår selve undervisningen, men at der ikke er sket en tilsvarende udvikling på teorisisiden vedrørende sprog og sprogstilegnelse.

Der er selvsagt en række usikkerhedsfaktorer ved at anvende spørgeskema som undersøgelsesmetode. Lærerne er bedt om at beskrive deres fortolkning af egen undervisningsafvikling. Jeg har derfor kun haft indirekte adgang til den observerbare undervisning, og som Breen (1991) påpeger kan der være diskrepans mellem lærernes forklaringer om praksis og den faktiske praksis. I spørgeskemaet får vi først og fremmest oplysninger om, hvad lærerne mener de gør, og forklaringer på det de mener, de gør.

Undersøgelsen er kun repræsentativ for de 360 lærere, som selv har valgt at besvare spørgeskemaet, og det er muligt, at det er den fagligt set mest selvsikre lærergruppe, som har valgt at udfylde og indsende skemaerne.

På den baggrund er det min konklusion, at der kan iagttages en udvikling, men undervisningens målsætninger og metoder hænger ikke sammen. Undervisningen i dansk som andetsprog er kun i et vist omfang fulgt op af en

"andetsprogs-pædagogik", som kan sikre en mere målrettet og effektiv undervisning.

Denne konklusion peger på behov for efteruddannelse, udviklingsarbejde og et generelt behov for at prioritere den faglige udvikling i dansk som andetsprog for voksne.

Litteratur

Bekendtgørelse nr. 58 af 23. januar 1995 om undervisning af voksne indvandrere m.fl., Undervisningsministeriet, 1995.

Breen, Michael P.: Understanding the language teacher. In: Foreign/Second Language Pedagogy Research. A commemorative volume for Claus Færch. Clevedon; Multilingual Matters, 1991.(Multilingual Matters, 64)

Egerod Hubbard, Lisbeth: Om grammatikundervisningen i dansk som andetsprog. KUA. Institut for Nordisk Filologi. 1992.

Ellis, Rod.: Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Gabrielsen, Gerd: Fra fremmedsprogs-pædagogik til andetsprogs-pædagogik. i: Gabrielsen og Gimbel (red.): Dansk som fremmedsprog. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, 1985.

Gimbel, Jørgen: Modersmål og andetsprog. Tosproget undervisning for tosprogede elever. Kbh.: Mellemløst Samvirke. 1992 (Dokumentation om indvandrere 1992:1).

Holmen, Anne: Forskning i dansk som andet- og fremmedsprog. Kulturbrev 7. 1994.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Risager, Karen: Eleven som etnograf. i: [Sprogforum, nr. 4, 1996.](#)

Sonne Jacobsen, Karen: Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie. i: Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik. Red. af Kasper & Wagner. Kbh.: Gyldendal, 1989.

Vedel, Peter Villads: På sporet af en andetsprogs-pædagogik - en empirisk undersøgelse af metodeudvikling i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne indvandrere. Kbh.: Københavns Universitet Amager, Institut for Nordisk Filologi. Specialeafhandling. 1996.

Tema: Dansk som andetsprog



Undervisningen i dansk som andetsprog: kultur- og samfundsforhold

Karen Risager

Cand.mag. i lingvistik og fransk.

Institut for Sprog og kultur, Roskilde

Universitetscenter.



Hvad er forskellen mellem undervisningen i dansk som andetsprog (for voksne) og fremmedsprogundervisningen, når man taler om kultur- og samfundsforhold?

I fremmedsprogundervisningen befinder eleverne sig i et kendt miljø, og deres lærer har oftest samme modersmål som dem. Sprogundervisningen er kun en lille del af hvad der foregår på skolen. Eleverne - børn, unge, voksne - forbinder formentlig først og fremmest fremmedsprogundervisningen med ønsket om at komme ud: ud som turist, ud på internettet, ud som uddannelsessøgende eller ansat i et 'internationalt' job. Fremmedsprogskundskaberne, især engelsk, er ensbetydende med en betydelig forøgelse af deres bevægelsesfrihed og oplevelsesmuligheder. Og i udlandet kan de, da de kommer fra et rigt land i Vesten, regne med at der ikke bliver stillet spørgsmålstejn ved deres ressourcer og evner til at klare sig i det hele taget.

I andetsprogsundervisningen befinder kursisterne sig i et fremmed miljø, og deres lærer har ofte slet intet kendskab til deres modersmål. Samtidig udgør undervisningen i dansk typisk det eneste undervisningstilbud de får, indtil de kan nok dansk til at følge undervisning for danskere. De er voksne der måske har en traumatisk flugthistorie bag sig. For dem er andetsprogsundervisningen nok først og fremmest et middel til at komme ind: til at klare integrationen i det danske samfund og blive accepteret som borgere på lige fod med andre borgere. Samtidig er undervisningen for mange et middel til at komme op: Da de fleste indvandrere og flygtninge fra starten bliver indplaceret nederst i samfundet, uanset deres baggrund fra oprindelseslandet, kan integrationen for mange dreje sig om at arbejde sig op fra denne situation. Hvis de kommer fra de såkaldte 'tredjelande', kan de regne med at der bliver stillet store spørgsmålstejn ved deres ressourcer og evner til at klare sig i Danmark.

Modstridende krav

Disse forhold er bestemmende for hvad kultur- og samfundsdimensionen i andetsprogsundervisningen kan og skal indeholde. Der er et grundlæggende dilemma her: På den ene side bærer andetsprogsundervisningen på et stort ansvar, for så vidt som den i den første tid er det eneste undervisningstilbud. Det forudsætter stor bredde og åbenhed over for de voksne elevers behov, både med hensyn til almindelig orientering og med hensyn til at give dem mulighed for at udvikle deres identitet i den nye sociale sammenhæng. På den anden side foregår al undervisning i praksis på dansk, det målsprog eleverne endnu ikke behersker. Dette dilemma kan i nogen grad løses, hvis eleverne har mulighed for at følge supplerende undervisning i danske kultur- og samfundsforhold på deres eget sprog, men det har de kun undtagelsesvist.

Et grundlag for identitetsarbejdet

Danskundervisningen må derfor sprede sig på mange forskellige stofområder der alle skal være tilgængelige i et enkelt og letforståeligt sprog: Levevis, normer og værdier i forskellige miljøer i Danmark, inkl. forskellige indvandrer miljøer; dansk national identitet og national symbolik; indvandring i Danmark og indvandrerorganisationer; erhvervsliv og fagforeninger; lokalsamfund, kommuner, amter, staten og det politiske system; fritidsaktiviteter, litteratur, musik m.v. Dertil kommer supplerende og kontrasterende elementer fra elevernes oprindelseslande og evt. fra andre indvandrerlande der kan sammenlignes med Danmark: Tyskland, Storbritannien osv. Det er vigtigt at der er en bredde, så eleverne kan bruge indsigten til at begynde at skabe deres egen identitet der forbinder deres egen personlige baggrund med deres aktuelle situation i Danmark på en meningsfuld og sammenhængende måde. Udviklingen af identiteten er svær fordi den samtidig er en kamp for bevarelse af selvværd og integritet på trods af social marginalisering og stigmatisering. Eleverne står over for at skulle bevise at de har ressourcer og at de kan klare sig.

Dialogen i undervisningen: læreren som elev og eleven som lærer

Når man tænker på undervisningen som sprogundervisning, så er der en rimelig klar rollefordeling mellem på den ene side læreren, der allerede har den kommunikative kompetence på dansk, og på den anden side eleverne der endnu ikke har den i tilstrækkeligt omfang. Men når der fokuseres på kultur- og samfundsdimensionen, er rollefordelingen ikke så klar: der er mere tale om en dialog, en kulturudveksling, især når læreren er indfødt dansker. Læreren kan også være elev, og eleven kan også være lærer. Dette betyder at vi må forestille os læreren som en der både underviser i kultur og tilegner sig kultur. Læreren udvikler også sin identitet i dialogen med kursisterne, dels ved at formidle om kultur- og samfundsforhold i Danmark, dels ved at lære noget om kursisternes kulturer og kursisternes syn på Danmark og danskere. Og vi må forestille os eleverne som nogle der tilegner sig indsigt i kultur- og samfundsforhold i Danmark, og i nogle undervisningssammenhænge også - på mere uformel måde - underviser læreren og de andre kursister i kultur- og samfundsforhold der har at gøre med deres oprindelsesland og livshistorie.

Ikke 'dansk kultur', men 'kulturer i Danmark'

Det er vigtigt at undervisningen afspejler variation i levevis, normer og værdier. I denne forbindelse er det nyttigt at skelne mellem begreberne kulturel homogenitet, kulturel diversitet og kulturel kompleksitet:

Forestillingen om kulturel homogenitet er forbundet med det som man kalder det klassiske kulturbegreb inden for antropologien (cf. f.eks. Liep og Olwig 1993). Det klassiske kulturbegreb opererer med kulturer som afgrænsede helheder, der var homogene og fælles for den pågældende befolkning. Kulturerne blev opfattet som liggende ved siden af hinanden som brikker i en mosaik. Denne kulturopfattelse er forladt i dag af antropologien, men lever videre inden for mange fagområder og hos den almindelige befolkning, f.eks. i udtrykket 'dansk kultur'.

Begrebet kulturel diversitet er forbundet med ideen om at samfundet er opdelt i en række etniske grupper, der hver for sig danner en afgrænset helhed, f.eks. grønlandere, somaliere. De etniske grupper opfattes som liggende som øer i det hav som samfundet i øvrigt udgør, og dette samfund (majoritetssamfundet) opfattes som i sig selv homogent. Det vil sige at vi her har en aflægger af den klassiske kulturopfattelse, blot på et andet niveau. Som

Liep og Olwig skriver (1993, s. 13), så hører diskursen om kulturel forskellighed og Danmark som et flerkulturelt samfund hertil. Ifølge denne kulturopfattelse er det *"underforstået at kulturel forskellighed er et anliggende der kun vedrører de mange fremmede der opholder sig i det danske samfund, og at dansk (dvs. danskernes) kultur er homogen og dermed fri for misforståelser, konflikter eller modstridende livsfortolkninger"*.

Begrebet kulturel kompleksitet er udtryk for en gennemgribende nytænkning af kulturbegrebet (Hannerz 1992, Liep og Olwig 1993). Liep og Olwig karakteriserer bl.a. den nye kulturopfattelse således: *"Kultur er ikke noget allerede givet, men noget der bliver konstrueret og vedligeholdt - eller udfordret og fornægtet. Kultur er fælles betydning, men stedet for denne fælleshed er ikke bare et samfund eller en nation."* (s. 12) . *"Vi kan tale om kultur som fælles eller delt betydning, men vi må være bevidste om at der er tale om mange niveauer af fælleshed om betydning"* (s. 12-13). Antagelsen om kulturel kompleksitet bygger på en stigende erkendelse af samspillet mellem det lokale og det globale, herunder en erkendelse af at tværnationale og globale processer sætter deres præg på dagliglivet for alle samfundsgrupper. Danmark er i høj grad præget af kulturel (og sproglig) kompleksitet, og næsten alle samfundsgruppers dagligdag er splittet op i flere forskellige kulturelle rum hvor betydninger og fortolkninger produceres og cirkuleres: hjemmet, fjernsynet, gaden, arbejdspladsen, frokoststuen, supermarkedet, osv. (cf. Risager 1993). Man kan sige at alle mennesker er flerkulturelle, måske uden at være bevidste om det.

Skoleklassen er f.eks. et sådant kulturelt rum: På den ene side finder vi en opsplitning i forskellige kategorier, der overlapper hinanden: mænd og kvinder, forskellige sociale lag, forskellige etniske grupper. På den anden side finder vi fællesheden om den fælles opgave på holdet. Også nationen er en dobbelthed af opsplitning og fælleshed.

I undervisningen i kultur- og samfundsforhold i Danmark kan man bearbejde denne kompleksitet i forbindelse med de fleste emner. Hvis man arbejder med et emne som f.eks. 'fritid', kan man se på hvor mange forskellige ting mennesker i Danmark beskæftiger sig med, alt efter hvilke fritidskulturer de identificerer sig med, inkl. forskellige minoritetsgrupper, og inkl. forskellige grupper af arbejdsløse. Hvis sprogbeherskelsen endnu er meget begrænset, kan billeder, fotos og andet visuelt materiale illustrere emnet mere bredt end det sproglige repertoire muliggør.

