

Leder: side 02

Kursisten i centrum
– hvem ellers? side 03

Translanguaging
– pædagogisk udvikling på
tre sprogcentre side 09

Translanguaging i praksis
på Sprogcenter Clavis side 13

Sproglæring udenfor
klasserummet – eller hvorfor
language learning in the wild? side 17

Tosprogede eleveres læse-
færdigheder på ungdoms-
uddannelserne side 27

Med Pelle Erobreren til
eksamen – en diskussion af
fordele og ulemper ved kendt
eksaminator til mundtlig eksamen. side 30



SPROGMARKER
Vil du vide mere og downloade App'en
Besøg sprogmakker.dk

Artikler, debatindlæg og kommentarer
sendes til: fokus.dansk@gmail.com

Næste nummer udkommer i juni 2023
Deadline for indlæg er den 15. maj 2023

Bladet udkommer kun på nettet og kan
printes fra: www.fokus-dsa.dk
Desuden ligger bladet på
Uddannelsesforbundets hjemmeside.

Redaktion:
Susanne Toft, CDI Køge
Kirsten Aagaard Andersen, CDI Køge

UDGIVES AF:
UDDANNELSESFORBUNDET, SEKTIONEN
FOR LÆRERE I DANSK SOM ANDETSPROG





Leder

I dette nummer af Fokus er fire af artiklerne skrevet af oplægsholdere fra årets lærerkonference, der fandt sted 1. og 2. december i Svendborg under temaet "Kursisten i centrum". Hvis du ikke deltog i konferencen, eller hvis du bare har lyst til at genopfriske de fire bidragydernes pointer, vil vi opfordre dig til at læse artiklerne i dette nummer af Fokus. Fælles for artiklerne er, at de beskriver en undervisningspraksis, der tager udgangspunkt i kursisternes ressourcer og behov.

Den kommunikative, motivationsdrevne undervisningsmetode er omdrejningspunktet for Mads Jakob Kirkebæks bidrag "Kursisten i centrum – hvem ellers?". Det er på en gang både en teoretisk og praksisnær artikel, som blandt andet handler om fordelene og udfordringerne ved at undervise uden lærebog.

Siden efteråret 2021 har tre sprogcentre i København, Roskilde og Aarhus udviklet og afprøvet trans-

languaging under supervision af Anne Holmen og Helene Thise. I artiklen „Translanguaging – pædagogisk udvikling på tre sprogcentre“ introducerer Anna Holmen og Helene Thise translanguaging-pædagogik, mens Jeanette Kjær Bilstrup, Christel Tarber, Kirsten Klingenberg Sørensen og Anne Neergaard Knudsen i artiklen „Translanguaging i praksis på Sprogcenter Clavis“ fortæller om deres erfaringer fra projektet.

I „Sproglæring udenfor klasserummet – eller hvorfor language learning in the wild?“ beskriver Søren Wind Eskildsen en praksis hvor erfaringer fra de studerendes livsverden opsamles og inddrages i undervisningen for at styrke sammenhængen mellem kursisternes praksis in the wild og sprogundervisningen.

De to sidste artikler er begge skrevet af Lise Heidemann Andersen. Da Fokus-redaktionen ikke selv kunne deltage i konferencen "Dansk som andetsprog – for dig der arbejder

med flersprogede unge og voksnes læring" d. 27. oktober på VIA University College i Århus, er vi glade for kunne bringe Lises reportage fra konferencen.

Debatten om fordele og ulemper ved, at kursistens egen lærer er eksaminator til de mundtlige danskprøver, er et emne, der deler vandene blandt lærerne. Artiklen "Med Pelle Erobreren til eksamen" er et indlæg i debatten om eksaminatorrollen. Vi hører meget gerne fra andre, der har meninger om og erfaringer med problematikken.

Vi vil gerne slutte af med en tak til bidragsyderne til dette nummer. Det har været et travlt efterår på sprogcentrene, hvilket har gjort det sværere at skaffe artikler til Fokus.

Vi håber alle får en god og rolig juleferie

**Glædelig jul og godt nytår fra
Susanne Toft og Kirsten Aagaard
Andersen**





Kursisten i centrum – hvem ellers?

• AF MADS JAKOB KIRKEBÆK, UNDERVISER OG VEJLEDER PÅ SLAGELSE SPROGCENTER

Da jeg blev opfordret til at holde et oplæg og skrive en artikel om "kursisten i centrum", tøvede jeg ikke med at sige ja. Ikke fordi jeg er ekspert, men fordi jeg ville få mulighed for at reflektere over spørgsmålet, som er centralt for min lærergerning, men – indrømmet – ikke altid fylder meget i en travl hverdag.

Kursisten som mål versus kursisten i centrum

Min umiddelbare reaktion på spørgsmålet om kursisten i centrum var: "Øh, ja, hvem ellers?" Da jeg tænkte nærmere over det, gik det imidlertid op for mig, at jeg blandede to forskellige ting sammen – "kursisten som mål" og "kursisten i centrum". Kursisten som mål er det, alle lærere har, kursisten i centrum er det, nogle lærerne drømmer om, men langt fra altid realiserer.

Kursisten som mål

Når en lærer forbereder sig, er det med en bestemt kursistgruppe¹ for øje. På sprogskolen er det en bestemt danskuddannelse (DU1, 2 eller 3, FVU eller OBU) og et bestemt modul eller trin (modul 1-6;

trin 1-4), i folkeskolen og gymnasiet et bestemt klassetrin (1.-10. kl.; 1.-3. g) og på videregående uddannelser et semester. For hvert modul, klassetrin og semester er der opsat mål, som læreren – og ideelt set også kursisterne – skal nå. Faglige mål og studieordninger beskriver i detaljer, hvad læreren skal undervise i og kursisterne tilegne sig på et givent modul, klassetrin, semester. Typisk er der derfor ikke nogen, der spørger kursisterne, hvad de kunne tænke sig. Er "Det danske arbejdsmarked" et obligatorisk emne, er det det, der arbejdes med. Her er det dog vigtigt at nævne, at kursisternes resurser er omvendt proportionale med lærerens hang til slavisk at følge målbeskrivelsen. Jo bedre kursistresurserne er, jo mere "vover" læreren at lade målbeskrivelsen ligge og lave noget, kursisterne måske er mere interesserede i. Omvendt, jo svagere

kursistresurserne er, jo mere holder læreren sig til emner i målbeskrivelsen for at forhøje chancen for, at kursisterne består næste test, prøve eller eksamen.

Kursisten i centrum

Undervisning tager ofte udgangspunkt i en *forestilling* om kursistens resurser, kompetencer og interesser, men det er langt fra altid, læreren har eller tager sig tid til at undersøge, om det faktisk forholder sig sådan, som han og/eller undervisningsmaterialet tror. Så hvis kursisten skal i centrum, er det første, man bør gøre, at spørge! Det er dog langt fra sikkert, det er en god ide at

1. Artiklen bruger betegnelsen "kursist" som en samlebetegnelse for kursister, elever og studerende.



◦◦◦ *fortsat fra side 3.*

spørge direkte. Spørgsmålet: "Nå, hvad synes I så, vi skal lave i dag?" opfatter kursister let som udtryk for lærerens mangelfulde forberedelse, begrænsede dygtighed og useriøse *laissez faire* – attitude. I stedet skal læreren hellere forsøge at sætte kursisterne i situationer, hvor de bliver *nødt* til at vise, hvad de synes og mener, føler og tror. Mere om det senere.

Hvad siger sprogtilægnelsesforskningen om kursisten i centrum?²

I *output-hypotesen* hævder Merill Swain (1995), at kursisters muligheden for selv at producere sprog er afgørende for sprogtilægnelsen. Når *output* er vigtigt, er det ifølge Swain, fordi det i højere grad end *input* tvinger kursisterne til at fokusere på og reflektere over sprogets form, eftersom de selv skal producere sproget. Det er med andre ord, når kursisten er i centrum og for at få kommunikationen til at lykkes, må presse sine sproglige kompetencer til det yderste (*pushed output*), at der ifølge Swain er de bedste muligheder for sprogtilægnelse. I *interaktionshypotesen* hævder Michael Long (1983), at der er størst sandsynlighed for sprogtilægnelse, når to eller flere sprogbrugere har mulighed for at 'forhandle om betydning' (*negotiation of meaning*). Forhandling om betydning er det, der foregår, når én sprogbruger viser en anden, at et budskab ikke er blevet forstået, fx ved brug af negativ feedback (*recasts*), som giver den mindre kompetente sprogbruger mulighed for at omformulere fejlagtige ytringer. Igen er kursisterne – ikke læreren – i centrum. Swain og Long er ikke alene om at påpege vigtigheden af at sætte kursisten i centrum. Richard Schmidt (1990) og Susan Gass (1997) påviser

i en række studier, at det først er, når kursisterne aktivt retter deres opmærksomhed mod målsproget (*attention*), lægger mærke til dele af *inputtet* (noticing) og får mulighed for selv aktivt at danne og afprøve hypoteser om målsproget, at sprogtilægnelse kan finde sted. At de studerendes *aktive deltagelse og involvering* i sprogundervisningen har stor betydning for deres sprogtilægnelse, er også blevet bekræftet af Laufer og Hulstijns forskning (2001a; 2001b). Sammenfattende kan man sige, at sprogundervisning, som kræver, at de studerende samarbejder, er aktivt involverede, tager stilling og løser virkelige kommunikationsproblemer af interesse for dem selv ifølge de ovennævnte hypoteser med større sandsynlighed vil føre til sprogtilægnelse. Der er således tungtvejende, forskningsbaserede grunde til at sætte kursisten i centrum.

Fem mulige årsager til *ikke* at sætte kursisten i centrum

Når Styrelsen for International Rekruttering og Integration (SIRI) afholder en hel lærerkonference om "Kursisten i centrum" (december 2022), må det imidlertid være, fordi styrelsen ikke mener, at kursisten altid er i centrum. Hvis man godtager den præmis, er det relevant at spørge hvorfor. I det følgende vil fem mulige årsager til, at kursisten ikke er i centrum, blive diskuteret.

Rammerne

Som det fremgår af afsnittet "Kursisten som mål" forbereder læreren ikke bare den undervisning, hun tilfældigvis har lyst til. Læreren er nødt til – i vid udstrækning – at holde sig indenfor rammer, der er fastlagt af andre end hende selv. Valg af emner, teksttyper (roman, fagprosa, reklame, poesi) m.m.,

er typisk fastlagt på forhånd og ikke til forhandling. Rammerne tager udgangspunkt i det, fagfolk i ministerier og styrelser vurderer, kursisterne bør lære. Om det også er det, kursisterne er interesserede i, optagede af og gerne vil lære er et mere åbent spørgsmål.

Undervisningsmaterialer

De undervisningsmaterialer, der er til rådighed for lærerens undervisning, er en anden væsentlig årsag til, at kursisten *ikke* kommer i centrum. Efter at have orienteret sig i fagbeskrivelser, modultestplaner, semesterplaner, eksamenskrav m.m. skriver lærebogsforfattere typisk lærebøger, der dækker de obligatoriske emner på modulet, klassetrinnet eller semestret. Det gør livet nemt – eller i hvert fald nemmere – for læreren. Skal han undervise Danskuddannelse 2, modul 3, så bestiller han 20 eksemplarer af *FOKUS 3*, og så er det bare at begynde på side 1! Nemt og bekvemt, men ikke nødvendigvis det, kursisterne efterspørger eller lærer af. Det er stadig kun de færreste lærebøger, der lægger op til, at kursisterne træder i karakter og selv foreslår, bidrager til og er medskabere af indholdet i undervisningen.

Kursistforventninger

Det lyder paradoksalt, men kursistens forventninger kan også være med til at hindre, at kursisten kommer i centrum. Når kursisten kommer til sin første undervisningslektion i dansk, kan han eller hun være socialiseret til at indtage en passiv rolle i klasseværelset. En sådan kursist forventer at få at vide præcis, hvad han eller hun skal gøre

2. Dette afsnit bygger på Kirkebæk og Du, 2014, s. 54-55.

◦◦◦ *fortsætter side 5.*



◦◦◦ *fortsat fra side 4.*

hvor, hvornår og hvor meget. En sådan kursist tror, læreren ved bedst, og er derfor skeptisk overfor lærere, der vil inddrage kursisterne i planlægning, udførelse og evaluering af undervisningen. Gør læreren det, opfattes vedkommende som usikker, svag og mindre kompetent. Kursistforventninger kan derfor også være en hindring for at opnå det, SIRI gerne vil: "at gøre kursisten til en læringsaktør, der sammen med læreren tilrettelægger de bedste muligheder for læring i og uden for sprogcentret" (citater fra intro til SIRI's lærerkonference 2022).

Lærerpersona

Hensynet til lærerens *persona* kan være endnu en årsag til, at kursisten har svært ved at komme til. Sætter læreren kursisten i centrum, er han nødt til selv at træde et skridt tilbage og nøjes med diskrete tilrån fra kulissen. Det er ikke så let, som det lyder. Nogle lærere er ikke kun blevet lærere af kærlighed til deres fag, men også fordi de godt kan lide at optræde med det. De indtager som den naturligste ting scenen og fremfører deres nøje indstuderede monolog med indlagte jokes og sidehistorier til stor fornøjelse for dem selv – og nogle gange bestemt også for kursisterne. Læreren udlever sin lærer *persona*, men omkostningen er nogle gange, at kursisten ikke får chancen for at komme i centrum.

I et studie af brugen af engelsk i undervisning i dansk af udenlandske universitetsstuderende var konklusionen, at læreren (forfatteren) ikke kun brugte engelsk i danskundervisningen af kommunikativ nødvendighed – for at gøre sig forståelig – men også "to compensate for an imagined "reduced personality", and to express features about his teacher persona that he fears he

cannot express in Danish because of what he perceives as limitations in the students' Danish language proficiency. He uses English as a "second voice" to elaborate, comment on, and back up his "first voice" Danish" (Kirkebæk, 2013b, 157-158). Hensynet til lærerens ego kan således meget vel forhindre kursisterne i at komme i centrum.

Pligtfølelse og ansvarsforflygtigelse

Endelig kan lærerens pligtfølelse og/eller ansvarsforflygtigelse også være årsagen til, at kursisten ikke kommer i centrum. Hvad vil det sige at være lærer? Mange vil svare, at en lærer er en, der lærer nogen noget, de ikke ved i forvejen, og at det er læreren, der leverer. For at leve op til titlen "lærer" føler mange lærere, at de skal være i kontrol, de skal have en detaljeret plan, og de skal undervise i deres fag. Omkostningen er, at kursisternes ønsker og behov kommer ud af fokus. Når en lærer underviser uden hensyn til kursisternes ønsker og behov er det dog ikke nødvendigvis udtryk for pligtfølelse. Det kan også være udtryk for en form for ansvarsforflygtigelse. Af og til underviser en lærer i noget, hun godt ved, hendes kursister ikke er interesserede i eller ikke vil kunne begribe. Men hun gør det alligevel for at slippe for ansvaret for *ikke* at gøre det. "De forstår det ikke", tænker hun, "men nu har jeg i undervist i det, og så har jeg gjort, hvad jeg skulle!". Om undervisningen så fører til læring eller ej er ikke hendes problem – eller ansvar.

Hvordan sætter vi kursisten i centrum? Fire eksempler

Nedenfor følger fire eksempler på, hvordan man sætter kursisten i centrum i undervisningen. Det er

langt fra de eneste måder at gøre det på. CL (Cooperative Learning) kunne være et eksempel på en anden tilgang, der har potentiale til det.

Undervisning uden lærebog

I artiklen "Ekskursionen som læringsrum" diskuterer Aistrup og Van Den Hoed mulige gevinster ved at bruge ekskursioner som læringsrum (Aistrup og Van Den Hoed, 2019). De skelner mellem to forskellige læringsrum: selve *destinationen* (den planlagte aktivitet) og *gåturen* til og fra destinationen, som udgør et ekstra læringsrum. Gåturen giver kursisterne særlig gode muligheder for at sætte deres resurser i spil. Situationen er uformel, tryk og skaber grundlag for mere ligeværdig kommunikation, fordi kursisterne på gåturen kan tage alle emner op, som falder dem ind, de er interesserede i og finder det relevant at tale om. Aistrup og Van Den Hoed argumenterer overbevisende for, at ekskursionen som læringsrum er en gevinst for kursisterne både sprogligt, socialt og identitetsmæssigt. Hvis det skal lykkes, er det dog en forudsætning, at man som lærer er i stand til at slippe kontrollen, lade kursisterne tage over og selv definere deres sproglige behov og interesser (Aistrup og Van Den Hoed, s. 36). Kursisterne skal med andre ord i centrum.

