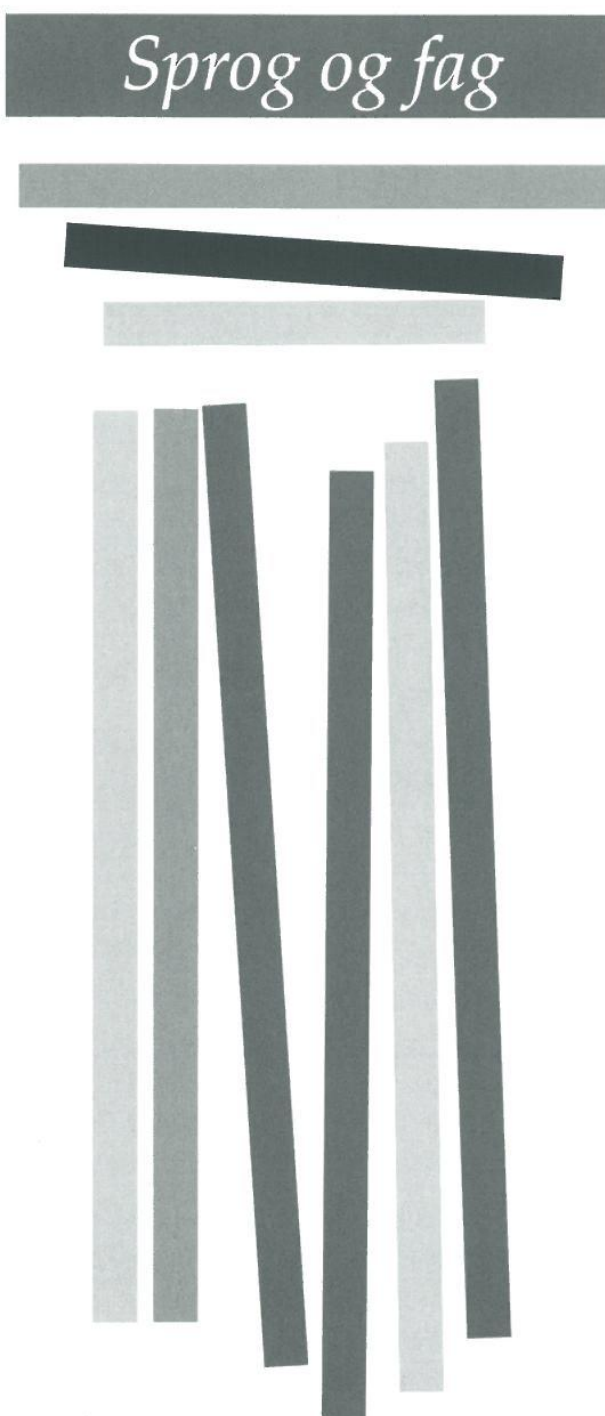


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Okt. 1998 · Nr. 12

Sprog og fag

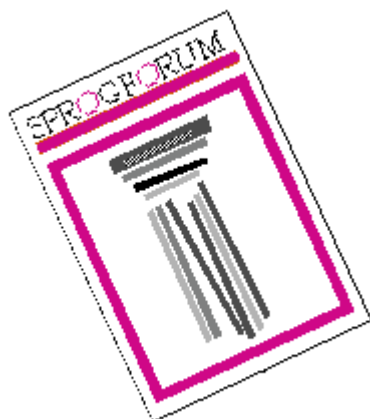


ISSN: 0909 9328
ISBN: 8777016351

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1998 · Nr. 10

Nr 12, 1998: Tema:
Sprog og fag



In English
Please!



Redaktionen for nr. 12:

Karen Lund og Michael Svendsen Pedersen.

Indhold

Forord

[Sprog og fag](#)

Kronik

[Preben Bagger: Esperanto](#)

[Jan Schubert: Sprogundervisning på Politiskolen](#)

Mark Grundy: À la carte sprogkurser

[Ann Due: Fremmedsprogsundervisning på tekniske skoler](#)

Johannes Wagner: Om forskerskolen i Odense

[Karl-Heinz Pogner: At lære sprog på arbejde](#)

[Kent Andersen: IT-støttet engelskundervisning](#)

[Caroline Graham & Freda Mishan: Integration af fag og sprog](#)

Åbne sider

[Anne-Mette Korczynski: Modersmålsundervisning i folkeskolen](#)

Karen Lund: Ny indvandrerlæreruddannelse

Forord

Sprog og fag

Temaet for dette nummer af Sprogforum er sammenhængen mellem sprog og fag, og de artikler vi bringer har alle det tilfælles at de beskæftiger sig med en sprogundervisning der er målrettet mod bestemte kommunikationssituationer i en praktisk faglig virkelighed. Selvom det er Sprogforums politik af dække flere fremmedsprog og dansk som andetsprog, har artiklerne denne gang - med en enkelt undtagelse - det tilfælles at de beskæftiger sig med engelsk, og det afspejler naturligvis det engelske sprogs status som det mest udbredte internationale sprog i den praktiske faglige verden.

Den pædagogik sproglæreren skal udvikle for at forbinde sprogindlæring med den faglige virkelighed, må tage hensyn til en række områder der er forskellige fra en mere 'almen' sprogundervisning; det gælder bl.a.: Rammerne for undervisningen, deltagernes kommunikative behov og det sprog der skal læres. Samtidig må man hævde at den såkaldt 'almene' sprogundervisning kunne vinde ved at sproglærere, planlæggere og andre eksplicit gjorde sig lignende overvejelser.

Rammerne

I artiklerne er der eksempler på fagrettet sprogundervisning i to forskellige sammenhænge: Inden for uddannelsessystemet hvor undervisningen indgår som et led i en faglig uddannelse, eksemplificeret med teknisk skole (**Kent Andersen, Anne Due**) og Politiskolen (**Jan Schubert**) der skal kvalificere deltagerne til et senere arbejdsliv, og i forbindelse med deltagernes arbejde i f.eks. en virksomhed hvor en sproglig efteruddannelse (*in-service training*) har til formål at sætte deltagerne i stand til at udføre deres jobfunktioner i en international sammenhæng (**Mark Grundy, Caroline Graham & Freda Mishan, Karl-Heinz Pogner**).

I den første sammenhæng er deltagerne kun i begrænset omfang ude i den virkelighed hvor sproget senere efter endt uddannelse skal anvendes, og der er på forhånd lagt nogle rammer for undervisningen i form af fagplaner og læreplaner. Det er karakteristisk at deltagerne tilegner sig fremmedsproget som led i den faglige undervisning. Et andet institutionelt bestemt træk ved undervisningen er at den også indeholder fagligt almene og holdningsprægede elementer. På Politiskolen læses således skønlitterære værker som kan danne udgangspunkt for en diskussion af bl.a. 'John Wayne syndromet'.

I den sproglige efteruddannelse har deltagerne allerede en faglig viden fra deres arbejde, og sprogundervisningen har normalt til formål at sætte dem i stand til også at udføre deres arbejde i internationale sammenhænge. Denne undervisning kan, især hvis den udbydes af undervisningsinstitutioner som handelsskole, teknisk skole med offentlig økonomisk støtte, have et på forhånd fastlagt indhold, men mange af de kurser der gennemføres af private kursusudbydere er skræddersyede til deltagernes og deres arbejdspladser behov. Her spiller markedsf forhold og arbejdspladsens ønsker ind som afgørende for kursets form og indhold, som **Mark Grundy** viser i sin artikel. Den 'à la carte' kursusmodel han præsenterer, er et forsøg på en praktisk løsning på modsætningen mellem på den ene side sprogudbyderens og deltagernes ønske om at få et kursus der fuldt ud er tilpasset deres sprogbehov og på den anden side kundens, dvs. virksomhedens ønsker om at købe et håndgribeligt og på forhånd identificeret produkt.

De kommunikative behov

For at kunne målrette undervisningen efter de behov deltagerne har for at kunne klare sig sprogligt i bestemte kommunikationssituationer anvendes ofte en sprogbehovsanalyse, der kan være mere eller mindre omfattende og detaljeret. Inden for uddannelsessystemet afspejler læreplanerne de generelle kommunikative behov eller de mere specifikke kommunikative målsituationer som målgrupperne forventes at skulle kunne klare sig i. Inden for amu-området bliver der således udviklet uddannelser der bygger på en omfattende analyse af målgruppernes sprogbehov [note 1](#).

På kurser hvor det ikke er deltagerne der skal tilpasse sig behov som er nedlagt i læreplanerne, men hvor indhold og form tilpasses deltageres behov, kan der fra udbyderens side være foretaget en forudgående analyse af virksomhedens/organisationens og de enkelte deltagers sprogbehov i direkte relation til arbejdsituationerne; virksomheden kan selv have undersøgt behovene, eller underviseren kan mere uformelt lave aftale med deltagerne om kursets form og indhold. (**Mark Grundy, Caroline Graham & Freda Mishan** og **Jan Schubert** giver eksempler på sprogbehovsanalyser).

Metoderne til sprogbehovsanalyse kan f.eks. være interviews, spørgeskemaer, 'skygning' af folk under udførelse af deres jobfunktioner, men under alle omstændigheder er sprogbehov langt fra en entydig og objektiv størrelse der uden videre kan identificeres og måles.

For det første kan man skelne mellem *anvendelsesbehov* (hvad sproget skal bruges til i relation til jobfunktionerne, f.eks. bestille reservedele, skrive rapport, reparere en maskine, anholde en mistænkt), *indlæringsbehov* (hvad indhold og metode skal være for at fremme deltageres sprogindlæring) og *forbedringsbehov* (hvad deltageren har behov for at lære for at forbedre sit sproglige niveau).

Hvad anvendelsesbehovet helt præcist er, kan være vanskeligt at fastholde. Hvis man er ansat til at bestille reservedele pr. telefon og fax hos en udenlandsk leverandør, kommer man ikke uden om at skulle kunne gøre sig forståelig på fremmedsprog. Men hvis man på den anden side som led i sine jobfunktioner får en henvendelse i telefonen fra udlandet, og kollegaen, der har de samme jobfunktioner og i øvrigt er god til sprog, besvarer opringningen, har man så selv et sprogbehov? Den enkeltes anvendelsesbehov kan sagtens være en ret subjektiv størrelse.

Anvendelsesbehov og indlæringsbehov kan stå i modsætning til hinanden. Det er ikke sikkert at en motiverende og effektiv sprogundervisning kan sigte direkte mod de kommunikative målsituationer, men må gå en pædagogisk omvej for at nå frem til målet. Det er således ikke givet at deltagerne på et hold der skal undervises i manualer fra første lektion er klar til at kaste sig ud i sådanne tekster. Deltageres holdninger, sproglige forudsætninger, indlæringsstil osv. kan gøre det nødvendigt at starte med alment faglig sprog og måske arbejde med at styrke selvtilliden og sproget gennem mundtlige aktiviteter inden læsningen af manualerne. Og er den virksomhed der har bestilt kurset indstillet på det, og er der plads til det inden for læreplanens rammer?

Hvilke behov der er tale om, afhænger også af *hvis behov* det er man undersøger: Deltageres eller kundens/aftagerens? Der kan være mange diskussioner på en erhvervsskole mellem lærere og elever om hvorvidt man får brug for sprog i sit senere arbejde, og hvad slags sprog det i givet fald skal være. Ligeledes kan elevernes arbejdspladser/mestre have deres holdninger til spørgsmålet. Har en kommende automekaniker f.eks. brug for andet end at kunne læse værkstedshåndbøger, og er de fleste i øvrigt ikke oversat til dansk? Indholdet af og typen af sproglige efteruddannelseskurser kan være bestemt af arbejdspladsens overordnede strategi: Arbejder medarbejderne i selvstyrende grupper så de har brug for flere kompetencer, herunder sproglige, end hvis organisationen er mere hierarkisk? Sprogbehov er således i høj grad et resultat af strategiske beslutninger: Skal togtførere være i stand til at yde service over for passagererne på ét eller flere fremmedsprog? Skal nogle af medarbejderne i Told & Skat være i stand til tale med indvandrere på tyrkisk om moms-forhold?

Endelig er spørgsmålet *hvilken slags* sprog der er brug for. Hvor meget alment sprog og hvor meget

fagsprog? Hvor korrekt skal sproget være for at man kan klare kommunikationssituationerne, eller for at det lever op til kommunikationspartnerens og dennes organisations forventninger? Her er det nødvendigt at afdække en række parametre i de kommunikative målsituationer undervisningen skal rette sig imod: Færdighed (tale/lytte/læse/skrive), kommunikationspartner(e), emne for kommunikationen, kommunikationssted, medie, formål. Alle disse parametre har betydning for hvad det er for en slags sprog der er brug for. I en analyse af en række offentligt ansattes sprogbehov (se note 1) viste det sig således at den samme kommunikationssituation kunne skifte karakter afhængigt af om formålet var at udøve myndighed eller at yde service; det gælder f.eks. for togførere og S-togsrevisorer.

Sproget

En tilbagevendende diskussion inden for fagsprogsundervisningen er hvad fagsprog helt præcis er, om det adskiller sig fra 'alment' sprog og i givet fald hvordan. Fokuserer man på sprogets formside, er der ikke nogen træk som udelukkende optræder i fagsprog, selvom de måske optræder med større hyppighed, f.eks. nominaliseringer, anvendelse af passivkonstruktioner. Men hyppigheden af bestemte træk er bestemt af sprogets pragmatiske side, dvs. dets anvendelse og funktion i bestemte sprogbrugssituationer.

Teknisk sprog har til formål at skabe et teknisk perspektiv på ting og forhold i verden, f.eks. en maskines funktion, og det indebærer at der skal refereres til dem på en præcis, systematisk og entydig måde, og til dette formål vælges de træk på alle sprogets niveauer - ordforråd, syntaks, diskurs - som tilsammen kan give sproget en teknisk funktion [note 2](#).

Fagsprog, hvori kan indgå teknisk sprog, anvendes ofte når eksperter kommunikerer indbyrdes som medlemmer af et diskursfællesskab (se **Karl-Heinz Pogner**) hvis medlemmer har bestemte traditioner og normer for og forventninger til hvordan faglige emner behandles. Det er karakteristisk for fagsprog at det i større eller mindre grad indgår i praktiske handlesammenhænge. **Ann Due** beskriver således i sin artikel hvordan hun på teknisk skole arbejder med fagsprog (opskrifter) i nær tilknytning til elevernes arbejde i køkkenet, og **Karl-Heinz Pogner** viser hvorledes tekstproduktion på en teknisk arbejdsplads indgår som en del af en større interaktion blandt en gruppe rådgivende ingeniører.

Men også i andre sammenhænge anvendes fagsprog, f.eks. mellem interesserede amatører, i populærvidenskabelige blade osv., men hver gang tilpasses sproget til de specifikke kommunikationssammenhænge.

Hvor fagsprog, som det her er behandlet, er knyttet til faget og den faglige diskurssammenhæng, kan man om forretningssprog sige at det anvendes med henblik på at etablere forretnings-, dvs. sælger- eller kunderelationer til samtalepartnerne. Her er det deres placering i et erhverv der er bestemmende for kommunikationen, og man kunne for at skelne den fra den faglige kommunikation tale om *erhvervskommunikation*, og det sprog der anvendes for *erhvervssprog* [note 3](#). **Mark Grundy** præsenterer et kursustilbud til personer i virksomheder der omfatter de erhvervssproglige kompetencer deltagerne har brug for.

Teknisk sprog, fagsprog og erhvervssprog kan godt optræde sammen i den samme kommunikationssituation og være flettet ind i hinanden [note 4](#).

Pædagogikken

I artiklerne bliver der givet forskellige bud på hvordan man sprogpædagogisk i de givne sammenhænge kan formidle sammenhængen mellem sprog og fag og dermed give deltagerne de specifikke kommunikative kompetencer de har brug for.

[Caroline Graham & Freda Mishan](#) præsenterer en model for fire forskellige grader af integration af sprog og fag og giver for hver af dem et konkret eksempel på et kursus. I den ene ende af modellen falder

undervisningen af fag og sprog sammen, og i den anden ende foregår de adskilt fra hinanden.

Ann Due viser hvorledes man på teknisk skole, hvor eleverne forberedes til udøvelsen af deres fag, gennem det sproglige arbejde med opskrifter orienterer undervisningen mod de faglige aktiviteter eleverne udfører i køkkenet. Herigennem skaber man en tværfaglig *helhedsorientering* af undervisningen.

[Kent Andersen](#), der også arbejder på en teknisk skole har ligeledes en helhedsorientering af undervisningen som mål. Gennem et 'task'-baseret undervisningsforløb forsøger han at integrere engelskundervisningen og undervisningen i informationsteknologi. Arbejdet med The Web Page Task" og en lang række under-'tasks' giver ham samtidig mulighed for at lave en differentieret undervisning.