Kultur- og samfundsforhold i og uden for klassen

Klassen er et minisamfund, hvor der typisk er mange kulturer og sprog repræsenteret, såvel som mange forskellige sociale og erhvervmæssige baggrunde. Det vil sige at man kan forestille sig mange forståelsesvanskeligheder og konfliktmuligheder der ikke har at gøre med kulturelle, men med sociale forskelle mellem eleverne indbyrdes, og mellem eleverne og læreren, som jo både som dansker og som lærer har en høj social status i forhold til eleverne generelt. Dertil kommer forholdet mellem kønnene, og de to køns status og livsmuligheder i Danmark og forskellige steder i udlandet.

På denne baggrund er der mulighed for et særdeles varieret udbud af forventninger om og syn på Danmark og danskere. Hvordan får man noget af denne variation frem? Udover det mere traditionelle arbejde med tekster og diskussion af indholdet, kan man i langt højere grad søge uden for klassen. Her har andetsprogsundervisningen oplagte muligheder, som fremmedsprogsundervisningen ikke har. Feltarbejde i lokalsamfundet med brug af etnografisk inspirerede metoder er velegnede til at inddrage eleverne aktivt i udforskningen af kompleksiteten i deres omverden, og i at formidle deres erfaringer i klassen for de andre elever og for læreren (Risager 1996).

To forskellige sociale rum

Fremmedsprogsundervisningen og andetsprogsundervisningen udspiller sig således i to helt forskellige sociale rum, og lærerens rolle er meget forskellig i de to. I dansk som andetsprog skal læreren give eleverne de bedste mulige redskaber og indsigter for at kunne integrere sig på egne præmisser i det danske samfund på trods af et udgangspunkt der er karakteriseret ved social og kulturel marginalisering. Læreren vil komme til at tangere socialrådgiverens og psykologens funktioner ved at skulle gennemføre sin undervisning som en delvis kompensation for de skader der kan være sket på grund af en afbrudt identitetsudvikling på den ene side, og

disrespekt og fordomme på den anden side. Læreren skal også give eleverne en vis basis for at kunne rette op på en social status som måske er urimeligt lav i forhold til deres uddannelse og øvrige ressourcer. Det kræver viden om og respekt for elevernes individuelle baggrunde, og en pædagogik der tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger.

I fremmedsprogsundervisningen er læreren ikke i så høj grad en social aktør. Han eller hun skal ganske vist også tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, men her er der snarere tale om i mere idealistisk forstand at styrke elevernes kendskab til og nysgerrighed over for andre samfund og kulturer, med andre ord: at styrke deres internationale forståelse. Det drejer sig først og fremmest om at forberede eleverne på mobilitet i en større verden, og dernæst at få dem til at reflektere over deres egen kulturelle identitet som danskere. Og selv om fremmedsprogsundervisning på nogle områder tenderer til at nærme sig andetsprogsundervisning - ved et stigende antal flersprogede elever i klasserne, og ved en muligvis stigende anvendelse af studie- og udvekslingsrejser til mållandene - så vil dette trods alt kun i mindre grad mindske den sociale forskel mellem de to typer af sprogundervisning. Eller med andre ord: fremmedsprogsundervisningen betragtes i dag som et bidrag til internationaliseringen. Det gør andetsprogsundervisningen mærkeligt nok ikke!

Litteratur

Hannerz, Ulf: Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York: Columbia University Press, 1992.

Liep, John og Karen Fog Olwig: Kulturel kompleksitet. i: John Liep og Karen Fog Olwig (red.). Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark. København: Akademisk forlag, 1994. 182 s.

Risager, Karen: Buy some petit souvenir aus Dänemark. Viden og bevidsthed om sprogødet. i: Karen Risager m.fl. (red.), Sproglig mangfoldighed. Om sproglig viden og bevidsthed. ADLA, Roskilde Universitetscenter, 1993.

Risager, Karen: Eleven som etnograf. i: [Sprogforum 4, 1996](#).

Theme: Danish as a second language



Teaching Danish as a second language: the cultural and social dimension

Karen Risager

MA in Linguistics and French.
Institute for Language and Culture, Roskilde
University Centre

What is the difference between teaching Danish as a second language (for adults) and foreign language teaching when dealing with the cultural and social dimension?

In foreign language teaching, the students find themselves in a familiar environment, with their teacher who normally has the same mother tongue as themselves. Language teaching is only a small part of what takes place at the school. The students - children, young people, adults - probably link foreign language teaching first and foremost with the desire to get out into the world: out as a tourist, on the Internet, as a fully fledged student or employed in an 'international' job. Knowledge of foreign languages, especially English, means a considerable increase in their freedom of movement and opportunities for experience. And once abroad, they can assume - since they come from a rich Western country - that no one will query their resources and ability to get by in general.

In second language teaching, course participants find themselves in an unfamiliar environment, with their teacher who often has no knowledge of their mother tongue. At the same time, instruction in Danish is typically the only form of teaching on offer to them until they have sufficient knowledge of Danish to following teaching for Danes. They may be adults who have a traumatic past history that includes fleeing their own country. For them, second language teaching is probably first and foremost a means of getting into a world: of managing to become integrated into Danish society and of being accepted as citizens on a par with other citizens. At the same time, instruction is a means for many of them whereby they can move upwards: Since most immigrants and refugees begin by being placed at the bottom of society, irrespective of their background in their native country, integration for many of them can be a question of working upwards from that situation. If they come from the so-called 'third countries', they can expect considerable queries regarding their resources and ability to get by in Denmark.

Conflicting demands

These conditions determine what the cultural and social dimension in second language teaching can and ought to contain. There is a fundamental dilemma here: On the one hand, second language teaching has a considerable responsibility, insofar as it is the first time there is any form of teaching on offer. It presupposes great breadth and openness concerning the needs of the adult students, with regard to both general orientation and giving them the chance to develop their identity in the new social context. On the other hand, all teaching takes place in practice in Danish, the target language which the students have not yet mastered. This dilemma can to a certain extent be resolved if the students are given the opportunity to have supplementary teaching in Danish cultural and social conditions in their own language – but this is the exception rather than the rule.

A basis for work on personal identity

Danish teaching therefore has to cover a very wide range of areas, all of which must be accessible in a simply and easy-to-understand language: Customs, norms and values in various Danish environments, including various immigrant environments; Danish national identity and national symbolism; immigration in Denmark and immigrant organisations; business life and trade unions; local communities, municipalities, counties, the state and the political system; leisure activities, literature, music, etc. To these areas, supplementary and contrasting elements from the students' countries of origin must be added – as well as possibly from other immigration countries that can be compared with Denmark: Germany, Great Britain, etc. It is important for there to be considerable breadth, so that the students can use their insight to begin to create their own identity, linking their own personal background with their present-day situation in Denmark in a meaningful and cohesive way. Developing an identity is difficult, because it also represents a struggle to preserve one's sense of individual worth and integrity despite social marginalisation and stigmatisation. Students are faced with having to prove that they have resources and are able to get by.

The teaching dialogue: the teacher as student and the student as teacher

When one considers such teaching as language teaching, there is a reasonably clear division of roles between, on the one hand, the teacher, who already possesses communicative competence in Danish, and, on the other hand, the students, who do not yet have a sufficient degree of such competence. When the focus is on the cultural and social dimension, the division of roles is less clear: it is more a matter of dialogue, of cultural exchange – especially when the teacher is a native Dane. The teacher may also be a student, and the student may also be a teacher. This means that we have to imagine the teacher as someone who both teaches culture and acquires culture. The teacher is also developing his or her identity in the dialogue with the course participants, partly by communicating about cultural and social conditions in Denmark, partly by learning something about the cultures of the course participants and their view of Denmark and the Danes. And we must think of the students as people who are acquiring insight into cultural and social conditions in Denmark, but who, in certain teaching contexts, are teaching – in a more informal way – the teacher and the other course participants something about the cultural and social conditions that have to do with their country of origin and their personal history.

Not 'Danish culture' but 'cultures in Denmark'

It is important for teaching to reflect the variation in lifestyles, norms and values that exists. In this connection it is useful to distinguish between the concepts cultural homogeneity, cultural diversity and cultural complexity:

The idea of cultural homogeneity is linked to what is referred to as the classical concept of culture within anthropology (cf., for example, Liep and Olwig 1993). The classical concept of culture operates with cultures as distinct wholes that were homogeneous and common for the population in question. Cultures were thought of as lying side by side, like pieces of a mosaic. This concept of culture has been abandoned by present-day anthropology, but it still survives within many special fields and in the general population, e.g. the expression 'Danish culture'.

The concept cultural diversity is linked to the idea that society is divided up into a number of ethnic groups, each

of which constitutes a distinct whole, e.g. Greenlanders, Somalis. The ethnic groups are thought of as islands in the sea that otherwise makes up society, with this society (the majority society) being perceived as, in itself, homogeneous. This concept is thus an offshoot of the classical conception of culture Ñ simply at a different level. As Liep and Olwig write (1993, p. 13), the discourse on cultural diversity and Denmark as a multicultural society belongs to this conception. According to this conception of culture it is *implicitly understood that cultural diversity is a matter which only applies to the many foreigners who live in Danish society, and that Danish (i.e. the Danes) culture is homogeneous and thus free of misunderstandings, conflicts or conflicting interpretations of life*.

The concept cultural complexity expresses a comprehensive revision of the concept of culture (Hannerz 1992, Liep and Olwig 1993). Liep and Olwig characterise the new conception of culture in this way: "*Culture is not something already given but something which is constructed and maintained - or challenged and denied. Culture is collective meaning, but the location of this collectivity is not just a society or a nation.*" (p. 12). "*We can talk about culture as collective or shared meaning, but we must be aware of the fact that there are many degrees of collectivity as regards meaning*" (pp. 12-13). The assumption of cultural complexity rests on an increasing recognition of the interaction between the local and the global, including a recognition of the fact that crossnational and global processes leave their mark on the everyday lives of all societal groups. Denmark is very much characterised by cultural (and linguistic) complexity, with practically all societal groups being split up into various cultural spaces where meanings and interpretations are produced and circulated: the home, TV, the street, the workplace, the lunchroom, the supermarket, etc. (cf. Risager 1993). One could say that all people are multicultural, perhaps without being aware of it.

The school class is, for example, such a cultural space. On the one hand, we find a splitting-up into various categories that overlap each other; male and female, different social strata, different ethnic groups. On the other hand, we find collectivity in the collective task of the class. The nation is also a duality of division and integration.

In teaching cultural and social conditions in Denmark one can deal with this complexity in connection with most subjects. If one works with such a subject as 'leisure', one can look at home many different things people in Denmark busy themselves with, according to what leisure cultures they identify themselves with, including different minority groups - and including different groups of people who are unemployed. If their command of the language is still very restricted, pictures, photographs and other visual material can illustrate the subject more widely than what is possible using a linguistic repertoire.

Cultural and social conditions inside and outside the class

The class is a miniature society where, typically, many cultures and languages are represented as well as many different social and occupational backgrounds. This means that it is possible to envisage many misunderstandings and much potential conflict that does not have to do with cultural but with social differences between students, and between the students and the teacher, who, as both Dane and teacher, has a high social status compared to the students in general. In addition, there is the relationship between the sexes, and their status and life-opportunities in Denmark and various places abroad.

Against this background, there is potentially a highly varied range of expectations concerning - and view of - Denmark and the Danes. How can one bring out this variation? Apart from the more traditional work on texts and discussion of content, it is possible to look outside the classroom to a much greater extent. Here, second language teaching has obvious possibilities which foreign language teaching does not share. Fieldwork in the local community making use of ethnographically inspired methods is ideal for including students in active exploration of the complexity of the world that surrounds them, and in communicating their experiences in class for the other students and for the teacher (Risager 1996).

Two different social spaces

Foreign language teaching and second language teaching, then, take place in two quite different social spaces,

with the role of the teacher differing considerably between them. In Danish as a second language, the teacher is to provide students with the best possible tools and insights for them to be able to integrate themselves on their own premises into Danish society, despite a point of departure that is characterised by social and cultural marginalisation. The teacher will almost take over functions associated with the social adviser and the psychologist when carrying out teaching as partial compensation for the damage that may have been caused as a result of interrupted personal development on the one hand, and disrespect and prejudices on the other. The teacher also has to give the students a certain basis for being able to right a social status that is perhaps unreasonably low in comparison to their education and other resources. This calls for knowledge of and respect for the students' individual backgrounds as well as a pedagogics that has their previous experience and qualifications as its starting point.

