

Inddragelse af hverdagen i andetsprogsundervisningen

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

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

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

Klasseværelsescentreret hjemmearbejde

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



CHARLOTTE SUN

Cand.mag. i dansk

Underviser i dansk som andetsprog hos Studieskolen

info@studieskolen.dk

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

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

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

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

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

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

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

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

Den økologiske teori og det lukkede undervisningssystem

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

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

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

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

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

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

Forslag til en mere økologisk andetsprogsundervisning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Litteratur

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