Politiskolen er også en uddannelsesinstitution hvor eleverne forberedes til deres fremtidige arbejde, og **Jan Schubert** viser hvorledes man her gennem en række cases eller rollespil kan simulere og træne de situationer eleverne senere vil komme til at stå i. I nogle tilfælde arbejdes der også her tværfagligt idet sproglæreren deltager i andre læreres undervisning i politifaglige emner.

Karl-Heinz Pagner understreger hvorledes man i den sproglige efteruddannelse af fagfolk der er i arbejde, kan tage udgangspunkt i den faglige viden som en ressource, og han giver en række konkrete idéer til aktiviteter hvor sprogindlæringen foregår på selve arbejdspladsen i direkte tilknytning til det faglige arbejde. Han slutter sin artikel med dette optimistiske perspektiv: Mon ikke erfaringerne fra denne form for sprogundervisning på et tidspunkt også kan smitte af på fremmedsprogspædagogikken som helhed?"

Dette perspektiv vil redaktionen også gerne gøre til sit med dette temanummer om integration af sprog og fag.

Som kronik har vi denne gang bedt **Preben Bagger** om at skrive om esperanto.

redaktionen

Noter

1 Sprogbehovsanalysen, der udføres af Michael Svendsen Pedersen fra LINGVA FRANCA Sprog & Kultur, omfatter bl.a. toglørere, S-togsrevisorer, fiskeribetjente, fængselsfunktionærer.

2 Jakobsen, Karen Sonne & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Erhvervsskolernes Forlag, 1993.

Pedersen, Michael Svendsen: Varmtvandsafsvampningsanlæg og andre faglige udtryk. i: Sprogforum nr. 3, 1995. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

3 Pagner, Karl-Heinz: Sådan får vi kamelen gennem nåleøjet. i: Perspektiv nr. 1, februar 1998. Handelshøjskole Syd Ingeniørhøjskole Syd.

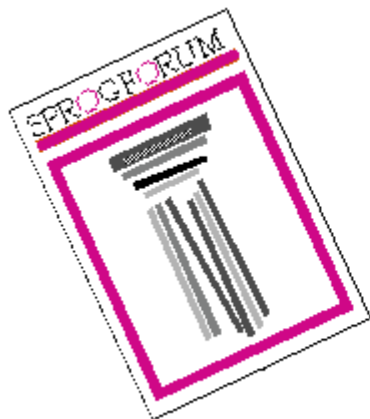
4 Jakobsen & Pedersen 1993.

Redaktionen

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik • 1998 • Nr. 10

No 12, 1998: Theme:
Language and occupation



Editors for no. 12:

Karen Lund & Michael Svendsen Pedersen.

Contents

Foreword

[Language and occupation](#)

Chronicle

Preben Bagger: Esperanto

Jan Schubert: Language teaching at the Police College

Mark Grundy: À la carte language courses

Ann Due: Foreign language teaching at technical colleges

Johannes Wagner: About the graduate School in Odense

Karl-Heinz Pogner: Learning language at work

Kent Andersen: IT-supported English teaching

Caroline Graham & Freda Mishan: Integration of occupation and language

Open pages

Anne-Mette Korczynski: Native language teaching in the Folkeskole

Karen Lund: New teacher education for immigrants

Good news

Foreword

Assessing language proficiency

The theme of this number of Sprogforum is the interrelationship between language and occupation. All the included articles share the fact that they deal with a form of language teaching that is targeted towards particular communicative situations in a practical, occupational reality. Even though it is Sprogforum's policy to cover several foreign languages as well as Danish as a second language, this time - with one single exception - the articles all concern themselves with English. Naturally, this reflects the status of the English language as the most widespread international language in a whole range of occupations in the practical world.

The pedagogy the language teacher has to develop in order to link language teaching with occupational reality, must take a series of areas into account that differ from a more 'general' kind of language teaching. This applies to such areas as: the teaching frameworks, the participants' communicative needs, and the language that is to be learned. At the same time, one could claim that so-called 'general' language teaching might benefit from language teachers, planners and others explicitly bearing such things in mind.

Frameworks

The articles contain examples of occupation-oriented language teaching in two different contexts: Within the education system, where teaching is part of a course of vocational training or education - exemplified by technical colleges (**Kent Andersen, Anne Due**) and the Police College (**Jan Schubert**), which seek to qualify participants for their later occupations - and in connection with participants' work in, for example, a company, where the aim of *in-service language training* is to enable participants to carry out their job functions in an international context (**Mark Grundy, Caroline Graham & Freda Mishan, Karl-Heinz Pogner**).

In the first instance, participants are only to a limited extent exposed to the reality in which the language will be used after the completion of the course. There are also certain frameworks for the teaching that are laid down in advance, such as curricula and syllabi. Typically, participants acquire the foreign language as part of their vocational teaching. Another facet of the teaching determined by the institution involved is that it also contains elements which, in terms of the future occupation, are general and related to attitudes. At the Police College, for example, literary works are read that can form the starting point of a discussion of, e.g. the 'John Wayne syndrome'.

In-service language training presupposes that participants already have occupational knowledge from their work, so the language teaching normally attempts to put them in a position where they can carry out their work in international contexts. This teaching - especially when offered by such educational institutions as commercial schools and technical colleges with public financial support - can have a predetermined content, although many of the courses that are implemented by those offering private courses are tailored to the needs of the participants and the workplaces. Market conditions and the wishes of the workplace can have a crucial influence on the form and content of the course in such cases, as **Mark Grundy** makes clear in his article. The 'à la carte' course model he presents marks an attempt to find a practical solution to the rift which can exist between, on the one hand, the desire felt by those offering and those participating to have a course that completely matches their language needs and, on the other hand, the wishes of the customer, i.e. the company, to buy a product that is tangible and has been clearly identified in advance.

Communicative needs

To match teaching with the needs the participants have in order to be able to deal linguistically with certain communicative situations, a language needs analysis is often carried out, one which can be more or less comprehensive and detailed. Within the education system, curricula reflect the general communicative needs or the more specific communicative target situations which the target groups are expected to be able to deal with successfully. Within the field of adult educational training (AMU), courses are therefore devised that are based on a comprehensive analysis of the language needs of the target groups. [note 1](#)

On courses where it is not participants that have to conform to needs defined in curricula but where form and content are tailored to participants' needs, a pre-course analysis may have been undertaken by those offering the course - an analysis of the language needs of the company/organisation and the individual participants in direct relation to the work situations. The company may itself have investigated these needs, or the teacher can sometimes make a more informal agreement with the participants regarding the form and content of the course. (**Mark Grundy, Caroline Graham & Freda Mishan** and **Jan Schubert** provide examples of language needs analyses.)

Methods used for language needs analyses can include interviews, questionnaires, 'shadowing' people while they carry out their job functions, etc. However, under any circumstances language needs are far from being something which is unambiguous and objective, something that can be identified and measured without further ado.

Firstly, one can distinguish between *usage needs* (what the language is going to be used for in relation to job functions, e.g. to order spare parts, write a report, repair a machine, arrest a suspect), *learning needs* (what content and method are required to promote the participants' language learning) and *improvement needs* (what the participant needs to learn to improve his or her linguistic level).

It can be difficult to determine precisely what the usage need is. If one is employed to order spare parts by telephone and fax from a foreign supplier, there is no getting round the need to be able to make oneself understood in foreign languages. But if, on the other hand, as part of one's job one gets an inquiry by telephone from abroad and one's colleague, who has the same job functions and happens to be good at languages, answers the phone - does one have a language need? The usage need of the individual can easily be something quite subjective.

Usage needs and learning needs can sometimes be on a collision course. It is not inevitable that stimulating, efficient language teaching can aim directly at the desired communicative target situations but that it may have to make a pedagogical detour in order to reach the target. So it cannot be assumed that the participants of a learning team that are to be taught manuals from lesson one are ready to go on board such texts. The participants' attitudes, language ability, learning style, etc. can necessitate starting with general language related to the occupation, or maybe working on boosting self-confidence and language proficiency via oral activities before beginning to read manuals. The question then is: Is the company that has ordered the course prepared to accept this - and is there room for this within the framework of the curriculum?

The actual needs also depend on *whose needs* we are considering. Those of the participants or the customer's/buyer's? Many discussions may take place at a business school between teachers and students as regards the extent to which one will need languages in one's later work - and what sort of language they could eventually be. Likewise, the students' workplaces/bosses may have their opinion on the matter. Does a future auto-mechanic, for example, need to be able to read more than workshop manuals - and have not most of them been translated into Danish, anyway? The content and type of in-service language training courses may be determined by the overall strategy of the workplace: Do the employees work in autonomous teams, meaning that they have a greater need of various competences, including language competence, than if the organisation is more hierarchical? Language needs, then, are to a very great extent a result of strategic decisions: Are train drivers to be able to offer passenger service in one or more foreign languages? Are some of the employees of the Inland Revenue to be able to talk to immigrants in Turkish about VAT?

Lastly, there is the question of *what sort of* language there is a need of. How much general language and how much language for a specific purpose? How correct does the language have to be for the person to deal successfully with the communicative situations, or to live up to the expectations of the communication partners and their organisations? Here it is necessary to arrive at a number of parameters in the communicative target situations to which the teaching has to be geared: Proficiency (speaking/talking/reading/writing), communication partner(s), subject-matter of the communication, place of communication, medium, purpose. All of these parameters have an importance influence on the type of language which is needed. In an analysis of the language needs of a number of public employees (see note 1), it transpired that the same communicative situation could change its nature, depending on whether the aim was to exercise authority or to offer service. This was the case, for example, with train drivers and suburban train ticket inspectors.

Language

A recurring source of debate within the teaching of language for specific purposes (LSP) is what is meant by the term, whether it differs from 'general' language - and if so, how? If one focuses on the formal side of language, there are no characteristics which are exclusively confined to LSP, even though they perhaps occur more frequently, e.g. nominalisation, the use of passive constructions. However, the frequency of certain features is determined by the pragmatic side of language, i.e. its use and function in particular language usage situations.

Technical language aims to create a technical perspective on things and conditions in the world, e.g. the function of a machine. It is essential that it refers to them in a precise, systematic and unambiguous way. To this end, features are selected from all levels of language - vocabulary, syntax, discourse - which can give language a technical function. [note 2](#)

Professional language, which may include technical language, is often used when experts communicate with each other as members of a discourse community (see **Karl-Heinz Pogner**) whose members have certain traditions and norms for, and expectations of, how professional topics are treated. In her article, Ann Due, for example, describes how she works at technical school level with subject-related language (recipes), linking it closely to the students' work in the kitchen. And **Karl-Heinz Pogner** shows how producing texts at a technical workplace is part of a larger interaction between a group of consulting engineers.

Professional language is also used in other contexts, e.g. between interested amateurs, in popular scientific magazines, etc. Each time, however, the language is adapted to the specific communicative contexts.

While professional language, as it is treated here, is linked to a specific field and its discourse context, business language, on the other hand, can be said to be used in order to establish business, i.e. seller or customer relations as conversation partners. Here, it is their positioning in a business or trade that determines the communication, so one could, in order to distinguish it from professional communication, talk of *business communication*, and refer to the language used as *business language* [note 3](#). **Mark Grundy** presents a course for people in companies which includes the business communication competencies the participants need

Technical language, LSP and business language may all occur in the same communicative situation and be interwoven. [note 4](#)

Pedagogics

Various suggestions are made in the articles as to how, in terms of language pedagogics, one can in the given contexts make clear the link that exists between language and occupation, thereby giving the participants the specific communicative competences they need.

Caroline Graham & Freda Mishan present a model for four different levels of integrating language and occupation, offering a concrete course example for each of them. At one end of the model the teaching of language and occupation coincide; at the other end they take place separately.

Ann Due shows how, by language work on recipes, it is possible to orient the teaching of students at a technical school (who are being prepared for their future jobs) towards occupational activities carried out in the kitchen. By doing so, one creates an interdisciplinary *orientation* of the teaching.

Kent Andersen, who also works at a technical school, has a similar aim with his teaching. By means of a 'task' -based course he tries to integrate English teaching and IT teaching. Work with 'The Web Page Task' and a series of sub-tasks also enables him to offer differentiated teaching at the same time.

The Police College is also an educational institution where students are prepared for their future jobs. **Jan Schubert** shows how, by using a number of 'cases' or role-plays, it is possible to simulate and train the situations the students will subsequently be faced with. In certain cases there is also interdisciplinary work, as the language teacher takes part in the teaching of police-related subjects by other teachers.

Karl-Heinz Pagner stresses how in-service training of qualified people in jobs can use their professional knowledge as a resource and a point of departure. He offers a number of concrete ideas for activities in which language learning takes place at the workplace itself, directly linked to their specific occupations. He concludes his article by opening out this optimistic perspective: "Isn't it highly likely that experiences from this type of language teaching will, soon or later, have a positive spin-off effect on foreign language pedagogics in general?"

The editors would like to adopt this perspective by means of this issue on the integration of language and occupation.

For our language chronicle we have this time asked **Preben Bagger** to write about Esperanto.

The editors

Notes

1 The analysis of language needs, carried out by Michael Svendsen Pedersen from LINGVA FRANCA Language & culture, comprises i.a. train drivers, suburban train ticket inspectors, fishery inspectors and prison warders.

2 Jakobsen, Karen Sonne & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. (Language at Work) Erhvervsskolernes Forlag, 1993.

Pedersen, Michael Svendsen: Hot-water antifungal plant - and other technical expressions. in: Sprogforum no. 3, 1995. National Library of Education, Denmark.

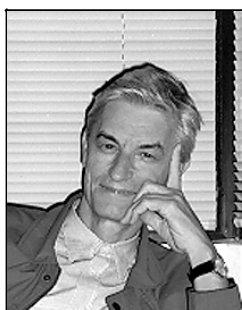
3 Pagner, Karl-Heinz: How we get the camel through the eye of a needle. in: Perspective no. 1, February 1998. Handelshøjskole Syd Ingeniørhøjskole Syd.

4 Jakobsen & Pedersen 1993.

Translated by John Irons

Tema: Sprog og fag

Kronikken



Esperanto

Preben Bagger

Civilingeniør.

Redaktør af Esperanto-dansk ordbog.

Esperanto er et planlagt sprog der er blevet levende. Ingen ved hvor mange der taler det, men et forsigtigt skøn kunne være en kvart million. Regner man knap så sikre sprogbrugere med, kan højere skøn også være rimelige.

De esperantotalende bor spredt. Esperantoforeningen *Universala Esperanto-Asocio*, UEA, har medlemmer i 117 lande. De lande, hvor der er flest medlemmer, er (efter antal): Tyskland, Japan, Italien, Kina, Frankrig, Sverige, USA og England. I disse otte lande bor ca. halvdelen af de 20.000 medlemmer af UEA. Antal UEA-medlemmer er dog ingen pålidelig målestok. I mange lande er det på grund af kriser, fattigdom, restriktioner o.lign. vanskeligt at betale kontingent til UEA, selv om der gælder en lav tarif for ikke-rige lande. Metoden undervurderer derfor i øjeblikket lande som f. eks. Kina, Rusland, Cuba og Bulgarien.

Esperanto blev grundlagt i 1887 af den polske jøde Zamenhof. Som barn havde han i sin fødeby, Bialystok, været vidne til voldsomme etniske konflikter mellem jøder, polakker, russere og tyskere. Han oplevede sprogforskellene som en væsentlig årsag og besluttede, at han ville 'fjerne dette onde' når han blev voksen. Allerede i gymnasiet lavede han sit første forsøg, *lingwe uniwersala*. Det var færdigt i 1878, og han talte det med sine klassekammerater, men offentliggjorde det aldrig. Vi kender kun brudstykker af dette 'uresperanto'.

I 1887 var det så esperantos tur. Zamenhof var på det rene med, at et rigtigt sprog ikke kan opstå ved et skrivebord. Han nøjedes derfor med at udgive et lille hefte med grundlæggende grammatiske regler og et lille centralt ordforråd. Han fraskrev sig alle rettigheder til sproget og overlod dets videre udvikling til de esperantotalende. I sin bog 'Esperanto lingvistisk set' skriver John Wells, professor i fonetik ved universitetet i London:

"Esperanto kom til verden på et enkelt menneskes initiativ og var ikke dødfødt som så mange andre projekter til et fælles sprog. Esperanto viste tegn på liv, blomstrede op, blev et levende og fuldt funktionsdygtigt sprog. Et sådant forløb er uden sidestykke i menneskehedens historie."[note 1](#)

Selve forløbet er naturligvis det primære, men det får jo først betydning i større stil når der er nogen der lægger

mærke til det. Derfor er verdens reaktion på forløbet næsten lige så vigtig som forløbet selv. Jeg nævner nogle få nøglebegivenheder.