Den pointe udfolder Aistrup og Van Den Hoed yderligere i artiklen "Kan vi undvære lærebogen i sprogtilegnelsen" (Aistrup og Van Den Hoed, 2021). Her skriver de, at fordelene ved lærebogen er, at den opstiller "en slags sprogligt stillads" og definerer den rækkefølge, målsproget skal tilgænes i. Problemet er bare, at det opstillede stillads og den foreslåede rækkefølge ikke altid er det, der efterspørges og giver mening for kursisten (s. 19). I stedet for – eller som

◦◦◦ *fortsætter side 6.*



◦◦◦ *fortsat fra side 5.*

supplement til – lærebogen foreslår de derfor, at man fra begyndelsen inddrager kursisterne i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Den kommunikative, motivationsdrevne undervisningsmetode, de er fortalere for, tager udgangspunkt i en behovsanalyse, som afdækker kursisternes interesser og motivation for sproglæring. Efter behovsanalysen opstiller lærer og kursister i fællesskab læringsmål, fx samtale om bestemte emner, kommunikationssituationer, sproghandlinger, udtale, grammatik m.m. Aistrup og Van Den Hoed giver en række konkrete eksempler på undervisningsaktiviteter uden lærebog som ekskursioner, motion og bevægelse, tasks/praksisnære aktiviteter, samtaler ud fra en genstand og udarbejdelse af videopræsentationer og video-cv. Ifølge Aistrup og Van Den Hoed styrker det i høj grad kursisternes motivation, at undervisningen tager udgangspunkt i deres erfaringer og kompetencer, ønsker og behov for sproglæring. Udfordringen er, at man samtidig fjerner underviserens sikkerhedsnet, når han/hun underviser uden lærebog. Den traditionelle lærerrolle – ”jeg ved bedst” – udfordres, og det gør kursisternes opfattelse af, hvordan de lærer bedst, og hvilke forventninger de kan have til læreren også. Ligesom kursister i begyndelsen kan være skeptiske overfor, men efterhånden lærer at se fordele ved gruppearbejde, så er undervisning uden lærebog med kursisten i centrum heller ikke noget, der bare kommer af sig selv. Både lærer og kursister skal lære at navigere, forstå og forhåbentlig sætte pris på deres ”nye” roller i og udenfor klasserummet.

LEGO Story Starter

Man kan også sætte kursisterne i centrum ved at lade dem bygge

med legoklodser, fx i undervisningsforløbet *Lego Story Starter* (LEGO Story starter - mitcfu.dk).

I forløbet arbejder eleverne med emnet *mash up fairy tales*, hvor kendte eventyr blandes sammen, så nye eventyr opstår. Arbejdet med eventyrene foregår typisk i tre faser:

- 1) indledningsfasen** med introduktion til eventyrgenren og mash up, ordforråd til eventyr og læsning af eventyr.
- 2) byggefasen**, hvor eleverne bygger deres eventyr i LEGO, typisk på tre legoplader (plade 1: indledning, plade 2: midte og plade 3: afslutning)
- 3) fortællefasen**, hvor eleverne med udgangspunkt i opstillingerne på deres legoplader fortæller hinanden eventyr og eventuelt uploader dem til BookCreator (se app.bookcreator.com).

To-tre uger før *mash up fairy tales* – forløbet begynder, bliver kursisterne grundigt stilladseret i at skabe multimediale fortællinger med udgangspunkt i deres LEGO-opstillinger. Selvom kursisterne er i centrum, er de således ikke overladt til sig selv. Læreren sætter rammen og introducerer ordforråd, begreber og værktøjer, som er en forudsætning for, at kursisterne kan opnå faglig succes (Krogsgaard, 2017).

Task-pædagogik: Undervisning i kinesisk kultur

Brug af task-pædagogik er et tredje bud på en tilgang, der sætter kursisterne i centrum. Eksemplet nedenfor er fra undervisning i kinesisk kultur.

Første gang, jeg skulle undervise i kinesisk kultur, stod jeg overfor en dobbelt udfordring. For det første fandt jeg det vanskeligt at bestemme, hvad kinesisk kultur er.

Godt nok havde jeg et undervisningsmateriale udgivet af *Hanban*³, en offentlig institution, som organiserer undervisning i kinesisk sprog og kultur globalt for det kinesiske undervisningsministerium, men jeg var usikker på, om materialet afspejlede kinesisk kultur, som den er, eller i højere grad de kinesiske myndigheders mening om, hvordan den bør være. Den anden udfordring var, at kursisterne i et tidligere undervisningsforløb havde været uengagerede og meget lidt interesserede i undervisningen. Mit svar på udfordringerne var at sætte kursisterne i centrum og lade dem selv undersøge og beslutte, hvad kinesisk kultur er. Nedenfor følger en beskrivelse af hvordan (Kirkebæk, 2013a).

Til første undervisningslektion medbragte jeg en flyttekasse, som jeg satte midt på katederet. På kassens sider stod ”kinesisk kultur” med store bogstaver.

Kursisternes første opgave var at diskutere og skrive en liste med mindst tre ting, som de forventede at finde i kassen med kinesisk kultur. Da kassen blev åbnet, viste det sig imidlertid, at den var tom. Forklaringen til de studerende var, at jeg i stedet for at præsentere dem for en fiks og færdig forestilling om kinesisk kultur ville bede dem om hjælp til at finde ud af, hvad kinesisk kultur er. Udgangspunktet var de studerendes forforståelse af kinesisk kultur, som den var udtrykt i de lister, de havde udarbejdet. Listerne var bemærkelsesværdigt ens. På alle lister optrådte ”spisepinde” fx, og de vil derfor blive brugt som eksempel på, hvordan det videre arbejde med at definere kinesisk kultur foregik.

3. Office of Chinese Language Council International/国家汉语国际推广领导小组办公室

◦◦◦ *fortsætter side 7.*



◦◦◦ *fortsat fra side 6.*

Kursisterne havde fremsat en hypotese om, at spisepinde er en del af kinesisk (mad)kultur, og jeg bad dem nu be- eller afkræfte hypotesen. De skulle formulere spørgsmål og ved hjælp af søgninger på internettet, biblioteket og interview af kinesiske studerende på den uddannelsesinstitution, vi var en del af m.m., besvare spørgsmål om spisepinde, fx "Hvem bruger spisepinde", "Hvad bruges spisepinde til?" og "Spiser kinesere altid med spisepinde?" De studerende fandt ud af, at spisepinde ikke kun er en del af kinesisk, men også japansk (mad)kultur og også en vigtig del af en global sushi-kultur. De studerende blev også opmærksomme på, at spisepinde ikke kun bliver brugt til at spise med, men indgår i en hårkultur, hvor spisepinde bruges til at sætte håret op. Endelig fandt de studerende ud af, at kinesere ikke altid spiser med pinde. På McDonalds i Beijing spiser de med fingrene, og i kinesiske kantiner og spisesale er det meget almindeligt at spise med ske, simpelthen fordi det går hurtigere. Konklusionen blev, at spisepinde er en del af kinesisk kultur, men også en del af andre kulturer, og det blev én vigtig pointe i arbejdet med kinesisk kultur. Fordelen ved tasks som dem, der blev brugt i forløbet om kinesisk kultur, er, at de sætter kursisterne i centrum af læreprocessen og på den måde motiverer dem til at involvere sig og deltage aktivt i undervisningsaktiviteterne. Tasks giver også kursisterne mulighed for at rette opmærksomheden imod og opstille og afprøve hypoteser om emnet for undervisningen. Endelig tyder meget på, at tasks er gode til at anerkende og sætte viden, færdigheder og kompetencer, som kursisterne allerede besidder, i spil. Tasks styrker kursisters motivation, gør dem mere aktive, sætter deres færdigheder og kompetencer i

spil og er dermed sandsynligvis også med til at sikre, at kursisterne får et større varigt udbytte af undervisningen. (Kirkebæk og Du, 2014, 59).

Inferens – Lad kursisten gøre en halv historie hel!

Endelig kan arbejde med inferens – evnen til at foretage kvalificerede gæt – også være en måde at sætte kursisten i centrum på. Læreren præsenterer kursisterne for en ufuldstændig tekst – en historie eller en film – og kursisters opgave bliver med afsæt i deres viden om verden og kendskab til emnet at slutte sig til, genskabe og lave en mental repræsentation af indhold, afsnit eller scener, der mangler. Der behøver dog ikke altid mangle noget. I filmen *Onkel* går der fx otte minutter, før nogen siger noget, og det giver rig mulighed for inferens. Hvem er personerne, vi ser, hvor er de, og hvordan er deres relation? Der er ingen færdige svar, og kursisterne bliver 'tvunget' til aktivt at deltage i dannelsen af en mental model af teksten ved at kombinere oplysninger i teksten med relevant baggrundsviden (Oakhill m.fl. 64). På den måde bliver kursisterne inviteret indenfor og er med til at gætte, argumentere og forhandle betydning på lige fod med læreren.

Til undervisningsmaterialet På dansk – *Grundlæggende sprogkompetencer for begyndere* (Kirkebæk, 2018) hører 16 korte film, som for fleres vedkommende også gør brug af inferens (se <https://paadansk.ibog.gyldendal.dk/>).

I film nr. 14 "Anni møder Nina" taler Anni, filmseriens ene hovedperson, med Nina gennem brevsprækken på Ninas hoveddør. Vi hører alt, hvad Anni siger, men ikke Ninna. Kursisterne får til opgave at forestille sig og genskabe Ninas replikker ud fra

konteksten og deres egne erfaringer og oplevelser.

I film nr. 15 "Anni ser noget, hun ikke må se" åbner Anni låget på en kasse i den kiosk, hvor hun er i praktik. Hun leder egentlig efter Ostepops, men ser ved et uheld noget, hun ikke må se. Ejeren af kiosken råber, at Anni skal lukke kassen og får hende til at love, at hun ikke siger noget til nogen. Hvad er der i kassen? Det får kursisterne aldrig at vide, men ud fra deres viden om verden, konteksten og situationen kan de opstille en forståelsesramme og etablere en mental model af "den manglende" tekst. Måske opstiller de ligefrem *scripts* (Fibinger & Jørgensen, 121), 'prototypiske handlingsforløb', om kioskers måder at tjene (ulovlige) penge på.

Som det fremgår af det ovenstående, bygger arbejdet med inferens på et konstruktivistisk syn på undervisning og læring. Det er kursisters egne kognitive resurser, man er optaget af at udvikle, idet man bygger videre på det, kursisterne allerede har af forkundskaber (Fibinger & Jørgensen, 129).

Konklusion

Der er mange fordele ved at sætte kursisten i centrum. Resurser og kompetencer, som kursisten allerede har, kommer lettere i spil til gavn for kursisten selv, medkursister og læreren. Når undervisningen tager udgangspunkt i kursistens mål, ønsker, interesser og drømme er det også nemmere at aktivere, inddrage og gøre kursisten medansvarlig for aktiviteterne i klasseværelset. Der er således meget at vinde for læreren, men også bekymringer og risici forbundet med den kursistcentrerede tilgang, som er "vendt på hovedet" i forhold til lærerstyret undervisning. Undervisningen

◦◦◦ *fortsætter side 8.*



◦◦◦ *fortsat fra side 7.*

begynder ikke med at præsentere kursisterne for "systemet", det vil sige det, de skal tilegne sig i færdig form, fx i et læreroplæg eller en tekstbog. Den tekst – her forstået som emne eller målsprog – som er undervisningens produkt, konstrueres i løbet af undervisningen af lærer og kursister i fællesskab. Læreren sætter rammen, men det konkrete indhold i hver lektion er i høj grad resultatet af lærerens og kursisters fælles arbejde. Læreren kan aldrig helt vide, hvilken drejning undervisningen tager. Kun at det overordnede emne fx er "kinesisk kultur". Kursisters spørgsmål og øvrige input bestemmer derudover i vid udstrækning undervisningens indhold. Læreren skal derfor, som det fremgår af afsnittet "Undervisning uden lærebog" kunne slippe kontrollen, lade kursisterne tage over og selv definere deres sproglige behov og interesser. Ideen er dog ikke, at læreren skal lave ingenting. Hun skal bare ikke lave for meget, for så bliver det kontraproduktivt. Man kunne – med et lån fra kinesisk filosofi – måske udtrykke lærerens opgave sådan her: *wúwéi ér wúbùwéi* – "gør intet og alting vil blive gjort".

LITTERATUR

Aistrup, Helle, Jonna Susanne Van Den Hoed (2019), "Ekskursionen som læringsrum", *SPROGFORUM – Tidsskrift for Sprog- og Kulturpædagogik*, 68, juni, 31-37.

Aistrup, Helle, Jonna Susanne Van Den Hoed (2021), "Kan vi undvære lærebogen i sprogtilegnelsen?", *FOKUS*, 76, juni, 18-22.

Fibinger, Johannes, Martin Jørgensen (2016), kap. 6 "Inferens og læseforståelse – Om inferenstyper i genrerne og i den pædagogiske praksis". I *Tæt på literacy – Håndbog i læsning og skrivning*, 1. udgave, 2. oplag, Hans Reitzels Forlag. 111-131.

Gass, Susan (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Laufer, B. og J. H. Hulstijn (2001a), Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22. 1-26.

Laufer, B. og J. H. Hulstijn (2001b), Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 51:3. 539-558.

Kirkebak, Mads Jakob (2013a), "Filling up a 'China-box' – How Task-based Problem-Based Learning Can Be Applied to Teaching in Chinese Culture". I Kirkebak, Mads Jakob, Xiang-Yun Du og Annie Aarup Jensen (red.), *Teaching and Learning Culture, Negotiating the Context*, 13-25.

Kirkebak, Mads Jakob (2013b), "Teacher! Why Do You Speak English?" A Discussion of Teacher Use of English in a Danish Language Class". I Haberland, Hartmut, Dorte Lønsmann, Bent Preisler (red.), *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education*, Springer, 143-160.

Kirkebak, Mads Jakob, Xiangyun Du (2014), "Brug af tasks i begynderundervisning i kinesisk", *SPROGFORUM – Tidsskrift for Sprog- og Kulturpædagogik*, 58, maj. 53-59.

Kirkebak, Mads Jakob (2018), *På dansk 1 og 2 – Grundlæggende sprogkompetencer for begyndere*, København: Gyldendal, 1-70 og 1-80.

Krogsgaard, Ulla (2017), "Ordforråd med klodser. Fairy Tales Mash ups med Lego Story Starter", *SPROGLÆREREN*, 2. 1-5.

Long, Michael (1983), Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2). 126-141.

Oakhill, Jane, Kate Cain, Carsten Elbro (2015), kap. 4 "Inferenser: fra tekstens ordlyd til en sammenhængende forståelse". I *Læseforståelse – indsigt og undervisning*, 1. udgave, 4. oplag, Hans Reitzels Forlag. 63-87.

Schmidt, Richard (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2). 129-158.

Swain, Merrill (1995), Three functions of output in second language learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (red.), *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.