In foreign language teaching, the teacher is not so much a social player. He or she must admittedly also take account of the students' previous experience and qualifications, but here it is rather a question, in a more idealistic sense, of strengthening their knowledge of, and curiosity concerning, other societies and cultures - in other words, of strengthening their international understanding. It is first and foremost a question of preparing the students for mobility in a larger world, and then of getting them to think about their own cultural identity as Danes. And even though foreign language teaching shows a tendency in some areas to approach second language teaching - with an increasing number of multilingual students in the classes and with a possibly increasing use of study trips and exchanges to the target countries - this will, nevertheless, only reduce to a lesser extent the social difference between the two types of language teaching. Or, to put it another way: foreign language teaching is now seen as a contribution to internationalisation. For some strange reason, the same does not apply to second language teaching!

Literature

Hannerz, Ulf: Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning. New York: Columbia University Press, 1992.

Liep, John og Karen Fog Olwig: Kulturel kompleksitet. i: John Liep og Karen Fog Olwig (red.). Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark. København: Akademisk forlag, 1994. 182 s.

Risager, Karen: Buy some petit souvenir aus Dänemark. Viden og bevidsthed om sprogødet. i: Karen Risager m.fl. (red.), Sproglig mangfoldighed. Om sproglig viden og bevidsthed. ADLA, Roskilde Universitetscenter, 1993.

Risager, Karen: Eleven som etnograf. i: [Sprogforum 4, 1996](#).

Translated by John Irons

Tema: Dansk som andetsprog



Dansk som andetsprog - positioner og antagelser i uddannelsesdebatten

Anne Holmen

Cand.mag. i engelsk og lingvistik.

Ph.d. med afhandling om unges tilegnelse af dansk som andetsprog (1989).

Lektor i fremmedsprogs-pædagogik, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet.

Mens 70erne og den første halvdel af 80erne var præget af manglende interesse for minoritetslever og -studerende i uddannelsessystemet, er der siden sat et tydeligt fokus på dem og især på deres danskkundskaber. I en redegørelse fra 1990 konkluderer en arbejdsgruppe under undervisningsministeriet således følgende om sprogets betydning for indvandrere og flygtninge, både børn og voksne: *"Omfanget af danskpåvirkningen - målt med opholdstid i Danmark, omfanget af modtaget undervisning og den sociale kontaktflade til det danske samfund - har afgørende betydning for alle uddannelsesmæssige forhold. Der er store problemer med at sikre de nødvendige og tilstrækkelige danskkundskaber, som er forudsætningen for at kunne gennemføre tilfredsstillende uddannelsesforløb"* (Undervisningsministeriet 1990:6).

Man må formode, at udvalget ser det som en forklaring på de dansksproglige problemer, når de tilføjer, at *"overalt i uddannelsessystemet er fremmedsprogede elever og studerende præget af, at dansk ikke er deres modersmål"* (1990:12). Men hvori består udvalgets forklaring på de dansksproglige problemer egentlig? Mener udvalget, at et andetsprog generelt er dårligere udviklet end et modersmål, således at den egentlige mening med udsagnet er at 'fremmedsprogede overalt i uddannelsessystemet er præget af et sprogligt handicap'? Man kan også spørge sig selv, hvorfor en så indlysende konstatering overhovedet skal medtages i rapporten. Er tilstedeværelsen af sproglige minoriteter med dansk som andetsprog virkelig ny viden for læserne af en rapport om uddannelse af indvandrere og flygtninge? Er det ikke netop forventeligt, at borgere, der ikke har dansk som modersmål, har dansk som andetsprog? Og er dette forhold alene ansvarligt for udfaldet af deres skolegang eller uddannelse?

Med denne problematisering af hovedkonklusionen på ministeriets rapport fra 1990 ønsker jeg at præsentere nogle af de antagelser om tosprogedes danskkundskaber, der optræder i uddannelsesdebatten. Mit ærinde er ikke

at nedprioritere dansk. Tværtimod mener jeg, at gode danskundskaber er en absolut nødvendighed for alle, der vokser op i Danmark, og for de voksne, der vil gøre sig gældende på arbejdsmarkedet og præge samfundsudviklingen. Derfor er det vigtigt at sikre kvalitet og omfang af danskundervisningen for både begyndere og viderekomne.

Min hovedkritik af rapporten er at der sættes lighedstegn mellem dansk som andetsprog og på den ene side mangelfulde danskundskaber og på den anden side problemer i uddannelsessystemet. Man skaber hermed et billede af en homogen gruppe præget af sproglige problemer. Hermed risikerer man at overse både, hvor sammensat sprogfærdighed er, og hvor væsentlige en række andre forhold er for gennemførelsen af en uddannelse (sociale forhold, motivation, alder, evner osv. samt ikke mindst undervisningens kvalitet og indhold).

I det følgende vil jeg se på, hvilke antagelser om dansk der præger de senere års skole- og uddannelsesinitiativer på minoritetsområdet (se endvidere Holmen 1997).

Modersmålsnorm

I den mere populistiske del af den uddannelsespolitiske debat hører man jævnligt udtalelser som 'Dansk er det eneste modersmål i Danmark'; 'Børn, der er født i Danmark, bør have dansk som modersmål' eller 'Det er klart, at indvanderne ikke får arbejde, når de ikke vil lære dansk som os andre'. Her knyttes dansk (som modersmål) sammen med en national identitet. Sproget fremstår som adgangstegn til det nationale fællesskab og dermed også som grundlag for at udelukke nogen fra dette. At kunne dansk som modersmål eller som andetsprog bliver et spørgsmål om sindelag.

En tilsvarende forbindelse mellem national identitet og sprog udtrykkes ikke så hyppigt i fagkredse. Men til gengæld finder vi modersmålsperspektivet på dansk i den pædagogiske debat, f.eks. i den ovenfor omtalte rapport. Synet på andetsprogsbegrebet kan her bedst karakteriseres ved dets fravær. I stedet fremstår de tosprogede elevers dansk som et endnu ikke færdigudviklet modersmålsdansk. Modersmålsperspektivet føres endda så langt, at man ikke medtager refleksioner over, hvilke sproglige krav der rent faktisk er gældende i uddannelserne, og hvilke afvigelser fra modersmålsbeherskelsen der må betragtes som ligegyldige i den aktuelle sammenhæng. Her er der efter min mening tale om en utvetydig (men implicit) modersmålsnorm.

Handicapsyn

Når man i sine sproglige vurderinger går ud fra en modersmålsnorm, kommer man let til at fokusere på alle afvigelser herfra som problemer i stedet for at vægte disse efter betydning. Dette præger en stor del af 90ernes redegørelser og lovinitiativer på andetsprogsområdet. Fælles for dem er, at de fokuserer på betydningen af dansk, og de fleste af dem bruger da også betegnelsen dansk som andetsprog (f.eks. Seeberg 1995, Nielsen og Holst 1996). Men de lader sjældent heterogeniteten blandt de andetsprogstalende spille ind på konklusionerne. Derfor får de foreslåede løsninger vanskeligt ved at hæve sig over de mest banale kompensatoriske foranstaltninger, f.eks. lektiehjælp og øget brug af skolevejledere i gymnasiet (f.eks. Undervisningsministeriet 1993). Det er naturligvis ikke et problem at give individuel støtte til enkeltelever med særlige behov, men det er kritisabelt at betragte hele elevgrupper som støttekrævende og ikke som typer af elever, der kan tilgodeses gennem den almene undervisningsdifferentiering.

På baggrund af det, jeg her kalder handicapsynet på dansk som andetsprog, foregår undervisningen typisk i en særlig ramme adskilt fra skolens øvrige aktiviteter eller fra det øvrige uddannelsessystem. Herved får denne undervisning let kompenserende og midlertidig karakter. Heroverfor står synet på undervisning i dansk som andetsprog som en undervisning, der har kvalitet i sig selv og som vedblivende er relevant. Hvor det er naturligt nok, at den grundlæggende danskundervisning af såvel børn og voksne er særundervisning, er det uhyre problematisk på de videregående niveauer.

Overgangsproblemer

En stor del af de problemer, der fokuseres på i forbindelse med tosprogede børn og voksne, drejer sig om overgangen fra en uddannelsesinstitution til en anden. Det kan skyldes mange forhold, men med i billedet hører forskellige syn på elevernes dansk. I modtageklassen eller på sprogskolen har de modtaget en undervisning, der har medført en eller anden grad af andetsprogskompetence. De modtagende klasser eller institutioner forventer imidlertid, at eleverne nu behersker dansk, som om det var deres modersmål. Institutionerne taler forbi hinanden og har svært ved at samarbejde; de modtagende lærere bliver frustrerede over manglerne i elevernes sprog og har ingen pædagogiske løsninger at trække på, fordi deres faglige orientering alene er i retning af dansk som modersmål. Her er kun to muligheder for en forbedring: enten bliver de tosprogede elever længere tid i de særlige danskklasser - og det er både dyrt og kan være blokerende for en videre integration - eller også udvikler de aftagende institutioner et mere rummeligt sprogbegreb inden for det faglige, de står for.

Visse steder forsøger man at løse problemerne ved at pålægge de afgivende institutioner at sørge for en tilstrækkelig danskudvikling hos eleverne, uden at det i øvrigt præciseres, hvori en sådan består. Det ønskede sprogfærdighedsniveau er således ikke nærmere bestemt i den tilføjede §4a til den nye folkeskolelov, iflg. hvilken *"Der kan tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på at lære dansk"*. Det ønskede sprogfærdighedsniveau fremgår heller ikke af forslaget om i større omfang at lade tosprogede unge gå vejen om 10. klasse inden gymnasiet for at forbedre deres danskundskaber (Seeberg 1995). I en fodnote her tydeliggøres tilmed den udbredte praksis med at "hakke nedad i systemet" for til sidst at bebrejde forældrene, at børnene ikke har tilstrækkelige danskundskaber: *En skolevejleder i Århus Kommune har peget på, at man i virkeligheden, for flere tosprogede elevers vedkommende, kan tale om, at de, når de starter i folkeskolen er 2-3-4 år bagud i dansksproglig udvikling, og at dette "handicap" slæbes med op igennem hele forløbet* (Seeberg 1995, s. 103). Her fremgår det klart, at skolen forventer elever med modersmålsbeherskelse på dansk og betragter afvigelser herfra som et problem, der følger børnene, og ikke som et vilkår for undervisningen.

Dansk som andetsprog i et videre perspektiv

Seebergs gymnasieundersøgelse (1995) rummer imidlertid også et andet synspunkt på andetsprogsbegrebet end handicapvinklen. Flere steder skelner han eksplicit mellem dansk som modersmål og dansk som andetsprog, og han taler konsekvent om værdien af elevernes egne modersmål. Desuden refereres en eksisterende debat om, hvorvidt der i folkeskole og gymnasium bør etableres et særligt andetsprogsfag afsluttet med en egen prøve, eller om et sådant fag ville give anledning til unødigt forskelsbehandling mellem et- og tosprogede elever (Holmen 1994, 1995, Necedo 1994). Problemet med denne tematisering er, at de to positioner drejer sig om helt forskellige spørgsmål: et sprogpædagogisk spørgsmål, der vedrører grundlaget for den optimale danskundervisning for de nuværende ungdomsgrupper (bl.a. af integrationsmæssige grunde), og et integrationspolitisk spørgsmål, der vedrører unges kulturelle identitet og kvalifikationsmuligheder i et fremtidigt samfund, og som forudsætter allerede veludviklede danskundskaber hos de unge. Seeberg, som er mest optaget af integrationsspørgsmålet, gør ikke meget ud af indholdet i den sproglige diskussion. Derfor kommer han i modstrid med sig selv, når han konsekvent påpeger det store problem med elevernes danskundskaber (s. 103, s. 150), og samtidig afviser behovet for en særlig danskundervisning eller for sprogpædagogiske foranstaltninger i andre fag for anden- og tredjegerationsindvandrere (s. 140).