Det viste sig allerede kort efter grundlæggelsen i 1887 at man kunne snakke ubesværet med folk fra andre lande. Esperanto var fra starten et fungerende kommunikationssprog.

Denne kendsgerning blev dog først rigtig kendt og anerkendt af verden 18 år senere. Det skete i praksis i form af de ca. 700 avisartikler der fulgte i kølvandet på esperantos første verdenskongres i 1905. Kongressen kunne i rigt mål opvise spontan brug af esperanto, såvel ved mundtlige debatter som ved almindelig frokostsnak og opløftet feststemning.

Det næste nøgleår er 1909, hvor litteraturkonkurrencen *Floraj Ludoj* (Blomsterlegene) for første gang blev en del af esperantos årlige verdenskongres. Stik imod alle forventninger blev esperanto i langt højere grad brugt til litterære formål end til videnskab og teknik. Litteraturkonkurrencens bedømmelseskomité modtog i alt 42 bidrag fra mange lande. Esperanto var blevet et kultursprog, d.v.s. et levende sprog med en kulturel dimension.

Denne kendsgerning var dog for meget for verdens selvforståelse. At esperanto skulle kunne være et virkeligt kulturinstrument var for toneangivende sprogfolk en umulighed. Det lå i tiden, at det kunne man simpelt hen ikke tage alvorligt. På trods af en hurtig kvalitetsmæssig udvikling i esperanto-litteraturen i de følgende årtier kunne en respekteret dansk videnskabsmand så langt fremme som i halvtredserne over for UNESCO erklære esperantos kulturelle formåen for ikke-eksisterende.^{[note 2](#)} Først i 1993 - hele 84 år efter nøgleåret 1909 - kunne verden foretage det første lille seriøse skridt til at anerkende esperanto som kultursprog: forfattersammenslutningen *PEN International* optog *PEN-klub Esperanto* som fuldt medlem. Denne klub består af forfattere der skriver på esperanto, og for dem er esperanto ikke et internationalt hjælpesprog, men et transnationalt hovedsprog.

Som det sidste nøgleår nævner jeg 1980, året hvor esperanto for første gang klart blev beskrevet som *identitetsskabende*. Det var medlemmer af årets ungdomskongres der formulerede deres forhold til esperanto i overensstemmelse med den måde de faktisk levede på. De følte afstand til den traditionelle rolle, hvor man som pressionsgruppe propaganderer for indførelse af esperanto.

I stedet lagde de vægt på at bruge esperanto her og nu, udbygge esperantos rolle som kultursprog, og dermed skabe en fungerende model hvor man praktiserer esperantos ideer om ligeværd: diskriminationsfri kommunikation mellem almindelige mennesker og lige sproglige og kulturelle muligheder for alle.

Det er denne tankegang der ligger bag *PEN-klub Esperanto*, bag det stadig mere righoldige kulturtidsskrift *Literatura Foiro* (Litterært Forum), bag ferielejre for esperantotalende børnefamilier, bag kultur- og feriecentre m.m.

Esperantoverdenen har altså to sider, der dog ikke altid kan holdes ude fra hinanden. Der er bevægelsen, som man får adgang til ved at betale kontingent. Den kan ses som et selskab til esperantos udbredelse. Og der er sprogsamfundet, som man får adgang til ved at kunne sproget. Det kan ses som et spredt boende fællesskab med en ung, transnational kultur.

Hvordan udvikler sproget sig i et så spredt boende samfund? Hvordan med nye ord?

Som ethvert fungerende sprog er esperanto præget af sin hovedopgave, der, i modsætning til de nationale sprogs hovedopgave, er international kommunikation. Det har derfor altid været naturligt at nye ord skulle være internationale, lette at lære og i harmoni med andre elementer i sproget. F.eks. tilpasses alle nye ord til esperantos retskrivning.

Ofte kommer forslagene til nye ord fra skribenter, forfattere, redaktører og sprogfolk, men det er altid den praktiske anvendelse der sorterer forslagene. Derved undgår man på den ene side at de centrale initiativer udvikler sig til virkelighedsfjern dogmatik, og på den anden side at der opstår en vildtvoksende praksis uden sagkyndig bistand og vejledning. I særlige tilfælde kan *Esperantos Akademi* udtale sig, men det har kun den

myndighed og prestige som det kan tilkæmpe sig gennem saglige, forstandige og praktisk anvendelige afgørelser.

En ensartet sprogudvikling fremmes også af, at de esperantotalende rejser meget. Den store geografiske spredning, kombineret med god organisation, gør på dette område esperantos brugsværdi langt større end antallet af esperantotalende umiddelbart lader formode. Et kontakt- og servicenet på to tusind personer i 90 lande gør, at man næsten overalt kan få kontakt med esperantotalende, og at træffe mennesker som man i forvejen har kulturværdier fælles med, er et godt udgangspunkt for mødet med den lokale kultur. Dertil kommer et gæste- og besøgsnet med 800 adresser i 70 lande, der byder på overnatnings- eller opholdsmuligheder hos esperantotalende.

Endelig bør det nævnes at der hvert år arrangeres omkring to hundrede internationale esperantosprogede arrangementer rundt om i verden, lige fra kulturfestivaler og højskoler til vintersport. Det største folkelige arrangement er den årlige verdenskongres, der normalt samler fra to til fire tusinde deltagere.

Esperanto er et regelmæssigt sprog. Tag f. eks. ordet *samlandano* (landsmand):

sam(a) samme; *land(o)* land; *ano* beboer, medlem.

Når man lærer dette ord, får man samtidig rådighed over nøglen *sam/.../ano*. Den sætter esperanto-eleven i stand til på egen hånd at danne en masse andre ord, som f. eks. *samreligiano* (trosfælle). Kinesisk har den samme nøgle, *tong/.../ren*, og de to nævnte ord dannes som på esperanto: *tongguoren* (landsmand), *tongjiaoren* (trosfælle).

Med nøglen *sam/.../ano* kan man også, som noget ganske naturligt, danne ord der ikke findes i dansk, f. eks. *samlingvano* (én med samme sprog). Nøglen er generelt anvendelig, uden undtagelser. Den eneste grænse er, at de ord man danner skal være meningsfulde. Det skaber tryghed og selvtillid hos eleven - og hos brugeren i almindelighed.

Som dette eksempel antyder appellerer esperanto til kreativitet og sans for analogi, og stiller mindre krav til udenadslære og hukommelse. For at illustrere dette med erfaringer fra praksis citerer jeg følgende fra et foredrag som en bekendt holdt for en del år siden (hun boede dengang med sin familie i et hollandsktalende område):

"Jeg taler dansk, og min mand taler esperanto med børnene. Vi taler med dem i lige mange timer, men vi kan klart konstatere at de taler bedre esperanto end dansk. Vi har også konstateret at sproglig kreativitet - og lyst til at bruge den - optræder langt hyppigere i forbindelse med esperanto, end i forbindelse med dansk eller hollandsk."

Esperanto er også et fleksibelt sprog. Tag f. eks. sætningen:

mi iros al la hotelo per taksio - jeg tager til hotellet med taxa

Hvis man f. eks. som forfatter eller reklamemand ønsker at udtrykke sig mere kompakt, kan man lave taxaen om til et udsagnsord og give hotellet en endelse der viser retning og mål: *mi taksios hotelen*. Eller man kan lave til hotellet om til et udsagnsord og give taxaen en endelse der viser måde eller middel: *mi alhotelos taksie*. Det er bl.a. denne fleksibilitet der ligger bag en udtalelse af forfatteren Claude Piron:

"Det slår mig ofte hvor møjsommeligt det er at oversætte mine esperanto-værker til mit eget, og mindre fleksible, franske modersmål."

Note

1 Wells, J. C.: Esperanto lingvistisk set. En beskrivelse og en vurdering. København. Esperantoforeningen for Danmark, 1982. s. 13.

2 For detaljer og dokumentation: Bagger, Preben: Sprog og sprog imellem. Om interkulturel kommunikation på

lige fod. - Skelby, Kommunikation og Kultur, 1986. S. 101 ff..

Tema: Sprog og fag



Sprogundervisning på Politiskolen

Jan Schubert

Cand. phil., fagleder, sprog

Politiskolen i København.

Politiskolen er en afdeling under Rigspolitichefen og er ansvarlig for uddannelsen af politiets medarbejdere.

Politiskolen gennemfører en række "ad hoc" kurser i fremmedsprog (primært engelsk) for de ansatte i rigspolitiet, som har et særligt behov for at anvende sproget i forbindelse med deres tjeneste: f.eks. Narkotikaafdelingen.

Undervisning i sprog, dvs. engelsk og tysk, foregår imidlertid hovedsageligt på Politiets Grunduddannelse, og for at gøre det muligt at kunne placere denne undervisning i politiets uddannelsessammenhæng, skal jeg først kort skitsere forløbet af grunduddannelsen.

Grunduddannelsen

Politiets grunduddannelse varer 3 år og består af 4 moduler. Den indledes med et 8-måneders kursus (PG-I), som foregår på Politiskolen. Derpå følger ca. 13 måneders praktisk uddannelse (PG-II) i en af de storkøbenhavnske politikredse. Den følgende 8-måneders kursusperiode (PG-III) afvikles igen på Politiskolen, og den afsluttes med eksamen i en lang række fag. Grunduddannelsens sidste modul (PG-IV) er atter praktisk tjeneste på en politistation, og uddannelsen afsluttes i beredskabsafdelingen i Københavns politi.

Undervisningen på de overvejende teoretiske moduler, PG-I og PG-III, omfatter bl.a. følgende fag: polititeori (retspleje, færdsel, efterforskning og rapportskrivning), samfundskundskab, strafferet, civilret, psykologi, "etik, moral og holdninger", kultursociologi, kriminalprævention, internationale forhold og menneskeret, EDB samt fremmedsprog. Dertil kommer en række fag af mere praktisk tilsnit så som fysisk træning m.v.

Kursisterne er inddelt i klasser à 16, og hovedparten af undervisningen varetages af en klasselærer, en polititjenestemand (som selvfølgelig også omfatter kvindelige politifolk), der har mange års erfaring inden for politiet. I de øvrige fag underviser en række eksterne faglærere (timelærere), f.eks. jurister, psykologer, sociologer, dansk- og sproglærere. Faglærerne i sprog er universitetsuddannede.

Undervisningen i fremmedsprog

Undervisningen i fremmedsprog sigter mod integrering af mundtligt sprog og viden om politimæssige emner.

Ifølge Politiskolens fagplaner er målsætningen for undervisningen, at kursisterne udvikler deres evne til at forstå og anvende fremmedsprog, samt erhverver sig en sådan viden og sådanne færdigheder, at de fuldt forståeligt kan anvende sproget i forbindelse med afhøringsituationer og vejledning samt i samtaler om almindelige politimæssige og juridiske emner.

På PG-I kurset undervises der i engelsk, og på PG-III kurset i engelsk eller tysk. Antallet af lektioner udgør 75 for hvert sprog. Vore kursister kan således modtage enten 150 lektioners undervisning i engelsk eller, hvis deres niveau i engelsk er over gennemsnittet, 75 lektioner i hvert af sprogene. Der afholdes afsluttende eksamen i hvert af sprogene.

Kursisternes gennemsnitsalder er ca. 25, og deres sproglige niveau i fremmedsprog (især engelsk) er generelt højt, men kan variere da deres forudsætninger strækker sig fra Folkeskolens afgangsprøver til længerevarende ophold i udlandet. De senere års opgørelser viser, at ca. 75% af vore kursister møder op med en studenter- eller HF-/HHEksamen.

Der foretages ingen inddeling efter færdighedsniveau. Dette udgør naturligvis vores største pædagogiske udfordring, som dog søges løst ved den størst mulige grad af differentiering. Der undervises som nævnt i mundtlig udtryksfærdighed, selvom der kan indlægges skriftlige øvelser efter behov. Der lægges altovervejende vægt på kursisternes kommunikative færdigheder, og undervisning i deskriptiv grammatik er begrænset: udviklingen af kursisternes formelle færdigheder tager udgangspunkt i den enkelte kursists individuelle svagheder. Desuden lægges der en del vægt på intonation og spørgeteknik.

Selvom færdighedsniveauet og dermed kravene til sværhedsgrad generelt vil være lavere for tysk end for engelsk, er de målsætninger, der er opstillet for de to sprog de samme, ligeså undervisningsformer og metoder. I det følgende vil jeg bruge mit eget fag, engelsk, som eksempel (betragtningerne vil med det nævnte forbehold lige så vel kunne gælde for tysk).

Hvad er det, vi gør?

Forenklet kan man sige, at undervisningen omfatter to komponenter: en almen sproglig og en fagsproglig del.

Den almene del omfatter genopfriskning og udvikling af almensproglig udtryksfærdighed og adskiller sig ikke væsentligt fra den undervisning, der gives på det gymnasiale plan. Den er baseret på behandling af tekster og videomateriale. Teksterne kan være udpluk af skønlitterære værker: John le Carré, Norman Mailer, John Irving og John Steinbeck er repræsenteret i samlingerne. Eller de kan være journalistiske behandlinger af kriminalstof hentet fra aviser eller magasiner. Vi stiller her to krav: materialerne skal være lødige, og de skal omhandle emner af politimæssigt tilsnit. Egentlig litterær tekstanalyse indgår ikke som disciplin; behandlingen sker i form af referater, diskussioner af underliggende temaer og perspektivering. For eksempel kan tekster hentet fra den amerikanske forfatter Joseph Wambaugh danne udgangspunkt for en diskussion af det såkaldte "John Wayne syndrom" og en indkredsning af politikultur i øvrigt.

Denne del indgår som en af de to discipliner ved eksamen, som jeg skal vende tilbage til.

For den fagsproglige del er målet med undervisningen opstillet på grundlag af analyser, foretaget senest i 1994, af de situationer, hvor ansatte i politiet i løbet af de første år af deres tjeneste vil have behov for at benytte sig af fremmedsprog i kontakten med publikum. Disse situationer dækker et bredt spektrum: de kan være af mere informativ karakter, som f.eks. at vejlede turister; de kan dreje sig om afhøringer i sager, som på det indledende stadium ikke kræver medvirken af tolk - dvs. almindeligt forekommende hændelser, hvor udenlandske statsborgere har været udsat for tyveri eller anden kriminalitet, har begået overtrædelser af færdselsloven eller mindre alvorlige overtrædelser af andre love, har været indblandet i færdselsuheld eller har været vidner til kriminelle handlinger.

Denne del er baseret på en række beskrevne hændelsesforløb, "cases", som stiller kursisterne over for løsning af politimæssige opgaver på fremmedsproget. Denne del indgår som den anden disciplin ved eksamen. Lad mig citere et par konkrete eksempler:

Eksempel 1: "Under patrulje sendes du til Missionshotellet, hvor en ældre udenlandsk kvinde oplyser, at hun er turist her i landet, og at hun netop har været udsat for tasketyveri, idet en ung mand på knallert rev hendes taske fra hende."

Eksempel 2: "Under patrulje bemærker du en forankørende bil, der kører let slingrende midt på kørebanen. Du standser bilen og konstaterer, at føreren lugter af spiritus fra munden. Føreren taler ikke dansk."

Eksempel 3: "Under patrulje sendes du til en nærmere angivet adresse, idet en anmelder har oplyst, at der er voldsomme husspektakler i naboeligheden. Da du ankommer til stedet, træffer du en ca. 30-årig mand og en jævnaldrende kvinde, der fortsat skændes højlydt. Kvinden, som har et blå, hævet øje, og som bløder fra en flækket læbe, forklarer kort, at hun er blevet slået af sin tidligere mand, som hun har været skilt fra i 6 måneder. Som følge af skaderne ønsker kvinden at anmelde sin tidligere mand for vold. Ingen af parterne taler dansk."

En løsning af disse opgaver vil kræve, at kursisten har tilegnet sig den nødvendige viden inden for tre områder: om de relevante politimæssige dispositioner i forbindelse med selve sagsbehandlingen, om de relevante bestemmelser i lovgivningen (opstilling af et signalement, færdselslovens § 53 om promille- og spirituskørsel, retsplejelovens regler om anholdelse, straffelovens § 265 om advarsel, "polititilhold", bestemmelser om udlændinges ophold mv.), samt om den dertil knyttede fagspecifikke terminologi på fremmedsproget.

Hvordan gør vi det?