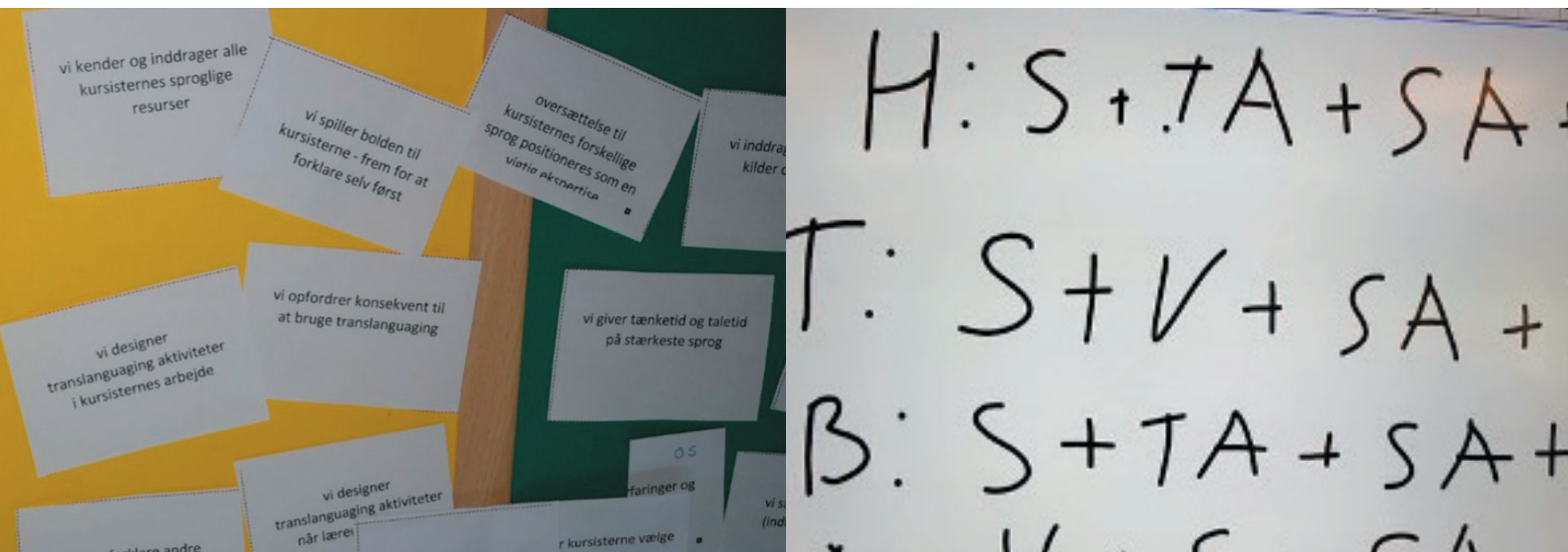
FOKUS
NO. 80

Artikler, debatindlæg og kommentarer sendes
til: fokus.dansk@gmail.com

Udkommer i juni 2023

Deadline for indlæg er den 15. maj 2023





Translanguaging

– pædagogisk udvikling på tre sprogcentre

• AF HELENE THISE, LEKTOR, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE & ANNE HOLMEN, DIRECTOR PROFESSOR, KU

I 2021-22 har vi haft fornøjelsen af at facilitere en pædagogisk udvikling på tre sprogcentre, som havde søgt efteruddannelsesmidler i Integrationsministeriet. Udviklingen fokuserede på kursisternes sproglige resurser og især på den positive udnyttelse af disse i sprogundervisningen. Dette emne, som også går under betegnelsen translanguaging-pædagogik, har vi også tidligere introduceret som pædagogisk ide på flere sprogcentre, men det var første gang, at aktiviteterne fokuserede direkte på undervisernes praksis og på at udvikle nye forløb til brug for kolleger. I denne artikel vil vi først ganske kort introducere translanguaging-pædagogik og derefter give eksempler fra de tre udviklingsforløb.

Translanguaging-pædagogik

Gennem de seneste 10-15 år har man inden for den internationale sprogpedagogiske tænkning kunnet spore en stigende interesse for elevers og kursisters flersprogethed som en relevant resurse i lærings-sammenhæng (se fx CEFR 2018). Hvor man tidligere betragtede flersprogethed som et problem for sproglæringen, ser man den i højere grad som et vilkår eller endda som en læringsresurse. Det var bl.a. dette, canadieren Shelley Taylor refererede til med begrebet "vidensfonde" i en artikel i Sprogforum fra 2016.

Man har inden for sociolingvistikken i en del år interesseret sig for, at flersprogede individer naturligt kodeskifter mellem deres forskellige sprog, eller som man ville sige det inden for en translanguaging-tænkning: at de i kommunikation naturligt trækker på deres samlede sproglige resurser, uanset om de enkelte træk (ord, grammatiske former, intonation osv.) hentes fra, hvad man i andre sammenhænge ville betegne som forskellige sprog. Kommunikation er adfærd, som kan iagttages. Bag den ligger imidlertid tankeprocesser og sproglig bearbejdning, og translanguaging-begrebet forener et

resursesyn på flersprogethed i kommunikation med et lignende syn på flersprogethed kognitivt set. Heri ligger et læringsyn, som tilsiger, at den lærende ikke kan lade være med at bruge sine kognitive resurser – mens vedkommende godt kan undlade at vise disse processer i kommunikation med andre. Amerikaneren Ofelia Garcia, som længe har været en central figur i udvikling af translanguaging som begreb, bruger det spanske ord *corriente* for at fange dette ind. *Corriente* betyder strøm, fx en strøm af vand, og vores sproglige resurser er at sammenligne med en sådan

◦◦◦ fortsætter side 10.



Afprøvning (giv din afprøvning en titel)

Navn (lærer/ klasse/ kursist)

	Translanguaging i: Kommunikation Deltagelse Læring	Organisering af aktivitet	Læringsrum og deltagelse	Refleksion før	Refleksion efter
Translanguaging aktivitet	Hvad skal translanguaging støtte i aktiviteten?	Hvor, med hvem, hvordan? Brug af tekster, billeder, hjælpemidler	Fase i forløb? Forforståelse, Klassedialog, Værksted/træning, Projektarbejde, Formidling, Evaluering, Andet	Hvad vil du gerne opnå?	hvordan synes du, at det gik med aktiviteten?
Kursistens rolle	Hvad skal kursisten udvikle?	Hvad skal kursisten gøre for at deltage i aktiviteten?	Hvad er formålet med deltagelsen? At reproducere viden, at løse en given opgave, at deltage i en åben eller planlagt dialog, at reflektere over et emne eller egen læring	Hvilket udbytte håber du kursisten får? (læring af indhold, sprog, strategier)	Hvad kan du sige om aktivitetsniveauet og engagementet?
Lærers rolle	Hvem vælger aktiviteten? Er der tale om kendt/nyt emne? Hvilke faser planlægges?	Skal kursisterne arbejde alene, i par, i grupper eller hele klassen Hvordan stilladserer du?	Hvad er din rolle: ekspert på emnet eller sproget, Instruktør af opgaver, deltager i dialog, konsulent for et gruppearbejde	Hvad vil du vægte ift din egen rolle?	Har du en fornemmelse af kursisternes udbytte?

SKEMA UDVIKLET TIL FORLØBET.

◦◦◦ **fortsat fra side 9.**

strøm. De er dynamiske og foranderlige og byder sig til som hjælp ved læring og kommunikation, men kan også overses. Garcias pointe er imidlertid, at en pædagogik, der er informeret af underviserens overbevisning om, at flersprogethed er en potentiel resurse, tilrettelægges således, at elevers eller kursisters resurser udnyttes for at nå læringsmålet (Garcia m.fl. 2017). I vores tilfælde er målet naturligvis sikker og varieret beherskelse af dansk, men vejen dertil kan med fordel udnytte den viden, kursisterne allerede har om sprog, skrift og læring. I oplægget for lærerne på de tre sprogcentre præsenterede vi således en ramme, der forener kommunikation, kognition og pædagogik og som samtidig skelner mellem det sproglige mål og processen henimod dette.

Ved tydeligt at trække på kursisternes sproglige resurser opnår man ikke kun at styrke deres dansktilegnelse læringsmæssigt; en sådan tilgang vil også kunne virke motiverende, fordi den anerkender kursisternes baggrund og gør deres allerede erhvervede kompetencer legitime. Dvs. at kursisterne bliver eksperter i læringsprocessen, og at

dansk lettere bliver en del af kursisternes sociale identitet. I kan læse mere om dette i vores bog om translanguaging-pædagogik, som inkluderer praksiseksempler fra folkeskole og sprogcentre (Holmen & Thise 2021).

Stance, design, shifts

I Garcias version trækker den professionelle lærer på tre dimensioner i sin praksis: stance, design og shifts (Garcia m.fl. 2017). Stance refererer til den overbevisning om sprogs betydning for læring og deltagelse, som ligger bag udformning af konkrete aktiviteter. Man kunne kalde det en læringsteori eller med Richard og Rogers' terminologi er der tale om grundlæggende approach til sprogundervisning. Design er planlægning af undervisning, dvs. valg af temaer, materialer, arbejds- og organisationsformer. Shifts betegner de spontane reaktioner, som underviseren kommer med undervejs i undervisningen. Der kan være tale om feedback på kursisternes produktion af sprog, men også understøttende kommentarer af personlig, social eller faglig art. Garcias pointe

er her, at stance bygges op gennem erfaringer med design og shifts, men også at stance er det udgangspunkt, som valg på de andre niveauer motiveres af. Hvor man tidligere i både dansk- og fremmedsprogundervisning var overbevist om, at brug af andre sprog end målsproget var af det onde, er man nu mere optaget af de læringsmæssige genveje, som et resurcesyn på andre sprog giver. Det betyder, at der sættes spørgsmålstegn ved lokale sprogpolitikker, som fx dekretterer, at der kun må tales dansk i danskundervisningen, eller at gruppearbejde helst skal foregå i sprogheterogene grupper. Det betyder også, at underviserne ikke nødvendigvis behøver at kende til alle de sprog, som kursisterne vælger at trække på, men at undervisernes rolle i stedet for at være ekspert på de nævnte sprog er ekspert på sprog generelt, herunder på hvordan man faciliterer inddragelse af andre sprog i dansktilegnelsen.

Processen i udviklingsprojektet

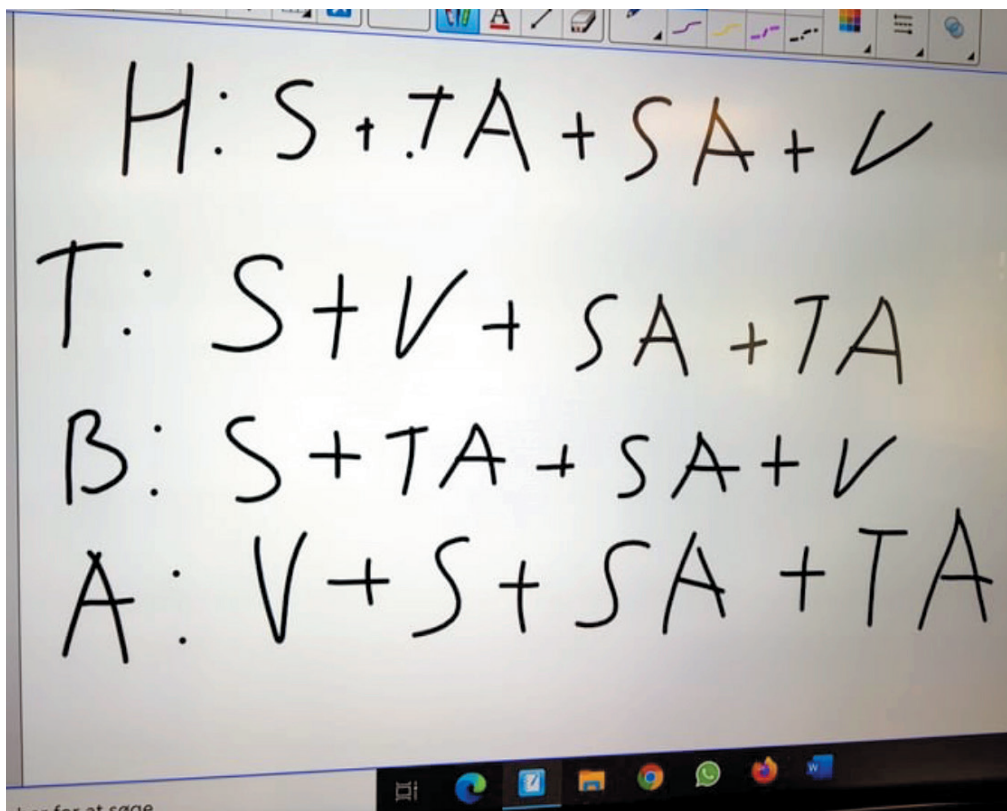
Efter en fælles kick-off dag fortsatte de tre skoler med hver sit udviklingsforløb, med sparring undervejs.

◦◦◦ **fortsætter side 11.**



◦◦◦ *fortsat fra side 10.*

Her kunne deltagerne sætte fokus på det, der optog dem lokalt, og samarbejde på den måde der passede de enkelte teams. Fælles for alle forløb var, at deltagerne kunne dele erfaringer, identificere nye udviklingsområder, og holde hinanden fast på at afprøve og reflektere over nye tiltag. Vi satte fokus på de translanguaging elementer lærerne allerede brugte, så bevidstheden om dem og virkningen blev tydeligere. Det gør det lettere at holde fast i, og begrundede, de aktiviteter man allerede havde gode erfaringer med. Andre gange kunne vi med ganske små justeringer få et translanguaging twist ind i samtaler og opgaver, fx ved at lade kursisterne tale sammen på flere sprog inden samtalen på dansk, eller ved at inddrage flere sprog for at øge den metasproglige bevidsthed omkring grammatiske strukturer eller talemåder. Det var vigtigt gennem hele processen at teamet kunne hente støtte i projektet, og kaste sig ud på dybt vand sammen. Det betød at deltagerne havde mod til at afprøve pædagogiske tiltag, som de var usikre på, og kunne samle nye erfaringer. Vi blev fx sammen opmærksomme på, hvordan vi kunne afgive kontrol og spille bolden mere til kursisterne, og hvor stor betydning det havde for deres engagement og læring at de blev positioneret som vidende og kompetente eksperter. Vi oplevede, at translanguaging kunne hjælpe med at etablere en 'sprog-sult' og at kursisterne – selv de svageste – voksede med opgaven, når de skulle forklare noget om egne sprog, arbejde med selvvalgte emner, fortælle om medbragte genstande eller diskutere et emne på baggrund af samtaler på egne stærke sprog. Lærerne i udviklingsprojektet udtrykte alle tre steder, at translanguaging-pædagogik kan være en stor udfordring, for eksempel ved at udfordre de traditionelle hierarkier i klassen og sætte fokus på lærerrollen, som



EKSEMPEL 1.

både skal være ledende i læreprocessen og samtidig afgive kontrol. Men den øgede bevidsthed og større fortrolighed med translanguaging betød også alle tre steder større sikkerhed i metoderne og både teoretisk og erfaringsbaseret viden om, hvordan og hvornår translanguaging kan være virkningsfuldt. Og som et lærerteam udtrykte det: det betyder ikke, at alt skal laves om. Vi kan gøre rigtig meget af det vi plejer, translanguaging er bare det 5. krydderi, som vi drysser ud over materialer og aktiviteter, vi allerede bruger.

Eksempler på konkrete forløb

En type forløb havde alle de deltagende lærere allerede erfaringer med, nemlig at sammenligne et sprogligt fænomen på dansk med det tilsvarende på kursisternes modersmål eller andre sprog, de kender til. Dette kan handle om sprogtypologiske forhold, fx ledstilling i hoved-

sætninger. Det kan også handle om, hvordan man udtrykker fx pluralis af et tælleligt substantiv eller hvilken funktion bestemthed har. Det kan også dreje sig om at udvide ordforrådet vha semantiske netværk eller idiomatiske vendinger. Fælles for disse aktiviteter er, at den relevante kategori (fx ledstilling eller ord knyttet til et specifikt sted) først aktiveres på det kendte sprog, så både formål og eksempler er tydelige. Dermed etableres "knager" til at hænge de danske regler eller udtryk op på. Målet er her at give kursisterne grammatisk eller leksikalsk bevidsthed, herunder også den relevante terminologi, der gør det muligt at dele med andre.

Eksempel 1. viser en DU2-klasses opsamling på placering af verbal, subjekt, stedsadverbial og tidsadverbial i bestemte sætninger på kursisternes forskellige sprog. En aktivitet, som øger den metasproglige bevidsthed

◦◦◦ *fortsætter side 12.*



◦◦◦ fortsat fra side 11.



EKSEMPEL 2 – AKTIVITETEN RØD-GUL-GRØN.

med afsæt i kursisternes egne sprog.

En lignende læringsproces fra det kendte til det nye kan man tænke sig i forbindelse med et tematisk forløb, fx højtider eller sundhedsbegreber, hvor man først kan give individuel tid til at aktivere viden, forståelser og begreber gennem refleksion på det stærkeste sprog og dernæst indlægges et gruppearbejde, som består i at udveksle tanker og erfaringer på dette sprog. Som tredje fase skal det tænkte formuleres for hele klassen på dansk. Dette forløb trækker på den pyramide, som er beskrevet i Holmen & Thise (2021, 69). Det skal understreges, at pyramiden sagtens kan kombineres med et input på dansk, som så skal bearbejdes i de tre faser.

Særligt for de danskforløb, hvor man læser komplekse tekster, er det væsentligt at aktivere kursisternes for forståelse om emnet, men også at kombinere dette med et fokus på ord og udtryk og i mange tilfælde også på tekstens genretræk. På sprogcentrene kan dette omhandle såvel fiktive tekster, hvor kompleksiteten beror på kulturspecifikt

billedsprog og referencer i tid og sted, som informerende og diskuterende tekster. Her så vi et eksempel på kursisternes arbejde med at søge relevant uddannelsesinformation. Ved at inddrage kursisternes viden og erfaringer kan ikke kun tekstens emne, men også de sproglige formuleringer, der bærer denne, blive åbnet for dem. Med didaktikeren Wolfgang Klafkis udtryk om "en dobbelt åbning" kan man således hævde, at brug af andre sprog end dansk kan være med til at åbne teksten for kursisterne, men også kursisterne for tekstens indhold (Klafki 2011).

