

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 42, juni 2008

tema

Profession sproglærer

“Offentligt ansatte, herunder sproglærere, udsættes i disse år for professionsoprustning ... som modsvar til regeringens kvalitets- og effektivitetsstandarder.”

Kirsten Weber

- 5 Kronik. Thomas Harder: Respekt for fremmedsprogene, tak!
- 8 Nanna Bjargum: Gymnasiet i en brydningstid – om kommunikation og kompetencer
- 15 Karen Lund: Professionalisering af et felt og dets aktører – dansk som andetsprog for voksne
- 21 Peter Villads Vedel: Vigtige skridt mod professionaliseringen af dansk som andetsprog for voksne
- 25 Lilian Rohde: Professionalisering af engelsklærere til folkeskolen – udvikling af fagdidaktiske kernekompetencer
- 34 Kirsten Weber: Professionsbegrebets mangfoldighed
- 38 Bergthóra S. Kristjánsdóttir: Folkeskolelærere i et kampfelt mellem faglighed og politik – uddannelsespolitik og professionalisering
- 47 Mads Bo-Kristensen: Når andetsprogsunderviseren går online – om ændringer i professionsidentitet
- 55 Karen Lund: 2000ff – nye udfordringer i dansk som andetsprog
- 62 Anmeldelser af 3 bøger
- 68 Godt Nyt
- 69 Andet Godt Nyt
- 70 Kalender og Meddelelser

Profession sproglærer

Sprogforum årg. 14, nummer 42, juni 2008

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Temareaktionen for dette nummer:

Nanna Bjargum, Bergthóra S. Kristjánsdóttir, Karen Lund, Michael Svendsen Pedersen og Peter Villads Vedel

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Nanna Bjargum, Bodil Bjerregaard, Bettina Brandt-Nilsson, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Kirsten Haastrup, Anne Holmen, Lise Jeremiassen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Marianne Kølle, Karen Lund, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk • T: 8888 9057 • F: 8888 9701

© 2008 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag • www.forlag.dpu.dk

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-638-3

Abonnement

3 temanumre: 150 kr.

Løssalg: 65 kr. per nummer

Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag: sprogforum@dpu.dk

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: pluk@dpu.dk

Forord

Profession sproglærer

En “professionel” sproglærer er en sproglærer der “kan sit kram”, én der har en solid faglig viden om sprog, sproglæring og indholdet i sprogundervisningen; én der har et godt kendskab til metoder og tilrettelæggelsesformer; og én der er i stand til at omsætte denne viden til en velfungerende undervisning. Den professionelle sproglærer er således både hvad teori, pædagogiske principper og praksis angår, med i front. Men hvor får sproglæreren sin professionalisme fra, og hvordan vedligeholder sproglæreren sin professionalisme? Eller: Hvordan lærer man at blive professionel?

Ud fra beskrivelsen ovenfor vil det umiddelbare svar være at sproglæreren hele tiden må have opdateret sin faglige viden gennem læsning, kurser, efteruddannelse osv. for at kunne forbedre sin undervisningspraksis. Som vi ved fra erfaring og forskning, er det bare ikke alene den måde lærerprofessionaliseringen foregår på. Mange sproglærere oplever et praksischock når de i begyndelsen af deres karriere skal prøve at anvende den viden de har fået gennem deres uddannelse, og den erfarne sproglærer udformer ikke sin undervisning som teoretisk viden omsat til praksis, men tager udgangspunkt i sin praktiske erfaringsviden. I denne proces kan teorien anvendes som et redskab sproglæreren kan bruge til kritisk refleksion af sin egen praksis.

Denne forståelse af hvordan den faglige professionalisering foregår, er slået igennem i den måde flere efteruddannelseskurser er tilrettelagt på. Disse kurser er typisk opbygget som forløb der veksler mellem eksperimenter eller projekter i sproglærernes daglige undervisning, og seminarer hvor man i fællesskab reflekterer over erfaringerne fra eksperimenterne/projekterne, og videreudvikler praksis gennem teoretisk perspektivering af erfaringerne.

Professionalisering er dog ikke alene en faglig proces; den er også et samfundsmæssigt forhold som slår igennem i den faglige praksis. Den viden sproglærerne skal have, de relationer de skal etablere til deres elever, og den personlige oplevelse de har af at være professionelle – deres professionsidentitet – er ikke alene bestemt af den nyeste viden inden for sprog og sproglæring, men også af den samfundsmæssige sammenhæng de skal bruge denne viden inden for.