Den manglende overstemmelse kan skyldes, at Seeberg ikke har forsøgt at tænke det sproglige sammen med det kulturelle eller at forene det integrationspolitiske med det sprogpoltiske. Men det er lige præcis i dette spændingsfelt, at andetsprogsbegrebet (til forskel fra modersmål og fremmedsprog) finder sin berettigelse, og herudfra at den videre faglige udvikling af området må tage fat. Det drejer sig hverken om at reducere det sprogpædagogiske til kulturelle eller integrationsmæssige spørgsmål eller om at udvikle danskundervisningen isoleret fra elevernes øvrige liv; tværtimod er det uhyre vigtigt, at der også i det kommende tiår arbejdes med at udvikle andetsprogsundervisningen metodisk og indholdsmæssigt, og at denne udvikling i stigende grad bliver elevcentreret.

Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at forny og forbedre den særlige andetsprogsundervisning i dansk. Hvis uddannelsessystemet skal kunne tage imod elever med megen forskellig sprogfærdighed på dansk, er det vigtigt at få indarbejdet en bevidsthed om dansk som andetsprog som en stabil variant af dansk. I den praktiske hverdag

skal et stigende antal lærere inden for alle slags fag jævnlige tage stilling til, hvad gode danskundskaber er i den elevgruppe, de nu underviser, og til hvordan sprogfærdigheden påvirker elevernes faglige præstation. Mange af dem får også brug for at kunne skelne almene sproglige problemer fra specifikke andetsprogsproblemer, og begge disse fra faglige problemer. Og det er ikke gjort med det: de er også nødt til at tage op til revurdering og kollegial debat, hvad af "*det sprogligt anderledes*", der er problematisk, og hvad der blot er anderledes, ja måske endda er ressourcefyldt. I så fald udgør andetsprogsbegrebet ikke kun et praktisk problem i institutionernes hverdag, men også en udfordring for fagpædagogisk og uddannelsessociologisk vanetænkning.

Litteratur

Dansk som andetsprog. Faghæfte 19. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995a.

Dansk som andetsprog. Et nyt fagområde. Artikelsamling. Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995b.

Holmen, Anne : Ikke fremmedsproget, men flersproget. i: Gymnasieskolen nr. 7, 1994. S. 16-19.

Holmen, Anne: Dansk som andetsprog. i: Gymnasieskolen nr. 9, 1995. S. 10-11.

Holmen, Anne: Normer for dansk som andetsprog. i: Widell, Peter & Mette Kunøe (red.): 6. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog. Århus Universitet, 1997.

Necif, Mehmet Ümit: Nyt fag: Dansk som andetsprog. i: Gymnasieskolen nr. 16, 1994. S. 20-21.

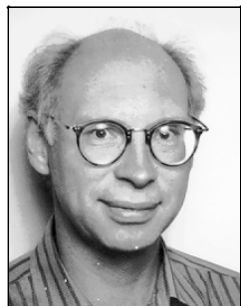
Nielsen, Jørgen Chr. & Claus Holst: Læseundervisning i klasser med tosprogede elever. Danmarks Pædagogiske Institut, 1996.

Seeberg, Peter: Tosprogede elever i gymnasiet og HF. Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen, 1995.

Tosprogede elever. Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen, Temahæfte 42, 1993.

Uddannelsesmæssige forhold for flygtninge og indvandrere. Rapport fra et udvalg nedsat af undervisningsministeriet. Undervisningsministeriet, 1990.

Tema: Dansk som andetsprog



Hvor er sprogskolen på vej hen?

Jens Skovholm

Cand. mag. i dansk og historie.

Daglig leder af Flygtningehjælpens konsulent- og kursusvirksomhed. Tidligere undervisningskonsulent for Dansk Flygtningehjælps sprogskoler.

I løbet af de sidste 10-15 år er der opstået en helt ny institutionstype i Danmark - Sprogskolen. Selvom institutionen stadig er ung, har den haft en hektisk historie fra anarki til et meget gennemstruktureret system. I 1986 blev undervisningen af voksne indvandrere løsgjort fra fritidsloven. Omtrent samtidig var Dansk Flygtningehjælp gået i gang med det ganske ambitiøse projekt at strømline indholdet i den såkaldte undervisningsmodel. Lærere fra hele landet deltog i udformningen af indholds- og niveaubeskrivelser af de tre trin i modellen. Man startede med at udvikle basis 1, fortsatte med den såkaldte overbygningsundervisning og sluttede af med det lange seje træk midt i mellem, basis 2. Lidt forskudt kom de tilsvarende beskrivelser for alfabetiseringsundervisningen. Til slut indførte man et testsystem, som for mange med rod i fritidslov og folkeoplysning blev opfattet som en forbrydelse mod selveste Grundtvigs ånd.

Med en ny institution blev der også behov for fagligt og ansættelsesmæssigt ordnede forhold for den nye erhvervsgruppe, sproglærerne, hvilket også kom på plads. Ministeriet begyndte at spille en større rolle for udviklingen af landsdækkende standarder. Samtidig gik amterne, som betalte gildet, mere aktivt ind i institutionsopbygningen, bl.a. ved i en del amter at gå ind i den konkrete udformning af undervisningsmodellen. Flygtningehjælpens model blev til de enkelte amters modeller. Basis-niveauerne blev omdøbt til trin eller grund-niveauer, og amterne overtog testarbejdet.

Og her har vi så sprogskolen. En fast institution i det danske samfund, spredt over hele landet med faste kontakter til kommuner, integrationskontorer, AMU-skoler, VUC-kurser, erhvervsskoler og gymnasier. Og helt centralt placeret i integrationsdebatten, der ikke er blevet mindre med tiden. Men hvor er sprogskolen på vej hen?

Samfundets forskelligartede krav

Ligesom der i integrationsdebatten stilles mange forskellige og upræcise krav til indvandreres og flygtnings integration, stilles der fra sprogskolens vidtforgrænsede omgivelser også mange forskellige og upræcise krav til

sprogskolen. Krav som ikke alle kan opfyldes af sprogskolen alene, men som den alligevel må tage op i drøftelserne af den nødvendige videreudvikling af skolens arbejde.

Samfundets krav til sprogskolerne bevæger sig fra ønsket om en mere effektiv sprogindlæring, over øget fokus på de uskrevne regler i samfundet, til en mere målrettet forberedelse til arbejdsmarkedet. - Forskellige målsætninger som man i øvrigt gerne ser understøttet af organisatoriske løsninger, som indebærer aktivering eller heldagsforløb, hvor danskundervisningen er en del af et større forløb, og evt. underlagt bredere målsætninger end blot det at lære dansk.

I den socialpolitiske debat har det i snart mange år lydt, at aktivering er tidens svar på ledighed og sociale problemer. På indvandrer- og flygtningeområdet udmøntes denne parole som regel i ønsket om de nævnte kombinationsforløb, som stiller store krav til sprogskolernes holdsætning og skemalægning. Sprogskolerne vægrer ofte for sig med teknisk-administrative argumenter og slår amtets tegn for sig: "*Amtet stiller krav om visitation i henhold til niveaumodellen*". Set fra kommuners og integrationskontorers side virker sprogskolernes argumenter som modvilje, og derfor bliver omgivelsernes ønsker ofte formuleret som stive krav, der på forhånd ødelægger samarbejdsrelationen!

Uanset at man kan stille spørgsmålstegn ved aktiveringsredskabet som det altdominerende svar på alle sociale problemer, er der ingen tvivl om, at der er behov for en tidligere og mere effektiv erhvervsforberedende indsats, som kan medvirke til at flygtninge lettere kan finde vej ind på det danske arbejdsmarked. De senere års gunstigere beskæftigelsesudvikling - og måske også en mere positiv holdning blandt danskere til de bosniske flygtninge - har gjort det mere sandsynligt, at en sådan strategi vil have en effekt. Men det kræver pædagogiske, indholdsmæssige og administrative ændringer i en sprogskolestruktur, som er skabt under en lavkonjunktur, hvor flygtningene stort set ingen adgang havde til arbejdsmarkedet.

En opprioritering af den erhvervsforberedende indsats betyder nemlig at der på samme tid vil skulle fungere forskellige målsætninger - en sproglig og en erhvervstrænende. Dette vil sætte de hidtidige organisationsmekanismer i sprogskolen på en prøve. Enten skal man opretholde den kendte niveaudeling samtidig med, at man i en anden holdsætning på andre tidspunkter af dagen gennemfører erhvervstrænende forløb i andre institutioner i et tæt samarbejde med sprogskolen, eller også skal man tilrettelægge mere integrerede forløb, hvor den rene niveauopdelte sproglige målsætning ikke kan fastholdes som den altdominerende.

Ganske vist har sprogskolerne i stort omfang sagligheden på deres side, i den forstand, at de kan henvise til teori, undersøgelser og ikke mindst erfaring vedr. sprogindlæring, men samtidig må skolerne også indse, at integrationsdiskussionen er blevet en så manifest del af dagens Danmark, at de må tage de øvrige integrationsinteressenter med på råd i undervisningstilrettelæggelsen. - Ikke mindst fordi det er indlæringen uden for sprogskolen, der halter mest.

Kan man ikke knække resultatkurven for indvandrere og flygtninge på det danske arbejdsmarked nu, vil det få stor betydning for ikke blot indvandrere og flygtninge i Danmark, men også for den generelle udvikling i det danske samfund. Derfor må sprogskolen som ansvarlig samfundsinstitution i højere grad være fleksibel med de skematekniske løsninger, som gør kombinationsforløb mulige, og den må også være klar til at holdsætte ud fra andre kriterier end de rent sproglige, når der skal gennemføres mere fagligt orienterede træningsforløb med supplerende danskundervisning.

Dette stiller selvsagt også pædagogiske og faglige krav til undervisningstilrettelæggelsen, til en undervisningsmodel såvel som til den konkrete udmøntning i klasseværelset.

Kursisternes forskelligartede behov og interesser

Ganske paradoksalt er vi havnet i en situation, hvor den undervisningsmodel, som blev kæmpet igennem på trods af megen modstand, nu i visse tilfælde er en hindring for nyudvikling. Bemærk jeg skriver i visse tilfælde, fordi jeg ikke er i tvivl om, at niveaumodellen som grundmodel stadig er fornuftig og progressiv, men jeg så

altså også gerne forsøgsundervisning, der udfordrer strukturen under henvisning til de udfordringer integrationsområdet i dag står over for.

I den sammenhæng er det påfaldende så forvaltningsrettet undervisningsmodellen i dag er blevet. Niveaumodellen er - suppleret med fremmødere registrering og testsystem - blevet et velegnet middel for amterne til at vurdere, om eleverne har ret til mere eller mindre undervisning. Og det er ikke mindst påfaldende, at lærernes rimelige kamp for ordnede ansættelsesforhold har understøttet denne forvaltningsmæssige logik, således at amter og lærernes organisation i dag har samme konforme opfattelse af undervisningen. - Forbrødring mellem arbejdsgivere og arbejdstagere?

Men hvor er så eleverne blandt alle disse interessenter? - Ja deres interesser er selvfølgelig lige så mangesidede som antallet af elever: Nogle ønsker et effektivt undervisningssystem med frit valg af forskellige indlæringsprincipper, andre ønsker sig "tilbage til folkeoplysningen", hvor det sociale element spiller en stor rolle, og atter andre ønsker et stærkt erhvervsforberedende element.

Egentlig er det ganske sigende, at den frihed, der er i loven, er en frihed for amterne til at vælge, hvem der skal stå for undervisningen i det pågældende amt, og hvilke elever der skal gå på hvilke skoler. Friheden er ikke elevernes til at vælge en skole og en pædagogik, som passer den enkelte. I alle andre skolesystemer er der frit skolevalg. Og generelt i samfundet er der fokus på "brugeren" og på brugerindflydelse.

Jeg ser altså sprogskolen som en institution, som påny skal ud i et fagligt og organisatorisk udviklingsforløb, som dels skal matche de ændrede samfundsmæssige krav, og som dels skal indrette sig på en større brugerindflydelse og brugernes frie valg. Vejen frem hedder fleksibilitet. Indtil videre har vi fået skabt standardiseringen, men yderligere fleksibilitet er påkrævet. Jeg tror at vi om få år vil se meget mere nuancerede undervisningstilbud og forhåbentligt også mere forskellige sprogskoler som eleverne kan vælge imellem.

Det bliver aldrig kedeligt at være sproglærer!

Tema: Dansk som andetsprog



Dansk i Grønland Fra læseplan til virkelighed

Karen Tommerup Jensen

Lærereksamen 1967. Lærer i Danmark 1967-79.