Som et sidste eksempel skal nævnes aktiviteten Rød-Gul-grøn, som udviklingsteamene brugte til at gøre status over deres egen praksis og definere næste skridt i udviklingen. Teamet skulle tage stilling til kort med udsagn om translanguaging-pædagogik, og blive enige om hvor de ville placere de enkelte kort. På grøn, hvis det var fast praksis og de havde mange eksempler at dele med hinanden. På gul, hvis det var forbundet med tvivl eller usikkerhed, eller teamet ikke var enige, eller på rød, hvis det var sjældent,

svært eller ingen havde eksempler eller ideer. Det kunne være udsagn som 'vi giver tænketid og taletid på stærkeste sprog', 'vi kan forklare andre hvornår, hvorfor og hvordan vi laver translanguaging shifts' eller 'vi designer translanguaging aktiviteter når læreren forklarer'. Et af teamene brugte samme aktivitet i deres viden-deling med kollegerne, for at skabe fælles dialog og opmærksomhed om translanguaging i egen praksis.

Konklusion

Erfaringerne fra udviklingsprojektet viser, at der er gode grunde til, at translanguaging er slået så stærkt an i de senere år, og at dette også kan bidrage til en positiv udvikling af danskundervisningen på sprogcentrene. Med begrebet understreges et resurcesyn på kursisterne og deres erfaringer. Dette kan med fordel udnyttes positivt i planlægningen af emner og forløb, og samtidig er det en vigtig rettesnor i undervisernes løbende og spontane kontakt med kursisterne. Translanguaging aktiviteter kan med fordel bygge videre

◦◦◦ fortsætter side 13.



◦◦◦ *fortsat fra side 12.*

på en allerede udviklet pædagogik og kan dermed understøtte underviserne i at nå målet, som jo stadig er en sikker og nuanceret beherskelse af dansk i relevante domæner og genrer. Forskellen er, at kursisterne ved eksplicit at kunne trække på andre sprog og erfaringer båret heraf i højere grad kan få sig selv med i læringsprocessen. ●

HENVISNINGER

European Council (2018): *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, and Assessment. Companion Volume with New Descriptors.*

García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017): *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning.* Philadelphia: Casion

Holmen, A. & Thise, H. (2021): *Flere sprog i læringen. Translanguaging pædagogik i praksis.* Samfundslitteratur

Klafki, Wolfgang (2011): *Dannelsesteori og didaktik: nye studier.* Århus: Klim

Taylor, S. (2016): *Sproglige og kulturelle vidensfonde i klasseværelset. Sprogforum*, 62

Translanguaging i praksis på Sprogcenter Clavis

● AF JEANETTE KJÆR BILSTRUP, CHRISTEL TARBER, KIRSTEN KLINGENBERG SØRENSEN OG ANNE NEERGAARD KNUDSEN, UNDERVISERE PÅ SPROGCENTER CLAVIS AARHUS.

På lærerkonferencen i Svendborg den 1.- 2. december deltager undertegnede fire kursusledere fra Sprogcenter Clavis i Aarhus med oplæg og workshop, der demonstrerer translanguaging i praksis.

Siden efteråret 2021 har tre sprogcentre i København, Roskilde og Aarhus udviklet og afprøvet translanguaging under supervision af Anne Holmen og Helene Thise. Anne Holmen er professor og leder af Center for Internationalisering og Parallelsproglighed på Københavns Universitet. Helene Thise er lektor på Københavns Professionshøjskole. De er forfattere til flere publikationer og står også bag den fælles bog "Flere sprog i læringen – translanguaging i praksis".

Translanguagingprojektet tog sit afsæt i to udviklingsdage på sprogcentret i maj og juni 2021, hvor Anne Holmen og Helene Thise introducerede begrebet. Translanguaging er kort fortalt en didaktisk metode, der anerkender og anvender kursistens flersproglige resurser og som derigennem kan fremme engagement, empowerment, kommunikative kompetencer og sproglæring. Som kursusledere har vi arbejdet med translanguaging som et udviklingsprojekt i undervisningen og har undervejs modtaget vejledning og feedback på vores arbejde af

Anne Holmen og Helene Thise for at undersøge, hvad der sker med læringen, hvad det kræver af underviseren og hvad det betyder for kursisten, når translanguaging bruges i undervisningen.

Undervejs i processen har vi udviklet en række greb og metoder, der løbende er blevet afprøvet på de tre danskuddannelser. Projektet blev formelt afsluttet med fire workshops i Aarhus i juni 2022 for lærerkollegiet.

Erfaringerne og refleksionerne fra forløbet vil vi sætte i spil på lærer-

konferencen, hvor deltagerne får mulighed for at afprøve og diskutere mulighederne med translanguaging.

Translanguaging workshops

De fire workshops tog afsæt i eksempler på praktiske velkendte undervisningsaktiviteter med translanguaging som en ekstra del af forløbet. Herudover deltog workshopens deltagere selv i aktiviteter, hvor de fik prøvet at boltre sig på stærke sprog på vej til at kommunikere på målsproget, samt et oplæg om de refleksioner for og imod translanguagingmetoden lærergruppen har mødt hos sig selv, kursisterne og kolleger.

Translanguaging som metode til at gå på opdagelse i sproget og nuancere sin forståelse af målsproget

Denne workshop demonstrerede et

◦◦◦ *fortsætter side 14.*



◦◦◦ fortsat fra side 13.



konkret eksempel på en ordforråd-søvelse, nemlig om ord som beskriver personlige kompetencer som bruges i jobannoncer og jobansøgninger.

I øvelsen indgår en individuel forberedelsesfase, hvor kursisterne derhjemme på deres eget sprog skal finde 3 ord som beskriver fx en dygtig sygeplejerske, lærer, kok mv. I øvelsens næste trin skal kursisterne tale sammen i deres sproggruppe, altså med kursister som taler samme sprog, og her skal de så forhandle og blive enige om 3 personlige kompetencer som de synes er de vigtigste for hver af de valgte professioner. I øvelsens tredje trin skal kursisterne så til at oversætte udvalgte ord til dansk. Kursisterne præsenterer herefter deres oversættelser for resten af klassen, og i denne fase har læreren mulighed for at fange misvisende ord, ord med negative konnotationer eller ord som ikke er rigtige ord.

Øvelsen kan fortsættes med supplerende øvelser om personlige kompetencer som de er at finde i mangel en lærebog. Kursisterne rapporterer stort udbytte af denne øvelse, da det giver dem lejlighed til at forstå de forskellige adjektiver i dybden og samtidig også får lejlighed til at korrigere deres forståelser af ordene i samspil med læreren, som netop giver feedback på ordvalget. Samtidig er øvelsen også en lejlighed til at sætte fokus på mulige kulturforskelle i eftertragede kompetencer for specifikke professioner, da disse jo ikke nødvendigvis er de samme i Danmark og andre steder.

Translanguaging som et ekstra greb i undervisningen – ikke en omvej, men en genvej

Denne workshop tog udgangspunkt i velkendte opgavetyper og aktiviteter, som vi kender fra vores daglige prak-

sis i dansk som andetsprog for voksne. Med det velkendte som udgangspunkt blev der vist konkrete eksempler på TL-gruppens erfaringer med at inddrage translanguaging som en ekstra lag i et læringsforløb.

Her vil vi nævne et konkret eksempel, nemlig: Beskriv en uddannelse. Det er en opgave i Fokus 4 i forbindelse med emnet: Skole og uddannelse. Denne konkrete opgave bidrager til:

- at få indsigt i det danske skole/uddannelsessystem
- at vide, hvor man kan finde informationer om uddannelser i Danmark
- at kunne gengive faktainformationer om en given uddannelse

Forløbets trin:

1. Læreren beder klassen komme med umiddelbare bud på, hvad de ved om de tre uddannelser til pædagog, elektriker og frisør.

◦◦◦ fortsætter side 15.



◦◦◦ **fortsat fra side 14.**

2. Sammen med læreren undersøger klassen nu de tre ovennævnte uddannelser på www.ug.dk (på smartboardet) og skriver sammen nøgleord ind i bogens skema om varighed, adgangskrav, økonomi under uddannelsen og den senere forventede indkomst. Sammen laver vi spørgsmål og svar omkring informationerne, så vi træner at kunne tale sammenhængende (i hele sætninger) ud fra nøgleordene i skemaet.
3. Kursisterne sidder i mindre sproggrupper og finder 5 uddannelser/jobprofessioner.
4. Læreren samler op på de forskellige uddannelser og vi finder sammen frem til, hvad de hedder på dansk. Til sidst er tavlen fyldt med alle de uddannelser/jobprofessioner, som kursisterne er kommet op med.
5. Kursisterne kommer i sproggrupper igen og vælger nu tre uddannelser/jobprofessioner fra tavlen, som de skal finde informationer om. De har et skema i hver gruppe (som det vi sammen udfyldte under trin 3). Ud fra de nøgleord de får skrevet i skemaet forhandler de om, hvordan de kan fortælle sammenhængende (i hele sætninger) om deres tre uddannelser. Læreren kopierer deres skema så alle i gruppen har det.
6. Kursisterne kommer nu i nye grupper, hvor de på dansk fortæller hinanden om de uddannelser, de nu hver især ved noget om.

Trin 3 og 5 er der, hvor kursisterne kan bruge deres (fælles) stærkeste sprog. Det kræver tydelighed i lærerens instruktion, hvornår der arbejdes i sproggrupper, hvor kursisterne er frie til at bruge deres stærkeste fælles sprog og hvornår læreren forventer, at de fremlægger på dansk. Resultatet er en øget involvering og

motivation for at udtrykke sig på målsproget dansk.

Det kan måske synes som en omvej, at kursisterne bruger tid i undervisningen til at samtale og reflektere på et andet sprog end målsproget dansk. Men det kan være svært både at skulle "finde på" – generere indhold – samtidig med at skulle hitte ud af at udtrykke det på det nye sprog. Denne pointe fik workshopens deltagere afslutningsvis lejlighed til at opleve på egen krop, idet de blev bedt om at evaluere workshopforløbet i grupper – på stærkeste fællessprog (dansk), for, i den fælles opsamling, at gengive gruppernes vigtigste pointer på målsproget (i dette tilfælde engelsk).

Sæt dig i kursistens sted – translanguaging under huden

I denne workshop prøvede en gruppe lærere at bruge et andet sprog til fremlæggelse, i dette tilfælde tysk. Ved hjælp af translanguaging fik deltagerne mulighed for først at udarbejde et oplæg på dansk (eget sprog) og herefter diskutere sig frem til et oplæg på tysk (andetsprog). Altså den omvendte verden for at nær-opleve kursisternes udfordringer, hvor de kommer med eget sprog fra hjemlandet og skal lære dansk. Via translanguaging oplevede lærerne, hvordan der åbnes til både erfaringer og erindringer - også om sprog, og hvordan det er en bredere vej at gå, end udelukkende at skulle arbejde på et målsprog i hele processen, på en "snævrere vej".

Workshop i tænkt situation

En dansk lærerdelegation er på besøg på et tysk sprogcenter i Rheinfall-Westfalen, som en del af et EU-støttet translanguaging-projekt. Her skal der diskuteres for og i mod det nuværende modultestsysteem på

sprogcentre fra DU1 til DU3. Lærerne må også gerne argumentere for et andet bedømmelsessystem. Der er ca. 10 min. til gruppediskussion, ca. 5 min. til gruppefremlæggelse og ca. 5 min. til fælles diskussion.

Lærerne må diskutere på dansk i gruppen, men skal fremlægge og diskutere på tysk af hensyn til de tyske kolleger:

- Hvad er fordele ved det nuværende modultestsysteem på sprogcentre?
- Hvad er ulemper ved det nuværende modultestsysteem på sprogcentre?
- Har I forslag til et andet bedømmelsessysteem?

Sproghjælp

- Tro: Glaube
- Tænke: Denke
- Mene: Finde/meine
- Synes: Meine/finde

Evaluerings

- Bagefter evalueres øvelsen.
- Hvordan havde det været uden en diskussion på dansk, men i stedet på tysk, før fremlæggelsen på tysk?

Der var efterfølgende enighed i lærergruppen om øvelsens effektivitet, både i forhold til at nå frem til et ønsket resultat på tysk og samtidig erfare, hvad kursisterne oplever som sproglørrere.

Translanguaginggruppens TL-spil

Undervejs i projektet på Clavis har vi også udviklet det såkaldte TL-spil, et sætningsskema med "ordbrikker", hvor kursisterne kan sammensætte sætninger på henholdsvis dansk og eget sprog og herigennem opnå større sprogbevidsthed i forhold til dansk grammatik. Eksempelvis bruger vi præpositioner

◦◦◦ **fortsætter side 16.**



◦◦◦ *fortsat fra side 15.*

på dansk, hvor fx tyrkisk og japansk bruger postpositioner. Slaviske sprog bruger ikke artiklerne en/et i bestemt og ubestemt. Ligeledes afviger engelsk også fra dansk på en række områder, hvor vi fx på dansk bøjer adjektiver.

Vi har tidligere erfaret, at kursisters erfaring med engelsk overføres til dansk også på sene trin i sprogindlæringen. TL-spillet er blevet afprøvet på både DU1-DU3 med forskellige sværhedsgrader. Sammenfattende har det givet både kursister og kursusledere en dybere indsigt i sprogs forskelligheder.

Vejen til dansk via meta-sprog

Vi ønsker vores kursister får talt og skrevet så meget som muligt på dansk i den tid de bruger i skolen. Så hvad er det nu for noget med ligefrem at opfordre dem til at bruge eget sprog eller måske et helt tredje sprog i klassen? Vi ved godt, at det giver lyst, mod og motivation i læringsprocessen, hvis du får lov at tage udgangspunkt i dine styrker

og kompetencer. De sproglige ressourcer kursisterne kommer med i undervisningen er netop det. I processen med at lære det nye sprog, oversætter til, sammenligner med og bruger kursisten helt naturligt sine stærkeste sprog. Translanguaging handler om at bringe den del i spil, så den er med i vores didaktiske overvejelser. Vi lærere beder ofte kursisterne, om at sadle og ride samtidigt – altså være parat med en erfaring/ en mening / et eksempel samtidig med, at de skal gøre sig umage med at sige det på dansk. At adskille processen i klasserummet kan gøre noget godt for kursisten. Hvis kursisten alene eller med sin sproggruppe har haft mulighed for at komme frem til et indhold, så følger motivationen til at få det fortalt – på dansk. Vi er i gruppen kommet frem til, at ordet "sprogsult" er dér vi gerne vil hen. Hvis kursisten ved, hvad han hun vil sige noget om, så er næste trin netop at strække, og forbedre, sit danske for at få budskabet frem.

Vi har dog alle i TL-gruppen oplevet modstand mod at "bruge tid"

i undervisningen på at kursisters taler andre sprog end dansk. Vi ved godt, at de gør det, men ligefrem at tilrettelægge, at de skal gøre det Ikke kun vi som undervisere, men også kursisterne selv kan mene, at der så bliver tale om "spildtid" og en omvej. For at udfordre den "modstand" har vi i TL-gruppen reflekteret sammen og inspireret hinanden til at afprøve translanguaging som metode og sammen ladet os begejstre af den virkningsfulde effekt det kan have i undervisningen. I forhold til kursisters "modstand" har medicinen dels været at inddrage dem i hvorfor det er hjælpsomt på vej til dansk og, at det er en ny metode samt være klar i instrukserne, så vi får et meta-sprog i klassen alle er med på.

Inden udviklingsprojektets start på Clavis i 2021 havde vi ikke hands-on erfaringer med translanguaging, men nu er det blevet en metode, vi ofte inddrager, når vi skønner det vil fremme engagement, empowerment, kommunikative kompetencer og læring.

SPROGMAKKER IDÉ-KATALOG BAG OM SPROGMAKKER

SPROGMAKKER

Vil du vide mere og downloade App'en
besøg sprogmakker.dk



Sproglæring udenfor klasserummet

– eller hvorfor *language learning in the wild*?