Den post- eller senmoderne samtid vi lever i, stiller krav til sproglærerne om at forstå deres fag og det sprog de underviser i, i et globaliseret perspektiv: Hvad skal eleverne bruge hvilke sprog til? Sproglærere skal endvidere tilrettelægge en undervisning til elever der er kulturelt frisatte; til elever som skal lære at udvikle sig selv og

deres liv gennem løbende valg, refleksioner og revisioner, og som ikke uden videre anerkender og respekterer lærerens faglige professionalisme. De moderne unge er således et tilbagevendende emne i mange sproglæreres diskussion om at være lærer.

Den samfundsmæssige sammenhæng sproglærerne skal fungere inden for, er imidlertid også præget af den måde den moderniserede offentlige sektor styres på, New Public Management som den kaldes. Denne statslige styringsstrategi er bl.a. kendetegnet ved markedstænkning og økonomisk styring – undervisningsinstitutionerne skal fungere på markedsvilkår; de skal konkurrere med hinanden og derigennem skabe bedre kvalitet. Den er også kendetegnet ved produkttænkning – produktet er vigtigere end processen, og resultatet af undervisningen dokumenteres og måles gennem prøver og test. Endelig er den kendetegnet ved nye ledelsesformer – ledere får mere magt og indflydelse.

I nogle henseender kan disse karakteristika ved den statslige styringsstrategi føre til *yderligere professionalisering*: Sproglærerne skal hele tiden tilegne sig ny faglig viden, uddannelserne professionaliseres, sproglærerne får nye opgaver i form af samarbejde på tværs af fag og klasser osv. Det betyder også *ændringer i sproglærerprofessionens indhold*: sproglærerne skal forholde sig til nye pædagogiske opgaver i uddannelses-systemer under forandring. Imidlertid kan disse styringsstrategier også føre til en *deprofessionalisering*: Den stadigt mere centraliserede styring opleves af sproglærerne som en mistillid til og undergravning af deres professionelle faglighed.

Hvordan sproglærerprofessionalismen videreudvikles, afhænger i høj grad også af hvordan sproglærerne tolker og forholder sig til denne sammensatte udvikling. Deres professionsidentitet er bestemt af de samfundsmæssige rammer, men også af hvilke nye professionsidentiteter lærerne selv bidrager til udviklingen af. Under alle omstændigheder drejer professionalisering sig om at se faglig udvikling som en del af en større institutionel, politisk, samfundsmæssig og kulturel udvikling.

Til dette nummer af Sprogforum har vi samlet en række artikler hvori forfatterne beskriver og analyserer sprogprofessions- og professionaliseringsudviklingen inden for forskellige dele af uddannelsessystemet, og fortæller om hvordan sproglærere har oplevet og arbejdet med udviklingen af en ny professionalisme inden for deres fag. Vi håber temanummeret kan bidrage til en yderligere diskussion af betingelserne for og strategierne i den fortsatte udvikling af den professionelle sproglærer.

Kronik: Thomas Harder: Respekt for fremmedsprogene, tak!

I kronikken tager Thomas Harder udgangspunkt i to fejltagelser: for det første en manglende forståelse af at professionel sprogbeherskelse kræver professionel uddannelse, og for det andet opfattelsen af at engelsk er det eneste fremmedsprog der er brug for. Derefter viser han hvilke konsekvenser kombinationen af disse to fejltagelser kan få for sprogpoltiske beslutninger.

Nanna Bjargum: Gymnasiet i en brydningstid – om kommunikation og kompetencer
Nanna Bjargum påpeger i sin artikel om professionaliseringen af gymnasie- og hf-

lærerne at der ganske vist er store frustrationer over reformen af ungdomsuddannelserne, da lærerne oplever den som en kvalitetsmæssig forringelse af deres fag; men hun fremhæver at der med reformen også er sket et paradigmeskift i sprogfagene. De har nu fået både det faglige og det sprogpædagogiske aspekt som grundlag, bl.a. med indførelse af kompetencebegrebet. Desuden har nye muligheder for efteruddannelse og sprogfagernes samspil med andre fag åbnet for en mulig professionalisering af sproglærerne. Artiklen afsluttes med nogle forslag til undervisningsforløb der i praksis kan opfylde reformens intentioner.