Behandlingen af sådanne cases i selve undervisningsforløbet foregår i så stor udstrækning som muligt på engelsk og kan tage udgangspunkt i en brainstorming: en afsøgning af hvilket kendskab kursisterne har til sagsbehandlingen, til lovgivningen og til de engelske politimæssige og juridiske fagudtryk, der skal anvendes.

Det næste trin kan foregå som gruppearbejde eller som pairwork, hvor kursisterne gennemfører rollespil og aktivt indøver og forstærker deres viden og færdigheder.

Den tredje fase i forløbet kan afvikles som en redegørelse fra en eller flere af kursisterne om emnet og/eller sagsbehandlingen eller som et situationsspil i klasselokalet, hvor to kursister i dialogform "gennemspiller" forløbet. Efterbehandlingen kan foretages ved at resten af klassen giver deres vurdering, selvfølgelig på engelsk, af den politimæssige afvikling, mens sproglæreren tager sig primært af de sproglige elementer på udtryks- og indholdssiden.

Der lægges stor vægt på tværfaglighed og elevaktivitet. Således kan sproglæreren indgå som med(mod)spiller i en række praktiske øvelser. Det kan foregå i klasselærerens undervisning i færdsel og rapportskrivning ved at sproglæreren i en øvelse i behandling af færdselsuheld optræder som en af parterne (en udlænding, forstås). Kursisterne foretager den nødvendige afhøring på engelsk, skriver derefter rapport om uheldet (og da rapporter altid skrives på dansk, vil dansklæreren derpå også kunne inddrages), og i den følgende engelsktimer gives der eleverne feedback på deres sproglige behandling af sagen. (I forbindelse med sådanne øvelser har jeg i øvrigt været udsat for røveri flere gange på samme dag og min bil er blevet undersøgt for fejl og mangler. Og jeg har været sigtet for spritkørsel - ja sågar indsat i detentionen frataget mine sko, bælte og andre personlige ejendele. På trods af, at det har drejet sig om øvelser, har jeg oplevet, hvor ubehageligt det er at være berøvet sin frihed - et emne som efterfølgende er blevet diskuteret i engelsktimerne.)

Set fra et fremmedsprogspædagogisk synspunkt har erfaringerne med disse øvelser været blandede. Det sproglige udbytte har vist sig ikke at være overvældende, primært fordi vi ikke har den fornødne tid - og/eller ikke er gode nok - til at foretage den nødvendige sproglige efterbehandling. På plussiden står imidlertid det forhold, at de giver både lærer og kursister et realistisk billede af, hvorledes de rent sprogligt klarer sig under pres, og hvordan

stressfaktorer indvirker på deres udtryksfærdighed, hvilket igen kan danne basis for arbejdet med den enkeltes strukturelle og evt. andre svagheder.

Endvidere kan jeg nævne, at fag som "Etik, moral og holdninger" samt "Internationale forhold og menneskerettigheder" også vil indgå i sprogundervisningen. I forbindelse med arbejdet med sådanne cases som angivet i eksempel 2 kan undervisningen i engelsk inddrage FNs Code of Conduct for Law Enforcement Officials, den europæiske konvention om menneskerettigheder og andre internationale retsakter (f.eks. i forbindelse med politiets adfærd, frihedsberøvelse, anholdtes retsstilling osv.).

Eksamen

Den afsluttende eksamen omfatter som nævnt to discipliner: en ekstemporalopgave og en politimæssig opgave. Til ekstemporalopgaven gives naturligvis forberedelsestid, og der må anvendes hjælpemidler. Dette gælder derimod ikke den politimæssige, som kan løses på to måder: enten ved et rollespil ved eksamensbordet eller ved, at eksaminanden redegør for dispositioner, spørgsmål etc. i forbindelse med den pågældende situationsforløb.

Der gives karakterer efter 13-skalaen, og fagplanerne indeholder klart definerede bedømmelseskriterier både med hensyn til indholdet og den sproglige udformning.

Sammenfatning

Som det forhåbentlig er fremgået, søges undervisningen i sprog gennemført integreret, med progression og med størst mulig grad af tværfaglighed. I hele forløbet lægges der vægt på afveksling, elevcentrering og på, at eleverne deltager bevidst og aktivt i tilegnelse af viden og udvikling af deres færdigheder. Integrering søges opnået ved at undervisningen tager udgangspunkt i meningsfulde helheder og ikke i løsrevne enkeltheder (jf. de 3 ovenfor nævnte eksempler). Progressionen søges sikret ved, at emner, som politimæssigt og sprogligt er forholdsvis ukomplicerede, (jf. eksempel 1) afvikles i begyndelsen af forløbet, og derefter inddrages emner af stigende sværhedsgrad. Tværfagligheden søges opnået ved et samarbejde mellem klasselæreren (og andre faglærere) og sproglæreren.

Fra en lingvistisk synsvinkel sigter undervisningen mod at opnå en kombination, en syntese af følgende elementer: integration af to kognitive områder: kendskab til sagsforløb, - og tilegnelse af det relevante fagrelaterede leksikalske inventar på det pågældende fremmedsprog omsat til aktiv, brugsorienteret og situationsafhængig beherskelse af kommunikative færdigheder i forbindelse med politimæssige arbejdsprocesser.

Danske politifolk deltager i stigende omfang i internationalt fredsskabende arbejde, enten mellemstatsligt eller under FN. Der er danske politifolk i det tidligere Jugoslavien, i Albanien, og i Hebron, og Politiskolens lærere gennemfører uddannelseskurser i de baltiske lande, Sydafrika, Det Palestinænsiske Selvstyreområde og Bosnien, og der er danske forbindelsesofficerer i Europa og i Asien. Denne udvikling vil utvivlsomt fortsætte, og derfor vil kravene til beherskelse af fremmedsprog bestemt ikke være vigende.

Tema: Sprog og fag



Fremmedsprogsundervisning på tekniske skoler - hvordan kan der arbejdes med det faglige ordforråd?

Ann Due

Stud. mag. i engelsk

Lærer på Bornholms Erhvervsskole -
Levnedsmiddelaftningen og HTX..

Som grundfagslærer i engelsk på en teknisk skole har jeg erfaret, at det er uhyre vigtigt, at fremmedsprogsundervisningen på samtlige skoleperioder er fagligt orienteret dvs. at f.eks. engelsk integreres med andre læreplansfag (f.eks. planlægning og produktion), områdefag (f.eks. grundtilberedning) og specialefag (f.eks. praktisk køkkenarbejde) [note 1](#). Dette er en erfaring der stemmer overens med bekendtgørelsen om grundfag i erhvervsuddannelserne (nr. 455 af 7. juni 1996), som netop lægger op til en helhedsorienteret undervisning. En sådan integration er vigtig, hvis elevens interesse skal fanges, og eleven skal føle et reelt behov for at se meningen med at lære f.eks. engelsk.

Målet er derfor, at eleven - som enten ønsker at blive køkkenassistent, kok, tjener, smørrebrødsjomfru i vores levnedsmiddelaftning eller receptionist - bliver bevidst om, at det faglige ordforråd er vigtigt at lære, hvis han/hun skal kunne forstå og anvende fremmedsproget ude i f.eks. restaurationsverdenen og dermed leve op til de krav, der stilles på den fremtidige arbejdsplads.

På Bornholms Erhvervsskole kører vi så vidt muligt en helhedsorienteret undervisning, f.eks. en case hvor vi tager højde for de forskellige elevforudsætninger både alment, fagligt og psykologisk og virksomhedernes krav om nysgerrighed, selvstændighed og selvforvaltning hos eleverne. Dermed lægges der op til ansvar for egen læring. Min opgave som sproglærer er så at få inkorporeret den sprog- og ordforrådsindlæringssteori, jeg er i besiddelse af, i forløbene.

Ordforrådsøvelser

Jeg vil her give to eksempler på, hvordan jeg får eleven til at arbejde med det engelske faglige ordforråd. Begge øvelsestyper indgår i et problemorienteret, projektorienteret undervisningsforløb (PPU) (Svinth, 1998), hvor eleverne i fællesskab skal planlægge, gennemføre og evaluere en engelsk frokost. Forløbet indebærer, at eleverne

skal studere engelsk madkultur, finde engelske opskrifter, udarbejde arbejdsbeskrivelser (dvs. oversætte opskrifterne, omregne måleenhederne osv.), bestille råvarer, skrive menukort, fastsætte priser, skrive et svar (brev) til de engelske gæster og på selve dagen arbejde i køkkenet (engelsk tale) og stå for serveringen og afregningen (engelsk tale). Kort og godt: der er tale om en meningsfuld case, idet der foregår en reel produktionsproces på værkstederne.

Cloze - øvelser

Manchester Tart opskriften, som er gengivet her, er en blandt de mange opskrifter, eleverne selv har fundet i det indledende arbejde. Jeg har valgt den ud og "gennemarbejdet" den, så den kan fremstå som eksempel på, hvordan de kan arbejde med opskrifter generelt. Øvelsen går i sin enkelhed ud på, at eleven skal finde ud af hvilke ord, der skal stå på de tomme felter. Jeg har her valgt at oplyse hvilke ord, der skal anvendes, men når eleven senere har oparbejdet et større fagligt ordforråd, kunne dette sagtens undlades.

Manchester Tart

This very inexpensive dessert is an excellent way of using up _____ bread, and is a popular and delicious family pudding.

Ingredients

1/2 lb puff pastry
3 tbsp seedless raspberry jam
4 oz fresh _____
1/2 pint milk
1 oz melted butter
1 oz _____
2 eggs, separated
4 oz icing sugar

On a lightly-floured board _____ the pastry and use to line a 10-inch deep flan dish. _____ the jam over the base. In a _____ combine the breadcrumbs, _____, castor sugar and egg yolks and mix well. _____ the mixture over the jam and bake in a _____ oven at 400 Fahrenheit for 30 minutes.

Meanwhile whisk the _____ until stiff, then gradually _____ in the icing sugar. _____ the tart from the oven and spread the _____ the meringue mixture evenly over the top of the tart. Place in a _____ oven until the meringue turns a light golden brown.

Words to be translated and placed in the recipe:

cool	castor sugar
butter	stale
mixing bowl	pour
egg whites	whisk
white breadcrumbs	remove
roll out	spread
preheated	

Ideen bag øvelsen er først og fremmest, at eleverne skal forøge deres engelske faglige ordforråd, men en sidegevinst er, at de får træning i at læse opskrifter og dermed lærer at afkode ordene indenfor en fagspecifik ramme. Ydermere bliver eleven bevidst om den syntaks, der anvendes i opskrifter, og dermed er grammatikken ligeledes en integreret del af øvelsen. Endelig kræves det af eleven, at han/hun anvender sin faglige viden for at løse opgaven.

I arbejdet med at indsætte ordene de rette steder, kan eleven gøre brug af sin delforståelse af ordene, men målet er at opnå en dybdeforståelse. Eleven bliver nemlig tvunget til at tage stilling til, om ordet passer ind i sammenhængen både betydnings- og formmæssigt, og dermed gennemgår eleven den eksplicite indlæringsproces, hvor eleven arbejder kognitivt i dybden med ordene (Ellis, 1995), som anses for at være vigtig, hvis eleven skal forøge sit ordforråd. Yderligere er opskriften spækket med relevante hints (*pregnant context*), som kan hjælpe eleven med at indsætte ordene de korrekte steder. Igen noget der medvirker til, at eleven får en dybdeforståelse af ordet, idet han/hun bliver bevidst om forskellige betydningsnuancer og sproglige sammenstillingsmuligheder (Henriksen, 1995:46).

Et eksempel på at eleven vil lære at ord kan have forskellige betydninger, alt efter hvilken kontekst ordet indgår i, er ordet *cool*, som skal indsættes. Eleven vil forhåbentlig undre sig over, at tærten skal ind i en kølig ovn, indtil marengsen bliver gylden. Her må eleven søge oplysninger om ordet *cool* og vil finde ud af det svarer til 155 grader. Altså vil eleven her få udvidet sit kendskab til ordet *cool* - det betyder ikke bare kølig eller det at være fræk. Et andet eksempel er *preheated*; eleven kender som regel *to heat* og lærer her, at ved at sætte præfikset *pre-* foran ordet får det en anden betydning.

Desuden vil eleven lære, at der er visse regler for, hvordan sætninger kan dannes f.eks. at efter *the* og *a* må der komme et substantiv (*the egg whites, a mixing bowl*); før et substantiv kan der stå et adjektiv (*stale bread*) eller et verbum (*remove the tart*). Eleven introduceres hermed til karakteristiske sider af fagsprog og lærer f.eks., at sætningerne i opskrifter er bygget i bydeform (*spread the jam over the base*). En bevidstgørelse af syntaksbrugen (grammatikken) er altså integreret i øvelsen. Ydermere vil eleven få brug for sin faglige viden - for hvornår røres der og hvornår piskes der?

Som tidligere nævnt kan denne ordforrådsøvelse være udarbejdet af læreren, men min erfaring siger mig, at eleverne selv kan udarbejde disse øvelser for hinanden. Et af kravene i den overordnede case skal blot være, at eleven (gruppen) skal bearbejde opskriften, så en anden elev (gruppe) kan løse opgaven. Eleverne skal så indbyrdes rette hinandens løsningsforslag, og eleven som har løst opgaven skal stå for selve fremstillingen i køkkenet. En tillægsøvelse kunne være, at eleven skal skrive ned hvilke redskaber, der skal anvendes for at tilberede retten.

Udover at være en ordforrådsøvelse lægger øvelsen også op til elevens ansvar for egen læring og selvstændighed, og elevens samarbejdsevne styrkes. Lærers rolle bliver det at igangsætte, skabe rum og situationer, hvori læringen forhåbentlig kan ske optimalt.

Sorteringsøvelse

En anden ordforrådsøvelse, som jeg har haft meget held med, er sorteringsøvelsen *Vocabulary Task*, som fungerer som en repetitionsøvelse. Eleven får udleveret et ark papir, hvor der er otte kategorier (semantiske felter) f.eks. *hotel facilities* og *meat*, og opgaven er så at sortere brikkerne, de ligeledes får udleveret, under den rigtige kategori. Ordene har eleven haft store chancer for at have lært i undervisningsforløbet.

Vocabulary Task

Place each word in the category which you find to be the correct one. Do this individually.

When done compare with the person next to you. If you disagree, discuss possible solutions. You must agree.

Utensils	Vegetables	Fruits	Meat	Fish	Actions	Hotel facilities	Jobs
Grater	Cucumber	Cherries	Beef	Turbot	Bake	Lounge	Waiter
Ladle	Mushrooms	Raspberries	Pork	Herring	Grate	Banqueting room	Manager
Whisk	Pea	Peach	Mutton	Salmon	Julienne	Laundry	Chef
Stock pot	Carrots	Pineapple	Lamb	Cod	Stir-fry	Reception	Sandwich Maid

Colander	Cabbage	Grapes	Veal	Halibut	Roast	Cloakroom	Maid
Chopping board	Beans	Red currants	Poultry	Pike	Fry	Disabled facilities	Wine cashier
Peeler	Pumpkin	Almond	Game	Perch	Flame	Suite	Kitchen assistant

Der er indbygget nogle fælder; ordet *game* sætter eleven ofte under kategorien *hotel facilities*, idet han/hun mener det betyder "et spil" - hvad det selvfølgelig også gør, men igen opnår han/hun en dybdeforståelse af ordet, idet ordet han/hun lærer det også kan betyde "vildt" (kød). *Whisk* sætter mange under *action* (tilberedningsmetode) hvilket igen kan være rigtigt, men for at øvelsen skal gå op, bliver han/hun nødt til at sætte ordet under *utensils*. Ligeledes vil ord som *grate* og *grater* skabe grundlag for diskussion, for hvilket hører under *actions* og hvilket under *utensils*. *Mushrooms* sætter en del elever under *Hotel facilities*, idet de tror ordet har noget med et værelse at gøre.

Eleverne bliver bedt om at lave denne øvelse individuelt, da der ellers er fare for at de - hvis han eller hun arbejder sammen med en dygtig elev - ikke arbejder aktivt med øvelsen, at det kun er de dygtige elever der laver arbejdet. Eleverne bliver bedt om at sammenligne deres resultater efterhånden som de er færdige - selvevaluering - og i plenum gennemgår vi til sidst en af elevernes løsningsforslag. Her vil eventuelle forkerte hypoteser kunne afkræftes - og selvfølgelig rigtige hypoteser bekræftes - , og gennemgangen sikrer repetitionen endnu en gang.