● AF SØREN W. ESKILDSEN, LEKTOR, SYDDANSK UNIVERSITET

INDLEDNING

I et sprogideologisk perspektiv er Danmark monolingualt, og dansk læring opfattes som central for udlændinge (migranter, internationale studerende, tilflyttere, flygtninge etc.). Det lokale sprog opfattes bredt som nøglen til ubegrænset adgang til samfundet. Forskningen har imidlertid vist at samfundet for så vidt gælder faglært arbejdskraft, accepterer, hvis ikke ligefrem promoverer, fællesskaber hvor engelsk bruges ved siden af, på lige fod eller ligefrem i stedet for dansk (Kirilova & Lønsmann 2020). I et sådant klima bliver læring af dansk som andetsprog et lokalt kontekstualiseret og biografisk 'problem' (Eskildsen 2018), hvor nytilkomne møder vidt forskellige forventninger til om de skal lære sproget eller ej. Det bliver et personligt spørgsmål for den enkelte tilflytter om hun oplever læring af dansk som en nødvendighed for at lykkes professionelt og i øvrigt få et godt liv på mikro- og mesoniveau, omend hun uden danskundskaber forbliver perifer deltager i samfundet på makro-niveau. Nogle tilflyttere bliver mødt med sanktioner hvis de ikke deltager i danskundervisning, nogle har brug for dansk for at få et arbejde, men kan man engelsk, og har man et arbejde hvor engelsk er dagligdags, bliver man ikke nødvendigvis mødt med krav eller forventninger fra det omgivende samfund til at man lærer dansk.

Samtidig har vi en undervisningssektor der er styret af modultest, men som i alt for lille omfang tager ud-

gangspunkt i kursisternes behov og hverdag. Det andetsproglige klasserum (og det er ikke kun et dansk problem) er for ofte løsrevet fra deltagerens livsverden (Sun 2016, 2018). Hverdagssamtaler giver ellers rige muligheder for at lære nye ord (Brouwer 2003), og forskningen har den senere tid dokumenteret L2-brugeres praksisser for sproglæring i hverdagen (se oversigt i Eskildsen 2022) og vist hvordan folk kan skabe muligheder til at fokusere på sproglige udtryk i forskellige former for hverdagsinteraktion, mellem venner, i butikker og generelt i servicesektoren (Eskildsen & Theodórsdóttir 2017; Lilja et al., 2019) og på arbejdspladsen (Svennevig 2018). Men denne læringsvirkelighed som eksisterer lige ude på den anden side af døren ind til klasserummet, er et pædagogisk tomrum. På trods af at hverdagens kit – det væv der knytter mennesker sammen – udgør selve adgangen til og fundamentet for sproglæring når man er ankommet til et nyt samfund, og på trods af at sproglæring fungerer bedst når den er led i succesfuld deltagelse i et lokalsamfund (se fx Douglas Fir Group 2016), så fortsætter en århundrede gammel sprogpædagogisk tradition ufortrødent: man forsøger at kopiere sproglige og sociale sammenhænge fra 'verden' og genskabe dem som modeller i 'et klasserum' (Wagner 2019). Men derinde vil de altid være et idealiseret destillat af virkeligheden. De vil aldrig kunne reproducere autentisk. Resultatet er at man som sproglærer risikerer at undervisningen ikke svarer til de behov som deltagerne i klasserummet har i deres livsverden. Opti-

malt skulle undervisinere i dansk som andetsprog derfor være aktivt involveret i at skabe sociale kontakter mellem deres kursister og de lokale borgere, så den nuværende tænkning der går fra undervisning til (senere) sprogbrug i samfundet, bliver komplementeret af en modsatrettet praksis hvor erfaringer fra livsverdenen høstes og bruges i undervisningen for at styrke sammenhængen mellem kursisternes praksis *in the wild* og sprogundervisningen (Eskildsen & Wagner 2018).

BAGGRUND

Tilflyttere til Danmark forstår som regel i første omgang ikke meget af det sprog der tales omkring dem. Men de er konstant øjenvidner til sprog (via medier, emballage, og skilte og reklamer i det offentlige rum mv.), ligesom de er tilhørere til andres kommunikationssituationer, drevet af deltagerens formål og praksis, når de går i butikker, færdes på biblioteker, venter på toget etc. At være en sådan relativt passiv observatør og perifer deltager i andres forehavender er dog næppe tilstrækkeligt for at lære sprog. Man skal handle aktivt; deltage i samtaler og andre sprog møder.

Det er ukontroversielt at sige at social interaktion driver andetsproglæring. Det er i varierende omfang udgangspunkt og/eller forklarende faktor i mange andetsprogstilegnelsesteorier (se Eskildsen mfl. 2019). Men hvor en del af disse teorier tager udgangspunkt i input som sprogtilegnelsens drivmiddel, er

◦◦◦ *fortsætter side 18.*



◦◦◦ *fortsat fra side 17.*

mit udgangspunkt at det er aktiv deltagelse i meningsfuld social interaktion der driver andetsproglæringen. Social interaktion bør ikke opfattes som et sted hvor 'learnere' kan 'afprøve hypoteser om målsprogets strukturer' og bearbejde 'input' med henblik på 'restrukturering', men som et konstant flydende, uforudsigeligt, forhandlingsbart kompleks som opstår ud af menneskets metoder til at udføre sociale handlinger, bl.a. gennem verbalt sprog, og herigennem skabe social orden. Dette synspunkt flugter med socialkonstruktivistiske erkendelsesinteresser fra fx samtaleanalyse og etnometodologi som har udviklet sig stærkt i andetsprogsforskningen de seneste 20 år (fx Kasper & Wagner 2011, 2014; Hellermann et al. 2019).

Samtleanalytisk forskning har redefineret andetsproglæring som et spørgsmål om udvikling af interaktionel kompetence (Pekarek Doehler & Eskildsen 2022). Denne forskning har vist hvordan L2-brugere i og gennem samtaler i forskellige kontekster udvikler deres måder at udføre sociale handlinger på. Med 'sociale handlinger' menes i bred forstand handlinger som kan udføres ved hjælp af semiotiske ressourcer (verbalt sprog, gestik, mimik, positur, blikretning etc.). Forskningen har vist at udviklingen i L2-brugeres interaktionelle kompetence viser sig i en øget akkuratess og præcision over tid; i stedet for fx abrupt at påbegynde en historiefortælling, bliver L2-brugerne bedre til at annoncere deres kommende handling som en historiefortælling hvilket giver dem den interaktionelle ret til at tale over længere tid (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015). Udviklingen af interaktionel kompetence på et andetsprog indebærer således, udover de gængse sproglige ressourcer som

ord og vendinger, en kapacitet til at indrette sin interaktionelle adfærd efter omstændighederne, til at producere specifikke handlinger på en måde der bruges til netop de handlinger og til at monitorere andres sproglige interaktion således at man også er i stand til at kalibrere sin interaktionelle deltagelse derefter. Jeg vil vise nogle empiriske eksempler i et senere afsnit.

Den hér opsummerede forskning giver et billede af sprog som redskab til social handling, interaktionel kompetence som ressourcer til at udføre genkendelige sociale handlinger, og læringen af sprog som noget folk aktivt gør i samtaler overalt i deres livsverden. Når jeg snakker om 'ressourcer', taler jeg også om noget som 'dukker op igen' – altså netop noget der er genkendeligt. Som Bates & MacWhinney formulerede det i 1988, er sprog en ny maskine bygget af gamle dele. Jørgen Leth har sagt om cykelløb at 'netop gentagelsen er det smukke' (Sørensen mfl. 2012). Det samme kan tilnærmelsesvis siges om sproglæring: man kan lære et nyt sprog netop fordi det i høj grad beror på gentagelser og genkendelighed (Eskildsen & Wagner 2018), men forudsætningen for at man kan lære det, er at man har adgang til aktiv deltagelse i sociale fællesskaber hvor sproget tales. Jeg vender tilbage til hvordan sprogundervisningen kan støtte op om dette i et afsluttende afsnit. Først vil jeg vise nogle empiriske eksempler.

SPROGLÆRING SOM BIOGRAFISK OG DYNAMISK OPDAGELSE

I denne sektion kigger jeg nærmere på Sandra (pseudonym). Hun flyttede fra Østrig til Danmark som 20-årig i starten af august 2016 for at påbegynde et studie på Syddansk Universitet i Sønderborg. Studiet

var en uddannelse i International Virksomhedskommunikation hvor de studerende specialiserede sig i to sprog: for de udenlandske studerendes vedkommende dansk og engelsk, og for de danske studerendes vedkommende tysk og engelsk. Sandra havde intet forhåndskendskab til dansk da hun ankom. Før de studerende påbegyndte første semester (september 2016), havde de deltaget i et intensivt dansk kursus med ca. 90 timers undervisning på tre uger, hvor de sammen med en lærer gennemgik bogen *Dänisch mit System* fra forlaget Langenscheidt. De havde dermed basis for at have opnået en grundlæggende forståelse af det danske sprogs opbygning inden de startede på deres uddannelses formelt eksamenskvalificerende undervisning.

Deres danskundervisning på uddannelsen var med forskellige fokusområder fordelt over samtlige seks semestre (med undtagelse af femte semester som var deres internationaliseringssemester hvor de studerende var på udveksling eller gennemførte projektorienterede forløb på virksomheder eller i organisationer). På første semester, som jeg i denne artikel fokuserer på, skulle de studerende lære at kommunikere i forskellige hverdags-sammenhænge, og som en del af den proces skulle de optage sig selv udenfor klasserummet og aflevere optagelserne. Instruksen gik i al sin enkelhed ud på at de skulle gøre som normalt og så ellers bare optage deres aktiviteter. Eneste krav var at aktiviteterne foregik på dansk. Deres optagelser udgjorde en samlet obligatorisk portfolio og indgik i den afsluttende eksamen, så de studerende havde ingen vej udenom.

Jeg vil nu vise hvad Sandra gjorde. Hendes optagelser er et eksempel på hvad de studerende gennemgik

◦◦◦ *fortsætter side 19.*



◦◦◦ fortsat fra side 18.

Uddrag 1: Sept 10, 2016 (ca. 6 uger. i DK)

- 01 SAN: hej julius:. hvordan var din weekend.
 02 JUL: .hh min weekend den va::r da*: rimelig slappen- afslappende vil jeg
 03 sige
 04 (0.2)
 05 JUL: jeg ha[:r] været på arbejde
 06 SAN: [ja?]
 07 (0.3)
 08 JUL: i lørdags:: så var je:g på: fødsdag i fredags (.) .hh tog det lidt stille
 09 og ro[ligt men eh]
 10 SAN: [eh heh heh]
 11 (0.5)
 12 JUL: ellers så var det sgu fint
 13 (0.4)
 14 SAN: [a:h okay.
 15 NAT: [hva arbejder du?]

på deres biografiske og dynamiske opdagelses- og læringsrejse. Den første optagelse Sandra afleverede, bestod af en samtale mellem hende selv og to medstuderende, Julius (som definerede sig som tysk-dansk tosproget) og Nathalie (som var tysker med erfaring med dansk fra tidligere i sin skolegang). I uddraget (Uddrag 1) ser vi at Sandra i linje 1 spørger Julius om hans weekend. Det er den første taletur i samtalen (der er transskriptionskonventioner slutningen af artiklen) der i øvrigt varede godt 2½ minut. Man skal man primært lægge mærke til Sandras minimale bidrag til samtalen. Udover spørgsmålet i linje 1 er det ikke meget sprog hun producerer. Hendes 'ja' i linje 6, som er en kvittering for modtagelse og invitation til at fortsætte, er derudover forsinket i forhold til hvad man kunne forvente, og hendes endelige modtagelse af Julius' korte rapport er det meget neutrale 'okay' hvor man med rette kunne forvente fx en positiv tilkendegivelse (fx 'det lyder da meget godt') – måske efterfulgt af et opfølgende spørgsmål som det Nathalie stiller i linje 15.

Jeg kunne vise resten af samtalen og sige meget om den, men da mit ærinde her er at vise et udviklingsperspektiv, vil jeg nøjes med en kort opsummering og så skynde mig videre til yderligere eksempler. Samtalen som Uddrag 1 stammer fra, fortsætter efter linje 15 ovenfor med en kort udveksling om Julius' arbejde i en grænseshop, hvorefter Sandra skifter emne tilbage til weekendaktiviteter hvor hun stiller Nathalie det samme spørgsmål som i uddragets linje 1. Den sidste del af samtalen drejer sig om at Sandra fortæller at hun har haft besøg af sin søster og mor, og Nathalie spørger hvad de har lavet. Det besvarer Sandra, og Nathalie fortæller herefter at hun da samtalen fandt sted, havde besøg af nogle venner hjemme fra Tyskland. Sandra deltager lidt fyldigere i disse sekvenser, men hendes taleture er typisk enkle, problemfyldte og meget langsomt producerede (fx vi har gået en tur, vi har spiser sammen).

Det næste eksempel er optaget en uge senere på en café eller hos en konditor (Se side 20). Denne

samtale (Uddrag 2) udgør hele optagelsen, og vi gennemgår den sekventielt og taletur for taletur (se fx Femø Nielsen 1999). I de første 3 linjer har vi typiske hilsner, først fra ekspedienten (line 1) og fra Sandra (linje 3). Herefter stiller Sandra et spørgsmål, "har du morgenmad?".

Der opstår en længere pause inden Sandra begynder igen (linje 4-5), men hun bliver afbrudt af ekspedientens invitation til at skifte til tysk (linje 6). På dette tidspunkt var tyske studerende langt fra noget særsyn i Sønderborg, og med byens placering i grænseområdet har ekspedienten givetvis genkendt Sandras accent. Desuden er Sandras åbningsspørgsmål – "har du morgenmad?" – om end grammatisk formfuldendt pragmatisk mærkværdigt, hvilket også kan være medvirkende til at ekspedienten foreslår at skifte sprog. Ekspedientens forslag er formuleret som et ja/nej-spørgsmål, som Sandra objektivt skulle svare 'ja' til, men fordi spørgsmålet netop fungerer som et *forslag* om at skifte sprog og

◦◦◦ fortsætter side 20.



◦◦◦ fortsat fra side 19.

Uddrag 2: Sept 18, 2016 (ca. 7 uger. i DK)

01 EKS: hej
 02 (0.2)
 03 SAN: hej (.) ahm:: (.) har du morgenmad?
 04 (1.1)
 05 SAN: det e[r-
 06 EKS: [sprechen sie deutsch
 07 (0.5)
 08 SAN: nej jeg vil gern: (0.5) teler dansk med dig [heh heh hh .hh]h ahm=
 09 EKS: [nå jamen så prøv]
 10 SAN: =jeg vil gern ha en: (0.4) vanilje: (0.9) tin:g (.) heh [hh
 11 EKS: [en vanilje
 12 (0.2)
 13 SAN: †ja
 14 (5.7)
 15 SAN: hvor mange koster de:t.
 16 (0.7) %KOM: raslen med papir, som begynder i overlap med l. 15
 17 EKS: ø::h tolv kroner
 18 (1.1)
 19 SAN: oka:y
 20 (4.2) %KOM: lyde fra kasseapparat
 21 SAN: værsgo
 22 (0.4)
 23 EKS: ja: tak ska du ha
 24 (1.8) %KOM: lyde fra kasseapparat
 25 SAN: †tak

ikke en *anmodning om information*, svarer Sandra efter en kort pause med et nej (linje 7-8). Hun fortsætter med det samme med at begrunde årsagen til afvisningen: hun vil gerne tale dansk. Ekspedienten accepterer (linje 9), og Sandra foretager sin bestilling (linje 10). I Sandras formulering af bestillingen kan vi se at hendes åbningsspørgsmål, "har du morgenmad?" egentlig var unødvendigt; normalt på caféer eller i konditorier kan kunderne se hvad de kan få, og det samme synes at være tilfældet her hvor Sandras sprogligt set unøjagtige udpegning af hvad hun gerne vil have, "en vaniljeting", er tilstrækkelig til at ekspedienten forstår. Hans efterfølgende anmod-

ning om en bekræftelse går ikke på unøjagtigheden (hvilken "ting" menes der?), men på ingrediensen "vanilje". Efter bekræftelsessekvensen og en pause hvor ekspedienten sandsynligvis ordner bestillingen (linje 11-14), spørger Sandra om prisen med en norm-afvigende formulering (linje 15). Ekspedienten svarer, og Sandra accepterer (linje 16-19), betaler (linje 21) og forlader butikken (med sin vaniljeting, må vi formode).

Vi noterer os altså at Sandra bliver identificeret som ikke-dansktalende af ekspedienten. Det er en udfordring af hendes kompetencer, og set fra et sproglæringsperspektiv

tager hun den 'kloge' beslutning at insistere på at fortsætte på det sprog hun er i gang med at lære. Denne kamp for at få adgang til det lokale sprog i kontekster hvor de lokale selv problemløst skifter til andre fællessprog (her tysk, men ofte engelsk), er kendt (jf. Eskildsen & Theodórsdóttir 2017). Men den illustrerer at adgangen til at interagere på – og dermed lære – det lokale sprog ikke altid er barrierefri. På den måde er sprog symbolsk magt (Kramsch & Whiteside 2008). Vi noterer os desuden at hendes leksikalske ('hvor mange koster det') og udtalemæssige ('teler') normafvigelser er genkendelige nok for ekspedienten til at samtalen fun-

◦◦◦ fortsætter side 21.