Karen Lund: Professionalisering af et felt og dets aktører – dansk som andetsprog for voksne
Med udgangspunkt i egne erfaringer som underviser i dansk som andetsprog for voksne giver Karen Lund en historisk gennemgang fra 1970'erne og frem til i dag af udviklingen af lærerprofessionen og professionaliseringen inden for dette felt. Artiklen viser hvordan sprogsyn, læringssyn og pædagogik har udviklet sig undervejs, og hvordan lærernes uddannelse og efteruddannelse har udviklet sig. Artiklen argumenterer for at en af de væsentligste forudsætninger for innovation er erfaringsbaseret uddannelse og efteruddannelse af lærerne inden for rammerne af et fagligt praksisfællesskab.

Peter Villads Vedel: Vigtige skridt mod professionaliseringen af dansk som andetsprog for voksne

I forlængelse af Karen Lunds artikel trækker Peter Villads Vedel nogle vigtige politiske beslutninger frem som har bidraget til professionsudviklingen af lærere i dansk som andetsprog for voksne. Det drejer sig om oprettelsen af "Uddannelse til underviser i dansk som andetsprog" fra 1998, der fra da af bliver et krav for at blive sprogcenterlærer; og det drejer sig om loven fra 1999, "Undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre", der betød en omfattende regulering af danskundervisningen. Denne lovgivning og de vejledninger den blev fulgt op af, demonstrerer professionaliseringen af et fagområde over en kort årrække, og viser hvilken rolle politiske tiltag har kunnet have i en sådan udvikling.

Lilian Rohde: Professionalisering af engelsklærere til folkeskolen – udvikling af fagdidaktiske kernekompetencer

Lilian Rohde giver i sin artikel en beskrivelse af udviklingen af den professionelle uddannelse af engelsklærere til folkeskolen gennem de sidste 30 år frem mod større fokus på fagdidaktisk kompetence. På baggrund af denne beskrivelse gives der i artiklen nogle perspektiver for den videre udvikling af engelsklærernes professionelle kompetencer, og det fremhæves at den ministerielle styring kan føre til et ensidigt syn på lærerkompetencer. På den anden side kan klare mål bidrage til at klargøre hvad der arbejdes hen imod. Der peges afslutningsvis på nødvendigheden af en praksisnær vidensproduktion for at lærerne får mulighed for at få ejerskab til deres egen professionelle udvikling.

Kirsten Weber: Professionsbegrebets mangfoldighed

Sproglærere skal helst være "professionelle", og de udgør en del af "lærerprofessionen"; men "professionel" og "profession" er mangetydige begreber. I sin artikel giver Kirsten

Weber på baggrund af forskningen i professioner en oversigt over de forskellige måder professionsbegrebet kan forstås på, og de historiske sammenhænge de forskellige betydninger opstår i.

Bergthóra S. Kristjánsdóttir: Folkeskolelærere i et kampfelt mellem faglighed og politik – uddannelsespolitik og professionalisering

Bergthóra S. Kristjánsdóttir redegør i sin artikel for sammenhængen mellem udviklingen af curriculære tekster til folkeskolens undervisning af tosprogede elever og professionalisering af lærerne inden for området. Det overordnede argument i artiklen er at de curriculære tekster om undervisning af tosprogede elever ikke hviler på en anerkendt faglighed, men i stedet tilpasses en étsproget og monokulturel uddannelsespolitik. I sidste del af artiklen undersøges det hvilke konsekvenser denne politik har haft for professionaliseringen af modersmålslærere og lærere i dansk som andetsprog inden for folkeskolen.

Mads Bo-Kristensen: Når andetsprogsunderviseren går online – om ændringer i professionsidentitet

På baggrund af interview med undervisere i dansk som andetsprog på et sprogcenter undersøger Mads Bo-Kristensen hvad der sker med sproglæreres professionsidentitet når de "går online" sammenlignet med *face-to-face* undervisning. De temaer der tages op, er undervisernes online-relationer til de enkelte kursister, klassefællesskabet og tilrettelæggelsen af undervisningen. Konklusionen er at underviserne fastholder indsigter og principper fra *face-to-face* undervisningen, og samtidig udvikler de nye perspektiver på deres fag.