En øvelse som denne har mange potentialer. Ellis (1995) understreger hvor vigtigt det er, at eleven møder ordet ofte, hvis eleven skal lære ordet; derfor lægges sorteringsøvelsen som en repetitionsøvelse. Desuden har Henriksen (1995) fremhævet, at sorteringsøvelser har stor betydning for elevens ordforrådsindlæring, idet vores mentale leksikon er opbygget i forskellige betydningsfelter som f.eks. her over/underbegreber (*utensils/grater*). Netop for at lette læringen og styrke lagringen i langtidshukommelsen er det vigtigt, at øvelserne sikrer, at eleven arbejder kognitivt i dybden med ordforrådet f. eks. med sådanne betydningsrelationer.

De to nævnte ordforrådsøvelser er begge receptive opgaver. Elevens bevidsthed om sproget skærpes, og dette er en nødvendighed, hvis elevens ordforråd skal forøges. Der lægges vægt på den eksplicite indlæringsproces for at elevens metaviden om sproget kan oparbejdes. Men eleven får også rig mulighed for at anvende de produktive strategier, idet diskussionen eleverne imellem og i plenum foregår på engelsk, og hermed gennemgår eleven den implicite indlæringsproces, som Ellis (1995) fremhæver er vigtig, idet hyppighed og repetition netop er vigtige aspekter, hvis eleven skal lære sproget.

Øvelserne er her brugt for at lære eleven et engelsk fagligt ordforråd, men i princippet kan øvelserne bruges i en hvilken som helst sammenhæng. Lærerens udfordring er at få øvelserne indarbejdet i den helhedsorienterede undervisning, så de indgår som en naturlig del af et undervisningsforløb. Kort og godt vil øvelserne fremme ordforrådsindlæringen og dermed elevens *fluency*.

Det er min erfaring, at eleven tager disse ordforrådsøvelser til sig med stor begejstring. Han/hun fornemmer klart, at der arbejdes systematisk med ordforrådet og bliver dermed bevidst om, at det faglige ordforråd er vigtigt at lære. Desuden vokser mange elevers selvtillid, idet de opdager, at de lærer - har lært noget. Især sorteringsøvelsen er god som evalueringsøvelse. Der er ingen tvivl om at ved at anvende øvelser som disse i undervisningen øges elevens ordforråd, og eleven får nogle yderst brugbare redskaber til hvordan han/hun kan arbejde systematisk med sit ordforråd og dermed blive bedre til fremmedsproget.

Note

1 På erhvervsuddannelserne på teknisk skole undervises i *grundfag* som er 'almene' fag der dækker flere fagområder, f.eks. fremmedsprog; *områdefag* som dækker en bestemt fagområde, og *specialefag* som giver eleverne specialiserede kompetencer inden for et fagområde.

Litteratur

Ellis, N.: The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL. i: Computer

Assisted Language Learning, Vol. 8, 1995, nr. 2-3. S. 103-128.

Henriksen, B.: Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse. i: Sprogforum, 1995, nr. 3. S. 12-18.

Henriksen, B.: Hvordan husker man ord? i: Sprogforum, 1995, nr. 3. S. 45-55.

Svinth, O.: Erhvervspædagogiske noter. Kompendium anvendt på Pædagogikum for lærere ved tekniske skoler og AMU-centre. 1997.

Tema: Sprog og fag



At lære sprog på arbejde

Karl-Heinz Pagner

Cand.mag., ph.d.

Institut for Interkulturel Kommunikation og Ledelse.
Handelshøjskolen i København.

Fremmedsproglig kommunikation som del af arbejdssituationen

I vore internationaliserede tider er det ikke længere udelukkende sprogeksperter (som tolke, oversættere, korrespondenter m.fl.), der bruger fremmedsprog i deres hverdag på arbejdspladsen. I virksomhederne opgives centraliseringen af sprogfunktionerne mere og mere: fremmedsprogseksperter indsættes mere decentralt i projektgrupper, og de får nye kommunikations- og rådgivningsopgaver.

Til gengæld kommunikerer flere og flere ansatte, som ikke har en videregående fremmedsproglig uddannelse, selv på et eller flere fremmedsprog som en del af deres daglige arbejde. I mange tilfælde er der her tale om eksperter inden for en bestemt profession eller et bestemt fagområde. Deres behov for sproglig kunnen ligger både inden for den mundtlige (face to face, telefon, videokonference etc.) og den skriftlige kommunikation (meddelelser, forespørgsler, koordinering af arbejdsindsats, aftaler, mødeindkaldelser og -referater, anden korrespondance, men også rapporter m.m.).

I dagligdagen kombineres mundtlige og skriftlige kommunikationsformer ofte, og brugen af "snail-mail" erstattes i mange tilfælde af ny informationsteknologi i form af fax eller e-mail, intranet, internet etc. Som konsekvens af den nye kommunikationsteknologi forventer kommunikationspartnere tit en hurtig reaktion, ofte er der ikke tid nok til at involvere en sprog ekspert: Sagsbehandlere, sælgere, indkøbere og ingeniører og andre må klare sig selv. Efter hvilke principper skal man designe kurser på et højt niveau, som matcher behovene hos disse målgrupper? Hvilke elementer burde en didaktik for disse målgrupper indeholde?

Sprogpædagogik

Sprogpædagogikken har først og fremmest interesseret sig for sprogindlæring i institutionen "skole": en indlæring som tit er præget af denne institutions opgaver og traditioner. Man forbereder for det meste læreren til brugssituationer, som han/hun (måske) kommer til at opleve engang i fremtiden. Men det kniber med en didaktik for voksne lærere, der har brug for fremmedsproglig kommunikation her og nu i erhvervsmæssig sammenhæng

- som led i deres daglige arbejde. Vil man udvikle sprogkurser til efteruddannelsen inden for eller uden for en virksomhed, er det efter min mening vigtigt at se på de funktioner og formål den fremmedsproglige kommunikation i konkrete brugssituationer i "det rigtige liv" har.

Empiriske undersøgelser, der kunne give os en idé om, hvordan fremmedsproglig interaktion via skrift eller tale konkret foregår i erhvervslivet, er der desværre ikke så mange af, og analyser som undersøger fremmedsprogstilegnelsen i sådanne situationer, forefindes yderst sjældent (se f.eks. Parks & Maguire (under udgivelse)). Forskningen inden for disse to områder er først lige begyndt. Derfor er det også for tidligt at komme med et bud på en generel fremmedsprogspædagogik, som fokuserer på voksne lærnere i erhvervslivet. I stedet for vil jeg - med baggrund i en analyse af den skriftlige kommunikation på en teknisk arbejdsplads - henvise til nogle punkter, som arbejdet på dette område skulle tage hensyn til.

Tekstproduktion på en teknisk arbejdsplads. Et eksempel

I en case study har jeg undersøgt, hvordan en gruppe danske rådgivende ingeniører organiserede deres tekstproduktion i forbindelse med en omfangsrig rapport (et *Energiekonzept*) for en tysk by (se Pogner 1997). Jeg fandt bl.a. følgende karakteristiske træk for denne form for tekstproduktion *in settings of consequences* (Duin & Hansen 1996: XVI).

- Dele fra andre tekster genbruges tit og andre tekster bruges ofte som model. Disse "intertekster" kunne være tekster, man selv har skrevet, eller tekster skrevet af kollegaer, men kunne også være tekster fra andre firmaer.
- Tekstproduktion er en social handling. Den baserer sig på arbejdsdeling (inden for projektgruppen) - der findes ingen "ensomme skribenter", som i fuldstændig isolation skriver deres geniale tanker ned.
- Tekstproduktionen er en del af en omfangsrig interaktion (med kollegaer, kunder, specialister i den tyske by etc.), som inkluderer bl.a. problemløsning, planlægning, dataindsamling, projektering, rådgivning, forhandling og beslutningsprocesser.
- Kommunikationen finder sted i form af rapporter, breve, faxer, tegninger, telefonsamtaler, besøg, møder, mødereferater osv. Mundtlig eller skriftlig kommunikation kan ikke betragtes isoleret - heller ikke fagsprog og alment sprog.
- Ingeniører skriver (og læser) tekster for at få tingene gjort. Teksterne udmærker sig ved deres brugsværdi, de hjælper læserne (= brugerne) til at udføre deres egne opgaver. Man læser ikke tekniske rapporter for underholdningens skyld!
- Konteksten er ikke statisk, men forandrer sig løbende. Teksten selv er med til at forandre omverdenen (her byens energiforsyning og dens forudsætninger) og dermed konteksten for arbejdsopgaven. Denne forandring af omverdenen virker tilbage på teksten. Derfor opdateres rapporten løbende: det fører til forskellige versioner, som bygger på hinanden.
- I en slags "interkulturel læreproces" lærer de danske ingeniører nye koncepter og teksttyper at kende - og at bruge dem.
- Forskellige forestillinger om rapportens status fører til konflikter og forhandlinger om forventningerne til teksten og teksttypen. Disse forventninger præges bl.a. af ingeniørernes "diskursfællesskab" [note 1](#), dets konventioner, traditioner, værdier og dets forestillinger om hvad man kommunikerer og hvordan.

In-service sprogtræning for ikke-sprogekspertes

Denne beskrivelse viser meget tydeligt, at konteksten for fremmedsproglig tekstproduktion på en teknisk arbejdsplads adskiller sig fra konteksten i skoleprægede indlæringssituationer i mange henseender. I eksemplet er ingeniørernes kommunikation især præget af

- den tætte sammenhæng mellem mundtlig og skriftlig kommunikation,
- kontekstens dynamik og
- tekstproduktionens konsekvenser for projektgruppen, virksomheden, kunden, politikere og andre beslutningstagere - i sidste ende sågar for indbyggerne i en hel tysk by.

Formålet med tekstproduktionen er ikke at vise, at man har lært bestemte elementer af et fremmedsprog. Formålet er derimod at vise, at man kan løse et teknisk, økonomisk og organisatorisk problem - men også at man kan beskrive problemet og kan anbefale løsninger på et passende sprog. At finde ud af, hvordan man gør det i en tysksproget rapport og i overensstemmelse med diskursfællesskabets kutyme, er en del af opgaven.

Denne viden er meget situationsbunden og kan i sidste ende kun læres i konkrete arbejdsammenhænge. Men netop erfaringer fra konkrete arbejdsammenhænge kendetegner den ballast, som deltagerne i *in-service training* bringer med. Vil man udnytte denne ballast, skal man på den ene side tilpasse skriveopgaverne så vidt muligt til det som foregår i kursisternes hverdag på arbejdspladsen. På den anden side skal man bevidstgøre den implicitte viden deltagerne kommer med. Følgende tiltag kan understøtte dette i grunden meget enkle princip:

Deltagerne reflekterer - med udgangspunkt i konkrete tekster og kommunikationsforløb - over bestemte teksttyper og deres funktion i deres eget diskursfællesskab. Det er jo bl.a. diskursfællesskabet som har bestemte forestillinger om hvordan man præsenterer sine resultater og hvordan man "normalt" kommunikerer med hinanden.

Kursisterne gennemfører gruppeprojekter på det valgte fremmedsprog for at lære at afstemme egne og fremmede tekstdele, for at redigere en fælles tekst (så den har en rød tråd) og for at afprøve nye samarbejdsformer med sprogeksperter (oversættere, korrespondenter, som giver bl.a. sproglig feedback).

Der bruges simulationer og scenarier, hvor den største del af opgaven består i (mundtlig og skriftlig!) fremmedsproglig kommunikation vedrørende en organisatorisk, økonomisk eller teknisk problemløsning. Selvfølgelig er der grænser for, hvorvidt man kan simulere en bestemt kontekst og man må heller ikke glemme, at simulationer og scenarier kun udløser simulerede konsekvenser af deltageres handlinger og derfor ikke fører til de samme kommunikationsprocesser og -produkter som i "den virkelige verden" (sml. Freedman, Adam, Smart 1994). Men i modsætning til elever eller studerende er deltagerne i *in-service training* i besiddelse af den nødvendige "handlingsviden" og kan løbende udbygge deres kontekstviden i deres arbejdsituation.

Så vidt muligt arbejdes der med konkrete skriveopgaver, som deltagerne i deres normale arbejdsituation selv klarer, og med tekster, som de producerer selv i deres arbejds hverdag. Sprogtræning bygger på den måde på deltageres egne autentiske situationer, tekster og kontekster. Det bliver også muligt at bevidstgøre deltageres specifikke skriveopgaver og -vaner samt konkrete indholdsmæssige og sproglige forventninger i deres diskursfællesskab(er). På den måde er det muligt at kombinere deltageres forskellige behov med udnyttelsen af deres forskellige erfaringer.

Denne form for sprogtræning - som bedst kan gennemføres virksomhedsinternt (*in-house*) - har en anden stor fordel: deltagerne kan afprøve deres nye viden på deres arbejdsplads - og ikke kun inden for kursens rammer. Erfaringerne fra denne afprøvning i "det virkelige liv" kan så bruges som input for kurset igen. Det vil selvfølgelig være en stor fordel at den som tilrettelægger sådan et kursus kender virksomheden, dens kommunikationsopgaver og forskellige diskursfællesskaber så godt som muligt. Der ligger her et nyt og spændende arbejdsfelt for virksomhedens egne sprogmedarbejdere.

Fremmedsprogsforskere ved som sagt indtil nu ikke så meget om den konkrete fremmedsproglige interaktion i erhvervssammenhæng. De her skitserede elementer til en sprogpædagogik for voksne lærnere, som er engageret i konkret erhvervskommunikation, mere end råder bod på denne ulempe. Situationen har nemlig også en stor fordel: i denne form for efteruddannelse kan man udnytte den situationsbundne viden deltagerne - i modsætning til elever/studerende - har. Mon ikke erfaringerne fra denne form for sprogundervisning på et tidspunkt også kan smitte af på fremmedsprogspædagogikken som helhed?

Noter

1 Medlemmer af et professionelt diskursfællesskab (f.eks. sprogforskere eller ingeniører) har fælles forestillinger om hvordan diskursen i deres fag "normalt" foregår og føler sig som et fællesskab pga. deres fælles diskurs og det arbejde (produktion og formidling af viden) denne diskurs muliggør (sml. Bizzell 1994).

Litteratur

Bizzell, Patricia: Discourse community. In: Purves; Allan C: (ed.): Encyclopedia of English studies and language arts. New York: Scholastic, 1994. S. 395-397.

Duin, Ann Hill and Craig J. Hansen (eds.): Non-academic writing: Social theory and technology. Mahwah NJ: Erlbaum, 1996.

Freedman, Aviva, Christine Adam and Graham Smart: Wearing suits to class: Simulating genres and simulation as genre. I: Written Communication 1994, 11, 2: 193-226.

Parks, Susan and Mary Maguire (under forberedelse): Coping with on-the-job-writing in ESL: A constructivist-semiotic perspective. I: Language Learning [maj eller juni 1999].

Pogner, Karl-Heinz: Text and dynamics: Observations on text production at a technical workplace. I: Pogner, Karl-Heinz (ed.): Writing: Text and interaction (OWPLC 14). Odense: Odense Universitet; Institut for Sprog og Kommunikation, 1997. S. 119-145.

Tema: Sprog og fag

IT-støttet engelskundervisning

Kent Andersen Folkeskolelærer,
elektriker. Afdelingsleder, Odense
Tekniske Skole.

Der er, afhængigt af anvendelsen, to mulige skabere af Internettet:

1. Herren. - Den ansvarlige lærer finder hurtigt ud af at "Du skal arbejde i dit ansigts sved." - Hvis Internettet ikke blot skal være en frugtesløs oplevelse kræves der et stort forberedelsesarbejde.
2. Fanden. - Den uansvarlige lærer opdager hurtigt at eleverne er vilde med at chatte, spille og surfe på Internettet. De lærer bare ikke ret meget af dette, men tiden går og ingen klager - før eksamen! (Ovenstående tænkt i en sen natte time af en fynbo).

Som ansat på en teknisk skole siden 1980 med engelsk som hovedområde har jeg været nødt til at eksperimentere med forskellige undervisningsformer. På de fleste tekniske skoler inden for Erhvervsuddannelserne forbliver klasserne udelte i de enkelte fag. Dette skyldes ønsket om en helhedsorienteret undervisning med så stor sammenhæng i uddannelsen som muligt. Det er derfor nødvendigt at arbejde med intern differentiering i klasserne, da elevernes forudsætninger i grundfaget engelsk typisk spænder fra elementære færdigheder til de gymnasiale niveauer.

Jeg har gennem flere år søgt at arbejde helhedsorienteret med sprogundervisningen. Grundfaget engelsk har fungeret som såvel støttefag som suppleringsfag til grundfag og områdefag. [note 1](#) Jeg har i engelskundervisningen arbejdet med sikkerhed på arbejdspladsen, informationsteknologi, samfunds-fag, el-teori, fysik samt haft berøring med flere andre fag. Jeg vil prøve at vise et eksempel på hvorledes engelsk kan støtte og selv få glæde af et andet grundfag, i dette tilfælde grundfaget Informationsteknologi.