◦◦◦ fortsat fra side 20.

Uddrag 3: Okt 11, 2016 (ca. 10 uger. i DK)

01 SAN: hej
 02 (0.3)
 03 EK1: [hej
 04 SAN: [undskyld ahm jeg søger for rigtig dansk
 05 slik kan du Shjælp mig måske:? .hh\$
 06 (0.8)
 07 KU1: >[det komm]er an å hva du ska ha<
 08 SAN: [rigtig-]
 09 (0.9)
 10 SAN: hm?
 11 KU1: det kommer an på hvad du ska þha
 12 SAN: ai fra: østrig,
 13 KU1: jaer
 14 SAN: jaer (.) og jeg e:h er her for min studiþum u:h,
 15 KU1: jaer
 16 SAN: og vi ha:r efterårsferi[e n]æste uge .hh og derfor jeg vil: .hh
 17 KU1: [°ja°]
 17 få min: ah no (0.3) ah jeg vil: ah give min familie .hh min
 18 forældre .hh [en g]ewe (0.8) ge:ve ge:ve? hhh [heh]
 19 KU1: [°ja°]
 19 KU1: [gave] j[a]
 20 SAN: [g]ave hh ja
 21 [hh] .hh og jeg søger fo:r rigtig dansk slik
 22 KU1: [ja]
 23 (0.7)
 24 KU1: rigtig- er [det] ik ridderbolsjer og så noget de: dansk
 25 SAN: [har-]
 26 (0.5)
 27 KU2: hvaffor noget

gerer. Den fælles forståelse ('inter-subjektivitet') og den sociale orden samtaledelegerne skaber gennem deres samtale, bliver ikke truet som følge af disse unøjagtigheder fordi de sociale handlinger bliver udført på måder som er genkendelige. Herfra har Sandra flere muligheder for at opdage alternative sproglige indpakninger der er tættere på normen omkring hende; gennem brug

kan hun finde ud af at det hedder 'hvor meget/hvad koster det', og at 'teler'udtales 'taler', eller hun har måske en sproglærer der kan guide hende.

Det næste eksempel (Uddrag 3) er også fra en forretning, men denne gang foregår samtalen i et supermarked hvor Sandra henvender sig til en anden kunde for at

få hjælp. Samtalen åbnes med en hilse-sekvens (linje 1-3), hvorefter Sandra går i gang med at redegøre for 'forstyrrelsen'. Hun anvender en høflighedsmarkør ("undskyld"), forklarer sit ærinde ("søger rigtig dansk slik") og spørger kunden om hjælp. Efter en pause (linje 6) beder kunden om en uddybning (linje 7). Samtaleanalytisk siger vi at kunden

◦◦◦ fortsætter side 22.



◦◦◦ *fortsat fra side 21.*

dermed åbner en indskudt sekvens ('insertion sequence', jf. Schegloff 1972; Nissen 2012) for at få flere oplysninger der kan hjælpe hende til at besvare Sandras anmodning om hjælp. Det medfører imidlertid problemer for Sandra, og hun initierer reparation ('hm?') i linje 10. Kunden gentager i linje 11 ordret om end langsommere hvad hun sagde i problem-turen (linje 7), og det bliver tydeligt at Sandra stadig ikke forstår.

Sandras næste handling (linje 12-21) er at redegøre for sin baggrund som international studerende fra Østrig. Hun forklarer at efterårsferien nærmer sig, og at hun får besøg fra sine forældre som hun gerne vil give en gave i form af "rigtig dansk slik". I linje 24 får vi så et bud på hvorfor kunden ikke hjalp Sandra med at finde 'rigtig dansk slik' til at begynde med: hun er selv i tvivl om hvad der tæller som sådan. Henvendt til en tredje kunde (vi må antage at kunde 1 og kunde 2 er sammen eller kender hinanden) foreslår hun ridderbolsjer, hvilket giver anledning til en længere diskussion hvorefter de til sidst bliver de enige om at saltlakrids og måske noget god chokolade ville være passende (udeladt af pladshensyn).

Uddraget understreger igen den andetsprogstalendes kamp for at kommunikere. Hun havde måske en forventning om at hendes anmodning om hjælp ville blive besvaret med et problemfrit svar i stil med 'ja nu skal du bare se', men det skete ikke. Det er dette uforudsigelige element der karakteriserer hverdags-samtaler, som man ikke kan gengive eller modellere i klasserummet (jf. Eskildsen & Wagner 2015). I situationen må Sandra altså klare sig selv – men efterfølgende, når vi har optagelsen, kan vi som sproglærere arbejde aktivt med samtalen, reflek-

tere over den sammen med den andetsprogstalende og give hende feedback.

Sandras handling i situationen var at gøre opmærksom på sig selv som tilflytter og skitsere årsagen til at hun henvendte sig for at få hjælp. Det virkede, men derudover giver produktionen af handlingen Sandra yderligere læringsmuligheder: hun foretager en selv-reparatur da hun retter 'få' til 'give' (linje 17), og hun inviterer til en mulig korrektion af sin udtale af ordet 'gave' (ved pauser, gentagelser, forlængede vokallyde og stigende intonation; jf. Brouwer 2004). Selv-reparaturen er et eksempel på det der i den psykologvistiske litteratur omtales som et resultat af 'pushed output' (Swain 1985). Når vi producerer sprog, får vi også selv anledning til at korrigerer det. Det er det der sker her. Sandra markerer endda det forkerte ('få') med et efterfølgende 'ah no' inden hun producerer det rigtige ('give'). (Selv-reparaturer af denne type er i øvrigt ikke et problem som er forbeholdt andetsprogsbrugere, men det er en diskussion som det vil gå for vidt at udfolde her). Invitationen til at få rettet sin udtale resulterer i en korrigeret version af det problematiske ord: 'geve' bliver rettet til 'gave' af kunden, og Sandra korrigerer sin egen udtale derefter (linje 19-20). Ordsøgningen (eller mere præcist 'udtalesøgningen') og det efterfølgende optag af den korrigerede udtale fra Sandras side er udtryk for situeret læring eller læring som social adfærd (Eskildsen 2019). Jeg postulerer ikke noget om langsigtede konsekvenser for læring – kun at Sandra på dette tidspunkt i denne samtale gennem denne observerbare handling viste at hun var i gang med at lære.

Det næste eksempel (Uddrag 4 - se side 23) er fra en samtale mellem Sandra og en veninde (Caroline). På

dette tidspunkt har Sandra været i Danmark i 15 uger, og samtalen skal primært sammenlignes med vores første eksempel der også var en samtale mellem venner. Uddraget er en del af en knap 5 minutter lang samtale som Sandra indleder med at spørge Caroline om hun vil fortælle hende om fejring af jul i Danmark. I Uddrag 4 er vi ca. 3.15 minutter inde i samtalen, og i linje 1 spørger Sandra Caroline om hun har en julekalender. I første omgang kommer der ikke noget svar, og Sandra udbygger sin taletur med en umiddelbart pudsig tilføjelse ('i Danmark', linje 3). Efter endnu en pause svarer Caroline bekræftende (linje 4-5), og det ser ud til at Sandra finder det en smule besynderligt, idet hun omformulerer sit spørgsmål til at handle om sammenhængen mellem Carolines alder og det tilsyneladende faktum at hun har en julekalender (linje 7-8).

Efter en bekræftelses-sekvens (linje 9-10) spørger Sandra efter julekalenderen, og Caroline udpeger den (linje 12-14). Sandra ytrer tilstandsskiftemarkører ('ah' med en forlænget vokallyd og et 'okay', ligeledes med forlænget vokallyd), der indikerer at hun har forstået (og identificeret julekalenderen), og efter et par yderligere 'okay'er', kommer Sandra med en begrundelse for hvorfor hun holdt fast i sit spørgsmål: hun har ikke selv nogen julekalender (linje 15-16). Som svar på det foreslår Caroline at Sandra kan købe en (linje 17), men det afviser Sandra med henvisning til den bare ville være til hende selv (linje 18-19). Caroline kommer så med en bedømmelse ('assessment') og begrundelse for hvorfor hun selv har en: det er hyggeligt, og det er hun vokset op med (linje 20-22). Det accepterer Sandra (linje 23), og så fortsætter hun med en historie fra sin egen barndom (linje 23-27). Her løber hun dog ind i problemer med

◦◦◦ *fortsætter side 23.*



◦◦◦ fortsat fra side 22.

Uddrag 4: Nov 14, 2016 (ca. 15 uger. i DK)

01 SAN: o::g har du en julekalender?
 02 (0.3)
 03 SAN: i danmark?
 04 (1.4)
 05 CAR: hja
 06 (0.9)
 07 SAN: har du den: ahm: (2.1) o- a:h osse nu? (0.3) hvor du er (.) eh
 08 tyve ↑år gammel?
 09 CAR: °↑jaer?°↔
 10 SAN: ↔*jaer?*↔
 11 CAR: ↔() .hhhehhehhehhehheh[heh .hhh]
 12 SAN: [*hvor er de:t] jeg kan ikke*
 13 (0.3)
 14 CAR: den der grim: hh[hehhehhehhehhehheh .hhh]
 15 SAN: [a:::::h, oka*::y*, >↑okay] okay,< tse.hh jaer
 16 fordi jeg har ik en julekalender *her*, [.hh *men-* *h-* *eh*]
 17 CAR: [du ka bar kø:b en]
 18 SAN: ja::men jeg vil ik kø:b en julekalender for mig *sel:v*, (0.3)
 19 selv? ja[heh .hhh]
 20 CAR: [det er hyggeligt]
 21 SAN: ja[::-]
 22 CAR: [de:t jeg vokset op] med↔
 23 SAN: ↔*m:e-* ja::h heh [ja det er rigtigt .hh h-] hvis jeg va:r=
 24 CAR: [tsehhehheh .hhh hhh]
 25 SAN: =barn: (0.4) ahm je:g (.) .hh har ahm (.) jeg (1.2) har °haft
 27 godt ligger det?°
 28 (0.8)
 29 CAR: da du var barn
 30 (0.2)
 31 SAN: [da-]
 32 CAR: [kun]ne (.) d[u godt li det]
 33 SAN: [kunne du-] kunne jeg godt lide det .hh at åbne
 34 en dør .hh
 35 (0.5)
 36 SAN: for [eks]empel?
 37 CAR: [.hh]
 38 CAR: jaer [hhheh
 39 SAN: [o:- ahm: få: chokolade? (.) eller en gif- eh en gave
 40 CAR: [↑ja?]
 41 SAN: [.tseh] jaer, ↑jeg kan godt lide det
 42 CAR: heheh .hh

◦◦◦ fortsætter side 24.



◦◦◦ *fortsat fra side 23.*

indledningskonjunktionen ('hvis'), tempus, ordstilling og det fast udtryk "at kunne lide" ('jeg har haft godt lide det'). Med hjælp fra Caroline (linje 29-32) får Sandra korrigeret formatet på sin fortælling (linje 33-34). Sandra fortæller endvidere at det hun godt kunne lide, var at åbne låger i julekalenderen og få chokolade eller en gave (linje 33-39).

Sammenlignet med Uddrag 1 som var optaget to måneder tidligere, kan vi se en betydelig udvikling. Sandra udbygger sine spørgsmål, redegør for årsagerne til at hun stiller dem, går ind i et argument for hvorfor hun ikke vil købe en julekalender som foreslået af Caroline, udtrykker enighed med Carolines bedømmelse og baggrunden for den, og hun fortæller om sine egne oplevelser, der er i overensstemmelse med Carolines: julekalendere er dejlige, men for Sandra var det et barndomsanliggende.

Vi noterer os yderligere at Sandra igen lærer fra sine samtalepartnere. Hun stødte på ret omfattende problemer med at udtrykke sin fortælling fra barndommen, og i den sammenhæng kan vi se at syntaksen i Sandras tur, 'kunne jeg godt lide det' ser ud til at bygge på Carolines første korrektion ('da du var barn', linje 29), og at Sandras 'kunne jeg godt lide det' er et genbrug af Carolines anden korrektur (line 32) blot med brug af det relevante pronomen. Der er med andre ord en høj grad af kollaboration mellem de to samtalepartnere, også på syntaksniveau (se Lerner 1991). Det er også meget interessant at notere sig Sandras afsluttende eller opsummerende kommentar, 'jeg kan godt lide det' i linje 41. Den viser at hun udvikler sit sprog i denne samtale om end det i sagens natur er foregået over meget kort tid. 'Jeg har haft godt lide det' blev til 'kunne jeg

godt lide det' i en fælles konstruktion med Caroline og altså til sidst 'jeg kan godt lide det', produceret af Sandra alene. Med socialkonstruktivistiske briller og Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling har vi måske her været vidne til at Sandra har internaliseret et nyt udtryk. Som sådan er det et eksempel på udvikling over meget kort tid ('mikrogenese'). Med samtaleanalytiske briller er vi måske en anelse mere forsigtige og siger, at Sandra her har haft mulighed for læring (Brouwer 2003), og hun i hvert fald med udviklingen i sin brug af udtrykket viser at hun har lagt mærke til ('noticed') Carolines korrektion. Sådanne momenter, ved vi, har imidlertid konsekvenser for langtidslæring (Eskildsen 2018) hvilket også Sandras brug af ordet 'gave' indikerer hvis vi husker tilbage på Uddrag 3 fem uger tidligere, hvor hun fik hjælp til udtalen af netop dette ord.

KONKLUSIONER OG PERSPEKTIVER

Jeg kunne fortsætte i meget lang tid med at vise eksempler på Sandras udvikling over det følgende år, men det ville kræve meget mere plads. Mit ærinde har været at vise at andetsprogsbrugere kan lære sprog på egen hånd. De kan spørge om hjælp, de kan foretage ordsøgninger, og de kan via deres egne bidrag til samtaler lægge mærke til normafvigelser der har brug for at blive korrigeret. De kan også gennem samtale og andre sprogmoder lægge mærke til nye aspekter af sprog og kommunikation på måder som er skjulte for den samtaleanalytiske tilgang som jeg har anvendt her; de hører og ser hele tiden 'sprog' som indgår i deres samlede erfaring og dermed også potentielt er en del af deres løbende læringsproces (jf. Ellis & Larsen-Freeman 2006).

Mit ærinde har derimod ikke været at afskaffe klasserumsundervisningen. En sådan deltog Sandra i sideløbende med at hun indlevere sine optagelser, og denne undervisning støttede på forskellige måder op omkring Sandras (og de andre studerendes) aktiviteter på dansk udenfor klasserummet. Det var mig selv der var deres underviser, og jeg brugte optagelserne til at give dem feedback på deres interaktioner – både sprogligt og interaktionelt via særlige sekvenser som jeg udpegede (se Brouwer & Nissen 2003). Desuden brugte jeg nogle optagelser som eksempler til efterfølgelse; hvis nogle studerende havde svært ved at finde på hvad de skulle foretage sig for at kunne aflevere deres næste optagelse, kunne jeg finde på at afspille optagelser fra andre studerende i undervisningen – naturligvis med de pågældende studerendes accept.

Derudover kunne jeg tilrettelægge undervisningen efter hvad jeg havde set og hørt tidligere studerende gøre. Og det var faktisk en øjenåbner. Som også Sandras optagelser her viser, så kom de studerende ud på en dynamisk og biografisk sproglæringsrejse, som startede med at de – på dansk – forsøgte sig i enkle situationer i butikker og i meget enkle hverdagsamtaler med deres venner om weekend- og ferieplaner. Senere gik de så videre til mere komplicerede situationer i servicesektoren (køb af abonnemeter, indmelding i sportsklubber, åbning af konti i den lokale bank), og deres interaktioner med vennerne blev også mere komplekse, både hvad angik samtalerne opbygning (sekventialitet) og tematikker (fx politiske diskussioner). På den måde kunne jeg understøtte deres aktiviteter udenfor klasserummet ved mere traditionelt at introducere dem til hyppige udtryk og forskellige sproglige konstruktioner som

◦◦◦ *fortsætter side 25.*



◦◦◦ *fortsat fra side 24.*

kunne være nyttige i de situationer jeg ud fra min erfaring vidste at der var en stor sandsynlighed for at de studerende ville komme i. Sådanne udtryk og konstruktioner omfattede fx 'hvad skal du lave/har du lavet i weekenden/ferien?' og andre hv-spørgsmål (og relevante svar), tidsangivelser ('i morgen', 'på torsdag' etc.), og udtryk for forespørgsler i butikker (fx 'jeg vil gerne have').