Karen Lund: 2000ff – nye udfordringer i dansk som andetsprog

Inden for dansk som andetsprog for både voksne, børn og unge er der ved at ske en institutionalisering af danskundervisningen. Karen Lund bruger denne udvikling som afsæt for en undersøgelse af de dagsordner der hermed sættes for undervisningen i dansk som andetsprog efter årtusindskiftet. Hun viser hvorledes disse dagsordner er bestemt af overordnede politiske interesser hvad angår integration. Det fører til en lang række modsætninger. Bl.a. kan indførelse af test og prøver stille sig i vejen for en sprogpædagogisk udvikling, og på den anden side kan de også bidrage til en yderligere professionalisering. På VUC, AVU og erhvervsskoleområdet er etableringen af en andetsprogsfaglig profil i gang, men der er generelt stor træghed i uddannelsessystemet som sådan. Artiklen slutter af med at anbefale at de tosprogede elever får en kompetent faglig undervisning der tager hensyn til at de tosprogede elever skal lære fag via et sprog der ikke er deres modersmål.

Derudover indeholder dette nummer tre anmeldelser, Godt Nyt med udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling samt Andet Godt Nyt fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Redaktionen



Thomas Harder

Cand.mag. i italiensk og historie
Adjungeret professor ved Copenhagen Business School
tharder@tdcadsl.dk

Kronikken

Respekt for fremmedsprogene, tak!

I Danmark hersker der en udbredt mangel på forståelse af, at professionel sprogbehandling er en "hård" kompetence på linje med alle mulige mere anerkendte tekniske eller merkantile kompetencer. Sprog er ikke noget man "bare kan" – det at lære et sprog på et professionelt niveau og at vedligeholde og videreudvikle det, kræver hårdt arbejde og systematisk uddannelse og videreuddannelse.

Mangelen på respekt for sprog som profession går hånd i hånd med en stærk og bevidstløs tro på, at engelsk i virkeligheden er det eneste fremmedsprog, der er brug for. Denne kombination af fejltagelser kommer bl.a. til udtryk ved, at Copenhagen Business School (!) netop har besluttet at nedlægge en række sproguddannelser, så der i løbet af nogle år ikke længere vil blive uddannet tolke og translatører i spansk, fransk og tysk, mens italiensk og russisk helt vil forsvinde.

CBS' beslutning er en del af en mangeårig tendens i det danske undervisningssystem (og, kunne man tilføje, hos public service-medierne), som har medført, at danskerne i de senere år er blevet jævnt hen dårligere til tysk og fransk.

Fransk er et verdenssprog, og tysk tales af ca. 100 millioner mennesker lige syd for grænsen og fungerer som andetsprog i store dele af Central- og Østeuropa. Det er et alvorligt kultur- og kompetencetab, at to store europæiske sprog, som tidligere var en del af de fleste nogenlunde veluddannede danskeres kulturelle bagage, er blevet til sjældne sprog i Danmark. Noget lignende kunne man sige om den danske skoles og de danske mediers forhold til svensk og norsk sprog og kultur.

Troen på, at engelsk, og kun engelsk, er danskernes nøgle til verden, giver sig også udslag i en tendens til, at højere læreanstalter i voksende omfang underviser på engelsk i stedet for dansk. Det gør de for at trække udenlandske studerende, lærere og forskere til Danmark, men også for at træne de danske studerende i at beskæftige sig med deres fag på engelsk og for i højere grad at integrere de danske forsknings- og undervisningsmiljøer i de internationale sammenhænge.

Det er udmærkede formål, men sådan som ideen praktiseres på nogle læreanstalter, har brugen af engelsk alvorlige skadevirkninger.

Enhver, der har prøvet at undervise eller at blive undervist på et sprog, som hverken er lærerens eller de studerendes bedste sprog, bør vide, at det ikke fremmer tilegnelsen af stoffet eller dybden af diskussionerne. Ved at undervise på et fremmedsprog forvandler man sproget fra undervisnings- og refleksionsredskab til endnu en forhindring, som skal overvindes, ud over de vanskeligheder, som stoffet i sig selv frembyder.