Jeg vil søge at skabe et task-baseret undervisningsforløb, hvor eleverne arbejder i grupper med mulighed for differentieret hjælp efter deres sproglige niveau. Jeg vil vælge en overordnet task (veldefineret arbejdsopgave) som kræver et antal undertasks, der alle skal fuldføres for at den overordnede task kan fungere. Klassen opdeles i grupper og hver gruppe tildeles en task og bliver ansvarlig for at denne fuldføres samt at de andre grupper senere kan beherske denne task. Billedligt talt er taskbaseret undervisning et puslespil af opgaver hvor alle brikker skal lægges på den rigtige plads før tasken er komplet.

Arbejdstitlen for projektet bliver *The Web Page Task*.

De informationsteknologiske mål med denne task er at eleverne bliver i stand til:

1. at oprette en e-mailkonto og anvende denne i praksis
2. at oprette en webkonto og anvende denne i praksis
3. at installere og anvende et FTP program (program der skal flytte elevens arbejde fra den lokale computer til en webserver.
4. at arbejde med elementær HTML ("kommandoer" der bruges til at skrive websiderne)
5. at skaffe grafik, HTML-eksempler, animationer, video og lyd m.m. til deres websider fra Internettet

De sproglige mål er at eleverne

1. gennem læsning af autentiske tekster med teknisk indhold opnår færdigheder i at læse sådanne tekster
2. tilegner sig et fagspecifikt ordforråd
3. lærer at skrive tekniske instruktioner
4. lærer at afgive mundtlige instruktioner og beskrivelser
5. opnår en grammatisk forståelse af passiv og aktiv
6. opnår en grammatisk forståelse af imperativ
7. kan anvende deres sproglige færdigheder i praksis - *doing*.

Praktiske overvejelser

Det er efter min erfaring vigtigt at man ikke i sprogundervisningen "spilder" tid på at lade eleverne selv søge efter information på Internettet. Søgning er en væsentlig færdighed, men den afføder ikke sprogkundskaber/sproglig aktivitet der blot tilnærmelsesvis retfærdiggør det store tidsforbrug. Jeg vælger derfor at lade emnet høre under informationsteknologi eller andre fag! Konsekvensen af dette er at hvis ikke eleverne skal søge så må læreren, dette er tidrøvende, men nødvendigt!

Desværre betyder Internettets udvikling at arbejdet kun i ringe omfang kan genanvendes år efter år. Når jeg har fundet de nødvendige "links/URLs" (adresser på Internettet) skrives disse på gruppernes arbejdspecifikationer (*task briefs*).

Det er vigtigt at eleverne får deres arbejdspecifikationer (*task brief*) så udførlige at de kan gennemskue at der ikke er tid til "tant og fjas". Jeg indleder altid taskbaserede forløb med en gennemgang af den overordnede task inden jeg udleverer de enkelte tasks til grupperne. På denne måde kan alle grupper se at deres task er nøglen til de andre gruppers arbejde.

Det er praktisk at læreren inden undervisningen udskriver teksterne fra de fundne Internetadresser, det er bedst at eleverne har dem på papir til den efterfølgende sproglige bearbejdning, og skulle Internettet strejke på undervisningsdagen så kan eleverne alligevel komme i gang med projektet. Jeg plejer også at udskrive nogle overheads af relevante websider (som skal bruges af eleverne under deres fremlæggelser i klassen). Så skal eleverne ikke bruge tid på dette i forløbet.

Husk også (hvis du vil sikre dig!) at indhente tilladelser til at anvende materialerne fra Internettet. I mit konkrete eksempel har jeg fået tilladelse til at anvende tekster og billeder til såvel undervisningen som til denne artikel fra xoom.com og hotmail.com.

Endelig, husk selv at gennemprøve forløbet inden det bliver elevens tur, hvis du selv er i tvivl garanterer jeg at katastrofen venter! Jeg vil desuden anbefale at have en alternativ lektion klar hvis Internettet ikke skulle virke undervejs. (Husk Murphys lov! "Hvis noget kan gå galt, vil det gå galt").

Har du allerede fortrudt? Glem ikke *per aspera ad astra* - ad støvets vej til stjernerne (jeg bestod ikke latinprøven, ups!). Efter et grundigt forberedelsesarbejde venter faktisk nogle spændende oplevelser med elever der arbejder med ægte kommunikation og som anvender sproget som et værktøj på vejen til et motiverende mål - deres egen e-mail og hjemmeside på Internettet (og hvad kan der så ikke skrives på denne hjemmeside med hele

verden som den reelle målgruppe når projektet er færdigt).

Materialer

Efter lidt søgning på Internettet og eksperimentering med de fundne adresser valgte jeg at eleverne skulle anvende www.hotmail.com som deres e-mail leverandør og xoom.com som leverandør af plads til deres websider. Begge steder er reklamefinansierede og tilbyder derfor deres tjenester gratis. Der er mange andre muligheder blandt andet www.geocities.com som giver både gratis e-mail og websider, men jeg ønskede denne gang ikke at bruge samme leverandør til e-mail og web. Det er også vigtigt at alle elever går hele proceduren igennem, de må i dette projekt ikke anvende e-mail eller web konti som de allerede har. Dette skyldes hensynet til sprogundervisningen (www.009.dk er eksempelvis en ren dansk e-mailtjeneste med gratis e-mail).

Eleverne får brug for adgang til Internettet, og computerne skal have et FTP program installeret, dette hentes gratis på adressen <http://xoom.com/xoom/helpcenter/ftp/xoomftp>. Eleverne kan faktisk selv installere dette program efter den medhørende vejledning, men personligt vil jeg ikke have elever til at installere på mine computere.

Der laves en side for hver deltask med instrukser, lister over relevante adresser på Internettet, spørgsmål og sproglige opgaver.

Jeg har også lavet en speciel sprogside til eleverne *The Language Paper*. Foroven er der plads til at eleven kan skrive sit navn, sin e-mail adresse (som jo findes i forbindelse med projektet) og webadresse (som er det endelige mål med projektet - set med elevens øjne). Resten af siden er delt i to spalter med en streg imellem. Det er meningen at eleven i venstre side skriver/kopierer kildetekst eller spørgsmål og i højre side skriver sine svar/kommentarer og lignende.

Undervejs får hver elev følgende kopier: 1. Den overordnede taskbeskrivelse. 2. Deltask-instruksen. 3. *The Language Paper* og 4. Udskrift af relevante sider fra Internettet til besvarelse af deltask.

Hver gruppe får desuden et antal overheads som kan anvendes til fremlæggelse for resten af klassen. Desuden valgte jeg i mit første forsøg med denne task at grupperne også skulle udlevere kopier af deres "relevante sider fra Internettet" som jeg havde udskrevet til dem.

Opvarmning

Inden jeg starter på *The Web Page Task* vil jeg gerne sikre mig at alle i klassen har elementær forståelse af computere og behersker et udvalg af de fagligt relaterede gloser i denne forbindelse. Fordelt over 8 lektioner læses side 2-8 af *The Usborne Young Scientist - Computers*. Teksterne suppleres med et multimediemateriale på cd-rom "EuroClass Engelsk" afsnittene Computer 1-7. Denne cd-rom kan købes direkte fra Odense Tekniske Skole for 200 kroner (ved henvendelse til Kent Andersen). cd-rom'en indeholder en "blandet landhandel" af video, billeder, lydoptagelser, tekster og øvelser til engelskundervisningen. Hvert afsnit starter med enten en videosekvens eller en kommenteret billedsekvens med interaktive undertekster. Eleven kan klikke på samtlige ord og få enten forklaringer eller oversættelser frem. Efter at have set en videosekvens går der videre med glostræning og afsnittene afsluttes med en indsætningsøvelse. Læs mere om denne cd-rom på adressen <http://lang.ots.dk/software.htm>

Arbejdsformen

Al samtale og kommunikation foregår på engelsk - også eleverne imellem. Når jeg er ved at blive hæs af at gentage *English only!!!* og *What did you step in?* går det faktisk fint og eleverne taler engelsk sammen. En mulig støtte til dette er at aftale en IOU (*I owe you*) seddel med elevnavnene. Hver gang en elev taler et andet sprog end engelsk sættes en streg ud for navnet, dette koster en krone for hver streg.

Når jeg har gennemgået målet og tidsrammen for den samlede task fortæller jeg om de fem deltasks. Jeg hjælper derpå eleverne med at danne gruppe og vælge deltask. Grupperne aftaler selv arbejdsdelingen (støttet og overvåget af undertegnede - kontrol kan af og til være bedre end tillid!).

Eleverne arbejder i et lokale med 15 computere forbundet til Internettet. De har adgang til elektroniske ordbøger foruden Websters Dictionary på Internettet:
<http://www.m-w.com/dictionary.htm>

Som tidligere nævnt under tidsforbrug arbejder den enkelte elev hjemme med de sproglige iagttagelser. Disse kommenteres løbende af læreren inden de til sidst i forløbet afleveres og rettes af læreren.

Afhængigt af gruppernes deltasks fremlægger grupperne løbende deres resultater og/eller instruerer de andre grupper. Eksempelvis skal e-mail gruppen efter blot et par timer vise de andre grupper hvordan de registrerer sig og får en e-mail konto hos www.hotmail.com, ingen af de andre grupper kan nemlig komme videre uden en e-mail konto. Alle elever går med en påklisset label (f.eks. *E-mail consultant*) på brystet, så de andre grupper hurtigt kan fange en konsulent når de har problemer.

Spørgsmål og opgaver til sprogiagttagelser

Jeg har valgt at de sproglige opgaver skal være fælles for alle grupperne. Opgaverne skal fremgå af gruppernes task-specifikationer.

Ordlyden af opgaverne er:

Language Points:

1. *Find ten "interesting" sentences from the handouts. Write them on the "Language Paper" with your comments.* (Det kan være sætninger der lyder flotte, underlige, irriterende, forkerte m.m.)
2. *Find five examples of verbs in the imperative form (bydemåde). Write them on the "Language Paper" with your comments, i.e. why is the imperative form used?*
3. *Find five examples of verbs in the passive form (passiv). Write them on the "Language Paper" with your comments, i.e. why is the passive form used?*

Den overordnede taskbeskrivelse

Grafisk har jeg valgt at indlede siden med et billede af en monitor hvori der faktisk er et eksempel på en webside som opfylder kravene til den overordnede task.

Herefter følger nedenstående tekst:

The Web Page Task has been completed when each student in the class has created a personal web page with headline, graphics, text, links, and a link to the student's personal e-mail account.

In order to write a web page you need to know how to get an e-mail account, how to get a web page account, how to write HTML files, how to get graphics for the web page, and finally how to send everything to the web account.

You will be assigned to a group responsible for one of the tasks in the Web Page Task. After having worked with the task the group is responsible for showing the other groups how to do the task and each of the group members will act as a consultant for the other students in the class.

Please bear in mind that if you should fail to complete your task it will not be possible for the other groups to produce their web pages!

You will receive your task brief shortly with instructions and time schedule.

Deltask-instrukserne

Hver side med deltask-instruks indledes grafisk med et skærmdump fra Internettet. Sædvanligvis et skærmdump fra en af de sider gruppen skal hente sine informationer fra. Jeg har ikke her medtaget teksten med de sproglige opgaver, se denne i afsnittet "Spørgsmål og opgaver til sprogiagttagelser".

The E-mail Account Task

The group is responsible for having read and understood all the "E-mail Task" handouts from the teacher. However, as the group's work is vital for the other groups it is suggested that the group asap (as soon as possible) prepares a KISS (Keep It Simple, Stupid) instruction for the other groups. Please start numbering the pages in the handout (Your teacher forgot to do so!).

Words can be looked up in the Webster dictionary at the address:

<http://www.m-w.com/dictionary.htm>

The e-mail account address is:

<http://www.hotmail.com>

First day: 10.00 Instruct the other groups how to get an e-mail account

First day: 11.00 Check that each student in the class now has a new e-mail account

Try out the different facilities in your Hotmail e-mail account.

Second day: 13.00 Instruct the other groups how to use the main e-mail facilities, e.g. how to attach a file.

Finally: Complete your own web page.

Questions:

After how many days of inactivity will a Hotmail e-mail account expire?

What is SPAM?

How can you fight SPAM?

What is the maximum size of your account?

How can you sort your mail in folders?

The Web Account Task

The group is responsible for having read and understood all the "Web Account Task" handouts from the teacher. However, as the group's work is vital for the other groups it is suggested that the group asap prepares a KISS (Keep It Simple, Stupid) instruction of how to get an account. Please start numbering the pages in the handout (Your teacher forgot to do so!).

Words can be looked up in the Webster dictionary at the address:

<http://www.m-w.com/dictionary.htm>

The web account address is:

<http://xoom.com> (Click on "Join XOOM COMMUNITIES")

First day: 10.30 Instruct the other groups how to get a web account

First day: 11.00 Check that each student in the class now has a new web account

Try out the different facilities in your XOOM web account.

Second day: 11.00 Instruct the other groups how to use the main web facilities, e.g. finding help. Finally:

Complete your own web page.

Questions:

How is a new account activated?

Why is it necessary for you to give your e-mail address to XOOM?
What is your e-mail address used for by XOOM?
What is the maximum size of your account?

The HTML Task

The group is responsible for having read and understood all the "HTML Task" handouts from the teacher. However, as the group's work is vital for the other groups it is suggested that the group asap prepares a KISS (Keep It Simple, Stupid) instruction of how to write a simple page with HTML. Please start numbering the pages in the handout (Your teacher forgot to do so!).

Words can be looked up in the Webster dictionary at the address:
<http://www.m-w.com/dictionary.htm>

The HTML addresses are:
<http://xoom.com/xoom/helpcenter/essential/intro>
<http://xoom.com/xoom/helpcenter/essential/essential>

First day: Write a sample page and save it in your directory. Later it can be sent with FTP to your account at XOOM.COM.

Second day: 10.00 Instruct the other students in the secret art of writing HTML. Finally: Complete your own web page.

Questions:

How do you test your HTML files?
What does HTML stand for?
Why should you use capital letters in HTML tags?
How do you add a background image to your page?

The FTP Task

The group is responsible for having read and understood all the "FTP Task" handouts from the teacher. However, as the group's work is vital for the other groups it is suggested that the group asap prepares a KISS (Keep It Simple, Stupid) instruction of how to setup the WS_FTP program for sending files to your XOOM web account. Please start numbering the pages in the handout (Your teacher forgot to do so!).

Words can be looked up in the Webster dictionary at the address:
<http://www.m-w.com/dictionary.htm>

The FTP address is:
<http://xoom.com/xoom/helpcenter/ftp/xoomftp> (Do NOT download the WS_FTP your teacher has already done so and installed the program on your computer).

First day: To get you started your teacher has prepared an account for you at the XOOM.COM web site (only for testing). Your user ID is: elektrisk. Your password is: volt NB: Do **not** save the password!!!! Practice with sending files to and from the web site.

Second day: As soon as you feel familiar with the FTP program you should show the rest of the class how to set up and use the FTP program. Finally: Complete your own web page.

Questions:

How do you transfer a file from your computer to the remote system?
What is the consequence of filenames being case sensitive?
How much does the Odense Tekniske Skole have to pay for the WS_FTP program?

The Graphics Task

The group is responsible for having read and understood all the "Graphics Task" handouts from the teacher. However, as the group's work is vital for the other groups it is suggested that the group asap prepares a KISS (Keep It Simple, Stupid) instruction of how to get graphics and other elements (e.g. animations, music and video). Please start numbering the pages in the handout (Your teacher forgot to do so!).

Words can be looked up in the Webster dictionary at the address:

<http://www.m-w.com/dictionary.htm>

The Graphics addresses are:

<http://www.microsoft.com/gallery/files/images/> (The MicroSoft Image Gallery)

http://xoom.com/xoom/web_clip_empire (XOOM clips)

First day: Save different images etc. to your folder on the server by "rightclicking" the images. Browse through the images on the two web sites mentioned above and plan an interesting web page with background, an animation ..

Second day: 10.00 Show the other students in the class how to get pictures, animations and HTML source from other web pages and how to use the MicroSoft Image Gallery and the XOOM clip gallery. Finally: Complete your own web page.

Questions:

How can you get and save the HTML web source from a web page?

How do you download images from the Microsoft Image Library?

What may happen if you resell software from the Microsoft Image Library?

Eksempel på tekst fra "The E-mail Task"

1. Creating a User ID:

How do I get my own Hotmail account?

To sign up point your browser (such as Netscape Navigator or Microsoft Internet Explorer) to www.hotmail.com, click on the Sign up Here button and follow the instructions. You will need to provide some personal and demographic information in order to establish an account. Your personal data is never disclosed or given away. It is needed in order for us to display meaningful ads to you as an individual.