Lærer i Grønland fra 1979.

Kultur- og undervisningsdirektoratets konsulent for fremmedsprogsundervisning i Grønland fra 1996.



Der er blevet undervist i dansk i Grønland i snart 100 år. Hvordan er så danskfagets situation i den grønlandske folkeskole i dag?

Den grønlandske folkeskole har en 9-årig grundskole, hvor 1. klasse svarer til børnehaveklassen i Danmark. Efter 9. klasse er der en 2-årig fortsættelsesskole (10. og 11. klasse), som er kursusdelt, og som afsluttes med obligatoriske prøver på to niveauer, svarende til 9. og 10. klasse i Danmark. Derudover er der en 1-årig kursussskole (12. klasse), hvor det er muligt for eleverne at forbedre deres standpunkt og prøvekarakterer. Efter folkeskolen kan eleverne bl.a. fortsætte i gymnasiale uddannelser og på erhvervsskoler.

Dansk er første fremmedsprog. Det er obligatorisk fra 4. til 11. klassetrin, og det kan tillige indføres på 2. og 3. klassetrin. På 12. klassetrin skal faget tilbydes. På 10. og 11. klassetrin tilrettelægges undervisningens to linier med forskelligt indhold: almen linie og udvidet linie. På 12. klassetrin gives undervisningen på to niveauer af forskelligt indhold og med forskelligt ugentligt timetal afpasset efter elevernes forudsætninger og behov (cf. Forordning om folkeskolen §§ 6, 7 og 8).

Dansk er således formelt defineret som et fremmedsprog, men elevernes danskundskaber i skolen spænder reelt fra modersmålsbrug eller total dobbeltsprogethed til absolut ukendskab til det mest almindelige danske ordforråd. Dette medfører selvfølgelig at den daglige undervisning tit er meget problemfyldt.

Læseplan m.v. for dansk i Grønland

Først skal vi se på de formelle bestemmelser for dansk i den grønlandske folkeskole:

I Hjemmestyrets Bekendtgørelse nr. 22 af 28. juni 1991 står der:

"Formålet med undervisningen er, at eleverne tilegner sig færdighed i at forstå talt og skrevet dansk samt i at udtrykke sig på sproget i tale og skrift.

Stk. 2. Undervisningen skal øge elevernes muligheder for selvstændigt at orientere sig om levevilkår og kulturforhold i Danmark og den øvrige verden og for at udnytte sproget i uddannelsesøjemed.

Stk. 3. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne bevarer lysten til at bruge sproget, og at de får interesse for at dygtiggøre sig yderligere heri."

I den vejledende læseplan af juni 1992 står der:

"Generelle bemærkninger.

Danskfagets rolle som første fremmedsprog indebærer, at sproget for den enkelte elev skal kunne fungere som et redskab i opsøgning af information og i formidling af egne synspunkter og interesser.

De centrale begreber ved planlægning af undervisningen er derfor udvikling af elevernes forståelse af sproget gennem samtale og arbejde med tekster og udvikling af deres fortrolighed med at give udtryk for egne iagttagelser, holdninger og vurderinger gennem det fremmede sprog.

Sideløbende udvikles elevernes færdighed i at tilegne sig et fremmedsprog - at arbejde med indlæringen af ord, strukturering af udsagn og alsidig, målrettet brug af både det talte og skrevne sprog i forbindelse med arbejdet med forskellige emner og temaer og i forskelligartet social sammenhæng.

Det tilsigtes gennem undervisningen at udvikle elevernes bevidsthed om den opgave, det er at lære sprog, samt om deres ansvar for dette arbejde. I den forbindelse tilstræbes det, at eleverne vænner sig til at arbejde med og bruge sproget også uden for den egentlige undervisning, og at de bliver opmærksomme på de muligheder, omgivelserne giver, for at benytte sproget som et meddelelsesmiddel og et redskab i opsøgning af informationer i hverdagen."

Virkeligheden for danskfaget i dag

Grønland er et stort land med en lille befolkning, som bor meget spredt og under meget forskellige vilkår, ikke mindst hvad angår undervisning. Der er således stor forskel på at bo i hovedstaden, Nuuk med 12.000 indbyggere, hvoraf de 25 % er danskere, og at bo i en bygd med 200 mennesker, hvor der måske ikke er en eneste dansker.

For mange elever er sproget dansk kun noget de møder i skolen, og ikke noget, der er en naturlig del af deres hverdag, selvom der i TV hver dag sendes udsendelser fra både DR og TV2.

Til trods for at der de senere år er sket en ændring i både elevs og lærers holdning til dansk i mere positiv retning, har faget ikke samme status og omfattes ikke med samme interesse som faget engelsk (som starter i 7. klasse, svarende til dansk 6. klasse). En del elever har erfaringer med dansk som det magtsprog de danske lærere bruger i skolen, hvor det i en konfliktsituation er eleven/barnet som må prøve at klare sig på et fremmed sprog, hvorimod læreren/den voksne kan bruge sit modersmål. Det er et fåtal af de danske lærere, der kan så meget grønlandsk, at de kan tale med eleverne.

Elevernes standpunkter i dansk ved folkeskolens afsluttende prøver efter 11. klasse er meget forskellige. Nogle har fuldstændig eller næsten modersmålskompetence, mens andre bogstavelig talt ikke kan sætte to ord sammen. Disse grupper kan sagtens have deltaget i den samme undervisning i de første 9 år af deres skolegang. Elevernes udbytte af undervisningen er meget afhængig af elevens selvopfattelse og af traditioner i familien.

Lærerne

Der er mange grønlandske lærere, som er særdeles dygtige til dansk, og som kunne være udmærkede undervisere i faget dansk. Lærermanglen medfører imidlertid, at de allerfleste grønlandske lærere bliver tvunget til at undervise i grønlandsk og orienteringsfag (kristendom) og måske ikke engang kan få lov til at undervise i deres liniefag fra seminarieret. Af disse grunde underviser næsten alle danske lærere i dansk, uanset deres

forudsætninger, og det er ikke nogen nem situation, hvis man har været fysik- eller billedkunstlærer i Danmark, pludselig at skulle undervise i sprog - oven i købet over for elever hvis sprog man ikke forstår.

Det er muligvis én af grundene til de mange dårlige resultater ved de afsluttende prøver. De danske lærere er ikke alle uddannet som sproglærere, men som alt muligt andet. Derfor griber de let til at undervise, som de selv er blevet undervist. Men det var jo dansk modersmålsundervisning, og det var forresten også for en del år siden.

Derfor er der implicit en tradition hos både lærere og elever for, at "dansk" er noget med at læse højt - pænt - næsten uanset indhold. "Dansk" er noget med "diktat", for det er også vigtigt at kunne stave korrekt. Det er nemt som lærer at vænne sig til at være tilfreds, hvis eleverne med mimik eller enkeltord tilkendegiver, at de har forstået et eller andet.

Undervisningen i de ældste klasser bliver ofte meget præget af litteraturundervisning, hvor f.eks. brugen af skemaer til tekstanalyse, hentet fra modersmålsundervisningen, har en fremtrædende plads. Det er forståeligt, at dette sker, fordi der i de fleste klasser er elever, som kan forstå og bruge disse hjælpemidler. Men samtidig er der alt for mange elever, som aldrig er blevet undervist i basale sproglige færdigheder som f.eks. selvstændigt at konstruere en dansk sætning, kende forskel på nutid og datid eller anvende kommunikationsstrategier.

Yderligere et problem er den store udskiftning af lærere. Det er meget almindeligt at danske lærere bliver i Grønland i 3 år, og det giver jo elever i et 11-årigt skoleforløb "chancen" for at opleve mange forskellige mennesker og metoder. En kontinuerlig undervisning med en lærer og en fastlagt sproglig progression er desværre undtagelsen og ikke reglen.

Materialer og undervisningsmetoder

Lærerne får ikke megen hjælp fra undervisningsmaterialerne. Der er endnu ikke udviklet et moderne færdigt system til undervisning i dansk som fremmedsprog i Grønland. De materialer, som bruges i Danmark til andetsprogsundervisningen, kan ikke umiddelbart anvendes, fordi de først og fremmest skal medvirke til at integrere eleverne i det danske samfund.

Der indkøbes meget dansk undervisningsmateriale, som er beregnet til modersmålsundervisning og meget materiale til specialundervisning, dvs. først og fremmest til læseundervisning. Eleverne sidder flittigt og skriver sidevis af stavetræning, læseøvelser osv. uden at sige noget som helst på dansk. Og alle - både elever og lærere - synes at de lærer noget.

Det er først, når eleverne skal være aktive sprogbrugere, skriftligt eller mundtligt, at det viser sig, at alt for mange elever faktisk ikke har lært at udtrykke sig. Mange elever har en nydelig mekanisk oplæsning, men forstår stort set ikke, hvad de læser.

Forholdet til modersmålsundervisningen

Eleverne kan som regel ikke overføre færdigheder fra grønlandskundervisningen. På grønlandsk findes der ikke en egentlig faglitteratur eller opslagsværker og kun en meget sparsom presse. Derfor kender eleverne ikke disse teksttyper fra modersmålsundervisningen.

Mange grønlandske lærere har følt, at det grønlandske sprog i en årrække har været hårdt trængt af dansk teknisk og administrativt sprog. For at skabe en modvægt til dette, har grønlandske undervisere ofte søgt at beskæftige sig med skønlitterære tekster, der tager udgangspunkt i den gamle fangerkultur. Undervisningen har først og fremmest været konserverende og arbejdet med reproduktive færdigheder.

Hvis man ser på resultaterne fra de sidste års afgangsprøver fra den grønlandske folkeskole, er der selvfølgelig mange elever, som er dygtige til dansk. Men alt for mange har ikke haft mulighed for at blive aktive sprogbrugere, fordi al for megen danskundervisning baserer sig på forældede modersmålsstraditioner og ikke på moderne fremmedsprogspædagogik.

Virkeligheden for danskfaget i Grønland har således uendelig svært ved at leve op til hvad der foreskrives i formålsformulering og læseplan.

Theme: Danish as a second language

Danish in Greenland From curriculum to reality



Karen Tommerup Jensen
Qualified as a teacher in 1967.
Teacher in Denmark 1967-79
Teacher in Greenland from 1979
Foreign language teaching consultant for the
Directorate of Culture and Teaching in Greenland
from 1996

Danish has been taught in Greenland for almost a century. So what is the present situation of Danish as a subject in the Greenland Folkeskole?

The Greenland Folkeskole (primary and lower secondary education) offers a nine-year basic education, in which Class 1 corresponds to reception class in Denmark. After Class 9 there is a two-year continuation school (Classes 10 and 11), which are streamed and which end with compulsory exams at two levels, corresponding to Class 9 and Class 10 in Denmark. Apart from this, there is a one-year course school (Class 12), where it is possible for the pupils to improve their level of attainment and examination marks. After the Folkeskole, pupils can i.a. choose to go on two various courses of upper secondary education or vocational education and training.

Danish is the first foreign language. It is compulsory from Class 4 to Class 11 - and it is even possible to introduce it in Class 2 and Class 3. It must be offered at Class 12 level. At Class 10 and Class 11 level there is teaching at basic and advanced level, the courses for the two lines differing in content. At Class 12 level teaching is at two levels that differ as regards content and the number of weekly lessons, which are adapted to suit the pupils' abilities and requirements (cf. Regulation concerning the Folkeskole, s 6, s 7 and s 8).

Danish, then, is formally defined as a foreign language, although the pupils' knowledge of Danish in schools in fact ranges from use of the mother tongue, or complete bilingualism, to a total lack of knowledge of even the most rudimentary Danish vocabulary. These naturally means that day-to-day teaching in the subject is extremely problematic.

Curriculum etc. for Danish in Greenland schools

Firstly, we must take a look at the formal regulations concerning Danish in the Greenland Folkeskole:

The Home Rule Ministerial Order no. 22 of 28 June 1991 states the following:

- "The aim of teaching is for pupils to acquire proficiency in understanding spoken and written Danish as well as to express themselves in the spoken and written language.
- ss 2. Teaching is to increase the pupils' opportunities for gaining an independent overview of the life and culture of Denmark and the rest of the world, and to make use of the language for educational purposes.
- ss 3. Teaching is to help the pupils retain their desire to use the language and to stimulate them to want to improve their linguistic abilities further."