Nok så væsentligt lærte jeg også at selve etableringen af sociale relationer var nøglen til de studerendes succesfulde læring. Når jeg kan sige at samtalerne med vennerne 'blev mere komplekse' forudsætter det jo at der var venner at have samtalerne med. Venskaberne var naturligvis funderet i de første møder og samtaler, og når jeg instruerede de studerende i at foretage samtaler på dansk og optage dem, så havde langs størstedelen af dem udover bu-

tikker, biblioteker, sportsklubber mv. kun adgang til dansksprogede fællesskaber sammen med deres (danske) medstuderende. Det vil sige at selve opgaven med at aflevere optagelser forudsatte at de studerende aktivt etablerede og vedligeholdt sociale relationer og venskaber. Danskundervisningen blev indirekte deres trædesten til få adgang til de dansksprogede sammenhænge udenfor klasserummet hvor de skulle lære det meste af deres dansk. Og det er netop det der er kernen: de studerende (og det samme gælder kursister på et sprogcenter) tilbragte meget længere tid udenfor klasserummet end inde i det, og det er præcis den ressource man som sprogunderviser skal udnytte. Netop derfor '*language learning in the wild*'.

Så uanset hvad jeg stillede op i undervisningen, var det de studerendes egen opgave at lære sproget. Det var ikke min opgave at lære dem det. Groft sagt. Det var min

opgave at hjælpe dem – men de skulle selv finde deres egen vej. At lære et nyt sprog som voksen er ingen nem opgave, men det kan lade sig gøre fordi det man skal lære – at bruge sproget til at udføre genkendelige handlinger – er observerbart tilgængeligt og praktisabelt. Netop gentagelser gør det muligt. Min fornemste opgave som sproglærer opfattede jeg således som at være det modsatte af en udsmitter: en der kunne hjælpe dem med at åbne døre til sociale fællesskaber og kontakter der kunne blive venner, sådan at de kunne få blivende relationer gennem og på dansk. På den måde mener jeg at have praktiseret en sprogpædagogik baseret på *learning in the wild* – altså det som jeg startede med at referere til som en praksis hvor erfaringer fra de studerendes livsverden høstes og bruges i undervisningen for at styrke sammenhængen mellem kursisternes praksis *in the wild* og sprogundervisningen. ●

Transskriptionskonventioner:

01, 02 etc.	linjenummer
SAN:	taleridentifikation
(0.8) / (.)	pause i sekunder / pause kortere end 0.3 sekund
ord [ord ord]	
[andre ord]	overlappende tale
.hh	indånding (tre h'er, længere indånding)
e::	forlænget lyd (jo flere koloner, desto længere forlængelse)
°ord°	lavt stemmeleje
ord	knirkende stemme
<u>ord</u>	tryk på stavelse
↑	stigende pitch
ord? / ord.	stigende / faldende intonation
ord=	
=ord	samme talers taletur på tværs af flere linjer med anden talers taletur imellem
ord↔	
↔ord	flere taleres taleture følger umiddelbart efter hinanden (latching)
§ord§	smilende stemme
>ord<	tale som er hurtigere end omgivende tale
%KOM:	transskribentens kommentar

◦◦◦ *fortsætter side 26*



◦◦◦ fortsat fra side 25.

REFERENCER

- Eskildsen, S. W.** (2019). Learning behaviors in the wild: How people achieve L2 learning outside of class. In Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S., & Piirainen-Marsh, A. (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (pp. 105-129). Springer.
- Brouwer, C. E.** (2003). Word Searches in NNS-NS Interaction: Opportunities for Language Learning? *The Modern Language Journal* 87(4), 534-545.
- Brouwer, C. E.** (2004). Doing pronunciation: A specific type of repair sequence. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations* (pp. 93-113). Continuum.
- Douglas Fir Group, the.** (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal* 100 (Supplement), 19-47.
- Ellis, N. C. & Larsen-Freeman, D.** (2006). Language Emergence: Implications for Applied Linguistics—Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics* 27(4), 558-589.
- Eskildsen, S. W.** (2018). Building a semi-otic repertoire for social action: Interactional competence as biographical discovery. *Classroom Discourse* 9(1), 68-76.
- Eskildsen, S. W.** (2019). Learning behaviors in the wild: How people achieve L2 learning outside of class. In Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S., & Piirainen-Marsh, A. (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (pp. 105-129). Springer.
- Eskildsen, S. W.** (2022). Participant-driven L2 learning in the wild: An overview and its pedagogical implications. In H. Reinders, C. Lai, & P. Sundqvist (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (pp. 52-66). Routledge.
- Eskildsen, S. W., & Theodórsdóttir, G.** (2017). Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics* 38, 148-164.
- Eskildsen, S. W. & Wagner, J.** (2015a). Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag. En forskningsoversigt over sprogbrugsbaseret andetsprogstilignelse og sprogpedagogiske implikationer. *Nydanske Sprogstudier* 48, 71-104.
- Eskildsen, S. W., & Wagner, J.** (2018). "Language learning in the wild" som praksisorienteret sprogundervisning. *Sprogforum* 66, 62-70.
- Eskildsen, S. W., Hellermann, J., Pekarek Doehler, S., & Piirainen-Marsh, A.** (2019). Language learning "in the wild": An introduction. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (pp. 1-21). Springer.
- Femø Nielsen, M.** (1999). Grundbegreber i nyere samtaleanalyse. *Nydanske Sprogstudier* 25, 9-55.
- Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S. & Piirainen-Marsh, A.** (Eds.) (2019). *Conversation analytic research on L2 interaction in the wild: The complex ecology of learning-in-action*. Springer.
- Kasper, G., & Wagner, J.** (2011). A conversation analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 117-142). Routledge.
- Kasper, G., & Wagner, J.** (2014). Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 34, 171-212.
- Kirilova, M. & Lønsmann, D.** (2020). Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejdskontekster i Danmark. *Nordand* 15(1), 37-57.
- Kramsch C. & Whiteside, A.** (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* 29(4), 645-671.
- Lerner, G.** (1991). On the Syntax of Sentences-in-Progress. *Language in Society* 20(3), pp. 441-458.
- Lilja, N., Piirainen-Marsh, A., Clark, B., & Torretta, N.** (2019). The Rally Course: Learners as codesigners of Out-of-Classroom Language Learning Tasks. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (pp. 219-248). Springer.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E.** (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233-268). Mouton de Gruyter.
- Pekarek Doehler, S. & Eskildsen, S. W.** (2022). Emergent L2 Grammars in and for social interaction: Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal* 106(Suppl.), 3-22.
- Sun, C.** (2016). Økologiske nicher og handlemuligheder i andetsprogstilignelse, læring og undervisning. *Nydanske Sprogstudier* 50, 150-182.
- Sun, C.** (2018). Inddragelse af hverdagen i andetsprogundervisningen. *Sprogforum* 66, 40-46.
- Svennevig, J.** (2018). "What's it called in Norwegian?" Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics* 126, 68-77.
- Swain, M.** (1985). Communicative competence: some roles for comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input and Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Newbury House
- Sørensen, R., Leth, J., & Toft, F.** (2012). *Netop gentagelsen er det smukke. Samtaler om cykling*. People's Press.
- Wagner, J.** (2019). Towards an epistemology of second language learning in the wild. In: J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation analytic research on L2 interaction in the wild: The complex ecology of learning-in-action* (pp. 251-271). Springer.



Tosprogede elevers læsefærdigheder på ungdomsuddannelserne

– *Reportage fra en konference*

● AF LISE HEIDEMANN ANDERSEN, UNDERVISER PÅ SPEAK OG EJER AF BILINGUE

DSA har i mange år været et fag, man enten underviser børn eller voksne i. I folkeskolen underviser man børn af udenlandske forældre i DSA i både modtageklasserne og som sprogstøtte i løbet af folkeskoletiden. På sprogcentrene undervises voksne udlændinge i DSA på én af de tre danskuddannelser. Lærerne i folkeskolen har DSA som linjefag (indtil faget blev fjernet fra læreruddannelsen i 2013, men med den nye aftale om revidering af læreruddannelsen bliver faget igen undervisningsfag – dog med færre ECTS-points (folkeskolen, 15/9 2022), mens lærerne på sprogcentrene enten er folkeskolelærere med DSA som linjefag, eller de har en bachelor- eller kandidatuddannelse i dansk eller fremmedsprog samt en efteruddannelse i DSA for voksne indvandrere og flygtninge. Hverken efter folkeskolens afgangsprøve eller efter Prøve i dansk 1, 2 eller 3 har børn, unge eller voksne haft mange muligheder for at fortsætte med at lære DSA.

Men flere to- og flersprogede elever fortsætter nu på en ungdomsuddannelse efter folkeskolens afgangsprøve og flere voksne indvandrere går i gang med AVU, FGU, VUC eller en videregående uddannelse, herunder SoSu, efter deres prøve i dansk. Det er jo en positiv udvikling. Mindre positivt er det, at det bliver mere og mere tydeligt, at selvom de samme elever og studerende har bestået enten folkeskolens afgangsprøve eller en danskuddannelse, viser det sig desværre ikke sjældent,



at deres funktionelle sprog ikke er tilstrækkeligt bredt til at kunne følge undervisningen på niveau med etnisk danske elever og studerende. Det stiller underviserne på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser over for en kæmpe udfordring, for hvordan griber man dét an, når man ikke har stor erfaring med DSA eller tradition for støtte i DSA på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser?

Dét handlede konferencen med titlen "Dansk som andetsprog – for dig der arbejder med flersprogede unge og voksnes læring", om, torsdag d. 27/10 2022 på VIA University College i Århus. Konferencen havde i år fokus på to- og flersprogede elevers læsning, og oplægsholderne

talte bl.a. om læsefærdigheder, læsestrategier og translanguaging som metode til at fremme tosprogede elevers læsefærdigheder. Oplægsholderne kom fra Nationalt videnscenter for læsning, TH Langs HF og VUC samt konsulentfirmaet Sprog i Fokus og deltagerne kom fra så forskellige steder som SoSuskolerne, sprogcentre, STX, HTX, VUC og HF samt erhvervsskoler.

Oplæggene handlede især om kompleksiteten i læsning af fagbøger på ungdomsuddannelser, når man har DSA. Både blandt oplægsholderne og deltagerne var den fælles erfaring, at mange fagbøger i gymnasiet reelt er for svære for eleverne, og at det er nødvendigt at hjælpe

◦◦◦ *fortsætter side 28.*



◦◦◦ *fortsat fra side 27.*

eleverne med at læse. Nogle steder er man endda holdt op med at lade eleverne læse hjemme, fordi det simpelthen er for svært for dem. Flere af oplæggene zoomede ind på de nødvendige kompetencer, det kræver at kunne læse fagtekster samt på vejledninger til konkrete metoder til at hjælpe eleverne med at læse.

Sammenfattende om konferencens oplæg kan man sige, at ordforråd er alfa og omega for tekstlæsning, men mange svage læsere griber det forkert an, fordi de slår alle de nye og svære ord op i stedet for at prøve at forstå tekstens hovedindhold, selvom de ikke forstår alt. Dermed går deres læsning hele tiden i stå og deres "læse-flow" bremses og teksten bliver endnu sværere at finde sammenhæng i. At kunne afkode ords betydning hurtigt i forskellige sammenhænge er derfor også afgørende for succesrig læsning. Det er nemlig ikke kun nødvendigt at forstå de enkelte ords generelle betydning, men også at kunne forstå dem i forskellige tekstsammenhænge for at kunne sætte hele teksten ind i en kontekst. Og for at kunne sætte en tekst ind i en kontekst, er det nødvendigt at have en viden om verden – og ikke bare viden om verden generelt, men viden om verden set fra en dansk synsvinkel. Mange tosprogede elever på ungdomsuddannelserne har desværre – og mærkeligt nok – en utilstrækkelig viden om verden, eller også er deres udgangspunkt for en forståelse af verden omkring dem et andet end Danmark. En anden udfordring for mange elever, især tosprogede, er, at de har svært ved at sætte ord på, hvad det er, der er svært, og de ved ikke altid selv, hvad det er, de ikke forstår, når de læser. Som lærere kan vi derfor hjælpe vores tosprogede elever med at give dem en forforståelse for

det, de skal læse. Vi kan genfortælle handlingen i det, de skal læse og vi kan forklare ord, vi allerede ved, vil give dem udfordringer. Det er desuden nødvendigt at eleverne ved noget om genrer og teksttyper generelt i alle fag, og at kunne bruge sproget leksikalsk, semantisk, syntaktisk og pragmatisk i tekstlæsningen. Som elev i gymnasiet er det også nødvendigt at kunne læse mellem linjerne (dvs. bruge sin viden om den kontekst, teksten indgår i), uddrage de vigtigste pointer og opsummere tekstens indhold. Og for at være sikker på, at man har forstået, må eleven lære at monitorere sin egen læseforståelse. Det vil sige, at vi som DSA-lærere må blive bedre til at lære vores kursister at være mere bevidste om, hvad det vil sige at have forstået en tekst – eller ikke at have forstået den. For nogle elever er også dét svært at forstå.

Jesper Bremholm fra Nationalt videncenter for læsning, fortalte om, hvordan man afdækker elevernes læsefærdigheder. Det gør man bl.a. med Pisaundersøgelserne, som han mener rummer en skjult viden om, hvorfor nogle elever har vanskeligt ved at læse. Det er nemlig sådan, at de mange data i Pisaundersøgelserne kan tolkes som andet end bare elevernes læsefærdigheder. Pisatesten afdækker f.eks. også elevernes afkodning og fluency i læsning, og den viden kan bruges i undervisningen. Peter Heller Lützen (også fra Nationalt videncenter for læsning) og Jesper Bremholm fortalte desuden, hvordan vi helt konkret kan hjælpe vores kursister og tosprogede elever med at blive mere bevidste om at forstå det, de læser, i stedet for bare slå ord op.

En af deres pointer var, at fagbøger på bl.a. STX ofte er alt for svære for eleverne, fordi de er skrevet fra en faglærer til en anden (f.eks.

i samfundsfag), men uden egentlig at tage elevernes læsefærdigheder med i betragtning. Ét af deres budskaber var, at man som lærer bør selekttere i teksterne, altså vælge de dele af teksterne ud, som er relevante for det emne og den begrebsafklaring, man arbejder med, og udelade mindre relevante dele af teksten. De mente faktisk, at fagteksterne på ungdomsuddannelserne ofte er så svære for eleverne, at de bliver en barriere for forståelse af et emne, frem for en tilgang til forståelse af emnet, hvilke jo må siges at være temmelig kontraproduktivt. I stedet for at læse en fagtekst for at forstå et emne eller et begreb, mente de, at man bør arbejde med begreberne i emnet (f.eks. demokrati) først, og derefter bruge en læseguide, dvs. en fagtekst, der dels kan være selekteret, dels bearbejdet med refleksions spørgsmål. På den måde får man fokus på begreberne først og kan derefter koncentrere sig om læsning om emnet og får dermed hjulpet eleverne med at læse en svær tekst.

Vores tilgang til de tosprogede elever generelt kan imidlertid også fremme deres faglighed. Vivi Madsen fra TH Langs VUC og HF fortalte om sproglig opmærksomhed i undervisningen med fokus på kulturel selvforståelse. Hendes pointe var, at vi ikke altid ser os selv som de undervisere vi er, men snarere som dem, vi gerne ville være. Særligt når vi underviser udlændinge og tosprogede elever bør vi være opmærksomme på, hvordan vi ser os selv og vores elever. Vi er nødt til at være bevidste om ubevidste fordomme i mødet med elever med andre kulturelle baggrunde, og vi må også forstå, at vores egen selvforståelse såvel som vores forståelse af andre afhænger af vores erfaringer – og vores erfaringer er bestemt af vores sociale position i samfundet. På samme måde, som vi må erkende,

◦◦◦ *fortsætter side 29.*



◦◦◦ fortsat fra side 28.



at fagbøgerne kan være for svære for eleverne og må bearbejdes, må vi altså også bearbejde vores egne forventninger til eleverne og undervisningen og fokusere mere på, hvad vi kan arbejde med her og nu, end hvad der står i læreplanen. Sprogkonsulent Lisbeth Hædersdal fra Sprog i Fokus talte om Fleksibel sprogpædagogisk tilgang til læsning af fagtekster med fokus på translanguaging. Lisbeths hovedpointe var, at vi må "se positivt på eleverne som elever, der kan andre sprog, frem for elever, der ikke kan nok dansk". Hendes oplæg handlede især om, hvordan vi kan støtte tosprogede elever i læsning og læring generelt vha. læseguides og translanguaging.