By filling out the registration information you will be given a FREE email account that is both permanent and reliable. There is no special client side software needed, all you need is a browser and access to the web. You can now take advantage of email on demand wherever you have access to the web. What this means is that it does not matter if you are at home or work or even out of your state or country. All you need to do is point your browser at www.hotmail.com and the email world is at your fingertips. Along with your email, you can also attach important files, images and other documents to your email messages. Hotmail is the best solution for your business or personal email needs.

Teksten er taget fra <http://www.hotmail.com> Gengivet med tilladelse fra Hotmail

Eksempel på tekst fra "The Web Task"

XOOM welcomes members to join communities, build home pages, use our free clip art and to express themselves through our chatrooms. We have a great community and terrific members and we intend to keep it that way.

The community will thrive when there is freedom to present what you want, but not at the expense of others. If you do not wish to be part of a community that has a climate of friendliness and helpfulness, then please move to one less regulated.

We want to be completely honest about our policy. XOOM provides free home pages, but we do not guarantee the right to free speech. XOOM is the final arbiter of what IS and IS NOT allowed on our site.

Members who want to use our homepage building space and tools must agree to accept our email messages as part of their free service. We only use email to inform you of new membership benefits and features, to let you know of urgent problems on our site, and to present special members only opportunities to buy products and services that are appropriate to the interests of our communities. And we keep these messages to a minimum. If you don't want to receive our e-mail messages and remove yourself from our mailing list, we reserve the right to delete your homepage. We will notify you at least one week in advance of removing your site. XOOM users are responsible for keeping a current backup copy of their site, not XOOM.

Gengivet med tilladelse fra XOOM, Inc.

Tidsforbrug (ikke lærerens, men elevernes)

Jeg har prøvekørt "The Web Page Task" med en elektrikerklasse på 10 lektioner. Eleverne lavede det meste af det skriftlige sproglige arbejde (fandt eksempler, kommenterede, besvarede spørgsmål etc.) som hjemmearbejde. Dette kunne lade sig gøre da jeg jo havde udskrevet og kopieret alle de udvalgte sider fra Internettet. De 10 lektioner var ALT for lidt og levnede ikke fornøden tid til at de enkelte taskgrupper kunne gå i dybden med deres arbejde i forbindelse med deres fremlæggelser, men der var lige nøjagtig tid nok til at alle fik lavet en simpel hjemmeside på Internettet. Jeg vil foreslå at der i fremtiden anvendes cirka 16-20 lektioner til den samlede task.

Alternativt til ovenstående "mammut-task" kunne man lave en task hvor det overordnede formål var at skaffe alle en e-mail konto. Tasken kunne så opdeles i 1. Anskaffelse/application, 2.Regler for anvendelse af hotmail e-mail. 3. Generel brugervejledning. 4.Access og Passwords. 5. Abuse SPAM etc. Denne "mini-task" ville med sprogligt efterarbejde og fremlæggelser undervej fylde mellem 8 og 12 lektioner (i mit hæsblæsende tempo). Materialet til nævnte mini-tasks kan findes på adressen <http://hotmail.com>

Flere oplysninger

Du er velkommen til at henvende dig til undertegnede hvis du har spørgsmål til denne task. Jeg vil også gerne hjælpe med kopier af elevernes "task briefs" og udskrifter af opgaverne. Glem ikke at besøge "The Language Plaza" på adressen <http://lang.ots.dk>

Nemmeste måde at komme i kontakt med mig er gennem e-mail: kent@lang.ots.dk

Kent Andersen
Bygge & Anlæg
Odense Tekniske Skole
Risingsvej 60
DK 5000 Odense C

Noter

1 På erhvervsuddannelserne på teknisk skole undervises i *grundfag* som er 'almene' fag der dækker flere

fagområder, f.eks. fremmedsprog; *områdefag* som dækker en bestemt fagområde, og *speciefag* som giver eleverne specialiserede kompetencer inden for et fagområde.

Tema: Sprog og fag

Integration af fag og sprog



Caroline Graham
BA, Higher Diploma in Education.
Director of Studies,
University of Limerick Language
Centre.

Freda Mishan
BA, MA Linguistics.
Teacher Trainer,
University of Limerick Language
Centre.



Integration af fag og sprog

Fagsprogsundervisningens [note 1](#) historie, som nu går mere end tre årtier tilbage, har været præget af løbende overvejelser over en række omstridte spørgsmål. Ét af dem angår i hvor høj grad målsproget og fagområdet kan integreres i planlægningen af fagsprogsundervisningen, og hvad dette betyder for både sproglærerens og faglærerens rolle. Der er faktisk mulighed for mange grader af integration og mange forskellige måder at samarbejde på, hvilket vi vil give eksempler på i det følgende. Eksemplerne er hovedsageligt hentet fra University of Limerick Language Centre.

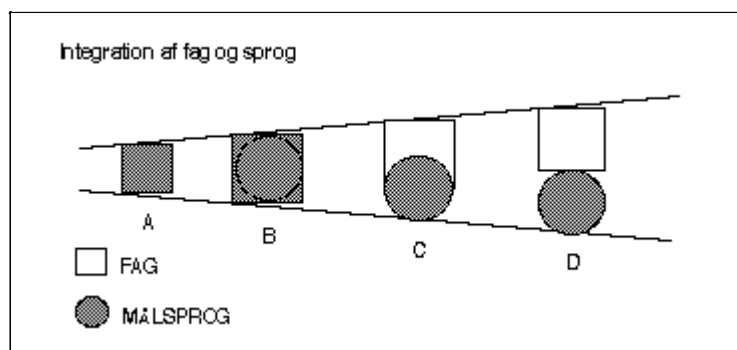
Integration af fag og sprog

Rationalet bag integration af sprog og fag (ISF) er ønsket om at opnå en kommunikativ situation i klasseværelset der er autentisk, hvad angår deltagernes fagområde.

En metode til at udvikle "autentiske aktiviteter" (*activity authenticity* [note 2](#)) er den 'task'-baserede tilgang, som Long [note 3](#) og Prabhu [note 4](#) har været foregangsmænd for. Autentiske 'tasks' er især velegnede inden for IFS, og det er ikke overraskende at denne tilgang i vidt omfang er blevet anvendt inden for fagsprogsverdenen. Payne [note 5](#) giver en definition af hvad en autentisk 'task' i fagsprogssammenhæng er: det er en 'task' der er "acceptabel for

en fagspecialist med hensyn til indhold og udtryk", men han påpeger også at en så høj grad af autenticitet ofte er umulig. Faktisk er det sådan at brugen af autentisk materiale ikke nødvendigvis "indebærer at de 'tasks' (der bliver arbejdet med i klasseværelset) er autentiske"[note 6](#), at de med andre ord vil skabe ægte interaktion og virkelig kommunikation. Arnold foreslår i stedet for at det er en autentisk reaktion, man skal stræbe efter. Dette indebærer at det der ligger til grund for virkelig interaktion, er det uventede - det at man ikke ved hvad samtalepartnerens reaktion vil være.

Graden af integration af sprog og fag i fagsprogskurser er et spørgsmål der er blevet overvejet inden for rammerne af VOCAL, et projekt der blev påbegyndt i 1994, finansieret af LINGUA/SOCRATES, hvor University of Limerick Language Centre var partner. Ét forslag var at se på integrationen af fag og sprog som det afspejles i følgende model[note 7](#):



I denne makromodel bliver 4 forskellige typer af fagsprogsundervisning placeret på et kontinuum som går fra en type hvor der undervises i fagsproget på målsproget, til situationer hvor fag og sprog er adskilte discipliner (Mikromodeller A-D).

Model A illustrerer scenarier hvor der bliver undervist i faget på målsproget. Dette er en mulighed som i Danmark eksempelvis anvendes på Horsens tekniske Skole. Model A repræsenterer situationer hvor målsproget opfattes som et redskab til studiet af faget.

Undervisning på målsproget forudsætter at deltagerens sproglige niveau er højt nok til at de kan følge kurset. For at opnå dette niveau kan det være nødvendigt for deltagerne at tage en anden type fagsprogskursus, enten før eller under fagkurset (se model D). Man kan også gå ud fra at spørgsmålet om autenticitet til en vis grad bliver løst automatisk eftersom faget i sig selv skaber en autentisk ramme for anvendelse af sproget.

Model B er en tværfaglig model. Tværfaglighed, sådan som den fremstilles her, defineres som:

(...) interaktion mellem to eller flere forskellige discipliner, som kan gå lige fra simpel kommunikation af idéer til gensidig integration af grundlæggende begreber, metoder, procedurer, epistemologi, terminologi, data.[note 8](#)

Da integration af fag og sprog er den foretrukne type af interaktion i en fagsprogssammenhæng, kan tværfaglighed ses som den ideelle fagsprogssituation: Her er sprog og indholdselementer integreret og således fri for de konflikter der er så typiske i kursusplanlægningen af fagsprogskurser. Men tværfaglige kurser adskiller sig fra andre typer af fagsprogskurser ved at indebære en holistisk læreproces, hvor det typiske i fagsprogssituationer er at sprogtiltagelsen kommer oveni en allerede eksisterende faglig viden (jf. mikromodel C og D).

Valget af den tværfaglige tilgang i fagsprogssammenhænge kan derfor føre til interessemodsætninger. F.eks. kan centrale faglige tekster indeholde et sprog der opfattes som temmelig avanceret med hensyn til sproglige begreber. Det gælder hvor man må foretage prioriteringer i kursusplanlægningen: Skal learnerne kastes dårligt forberedte ud i sprogligt komplekse tekster for at tilegne sig grundlæggende færdigheder inden for deres fag, eller skal man vente med disse færdigheder indtil deltagerne kan forstå de sproglige begreber?

I model C varierer graden af integration af fag og målsprog, og den afhænger hovedsagelig af hvilke

forudgående erfaringer learnerne har med faget og målsproget. Denne model er - med sine uendelige variationsmuligheder - en meget typisk type fagsprogskursus der illustrerer den fleksibilitet der må være i en fagsprogundervisningsplan for at man kan tage højde for uforudsete huller i learnerens viden. Sådanne huller afspejler ofte kulturelle forskelle og prioriteringer. Eksempel 3 nedenfor illustrerer en typisk model-C situation, et kursus i forretningskommunikation hvor learnerne var embedsmænd der havde færdigheder i nogle af de opgaver de blev bedt om at udføre, såsom at give præsentationer, men manglede færdigheder inden for andre områder, såsom brug af computer, hvilket gjorde det nødvendigt at give undervisning i både færdigheder og det tilhørende fagsprog.

Model D beskriver et scenario hvor sproget er specialiseret, men hvor undervisningen i det er adskilt fra faget og koncentrerer sig om hvad der kan kaldes generelt fagsprog. Der fokuseres på funktioner, form og et mindre specialiseret teknisk ordforråd der er fælles for flere fagområder. Det faglige indhold er mindre vigtigt. Dette fagsprogsscenario indebærer derfor ikke normalt noget samarbejde mellem sproglæreren og faglæreren. Kurser af denne type kunne muligvis tages som forberedelse til et andet kursus hvor der blev undervist på målsproget, sådan som det er beskrevet i model A.

Casestudier

Casestudie 1: Brug af video i klasseværelset

I sommeren 1994 afholdt Campus Language Centre et kursus med titlen: "Brug af video i klasseværelset". Dette 2-ugerskursus var specielt udviklet til en gruppe engelsklærere der ikke havde sproget som modersmål. Det omfattede et modul hvor lærerne skulle lære forskellige teknikker i forbindelse med videooptagelser og derefter producere en kort video. Det blev besluttet at der til dette modul var brug for en teknisk-faglig ekspert der ikke var sproglærer til at demonstrere og undervise i videooptagelsesteknikker på engelsk, og at sproglæreren skulle være til stede under ekspertens undervisning og give sproglig støtte hvis og hvor det var nødvendigt. Den forudgående planlægning omfattede også et tæt samarbejde mellem sproglæreren og den faglige ekspert, hvor den faglige ekspert først nøjagtigt beskrev de trin man skulle igennem i den praktiske undervisning. Dette gjorde det muligt for sproglæreren at blive mere fortrolig med fagstoffet og at forberede en liste med faglige udtryk og sprogopgaver der relaterede sig til den efterfølgende faglige undervisning. Det blev også besluttet at sproglæreren skulle overvære den faglige eksperts undervisning for at afgøre om der var brug for yderligere sproglig støtte. Den faglige viden som sproglæreren opnåede i denne fase af kursusudviklingen, gjorde det faktisk muligt for vedkommende at optræde som teknisk assistent i den faglige undervisning da kursisterne senere skulle lave deres egne videoer.

Gruppen var heterogen både fra en sproglig og en faglig synsvinkel, som det også var fremgået af en behovsanalyse før kursusstart. På den ene side var de kursister der havde stor viden om teknikken i forbindelse med videooptagelser også dem der var mest fortrolige med den tilhørende faglige terminologi. De var i samme situation som modersmålstalende på et tilsvarende kursus: De lærte nye teknikker og nogle nye tekniske termer via engelsk (f.eks. 'scart', 'MCU' for *Medium Close Up*). Forskellen var imidlertid at de overordnede mål for kurset også omfattede sprogtræning.

På den anden side var der en del af kursisterne, som ikke havde kendskab til udstyret og fagsproget før kurset, og som ikke havde lært termene i den liste der blev uddelt før starten på modulet. De var derfor mere afhængige af at sproglæreren forklarede og/eller gentog det de ikke havde forstået. Dette var især muligt i forbindelse med demonstrationerne af udstyret. I kortere perioder var det sproglærerenes rolle at være faglig ekspert, en rolle som sproglæreren ikke kunne have spillet uden indføringen i emnet af den faglige ekspert i forbindelse med kursusudviklingen. Derfor var begyndelsen af kurset et eksempel på model A og model C. Interessant nok blev den sidste gruppe mindre og mindre afhængig af sproglæreren efterhånden som de blev fortrolige med emnet og fagsproget, og hen mod slutningen af kurset lærte alle faget alene via engelsk som vist i model A.

Casestudie 2: Den tværfaglige metode: Faglig undervisning i Tyskland og projektmetoden.

I de tyske *Berufsschulen*, dvs. tekniske skoler, er man i øjeblikket i gang med at integrere sprog i læreplanerne.

Her bliver der anvendt en tværfaglig metode således at de faglige færdigheder indlæres på målsproget og sproget læres gennem faget. Metoden bygger på filosofien om en aktivitetsorienteret læreproces som anbefaler en projektorienteret pædagogik. Den beskrives således:

Learnerne beslutter sig for inden for hvilket område de vil lave deres aktiviteter; herefter forhandler de sig frem til hvilke af de planlagte aktiviteter de vil lave; så udvikler de aktivitetsområdet, udfører de udvalgte aktiviteter og afslutter dem på en meningsfuld måde. Ofte resulterer det i et produkt. (Frey 1993, p.13)

Rationalet for denne pædagogik er at indlæringsaktiviteterne bidrager til en personlig udvikling, og at learnerne selv skal organisere og skabe denne udvikling.

Et sådant projekt blev gennemført af en partner i det omtalte VOCAL-projekt. Hendes studerende i kunst og design besluttede sig for en opgave der bestod i at de hver for sig skulle fremstille en rygsæk. Samtalen i klasseværelset foregik på målsproget (engelsk), og alle tegninger og tilhørende noter skulle afleveres på engelsk.

Det er måske værd at lægge mærke til at denne metode viste sig at være vellykket på netop dette uddannelsestrin og i en erhvervsfaglig sammenhæng. Det er muligt at disse teenage learners er mere velvilligt indstillet end voksne til at skulle lære engelsk, bl.a. fordi de er motiveret af deres ønske om at efterligne amerikansk kultur. For det andet er de begreber som de forsøger at lære ikke kognitivt komplekse, men hænger mere sammen med anvendelsen af praktiske færdigheder. Endelig er det værd at bemærke at den tværfaglige metode der bliver brugt her, er mere end blot et eksempel på en fuldstændig integration af sprog, men udspringer af en hel filosofi som vil hævde at indlæring må integrere hoved, hjerte, hænder og sanser. [note 9](#)

Casestudie 3: Uddannelsesprogram i udlandet for japanske lokalembeds mænd.

Casestudie 3 er et eksempel på et ret tæt integreret kursusforløb med en høj grad af overlapning mellem fag og sprog. Det er derfor en variant af model C.