The curriculum guidelines of June 1992 state the following:

"General remarks

The role of Danish as first foreign language means that the language has to be able to function for the individual pupil as a tool for the seeking of information and as a means of communicating personal viewpoints and interests.

Central concepts when planning teaching are therefore the development of pupils' understanding of the language via conversation and work with texts as well as the development of their confidence to express their own observations, attitudes and values by means of the foreign language.

At the same time, the proficiency of the pupils to acquire a foreign language is developed - to work with the learning of words, the structuring of utterances and all-round, targeted use of both the spoken and the written language in connection with work on various subjects and topics and in a variety of social contexts.

The aim of teaching is to develop the pupils' awareness of the task that learning a language involves and of their responsibility for undertaking such a task. In this connection, efforts are made to get the pupils used to the idea of working with and using the language - also outside actual teaching situations - and of becoming aware of the possibilities offered by the surroundings of using the language as a means of communication and a tool for the seeking of information in everyday life."

Danish as a school subject today - the reality

Greenland is a big country with a small population - one that is scattered across the country and which lives under very different conditions as far as teaching is concerned. There is, for example, a considerable difference between living in the capital, Nuuk, with its 12,000 inhabitants - of which 25% are Danish - and living in a settlement of 200 people, where there is perhaps not a single Danish resident.

For many pupils Danish is simply a subject they come into contact with at school, not something which is a natural part of their day-to-day lives, even though there are daily transmissions of DR and TV2 programmes (Danish national channels).

Despite the fact that, in recent years, a positive change has taken place in the attitude of both pupils and teachers towards Danish, the subject does not enjoy the same status and does not give rise to the same degree of interest as English (which is started in Class 7 - corresponding to Class 6 in Denmark). Some of the pupils have experienced Danish as being the "power language" the Danish teachers in the school make use of, where, in a conflict situation, it is the pupil/child who has to try to get by in a foreign language, whereas the teacher/adult can use his or her native tongue. Only a few Danish teachers are proficient enough in Greenlandic to be able to converse with the pupils.

The stages reached by the pupils in Danish in the final Folkeskole exams after Class 11 differ considerably. Some of them have complete or almost complete native language competence, while others can literally not

string two words together. These groups may well have taken part in the same teaching during the first nine years of their schooling. What the pupils get out of the teaching is highly dependent on the pupil's self-perception and family traditions.

The teachers

There are many Greenland teachers who are extremely proficient in Danish and who could be excellent teachers of Danish. Lack of teachers, however, always leads to the vast majority of Greenland teachers being obliged to teach in Greenlandic and content studies (religious studies) and perhaps not being allowed to teach in the subjects they specialised in at the college of education. Because of this, practically all Danish teachers teach Danish, no matter their qualifications. It is no easy situation, if one has been a teacher of physics or art in Denmark, to suddenly have to teach languages - and to pupils whose language one does not understand, into the bargain.

This is possibly one of the reasons why results are so poor at the final exams. Not all the Danish teachers have had training as language teachers - they are qualified to teach all sorts of other subjects. So they often resort to teaching in the way they themselves were once taught. But that was in Danish as a native language - and, moreover, quite a long time ago.

That is why there is implicitly a tradition among both teachers and pupils to see "Danish" as having something to do with reading aloud - nicely - with little respect being paid to content. "Danish" is something that involves "dictation", because it is also important to be able to spell correctly. It is easy for a teacher to feel satisfied if the pupils via gestures or single words indicate that they have understood something or other.

Teaching in the top classes is often highly influenced by the teaching of literature, where, for example, the use of methods of textual analysis - taken from native language instruction - occupies a prominent position. It is understandable that this happens, since in most of the classes there are pupils who can understand how to use these aids. At the same time, there are far too many pupils who have never been taught basic linguistic skills, such as to be able to construct a Danish sentence for themselves, to know the difference between present and past or to use communication strategies.

A further problem is the large turnover of teachers. It is quite normal for Danish teachers to stay in Greenland for three years - and this gives pupils engaged in an 11-year course of education the "chance" of experiencing many different people and methods. Continuous teaching with the same teacher and a fixed linguistic progression is unfortunately the exception rather than the rule.

Materials and teaching methods

Teachers do not get much help from their teaching materials. No complete modern system for the teaching of Danish as a foreign language in Greenland has yet been developed. The materials that are used in Denmark for second language teaching cannot be used as they are, because their prime aim is to help integrate the pupils into Danish society.

Much Danish teaching material is bought that is designed for mother tongue teaching as well as a lot of material for special education, i.e. first and foremost for the teaching of reading skills. The pupils sit there zealously writing page after page of spelling training and reading exercises, etc. without saying a single word in Danish. And everyone - pupils and teachers alike - feel that they are learning something.

It is not until the pupils are to be active language users - of either the written or the spoken language - that it transpires that far too many of them have not actually learned how to express themselves. Many pupils can read aloud mechanically in an impressive way - but they understand practically nothing of what they are reading.

The attitude towards native language teaching

Generally speaking, pupils are unable to transfer skills from their teaching in Greenlandic. No real subject

literature or reference works exist in Greenlandic and there is very little press. This explains why the pupils do not know such types of text from their native language teaching.

Many Greenland teachers have felt that the Greenlandic language has been seriously threatened in recent years by Danish technical and administrative language. To counteract this, Greenland instructors have often tried to use literary texts that have the old seal-hunting culture as their point of departure. The prime aim of the teaching has been to conserve and to work with reproductive skills.

If one looks at the results of the final examinations of recent years at the Greenland Folkeskole, one does of course find many pupils who are good at Danish. But far too many have not had the chance to become active language users, because far too much Danish teaching is based on outdated native language traditions and not on modern foreign language pedagogics.

So the reality of Danish as a subject in Greenland is having an incredibly hard time trying to live up to what is written in the statement of objectives and the curriculum.

Translated by John Irons

Tema: Dansk som andetsprog

Et kritisk syn på andetsprogs­pædagogik

Johannes Wagner

Sproglærer ved Dansk Docent, dr.phil
Institut for Sprog og Kommunikation,
Odense Universitet.

Andetsprogs­pædagogik har i 80erne etableret sig i Danmark som en betegnelse for undervisningen i dansk for voksne indvandrere. Som Peter Villads Vedel andetsteds her i bladet gør opmærksom på, blev begrebet lanceret som en videreudvikling og nydefinering af *fremmedsprogs­pædagogik* idet denne ikke leverede den pædagogik man havde brug for i indvandrerundervisningen. Mens fremmedsprogs­pædagogik fokuserede på unge danskere som lærte et fremmedsprog i skolen som de måske, måske ikke, kunne bruge på et senere tidspunkt i deres liv, var indvandrerundervisningen konfronteret med elever som var voksne, som havde et andet modersmål end dansk og som skulle bruge sproget her og nu i deres dagligliv i Danmark. Andetsprog opfattedes som et fuldgyldigt sprog, knyttet til lørnernes dagligdag og socialisering, og tilegnelsen af det andet sprog dermed som en del af en meget bred læringsproces. Det var vigtigt at afgrænse områdets specifikke profil og at slå fast at man ikke bare kunne overtage fremmedsprogs­pædagogisk teori og praksis.

Men denne afgrænsning har i de sidste 10 år skabt mere end en nødvendig ramme for danskundervisningens professionalisering. Den har også ført med sig at området taber kontakten med nyere udviklinger i fremmedsprogs­pædagogik som også for danskundervisningen kunne være vigtige og fornyende. Jeg vil i det følgende afsnit argumentere for at dansk som andetsprog har lukket sig om sig selv og trænger til fornyet metodisk dialog med fremmedsprogs­fagene.

Derudover giver afgrænsningen indtryk af, at fremmed- og andetsprog hver for sig udgør mere homogene størrelser end der i virkeligheden er. Ligesom indvandrerundervisning er mange ting (der er indlysende forskel på om man har at gøre med ikke-europæiske analfabeter fra et bondesamfund som konfronteres med det postmoderne urbane Danmark resp. med højt uddannede mellemeuropæiske arbejdsmigranter) er også fremmedsprogsundervisningens virkelighed i halvfemserne meget differentieret. Dette punkt vil jeg komme ind på i det sidste afsnit af dette bidrag.

Fra Huset i Mellemgade til Multimediedansk

Da behovet for profileringen af andetsprogs­pædagogik over for fremmedsprogs­pædagogik opstod ud af

pædagogiske krav, så melder spørgsmålet sig: hvilke metodiske fornyelser har andetsprogs-pædagogikken så bidraget med i løbet af de seneste 10 år, og har fagets udvikling levet op til de pædagogiske krav. Jeg vil i det følgende ud fra nogle centrale tekstbøger, som har præget den metodiske diskurs i faget, skitsere den metodiske udvikling i dansk som andetsprog.

Da danskundervisning for udlændinge (i det følgende: DsA for Dansk som Andetsprog) blev oprettet i 70erne fandtes der ingen fagtradition man kunne læne sig op ad. Der var ingen læreruddannelse, og lærerne kunne ikke uden videre gribe tilbage til erfaringer fra egen skolegang, idet deres elever i sociologiske, uddannelsesmæssige og sproglige henseender var meget forskellige fra danske elever. Derudover var elevgruppen sammensat af forskellige nationaliteter.

Det største problem var at der ikke fandtes lærebogsmateriale. Lærerne var derfor nødt til at tage hvad de kunne finde, og især 'lette' tekster blev meget populære. Et meget udbredt materiale i 70erne var *Huset i Mellemgade*, en lærebog som mest af alt minder om traditionelle skolebøger til fremmedsprog. Bogen består af prosatekster på et par sider, somme tider suppleret med billeder. Tekstdelen følges af grammatiske forklaringer, grammatiske regler og nogle indsættelsesøvelser. Alt i alt svarer materialet bedst til materialet til tysk og fransk i gymnasiet fra tiden inden den direkte metode slog igennem.

Materialet tyder på at undervisningen først og fremmest var centreret omkring tekstarbejde. Fiksering på teksten som undervisningens omdrejningspunkt var noget som DsA lærerne kunne overtage direkte fra den fremmedsprogsundervisning de selv havde nydt godt af. Man kan formode at undervisningen formede sig som en modificeret direkte metode, hvor man læste lette tekster og snakkede om dem i undervisningen.

Det store materialebehov blev forsøgt dækket med et antal rapporter og oversigter over materiale som kunne bruges i undervisningen (Terkelsen 1984, Nielsen & Vedel 1984, Terkelsen & Vedel 1994). Rapporterne samlede ikke kun tekster men også billeder, baggrundsmateriale m.v.

I begyndelsen af 80erne kom de første dansk udviklede lærebøger. Et af de skelsættende materialer blev *Hvad siger du* (1982), som etablerede en særlig tekstbogstype for DsA som har sat sig dybe spor i senere systemer.

Hvad siger du beskriver sig selv som færdighedsorienteret. Det "er et produkt af den synsvinkel på fremmedsprogsindlæring, der definerer det at kunne et fremmedsprog som en færdighed frem for et kendskab til det pågældende sprog (forstået som en overvejende teoretisk indsigt i sprogets opbygning (...) og ordforråd", Lærervejledning 1). Man kan gætte sig til at modsætningen mellem den tekst- og grammatikorienterede tradition (typisk for fransk- og tyskfaget) og den færdighedsorienterede tradition (typisk for engelsk) har spillet en rolle i den faglige debat, når forfatteren Lone Nielsen vælger at indlede sin lærervejledning på denne måde. Som tiden byder er materialet præget af kommunikative emner. Det orienterer sig mod den funktionelle gren af kommunikativ undervisning og er bygget op over sprogfunktioner. (I forlængelse af Europarådets projekt som skulle specificere tærskelniveauer for de europæiske sprog).

Den måde *Hvad siger du* introducerer sprogfunktioner på virker mere inspireret af Europarådets kataloger end baseret på systematik. Tærskelniveauerne er et forsøg på at aflede sprogfunktioner og deres realisering ud fra en handlingsanalyse af situationer, hvor også de generelle aspekter som tid, rum, kvalitet, kvantitet osv. inddrages systematisk. I *Hvad siger du* og endnu mere i de efterfølgende systemer består beskrivelsen af funktioner i at dialogteksterne beskrives med handlingsverber.