Det betyder ikke, at dele af undervisningen på sprogfagene ikke skal foregå på de pågældende sprog, eller at man ikke også på andre fag med stor fordel kan have særlige kurser på fremmedsprog – med udenlandske lærere eller med danske lærere, der mestrer det pågældende sprog på det fornødne niveau. Sådanne kurser kan tjene til at sikre en undervisning, som ikke kan leveres af danske lærere, til at styrke de danske studerendes sproglige kompetencer og til at tiltrække udenlandske studerende. Men det er en stor og farlig fejltagelse at tro, at man, sådan som sprogkundskaberne er i øjeblikket, kan lade danske lærere undervise danske studerende på andre sprog end dansk, uden at det går ud over den faglige kvalitet.

I vore dage er det af afgørende betydning at beherske engelsk, og helst på et markant højere niveau end det, der er almindeligt i Danmark. En stor del af verdens befolkning har engelsk som modersmål, verdens eneste politiske, militære, økonomiske og kulturelle supermagt er hovedsagelig engelsktalende, og man kan efterhånden handle og forhandle med det meste af verden på engelsk.

Det er bare ikke hele sandheden. Man kan nemlig handle og forhandle og i det hele taget omgås langt nemmere og bedre og mere fordelagtigt, hvis man kender hinandens sprog og de kulturer, som sprogene repræsenterer. Man undgår nemmere fejl og misforståelser, hvis man kender hinandens sprog og ved, hvad de udtrykker, og hvad de dækker over.

Engelsk er et udmærket lingua franca, men et lingua franca giver kun et overfladisk indblik i modpartens kultur og tankegang. For at forstå dem rigtigt må man sætte sig ind i det sprog, som hører til dem.

I Danmark har det udmærkede ord "tosproget" absurd nok fået en negativ klang, fordi man i de seneste ti års tid har brugt det som samlebetegnelse for en lang række mere eller mindre reelle, og mere eller mindre alvorlige integrationsproblemer, hvoraf kun nogle har at gøre med sprog. Og de af problemerne, der har at gøre med sprog, har ikke at gøre med tosprogethed i den oprindelige og – synes jeg – eneste fornuftige betydning af ordet, altså at en person behersker to forskellige sprog tilnærmelsesvis flydende.

Den nye brug af ordet “tosproget”, som dækker over en bred vifte af mulige integrationsproblemer, gør en situation, som helt oplagt burde være en fordel – nemlig at en del af den danske befolkning kan mere end et sprog – til et problem. Men ikke nok med det, den skjuler også det virkelige problem, nemlig at mange børn og unge med indvandrer- og flygtningebaggrund ikke behersker dansk godt nok, eller hverken behersker dansk eller deres forældres sprog godt nok.

Det er et alvorligt problem, som man skal gøre noget alvorligt ved, bl.a. ved at støtte dem i at vedligeholde og udvikle deres andet – eller, om man vil, første – sprog. Fordi det fremmer indlæringen af dansk, fordi det styrker deres intellektuelle udvikling og identitetsdannelse, og fordi sprogkundskaber og det udsyn, der følger med dem, er en potentiel ressource for dansk erhvervsliv og for det danske samfund.

Ud fra en sprogpolitisk betragtning er den nok eneste gunstige virkning af den gymnasiereform, som nu heldigvis ser ud til at blive reformeret, så fremmedsprogene får lidt mere plads, at den åbnede mulighed for at indføre tyrkisk og arabisk på A-niveau. Det vil kunne motivere flere elever med den baggrund til at blive i uddannelsessystemet, og det ville bestemt heller ikke være nogen skade til, hvis flere danskere beherskede disse to store kultur- og handelssprog.

Flersprogethed er en væsentlig ressource for det enkelte menneske, for virksomhederne og for samfundet. Det er der helt indlysende, praktiske årsager til, men der er også andre årsager, som har at gøre med det smukke slovakiske ordsprog, som Europa-Kommissionen har valgt som motto for sit initiativ til fremme af flersprogetheden i EU: “Hver gang du lærer et nyt sprog, bliver du et nyt menneske”.

Ikke alle sprog og kulturer har samme ordforråd, begrebsapparater og måder at tænke og udtrykke sig på. Det er blandt andet derfor, det er vanskeligt at lære sprog. Men det er en nyttig vanskelighed. Alt, hvad der kan tænkes og udtrykkes på ét sprog, kan også udtrykkes på ethvert andet sprog. Det er blot et spørgsmål om at finde ud af hvordan. Det er en nyttig træning i at tænke sig om, og ikke mindst i at indse, at der er flere måder at gøre tingene på. Det, man kender fra den ene kultur, bliver hele tiden sat i perspektiv og udfordret af den anden. Det er en praktisk træning i nuancering, i – som de siger på handelshøjskolerne – at tænke “out of the box”.