En lille gruppe japanske lokalembeds mænd bliver hvert år inviteret til at deltage i et program som har til formål at give dem et kendskab til hvordan det lokale og regionale styre fungerer i Irland. University of Limerick Language Centre har ansvaret for de færdigheder i forretningssprog der indgår som en del af kurset. Deltagerne er alle erfarne embedsmænd, og deres sproglige kompetence er høj.

I den første del af sprogkurset bliver der gennemført en behovsanalyse og en første kursusplanlægning. Dette sker som en integreret del af undervisningen i forretningssprog i forbindelse med 'afholdelse af møde'. Deltagerne får først udleveret en oversigt over reglerne for hvordan møder afholdes, hvorefter de bliver bedt om at holde et møde der som dagsorden har at træffe beslutning om en kursusplan. Denne aktivitet har den dobbelte funktion at fungere som en sprogbehovsanalyse af kommunikative målsituationer [note 10](#), og at gøre kursusplanlægningen deltagerstyret. Denne og andre task-baserede aktiviteter har til formål at integrere sprog og fagområde (forretningskommunikation) såvel som at leve op til intentionerne i en kommunikativ sprogundervisning. Gennem hele kurset bliver denne integrerede, kommunikative task-baserede pædagogik brugt så meget som muligt, og sikrer dermed at den fagsproglige indlæringsaktivitet og de studerendes fagområde 'falder i hak', har et *closeness of fit* som Robinson udtrykker det [note 11](#). Andre eksempler på tasks omfatter: Skrivning af et forretningsbrev stilet til en virksomhed eller organisation med anmodning om at måtte komme på besøg som observatør. Svarbrevene bliver også ofte diskuteret på klassen. Oplæg om emner som det japanske lokalstyre kan deltagerne bruge på deres seminarer om dette emne og/eller i forbindelse med deres observatørperiode. Det materiale der anvendes på kurset er derfor autentisk for så vidt som det tjener et formål i det virkelige liv. Kursusplanen bliver samtidig med mellemrum taget op til diskussion og revideret så den kan blive tilpasset de nye behov der dukker op, efterhånden som deltagerne kommer ind på livet af de irske sociale og forretningsmæssige normer. Endelig giver et åbent evalueringsmøde, der bliver holdt efter kurset, feedback som kan bruges til en re-vurdering af kurset som forberedelse til opfølgningsgrupper.

Det vigtigste træk ved model C er muligheden for at variere overlapningen mellem fag og sprogligt input afhængig af learners behov og erfaringer. Kurset her kunne f.eks. nemt tilpasses learners uden

arbejdserfaringer ved i højere grad at adskille det sproglige indhold og kommunikationsfærdighederne. I så fald ville det sproglige indhold træde mere frem og kommunikationsfærdighederne skulle måske læres fra begyndelsen af.

Casestudie 4: Fly-teknisk engelsk.

En række kurser, der blev udviklet til og afholdt for flyselskaber fra landene i det tidligere Sovjetunionen, udgør et sidste scenario. Hvert af flyselskaberne var i færd med at lease vestlige fly, især Boeing 737 og 757. De medarbejdere der deltog i disse kurser - først og fremmest piloter, materialekontrollører og teknikere - havde alle stor erfaring med at flyve og vedligeholde andre flytyper (f.eks. Ilyushin, Antonov og Tupolev), men havde brug for at tilegne sig fly-engelsk på et niveau der var tilstrækkeligt højt til at de kunne tage del i et omskolingskursus der skulle afholdes af Boeing, et engelsk-talende selskab, og til at de kunne kommunikere med Boeing og leasing-firmaet når engang deres flyselskab havde overtaget flyene. Det var derfor et sprogkursus for erfarne learnere, men det blev afholdt adskilt fra og forud for det faglige omskolingskursus.

Kursusplanlægningen skete på grundlag af oplysninger fra kunden, dvs. leasing-firmaet. I overensstemmelse med anbefalingerne fra repræsentanten herfra blev kurset oprindeligt planlagt som et typisk model D scenario, hvor fagsprogskurset skulle give deltagerne et grundlag i teknisk engelsk, men uden at forsøge at undervise i noget af det faglige indhold. Da der imidlertid var brug for autentiske materialer, blev det besluttet at "Boeing 737 Systems Manual" skulle bruges som tekst, en beslutning der i høj grad havde indflydelse på den fagsproglige udformning af kurset (ordforråd, sprogstrukturer, temaer, tasks osv.).

Efterhånden som kurset skred frem, havde deltagernes høje motivationsniveau og store kendskab til fagområdet løbende indflydelse på kursusplanlægningsprocessen. Materialets autenticitet og de skabeloner det indeholdt, tillod udviklingen af mere autentiske 'tasks' (f.eks. indhentning af informationer fra tabeller, udveksling af informationer på grundlag af diagrammer og teksten).

Afslutning

Den model der er foreslået i denne artikel, er et nyttigt måleapparat til måling af graden af integration. De fire mikromodeller skal imidlertid ikke bare opfattes som beskrivelser af fire adskilte fagsproglige undervisningssituationer. Som det fremgår af casestudierne (især nr. 1 og 4), kan der være mere end én grad af integration af fag og sprog samtidig, og graden af integration behøver desuden ikke at være konstant under et helt kursusforløb.

Kursusplanlægningsprocessen ville i disse tilfælde være i overensstemmelse med Robinsons beskrivelse:

"(...) det produkt der kommer ud af en dynamisk interaktion mellem... resultaterne af en behovsanalyse, kursusudviklerens tilgang til kursusplan og pædagogik, og eksisterende materialer (hvis der er nogle). Alt sammen bliver det modificeret af kontekstuelle begrænsninger."[note 12](#)

At interaktionen er dynamisk og løbende er af særlig betydning, eftersom kursusplanlægningen konstant udvikler sig under hele kurset. Analysen af casestudierne har faktisk forstærket vores tro på at kursusudvikling er en proces der skal fortsætte gennem hele kurset under indflydelse af en løbende evaluering. En analyse af graden af integration af fag og sprog gør det muligt for kursusudviklerne/lærerne at tilpasse graden af integration til learneres fremskridt, herunder f.eks. inddrage flere autentiske materialer og 'tasks' undervejs i forløbet. De rammer for udvikling af fagsprogskurser vi har beskrevet i denne artikel er karakteristiske ved deres indbyggede fleksibilitet, en fleksibilitet som er vital, hvis kursusudviklere og lærere skal imødekomme lerneernes behov, efterhånden som de udvikler sig i dagens indlæringsbaserede pædagogiske miljø.

Artiklen er oversat af Michael Svendsen Pedersen

Noter

Artiklen er en lettere redigeret og forkortet udgave af: Graham, Caroline/Mishan, Freda: Subject-language integration in the design of courses for languages for specific purposes. i: Issues in Languages for Specific Purposes: Theoretical Approaches and Practical Applications. Ed. by Frédéric Royall & Jean E. Conacher. Shannon: University of Limerick Press, 1996.

- 1** På engelsk bruges betegnelsen LSP, dvs. Language for Specific Purposes [oversætterens anmærkning]
 - 2** Nunan, David: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. S 60 [Bogen er genudgivet flere gange senere]
 - 3** Long, Michael: A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. i: Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Ed. by K. Hyltenstam & M. Pienemann. Cleveland, Avon: Multilingual Matters, 1985.
 - 4** Prabhu, N. S.: Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987.
 - 5** Payne, C.: The design of the foundation course. i: ESP for the University. Ed. by D. Harper. ELT Documents 123, Oxford: Prentice Hall/British Council, 1986. pp. 105-119. Side 110.
 - 6** Arnold, E.: Authenticity revisited - how real is real? i: English for Specific Purposes. Ed by. S. Holden. Macmillan: London, 1991. Side 238.
 - 7** Denne model blev foreslået af Michael Svendsen Pedersen, Det Internationale Sprogcenter ved Holbæk tekniske Skole.
 - 8** Berger, G.: Part I: Opinions and facts. i: Interdisciplinarity: problems of Teaching and Research in Universities. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1972. pp. 23-74. Side 25-26.
 - 9** 'Critical period hypothesis'. Penfield, W. & L. Roberts: Speech and Brain Mechanisms. New York: Atheneum Press, 1959.
 - 10** Meyer, H.: Unterrichtsmethoden, bind 1 og 2. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1987.
 - 11** TSA: Target situation analysis: "A needs analysis which focuses on students' needs at the end of a language course". Robinson, P.: ESP today: A Practitioner's Guide. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991. Side 8.
 - 12** Robinson 1991, side 52.
 - 13** Robinson 1991, side 34.
-

Tema: Sprog og fag

Åbne sider



Modersmålsundervisning i folkeskolen

Anne-Mette Korczynski

Cand.mag. i polsk med dansk som fremmed- og andetsprog

og indianske sprog og kulturer samt korrespondent i engelsk.

Dansk Flygtningehjælps Sprogskole i Ballerup.

Folkeskolen har i dag to funktioner over for børn med et andet modersmål end dansk: dels skal den varetage særlig undervisning i dansk og dels kan Undervisningsministeren, jvf. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 25. juni 1997 § 5 stk. 7, bestemme, at der skal tilbydes fremmedsprogede elever undervisning i deres modersmål.

I Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 18. juni 1996 er betegnelsen: fremmedsprogede elever erstattet med: tosprogede børn. Det må ses som en erkendelse af, at uddannelsessystemet spiller en central rolle for udviklingen af tosprogethed og flerkulturalitet.

I Artikel 1 i UNESCO Konventionen mod forskelsbehandling inden for undervisning fra december 1960 hedder det bl.a., at det er uforeneligt med konventionernes hensigt, at en person eller en gruppe af personer udsættes for forhold, som ikke kan forenes med menneskets værdighed.

Og her spiller netop den primære socialisering ind. At have dansk som andetsprog fordrer altid mindst et andet sprog end dansk: modersmålet. Artikel 27 i FN Konventionen om Civile og Politiske rettigheder fra 1966 erklærer bl. a., at personer, der tilhører etniske, religiøse og sproglige mindretal, ikke må forholdes retten til i fællesskab at udøve deres kultur, religion eller benytte deres eget sprog.

Disse to artikler udtrykker forskellige opfattelser: i UNESCO Konventionen er det såvel det enkelte menneskes som grupper af personers værdighed, der tænkes på i uddannelsessituationen, hvorimod Artikel 27 i FN Konventionen understreger mindretalenes rettigheder, forudsat disse mindretal udgør en mindretalsgruppe!

Muligheder

Ser vi nu på børnenes muligheder for at modtage undervisning på deres modersmål i folkeskolen i dag, er denne mulighed både geografisk og demografisk betinget. Ifølge Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever, af 20. nov. 1984 kræves der 12 tilmeldte elever med samme modersmål fra 1. til 10. klasse, før der udløses en modersmålslærer. Undervisningen er en tværkommunal foranstaltning og i tilfælde af for få tilmeldte elever i et modersmål, skal kommunerne henvise til andre kommuner inden for amtet. I sådanne tilfælde afholder hjemstedskommunen udgifterne. Dette kan forårsage pendling til en anden skole end den barnet ellers er tilknyttet.

I Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 18. juni 1996 erklærer § 26 stk. 6, at elever, der undervises i en anden skole end distriktskolen ikke har krav på befordring mellem hjem og skole.

Det vil med andre ord sige, at før et barn kan deltage i modersmålsundervisning fordres elleve andre børn med samme modersmål, og med lyst til evt. at pendle til en anden distriktskole eller over kommunegrænsen.

Dette ligger tæt op ad Artikel 27 i FN Konventionen, hvor mindretallets rettigheder realiseres i det øjeblik mindretallet er en mindretalsgruppe.

Tillige anfører Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever af 20. november 1984 i §14 stk. 2, at undervisningen i modersmål omfatter 3 - 5 timer ugentligt og at disse normalt gives uden for elevernes almindelige undervisningstid, og de kan evt. henlægges til lørdage. Folkeskolens mulighed for at tilbyde eleverne undervisning i deres fritid erklæres i § 3 stk. 3 i Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 18. juni 1996, men læser man nu dette i sammenhæng med § 50 i samme Bekendtgørelse, ses det, at kommunalbestyrelsen kan kræve betaling af forældrene til elever, som deltager i undervisningen i fritiden!

Resume

Jeg skal her resumere de faktorer, der kan spille ind ved tilmelding til modersmålsundervisning:

- det er nødvendigt at man har en bopæl, der geografisk er optimal til formålet
- elleve andre børn skal tillige melde sig til samme modersmål
- undervisning kan være differentieret da modersmålsklassen kan omfatte elever fra 1. til 10. klasse
- eleverne kan blive nødt til at pendle til en anden distriktskole eller til en skole i en anden kommune
- undervisningen er efter den almindelige undervisning
- modersmålsundervisningen ligger i fritiden og evt. lørdag formiddag
- lovgivningen åbner for evt. forældrebetaling

Retten til to sprog

Som en følge af Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever af 20. november 1984 udgav Undervisningsministeriet i 1984 en håndbog: *Undervisning af fremmedsprogede elever i folkeskolen*. I tilknytning til lovens § 13 udtrykkes der i håndbogen (s. 34) bekymring for, at et barn fra et hjem, hvor der tales et andet sprog end dansk, kan risikere at blive fremmedgjort over for sine forældre og føle sig splittet og rodløs, hvis det kun med stort besvær forstår sproget i hjemmet.

Spørgsmålet er imidlertid om man kan forestille sig at forældre taler et sprog som deres børn ikke forstår.

I § 13 udtrykkes det, at formålet med undervisningen er, at eleverne vedligeholder og udvikler deres kendskab til modersmålet og til forholdene i hjemlandet.

Det er vigtigt for et medlem af en sproglig minoritet at føle sig tryk i sin egen gruppe med den identitet og de fællesskabsforestillinger, der hører til der. Dette har man som to- eller flerkulturel medborger ret til, og samfundet har pligt til at sikre muligheden herfor.

Fremtiden

Det næste lovgivningsmæssige skridt må gå i retning af at integrere tosprogede børns modersmål som en fast og obligatorisk del af deres skema. En lillebitte åbning i den retning ses i Bekendtgørelse om valgfag i henhold til folkeskoleloven af 27. juni 1994 hvori det erklæres i § 1, at valgfag i 8. til 10. klasse udvides med hverdagstysk/fransk og almindelige indvandrersprog, dog må elevernes standpunkt iflg. lovens § 2 ikke udtrykkes vha. 13-skalaen.

Det er i sig selv en interessant betragtning, at man ikke kan blive vurderet på sit modersmål, men nok på sit andetsprog.

Endnu en lillebitte åbning ses i § 51 stk 2a) i Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver m.v og om karaktergivning i folkeskolen af 21. juli 1995, hvor det nu er muligt for lærerne at give eventuelle skriftlige vurderinger i andre fag end prøvefagene.

Folkeskolens formålparagraf § 1 i Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 18. juni 1996 indeholder uvurderlige erklæringer om selve målet for hele folkeskolens virke. Hele denne fortrolighed og tillid til elevernes medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i samfundet bygger på egalitetsprincippet. Men før dette ædle princip kan håndhæves, må vi tage udgangspunkt i forskelligartede forudsætninger.

Tosprogede børn har ret til at benytte sig af det sprog, der falder dem mest naturligt i den givne kontekst. Domænerne for modersmålet kan her variere og være f.eks. hjemmet, venner, modersmålsundervisning osv.

Men udover denne ret har tosprogede børn også selv en forpligtelse til at vedligeholde og udvikle deres modersmål parallelt med dansk som andetsprog.

Politisk betyder det, at modersmålsprogene gøres til en del af pensum og bliver obligatoriske fag med formål, indhold, læseplaner, materialer og eksaminer. Herved vil folkeskolen for alvor tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger.

Denne ret til at tale det sprog, der falder en mest naturligt i den givne kontekst, og denne pligt til at vedligeholde og udvikle dette sprog parallelt med dansk som andetsprog er nødvendige forudsætninger for at folkeskolens formålparagraf kan lykkes, så eleverne får tilegnet sig de færdigheder, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Litteratur

Bekendtgørelse om valgfag i henhold til folkeskoleloven af 27. juni 1994.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 25. juni 1997 (LBK nr. 561).

Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver m.v og om karaktergivning i folkeskolen af 21. juli 1995.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 18. juni 1996.

FN Konventionen om Civile og Politiske rettigheder fra 1966.

Undervisning af fremmedsprogede elever i folkeskolen: organisatorisk vejledning: Bekendtgørelse af 20. november 1984. Kbh. : Undervisningsministeriet. Direktoratet for folkeskolen og seminarier m.v., 1984. - 47 s.

Undervisning af fremmedsprogede elever i folkeskolen, En håndbog. Holger Knudsen / Kamma Struwe. Undervisningsministeriet 1984.

UNESCO Konventionen mod forskelsbehandling inden for undervisning, fra december 1960.