Hvad siger du vægter udtalen meget højt. I tekstbilledet lægges mærke til betoningstegn over dialogernes og øvelsernes tekstmateriale. Ud over fonetiske mål er øvelserne designet til at indøve dialogerne og de i dialogerne brugte sprogfunktioner. Disse dialogøvelser har en meget stærk skriftlig vægning, idet eleverne skal skrive replikkerne eller dele af dem ned.

Generelt har kommunikativ undervisning ikke gjort så meget ud af de undervisningsmæssige aspekter. Det er en mulig grund til at *Hvad siger du* står noget famlende over for den metodiske opgave. Lone Nielsen har ikke givet efter for en ren grammatisk opfattelse af sprogundervisning, og opgaver som i *Huset i Mellemgade* er heldigvis ikke optaget i materialet, men der mangler andre opgaver end dem der skal indøve dialogerne. Materialet virker

mest af alt som en krydsning mellem et funktionelt (kommunikativt) design og en audiovisuel metodik med stor vægt på automatisering af drills.

I *Etteren* fra 1995 går mange af stiltrækkene fra *Hvad siger du* igen. Materialet er om muligt endnu mere fokuseret på udtale og intonation. Dette annonceres allerede i indholdsfortegnelsen, hvor hvert kapitel beskrives mht. sprogfunktion, fonetiske mål og grammatik. Lektionerne indledes med tekster, herefter følger mundtlige opgaver hvor tekstens elementer øves. Som i *Hvad siger du* finder man lytteopgaver i afkrydsningsformat, resp. som lyttediktat, dvs. afkodningsorienterede øvelser. Derudover findes skriftlige opgaver som arbejder med ordforråd og strukturer fra teksten. Det skal bemærkes at der også findes åbne kommunikative opgaver og tekstsoringsopgaver hvor eleverne skal restrukturere sammenfildrede dialoger.

I forhold til *Hvad siger du* styrkes den fonetiske orientering i en mere udbygget opgavedel som suppleres med flere åbne opgaver. Den i *Hvad siger du* allerede stærke lærerstyring er udbygget. Det er vanskeligt at få øje på opgaver som kunne passe til en mere elevcentreret undervisning, som er helhedsorienteret, åben og som giver eleverne chancen for at formulere betydnings.

Linien fortsættes i et high tech undervisningsmateriale *Multimediedansk* som udkom i 1996. Jeg har kun haft adgang til at se videoversionen af systemet, og ikke den interaktive computerdel. Bortset fra det teknologiske aspekt møder man et velkendt univers, hvor lærebogsstrukturen er bibeholdt. Materialet er inddelt i kapitler, kapitlerne behandler sprogfunktioner og består af meget korte dialoger. Gloser og funktioner gennemgås eksplicit på videoskærmen og der er en del opgaver til videoklip. Det er i øjnfeldende at materialet ikke gør brug af moderne viden om læse- eller lytteforståelse, men præsenterer tekster og bagefter afkodningsorienterede opgaver. *Multimediedansk* holder sig til det rum som er defineret af tidligere systemer. Det tilføjer ikke didaktisk innovation i forhold til det man allerede finder i *Hvad siger du*, dvs. i begyndelsen af 80erne. Den aktuelle fremmedsprogspædagogiske udvikling, f.eks. stikordene 'task based' syllabus og elevautonomi, har ikke efterladt spor, og innovationen indskrænker sig til at være rent teknologisk.

Bestemte træk fra *Hvad siger du* kan genfindes i andre udbredte systemer og lærebøgerne viser et klart billede af DsAs orientering: Et situativt funktionelt udgangspunkt er basis for højt prioriteret arbejde med udtale og intonation. Lærebøgerne består af dialoger fra hverdagsituationer og indeholder fonetiske opgaver og opgaver som har med indøvelsen af dialogerne at gøre. De receptive færdigheder er klart underprioriterede. Der er ingen læseopgaver, og lytteopgaverne er hovedsageligt afkodningsorienterede. Alt i alt toner konturerne af en meget lærerstyret undervisning frem, hvor materialet lægger meget lidt op til elevernes egne bidrag og interesser. I forhold til den offentlige debat om danskundervisningens effektivitet virker det som om materialeforfatterens løsning er en stramning af lærerens og institutionens kontrol over elevernes sproglige udvikling. Det går godt i spænd med den voksende betoning af prøver og tests.

Dette billede er meget forskelligt fra 90ernes situation i fremmedsprogspædagogik, hvor den kritiske tilgang til kommunikativ undervisning har spillet en væsentlig rolle, i bl.a. folkeskolen. Det er helt tydeligt at DsA i begyndelsen af 80erne tog kontakt til dets fremmedsprogspædagogiske bagland og optog ideer og formater som var up to date. Således er orienteringen mod sprogfunktioner noget, som kendetegner 80ernes europæiske fremmedsprogssystemer. Den stærke betoning af fonetiske emner er dog noget som DsA selv har udviklet og som adskiller DsA lærebøgerne fra nyere fremmedsprogspædagogiske bøger for andre sprog. Derudover har DsA et udpræget fokus på dialogindøvende opgaver.

Det virker som om DsA under henvisning til sin forskellighed fra fremmedsprogspædagogik sidenhen har opgivet kontakten til den fremmedsprogspædagogiske udvikling og har opbygget en egen meget veldefineret fagtradition. Der går en lige linie fra *Hvad siger du* over *Etteren* til *Multimediedansk*. Innovationen foregår i en ramme som blev sat i begyndelsen af 80erne. På baggrund af fagets historie, hvor innovation er præget af nye elevgrupper som stillede nye krav synes det, som om det, der i fagets begyndelse var forhåndenværende søm efterhånden er blevet til bærende søjler i fagidentiteten. 90ernes materialer signalerer at DsA er kommet helt ud af trit med udviklingerne på det fremmedsprogspædagogiske område og trænger til en intens dialog med kollegerne fra andre sprog.

Hermed kunne man måske få inddraget emner som deltagerautonomi (medansvar for egen læring) og task-baseret undervisning i den videre pædagogiske diskussion.

På vej til nye alliancer

Når andetsprogsundervisningen definerede sig selv som undervisning i et sprog der var knyttet til dagliglivets socialisering, blev fremmedsprogsundervisningen tilsvarende reduceret til færdighedsundervisning. Situationen i dag har dog udvisket disse skillelinier noget. For en dansk ung er f.eks. engelsk en stor del af ungdomskultur og -socialisering, og er ved nærmere eftersyn måske mere central end dansk er for en bosnisk indvandrer der lever lykkeligt i kredsen af landskvinder og -mænd. Udfordringen ligger i dag ikke kun i det forhold, at DsA i en årrække har isoleret sig, men også at verden har forandret sig. Danmark er i dag en del af et internationalt samfund, hvor andre sprog end dansk har plads i den danske dagligdag. Det gælder selvfølgelig især for engelsk. Forskellen mellem fremmedsprogsundervisning og DsA er ikke længere at DsA skal lede til tosprogethed mens fremmedsprogsundervisning giver danske unge en begrænset kompetence på andre sprog. Danske unge er i dag i stigende grad flersprogede og i den henseende er der ringe forskel mellem kravene til danskundervisning for udlændinge og til engelskundervisning for danske unge. Sprogfagene er i takt med den samfundsmæssige udvikling blevet mere brogede og differentierede, og opdelingen er ikke længere funktionel. Det synes at være på tide at blande kortene på ny og opgive den opdeling mellem andet- og fremmedsprog som har haft sin funktion i 80'erne, men som i dag afskærer danskundervisningen fra faglige innovationer.

I stedet for at forblive i en simpel modsætning mellem fremmedsprog- og andetsprogs-pædagogik skal begge to opfattes som komplekse størrelser med hver især ganske forskellige elevforudsætninger. Elevforudsætninger kan endda tænkes at konvergere for store elevgruppers vedkommende: danskundervisning for europæiske migranter behøver i mange henseender ikke være så forskellig fra engelskundervisning for danskere, og fremmedsprog-fagene kunne i større grad fatte sympati for tanken at fremmedsprog ikke kun er noget som eleverne måske, måske ikke, kan bruge senere i livet men faktisk noget de benytter sig af her og nu - når de læser blade, når de surfer på/arbejder med internettet eller når de møder mennesker fra andre lande.

I det hele taget ville det være ganske gavnligt for diskussionen om fremmed- og andetsprogs-pædagogik hvis den forholdt sig konkret til bestemte kompetencer, resp. færdigheder. For eksempel synes en sondring mellem modersmål og andre sprog mere relevant for læsepædagogik end en skelnen mellem fremmed- og andetsprogs-pædagogik. I forhold til undervisning i kultur og samfundsforhold forholder tingene sig anderledes - dog igen afhængigt af hvilke elever der tænkes på.

En differentieret opfattelse af fremmed- og andetsprogs-pædagogik vil forhåbentlig sætte fokus mere på ligheden end på forskelle og fremhæve de fælles vidensressourcer alle sproglærere kan bruge.

Litteratur

Biørn, Merete & Hanne Hesseldahl: Huset i Mellemgade. Danske sprogtekster for udlændinge. Kbh.: Akademisk Forlag, 1967. 59 s.

Jeppesen, Bodil & Grethe Maribo: Multimedie-dansk. Danish for ducklings. Kbh.: Gad, 1996. 249 s. Hertil hører cd-rom, video og kassettebånd.

Køneke, Mikael & Lone Nielsen: Etteren. Begynderbog i dansk for udlændinge. Kbh.: Teknisk forlag, 1995. 174 s.

Nielsen, Dorte & Peter Villads Vedel: Dansk i glas og ramme. Diasserier til indvandrerundervisning; genbrugsvejledning og katalog. Kbh. : FOF, 1983. - 52 s. : ill.

Nielsen, Lone: Hvad siger du? En begynderbog i dansk. Kbh.: Studieskolen, 1982. 2 bind.

Terkelsen, Povl: Dansk for voksne indvandrere. En håndbog. Kbh.: Indenrigsministeriet, 1984. 125 s.

Terkelsen, Povl & Peter Villads Vedel: Katalog. Materialer til indvandrerundervisningen (Dansk som andetsprog). Herning: Stout (i samarbejde med Dansk Flygtningehjælps Dokumentationscenter). 1994. 68 s.

Tema: Dansk som andetsprog



Ny læreruddannelse i dansk som andetsprog for voksne indvandrere

Peter Villads Vedel

Cand. phil. i dansk

Pædagogisk konsulent, Folkeoplysningsafdelingen,
Undervisningsministeriet.

Undervisningsminister Ole Vig Jensen har besluttet, at der med start i 1998 skal etableres en ny uddannelse for lærere, der skal undervise voksne indvandrere i dansk sprog og kultur- og samfundsforhold. Uddannelsen skal have omfang af et studenterårsværk med praktikforløb og afsluttende evaluering og vil blive udbudt under lov om åben uddannelse.

Den ny uddannelse skal afløse det nuværende 150 timers kursus, som kræves ved ansættelse af lærerne i amtskommunerne. Udbyderne af lærerkurserne i dag er voksenpædagogiske centre og amtskommunerne.

Anbefalingerne

I januar 1995 nedsatte Undervisningsministeriet, Folkeoplysningsafdelingen en arbejdsgruppe, der skulle vurdere læreruddannelsen. Arbejdsgruppen skulle beskrive relevante lærerkvalifikationer og evaluere det eksisterende grundkursus på 150 timer, samt pege på eventuelle behov for at ændre kursets indhold og omfang. Arbejdsgruppen bestod af repræsentanter fra Amtsrådsforeningen, LVU, Dansk Flygtningehjælp, Rådet for de etniske minoriteter, Dansk Folkeoplysnings Samråd og særligt udpegede fagfolk fra området.

Arbejdsgruppen har peget på et behov for en væsentlig styrkelse af læreruddannelsen og har foreslået en opbygning bestående af følgende fire moduler:

1. Sprogbeskrivelse
Der skal arbejdes med bl.a. dansk sprogopbygning og sprogbrug, almen lingvistik inden for systemlingvistik (tekst, diskurs, syntaks, morfologi, fonologi), pragmatik, sprogtypologi og norm og acceptabilitet.
2. Sprogtilegnelse
Der skal her arbejdes bl.a. med teorier om andet-, fremmed- og førstesprogtilegnelse, og med intersproget som specifikt system, samt med alfabetiseringsteorier.
3. Kultur og samfund

De studerende skal bl.a. arbejde med kulturbegrebet, identitetsdannelse, herunder sprogets rolle som identitetsskabende faktor, kulturmøde og interkulturel kommunikation.