Min egen konklusion på dagens meget inspirerende conference

er, at der ikke er noget at sige til, at tosprogede elever på ungdomsuddannelserne og videregående uddannelser har svært ved at følge undervisningen, når det viser sig, at fagbøgerne – ifølge to læseeksperter – er alt for krævende mht. ordforråd og forudsat baggrundsviden. På den anden side manglede der måske en diskussion af, ikke bare hvorfor tosprogede elever har svært ved at læse, men hvorfor ingen læser mere – og hvad vi skal gøre ved det. Oplægsholderne gav gode bud på, hvordan man hjælper sine elever med at læse svære tekster, men spørgsmålet er måske også, om man med læseguides og selekterede tekster ikke risikerer at skubbe problemet videre til den videregående uddannelse. Man kan jo hævde, at en studerende bør være i stand til at læse en svær,

faglig tekst på egen hånd, uanset sproglig og kulturel baggrund ...

Jeg har i andre sammenhænge hævdet, at når mange tosprogede elever har udfordringer på ungdomsuddannelserne, hænger det primært sammen med for lidt undervisning i DSA i folkeskolen og manglende tradition for støtte i DSA på ungdomsuddannelserne, og det vil jeg nu stadig hævde. Men måske handler tosprogedes udfordringer i lige så høj grad om, at lærere på ungdomsuddannelserne ved for lidt om læsning og om kulturforståelse og interkulturel kommunikation. Vi både kan og bør hjælpe vores tosprogede elever med at få mere ud af undervisningen. Men måske skal vi starte med os selv og blive klogere på vores egen lærerrolle i et multikulturelt klasserum.



Med Pelle Erobreren til eksamen

– en diskussion af fordele og ulemper ved kendt eksaminator til mundtlig eksamen

• AF LISE HEIDEMANN ANDERSEN, UNDERVISER PÅ SPEAK OG EJER AF BILINGUE

I ”Vejledning om den praktiske prøveafholdelse” (Udlændinge- og Integrationsministeriet, Styrelsen for International Rekruttering og Integration, marts 2020), er afsnittet om mundtlig bedømmelse blevet tilføjet en anbefaling: Styrelsen anbefaler, at eksaminator ikke er prøvedeltagerens egen lærer (s. 7).¹

SIRIs anbefaling har vakt genlyd i både pædagogisk udvalg i Uddannelsesforbundet og på landets sprogcentre. Holdningerne til anbefalingen er delte og der er da også gode argumenter både for og imod en anden eksaminator end kursistens egen lærer. SIRI begrundet selv deres anbefaling med, at *For at en bedømmelse kan være så uvildig som muligt, anbefaler styrelsen, at eksaminator ikke er prøvedeltagerens egen lærer, da en lærer, der kender kursisterne, måske ikke altid er objektiv i sin bedømmelse, da vedkommende fx kan være forudindtaget mht. kursisternes niveau.*²

Jeg vil næsten sige, at naturligvis er en eksaminator, der kender sin kursist godt, forudindtaget. Som lærer ønsker man jo, at det skal gå ens kursist godt – han eller hun skal videre i livet, og gerne med en god danskeksamen i bagagen. Kursisten selv vil også gerne vise sig fra sin bedste side, og demonstrere, hvad han eller hun har lært. Samtidig er det en spændende og lidt højtidelig dag, når man afslutter et længere undervisningsforløb med den endelige eksamen. Mange lærere

oplever det som noget helt naturligt og næsten som et privilegium, at de selv eksaminerer deres kursister og ønsker det ikke anderledes.

Det er nemlig ved det grønne bord, at lærer og kursist belønnes for den gode undervisning – eller omvendt: For det kan jo også være ved det grønne bord, at kursisten viser sig ikke at kunne leve op til de formelle krav til enten at bestå eksamen eller opnå den ønskede karakter, og her kan lærerens eventuelle forudindtagethed selvfølgelig også spille ind. Som eksaminatorer bliver vi imidlertid hele tiden trænet i at bedømme korrekt og objektivt sammen med den censor, der altid er til stede ved de mundtlige eksamener, og som står som garant for prøvens validitet og reliabilitet. Bl.a. derfor er det ikke et krav, men foreløbigt blot en anbefaling fra SIRI, at eksaminator ikke er eksaminandens egen lærer. En anden årsag til at det kun er en anbefaling, er, at *”mange sprogcentre ikke råder over mere end én lærer med de rette kvalifikationer til at undervise på et prøveforberedende modul og til at eksaminere kursisterne”*³. Det

kan m.a.o. være umuligt at lade en anden end kursistens egen lærer eksaminere, og i de tilfælde kan det selvfølgelig ikke være anderledes. På nogle sprogcentre har man valgt at følge SIRIs anbefaling og konsekvent lade en anden end kursistens egen lærer eksaminere, på andre fortsætter man, som man altid har gjort: Det er holdets lærer, der eksaminerer, selvom man i princippet kunne følge anbefalingen ved at bytte hold til eksamen.

I pædagogisk udvalg i Uddannelsesforbundet har vi også diskuteret SIRIs anbefaling, og vi er stadig i tvivl om, hvad vi samlet set ville anbefale, hvis vi blev bedt om det – men enige om, at der er argumenter både for og imod at lade en anden end kursistens egen lærer eksaminere. Et argument for er først og fremmest, at kursisterne vil få en mere ensartet og objektiv bedømmelse, hvis de ikke eksamineres af egen lærer – som jo kan være forudindtaget – og det vil samtidig stille selvstuderende kursister lige med kursister, der har modtaget undervisning på det pågældende sprogcenter. Der kan desuden være store forskelle på, hvor mange lektioner kursisterne har fået – og hvilken type undervisning – på tværs af landet, hvilket også kan være et argument for en mere objektiv bedømmelse. Og endelig er prøverne ved danskuddannelserne højrisikoprøver – også derfor kan man argumentere for, at kursisterne bør stilles mere lige, så en kursist ikke efterfølgende vil kunne påberåbe sig unfair bedømmelse, fordi han eller hun ikke kendte

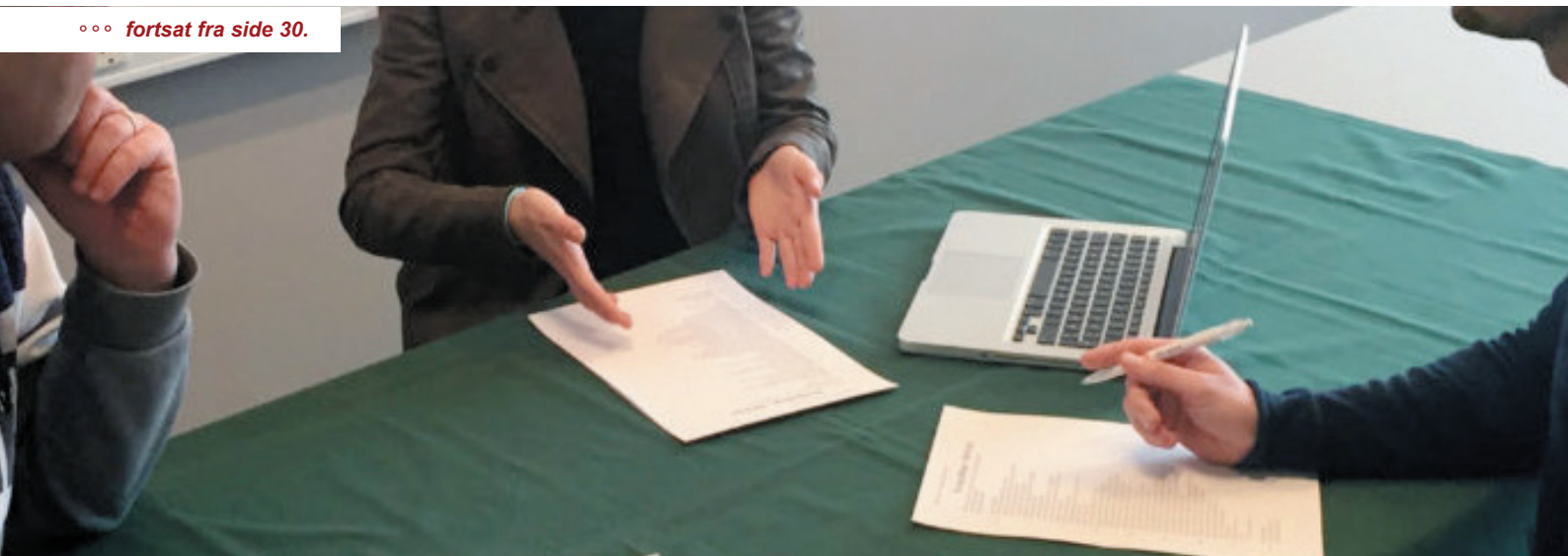
1. Udlændinge- og Integrationsministeriet, Styrelsen for International Rekruttering og Integration, marts 2020

2. Udlændinge- og Integrationsministeriet, Styrelsen for International Rekruttering og Integration, marts 2020

3. Udlændinge- og Integrationsministeriet, Styrelsen for International Rekruttering og Integration, marts 2020



◦◦◦ fortsat fra side 30.



eksaminator i modsætning til de andre eksaminander.

Argumenterne imod ukendt eksaminator er især, at kursisten – nok især DU1-kursister – har brug for tryk ved eksamen og det kan den kendte eksaminator sikre. Samtidig er der jo en censor, der garanterer, at alle vurderes på ens vilkår. Nogle lærere har desuden rejst det spørgsmål, hvorfor kursister på danskuddannelserne skal stilles anderledes end andre elever, kursister og studerende i Danmark, der traditionelt bliver eksamineret af deres egen lærer. Men det ER anderledes med vores kursister; i modsætning til danske elever og studerende, der er vokset op med det danske uddannelsessystem og ofte har haft den samme klasselærer gennem alle årene, har vi løbende optag i vores DSA undervisning. Hold bliver lukket og slået sammen, kursisterne holder pause eller skifter fra daghold til aftenhold. De har derfor allerede mødt flere undervisere og modultestere inden eksamen og er allerede vant til, at de ikke altid kender deres tester eller eksaminator. Desuden adskiller den mundtlige

eksamen i Danmark sig fra eksamen i andre lande på flere punkter. For det første er mundtlige eksamener mindre hyppige end i Danmark, men forekommer selvfølgelig, bl.a. i sprogfag, eller når eleverne eller de studerende skal forsvare en skriftlig opgave, en rapport, et projekt eller lignende. Eksaminator er ikke nødvendigvis elevens eller den studerendes egen lærer, men en lærer, der har særlig viden om emnet, der eksamineres i. Derfor vil udenlandske eksaminander næppe studse over eller føle sig utrygge ved at møde en anden eksaminator end deres lærer – det er faktisk det, de er vant til. Anderledes kan det selvfølgelig forholde sig for DU1 kursister og til dels DU2 kursister, der ikke er vant til at gå til eksamen – men det betyder jo ikke nødvendigvis, at de får en dårligere eksamen, selvom de ikke kender eksaminator. For det andet er den mundtlige eksamensform i Danmark radikalt anderledes end i andre lande, idet vi i Danmark har fokus på kommunikationsevner frem for egentlig viden, og særligt på danskuddannelserne (jf. bilag 1 i Vejledning om den praktiske prøveaf-

holdelse: *Der måles på sprog, ikke på viden*).

Årsagen til at vi fokuserer på kommunikation frem for viden til eksamen kan forklares med skolereformerne op gennem 1900-tallet, og især 1970'ernes fokus på fællesskab og demokrati i undervisningen. Men ifølge uddannelsesforsker og professor MSO ved Aalborg Universitet Christian Ydesen⁴ kan traditionen med fokus på kommunikation og selvstændig refleksion trækkes helt tilbage til tiden efter reformationen, hvor primært kirken stod for undervisningen, og hvor elevernes "eksamen" havde form af en overhøring, som den lokale præst typisk stod for. Et eksempel på dette ser man i Bille Augusts film "Pelle Erobreren"⁵, hvor Pelle skal forklare præsten, hvad et lem er. Det er en legemsdel, der kan bevæge sig uafhængigt af resten af kroppen, forklarer Pelle. Præsten beder ham komme med et eksempel. Pelle grubler, lyser op og siger "Ørerne!". Det vil præsten se, før han tror det. Pelle vrikker med ørerne og præsten må forbløffet konstatere, at Pelle har ret. Pelles svar var næppe det, præsten forventede, men pointen er, at Pelle kommer med et lidt usædvanligt svar og argumenterer for det, og det accepterer præsten. På samme

4. Giver den danske snakkeeksamen mere dybde, eller er den ren Klods-Hans? Kristeligt Dagblad, 24.08.19

5. Bille August: Pelle Erobreren, Per Holst Filmproduktion og Svensk Filmindustri, 1987

◦◦◦ fortsætter side 32.



◦◦◦ *fortsat fra side 31.*

måde er der ikke altid rigtige eller forkerte svar til de mundtlige prøver ved danskuddannelserne – det vigtigste er, at kursisten kan udføre nogle bestemte sprog handlinger som f.eks. at fortælle, forklare og vurdere. Manglende viden om et spørgsmål accepteres inden for rimelighedens grænser, men hvis kursisten rent faktisk kender svaret, men kun dårligt kan gøre rede for det, trækker det ned i bedømmelsen. Til PD2 og PD3 vægter kursistens oplæg ikke særlig højt, selvom det er det eneste, han eller hun reelt kan forberede. For eksaminator og censor er fokus primært på den efterfølgende samtale, hvor kursistens uforberedte kommunikative kompetencer vurderes. Derfor går det ofte galt, når en kursist er for velforberedt på sit emne og vedvarende insisterer på at tale om det, han har forberedt i stedet for at diskutere med eksaminator. Derfor forekommer formålet med den mundtlige eksamen på danskuddannelserne da også kursisterne temmelig uklar; De skal ikke demonstrere særlig viden om dansk sprog eller det emne, de skal præsentere, og det at svare forkert er ikke ensbetydende med en dårlig karakter. Der forventes selvfølgelig en vis viden om det emne, kursisten skal til eksamen i, og deraf tilegnet ordforråd, men at have lært noget udenad vægtes

på ingen måde højt til en eksamen i Danmark. Omvendt er det i mange andre kulturer, hvor mængden af udenadlært viden er direkte proportional med karakteren. Men det giver vi så at sige ikke meget for til eksamen i Danmark, og slet ikke til en eksamen i mundtlig kommunikation. Her vil vi høre, hvordan kursisten kan fortælle, beskrive, forklare, uddybe, vurdere og argumentere. Udfordringen for udenlandske kursister og studerende er derfor næppe hvorvidt eksaminator er kendt eller ukendt, men snarere at kunne gennemskue formålet med den uformelle og for dem uklare eksamensform.

Man kan argumentere for, at når eksamensformen er så uvant og uigennemskuelig for kursisten, er det kun rimeligt, at det er hans egen lærer, der eksaminerer, og mange vil også mene, at den kendte lærer har en positiv indflydelse på eksamen. Man kan endda argumentere for, at den danske, mundtlige eksamen fungerer godt, fordi det er en kendt eksaminator. Men i modsætning til andre prøver i Danmark er danskprøverne højrisikoprøver, og som lærere i DSA har vi en nøglefunktion i minefeltet mellem sprogundervisning, integration og politik. Prøve i dansk 1, 2 og 3 er ikke bare afslutningen på et undervisningsforløb, men afgørende for prøvetagernes

opholdstilladelse og fremtidige muligheder i Danmark. Det kræver særligt uddannede og erfarne eksaminatorer – ikke nødvendigvis kursistens egen.

Vi har i Danmark en anden måde at undervise og eksaminere på end i mange andre lande, i hvert fald uden for Skandinavien, og den lidt uformelle eksamensform skal ses i forlængelse af vores undervisnings-syn. Det er bl.a. derfor censor skal sikre validitet og reliabilitet. Men lige præcis danskuddannelserne adskiller sig fra andre dele af uddannelsessystemet i Danmark, både hvad angår kursisternes erfaring med eksamen og hvor meget undervisning, de har modtaget – og det kan man tage højde for med en uvildig eksaminator. Om det så kan lade sig gøre af rent praktiske årsager, er et andet spørgsmål. ●

LITTERATUR:

Udlændinge- og Integrationsministeriet, Styrelsen for International Rekruttering og Integration, marts 2020.

Giver den danske snakkeeksamen mere dybde, eller er den ren Klods-Hans? Kristeligt Dagblad, 24.08.19

Bille August: Pelle Erobreren, Per Holst Filmproduktion og Svensk Filmindustri, 1987



DANSK I
ØRERNE
PODCAST

**”Dansk i ørerne” er en ny
podcastserie til kursister på
A2-B2-niveau.**

www.danskioererne.dk