4. Indvandrerlæreruddannelsens pædagogiske aspekter

Der skal her arbejdes med didaktik, bla. teorier om fremmed- og andetsprogspædagogik, undervisningsmetoder og -materialer, undervisningsdifferentiering, deltagernes forudsætninger, indlæringsteori, lærerrolle mv.

Arbejdsgruppen anbefalede, at praktik indgår i uddannelsen og at uddannelsen afsluttes med en evaluering efter 13-skalaen. Uddannelse i alfabetiseringsundervisning skal indgå i den ny læreruddannelse og afløse det nuværende obligatoriske 44 timers supplerende kursus, som kræves for at undervise i alfabetisering.

Arbejdsgruppens anbefalinger blev tiltrådt af undervisningsminister Ole Vig Jensen ved årsskiftet 96/97. I løbet af efteråret 1997 skal det besluttes, hvilke institutioner, som skal godkendes som udbydere af den ny uddannelse. Det forventes at der vil blive godkendt ca. 4 -5 institutioner, som skal findes blandt lærerseminarier, universiteter og Danmarks Lærerhøjskole.

Perspektivet for dansk som andetsprog for voksne indvandrere

Med denne nye læreruddannelse er der tale om et paradigmeskift fra "kursus" til "uddannelse". Denne ændring må vurderes som et vigtigt kvalitetsløft og en professionalisering af området, og den rummer flere vigtige perspektiver. Med den ny uddannelse er der nu beskrevet nye standarder for kvalifikationer for lærere, der skal undervise i dansk som andetsprog. Lærerne skal have solide sprog- og kulturpædagogiske kvalifikationer før de kan godkendes til at undervise i dansk som andetsprog for voksne indvandrere. Med skiftet fra kursus til uddannelse vil læreruddannelsen i dansk som andetsprog få en ny placering på egentlige uddannelsesinstitutioner for en bredere kreds af studerende. En vigtig udviklingstrategi er at få opbygget fag- og uddannelsesmiljøer for fagområdet dansk som andetsprog.

Tema: Dansk som andetsprog

Åbne sider



Danskundervisning i grænselandet
 "Danskerne forærer deres dronning mere
 end tyskerne sin Bundespræsident"

Elin Fredsted
 Lektor, Handelshøjskole Syd.

I denne artikel vil jeg beskrive nogle af de former for dansk, som jeg støder på som underviser i dansk umiddelbart syd for den dansk-tyske grænse. Der opstår her varieteter af det danske sprog, der sætter forskellige aspekter af sprogindlæring og sprogkontakt i fokus.

De grænseoverskridende studier

I 1992 oprettede Handelshøjskole Syd og universitetet i Flensborg det første grænseoverskridende studium for såvel danske som tyske studerende. Det betød, at de to institutioners uddannelsessystemer og dermed også specialerne erhvervsøkonomi og pædagogik skulle koordineres. SPRØK-studiet, som blev igangsat 1995, er en integration af sprog og økonomi. 1.9.1997 starter et nyt sprogstudium med en dansk BA i erhvervsprog med sprogpædagogik som linjefag og en tysk diplomgrad inden for sprog- og kulturmanagement som overbygning, det nye BA-studium har særlig vægt på formidling af sprog og kultur.

Sprogdiagnose

På SPRØK-studiet tales dansk og tysk; nabosprogene bruges både som omgangssprog og

som undervisningsprog. De tyske studerendes sproglige forudsætninger i dansk på SPRØK-studiets "begynderhold" kan imidlertid være meget forskellige. Der kan f.eks. være sydtyske studerende, der aldrig har hørt dansk før, nordtyskere der kender enkelte løsrevne danske gloser, atter andre kommer fra grænseregionen og er vant til at købe ind nord for grænsen eller har familie og venner i Danmark.

Studerende med dansk som fremmedsprog i realskolen, handelsskolen eller gymnasiet i Slesvig-Holsten, børn af dansk-tyske blandingsægteskaber med tysk skolebaggrund, samt medlemmer af det danske mindretal med dansk som andetsprog samles på hold for "viderekomne og andetsprog".

Dansk som fremmedsprog

"Begynderne" har det til fælles, at de i deres hidtidige skoleforløb har lært op til tre fremmedsprog, men som regel i et uddannelsessystem, hvor sprogpedagogikken har været grammatisk orienteret. Flertallet er meget motiverede og lærer hurtigt. Til problemerne hører f.eks. en udpræget asymmetri i deres sprogudvikling, hvor læsefærdigheden udvikles meget hurtigere end lytteforståelsen og de produktive færdigheder.

Begyndere uden forkundskaber i dansk oplever snart, at det er meget enklere at læse dansk, end det er at forstå det talte sprog. Læsefærdigheden forstærkes yderligere af, at de øvrige studiefag indeholder dansk læsestof, og at selve studiesituationen er meget tekstorienteret.

Dansk som "kontaktsprog"

Når mindretalseleverne med dansk som andetsprog begynder på studiet med en dansk-tysk studentereksamen, har de bag sig et skoleforløb, der er foregået på dansk, men i Tyskland. Deres sprog- og kulturkode følges imidlertid ikke altid ad; groft sagt behersker de en speciel variant af det danske rigssprog (somme tider kaldet "sydslesvigdansk"), men de ved stort set intet om det danske samfund nord for grænsen. De udtaler selv, at de har besvær med "at holde styr på" danske og tyske sprogbrugsnormer. De har tendens til f. eks. at bruge danske "kulturemer" (f.eks. den mere uformelle og direkte sprogbrugsnorm), når de taler tysk, men de er også usikre på, om de rammer rigtigt, når de taler dansk.

Mere tilbageholdende er de derimod over for den rigsdanske sprognorm. Hvis vi ganske kort ser på det danske sprog, der er karakteristisk for de studerende fra mindretallet, kan de sydslesvigdanske særtræk sammenfattes på følgende måde:

Deres sprog indeholder låneoversættelser, tyske citatgloser og "tomrumoversættelser", hvor dansk formodes ikke at have et tilsvarende udtryk (som f.eks. "TÜV" (*Technischer*

Überwachungsverein) for det obligatoriske bilsyn). Typisk er en udtalelse som:
 "Jeg finder, at danskerne forærer deres dronning mere end tyskerne sin
 Bundespräsident".

ty. *'Ich finde, dass die Dänen ihre Königin mehr als die Deutschen ihren
 Bundespräsident(en) verehren.'*

Syntaktisk er der tendens til - også i skrift - at trække 'tunge' adverbialled frem i
 sætningen (f.eks. foran de infinitte verbalformer og objekter), så syntaksen ligner tysk.
 Eksempel:

"I 1990 blev i de nye forbundslande den sociale markedsøkonomi indført."

ty. *'Im Jahr 1990 wurde in den neuen Bundesländern die soziale Marktwirtschaft
 eingeführt.'*

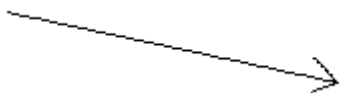
Adverbialled i ledsætninger placerer de ofte efter det finite verbum.

"Trods det indre marked, der skabte 1986-91 mere end ni millioner arbejdspladser (...)

ty. *'Trotz des Binnenmarktes, der 1986-91 mehr als neun Millionen Arbeitsplätze
 geschaffen hat (...)'*

Deres sætningsintonation er - dog med mange individuelle variationer - præget af en
 lokalt faldende intonation allersidst i fremsættende ytringer i modsætning til den globalt
 faldende intonation i fremsættende ytringer på rigsdansk.

Terminal-deklarativ intonation på dansk:



Terminal-deklarativ intonation på tysk:



Hos en del af de studerende er der en tendens til at anvende tyske diskursmarkører, f.eks.
 "ne?" med stigende, spørgende intonation (noglelunde som rigsdansk "ik?"): "Så holder
 jeg på mandag mit referat, ne?" (ty: Referat = mundtligt oplæg el. foredrag).



De studerende taler dansk, når de diskuterer faglige emner i danskundervisningen
 (dansk som 'videnssprog'), men skifter til tysk, når talen kommer på mere private
 emner, eller når de snakker indbyrdes (tysk som 'erfaringsprog'). Da alle
 tilstedeværende forstår tysk ligeså godt som dansk, kan der ikke være tale om, at de vil
 lukke andre ude. Det drejer sig derimod om, at de spontant vælger det sprog, de er vant

til at kommunikere med jævnaldrende på. I den situation er deres identitet som "unge" dominerende i forhold til deres identitet som sydslesvigdanske, og tysk er ganske klart de unges gruppesprog.

Karakteristisk for de studerende fra mindretallet - i eklatant modsætning til deres studiekammerater med dansk som fremmedsprog - er, at de stort set ikke er interesserede i eller motiverede for at få deres dansk korrigeret ud fra rigsdanske normer. Problemet kan ud fra nyere tosprogethedsteorier formuleres som et normfænomen: Sydslesvigerne har deres egen danske sprognorm, som de selv anser for en fuldgyldig norm, ved hjælp af hvilken de kommunikerer og samtidig markerer en regional, bikulturel og bilingval identitet. Som danskunderviser kan det derfor være yderst vanskeligt at afgøre, om grove "interferensfejl" skal rettes eller ikke. Man bliver her nødt til at skelne mellem

1. interferenser i traditionel forstand, der er et udslag af, at man gætter sig frem på dansk, bruger et '*principle of least effort*' eller er et offer for 'falske venner'. Eller
2. om der er tale om et sydslesvigdansk særtræk, der - set ud fra sprogbrugerens synsvinkel - bruges som en markering af regional identitet og kultur.

Hvis det sidste er tilfældet, kan jeg ikke uden videre forholde mig korrigerende uden at sætte spørgsmålstegn ved lernernes identitet som sydslesvigdanskere. Det sydslesvigdanske sprog ligner ikke noget, vi ellers som rigsdanskere er vant til at høre:

- Det adskiller sig fra den rigdanske norm, som beskrevet ovenfor,
- det har så godt som ikke noget til fælles med det sønderjysk, der tales umiddelbart nord for grænsen,
- det har visse syntaktiske og tonale interferenser til fælles med det dansk, der tales af tysksprogede personer, der har lært dansk som fremmedsprog. Lærere af dansk som fremmedsprog og mine egne symmetrisk tosprogede børn (der bor i Holsten), bruger til gengæld stort set ikke de sydslesvigdanske særformer.

Man kan (ud fra Peter Trudgill 1992) betragte det sydslesvigdanske sprog som et eksempel på et creoloid-sprog. Med dette begreb betegner Trudgill resultatet af en sprogkontakt, hvor der optræder forenklingstendenser, der i dette tilfælde består i en parallel brug af de to sprog på flere niveauer, samt blandingsformer. Den sydslesvigdanske sprogbruger er til en vis grad bevidst om oprindelsen af en del af de leksikalske blandingsformer, han/hun anvender som "markører". Derimod er bevidstheden om den parallelle brug af de to sprog på det tonale, syntaktiske eller pragmatiske niveau næppe til stede.

En interessant synsvinkel er at betragte det danske sprog i Sydslesvig som et "kontaktsprog", der viser hvordan det danske sprog generelt ville have udviklet sig, hvis den nære sprogkontakt mellem dansk og nedertysk (i hansetiden) og senere højtysk (op til 1700-tallet) var fortsat et stykke tid længere op i vor tid.

Det danske sprog i Sydslesvig kan generelt betragtes som en "sprogø" og kan som sådan muligvis have visse fælles træk med den sprogsituation, som indvandrersprogene i Danmark befinder sig i. Fra en sprogbrugersynsvinkel fungerer den sydslesvigske sprogvariant udmærket som kommunikationsmiddel, fordi stort set alle de personer, som sydslesvigdanskeren almindeligvis taler dansk med, er andre sydslesvigdanskere, der også har tysk som førstesprog.

Litteratur

Braunmüller, Kurt: Sydslesvigdansk - et regionalsprog? i: Institut for dansk Dialektforskning: Studier i talesprogsvariation og sprogkontakt. Til Inger Ejskjær på halvfjerdsårsdagen den 20. maj 1996. København 1996. S. 33-44.

Fredsted, Elin: Variable og invariable fejl i tysksprogede elevers udtale af dansk. i: Mette Kunøe/Erik Vive Larsen: 2. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog. Århus 1989. S. 99-109.

Trudgill, Peter: Introducing Language and Society, London 1992.