Nanna Bjargum

Lektor i tysk og dansk

Odsherreds Gymnasium

nannabjargum@tyskforlaget.dk

Gymnasiet i en brydningstid – om kommunikation og kompetencer

At mange gymnasie- og hf-lærere i disse år oplever store frustrationer over reformen af ungdomsuddannelserne, er der en række forklaringer på: øget arbejdspress, voldsom stigning i antallet af møder, ændrede arbejdsgange, manglende efteruddannelse og sidst, men ikke mindst en følelse af, at ens fag er blevet kvalitetsmæssigt forringet på grund af lavere timetal og færre skriftlige opgaver i uskøn kombination med, at de faglige krav i læreplanen bestemt ikke er blevet nedtonet, snarere tværtimod. I det følgende taler jeg mere specifikt om fremmedsprogene med særligt fokus på 2. fremmedsprog (tysk, fransk, spansk, italiensk).

Med reformen har sprogfagene i læreplaner og vejledninger endelig fået indskrevet det paradigmeskift, som længe har været udmøntet i nyere undervisningsmaterialer. Sprogfagene hviler nu på to hovedsøjler: det faglige og det sprogpædagogiske aspekt. Dette viser sig bl.a. i kravene til den mundtlige eksamen, hvor eleverne 24 timer før prøven får udleveret en ukendt tekst på 2/6/8 sider (for hhv. hf/gymnasiets b-niveau/gymnasiets a-niveau). Denne tekst er en paralleltekst til et eller flere af de emner, der er arbejdet med i undervisningen, og eleven skal ved prøven lave en præsentation af teksten i form af en analyse og en perspektivering til andre tekster og til emnet.

Det er så hér, begrebet kompetencer kommer i spil, for eleven skal til prøven demonstrere, at han/hun har tilegnet sig en række tværfaglige kompetencer i gymnasieforløbet: evnen til at analysere en tekst, evnen til at sammenligne og perspektivere, evnen til at strukturere en fremlæggelse og frem for alt den sproglige kunnen, der er nødvendig for at kunne verbalisere disse evner.

Professionalisering

Hvordan afspejles den ændrede fremmedsprogsundervisning så i lærerens professionalisering?

Undervisningsministeriet har i de senere år omlagt tilskuddene til efteruddannelse på en måde, som i hvert fald principielt skal bidrage til en øget professionalisering: Lærere kan søge om tilskud til et udviklingsprojekt, som f.eks. kan afvikles som en

møderække med deltagelse af et begrænset antal lærere, typisk 10-12. De udvikler forslag til undervisningsmaterialer, der kan udbredes til en større gruppe lærere via en række kurser landet over.

Der er krav forbundet med bevillingen, nemlig at:

- 1) udviklingsprojektet skal inddrage deltagere fra andre områder, typisk fra de videregående uddannelser, hvorved projektet bliver forankret i forskningen,
- 2) deltagerens skoler skal bidrage med en "væsentlig medfinansiering", og
- 3) de, der får bevillingen til udviklingsprojektet, forpligter sig til at vidensdele.

Pkt. 2 udelukker desværre en række lærere fra at deltage, nemlig dem, hvis rektor ikke vil bruge skolens midler til den form for efteruddannelse. Jeg har haft det held at være med i flere projekter og finder i princippet konstruktionen vældig god. Det, at man mødes med en gruppe lærere flere gange med mulighed for materialeudvikling og -afprøvning mellem møderne, giver et helt andet refleksionsniveau end på traditionelle fylde-på-kurser over en eller flere dage. Formen har da også været kendt inden for bl.a. folkeskoleområdet i en årrække. Men træerne vokser som bekendt ikke ind i himlen, og udviklingsprojektets gode resultater når ikke altid videre end til gruppen. Hvorfor ikke? Fordi multiplikatoreffekten i nogle tilfælde udebliver. Som det fremgår af pkt. 3, forpligter man sig til at udbyde en række kurser, men desværre har reformen på mange måder krævet så meget af lærerne, at de enten ikke orker flere kurser, eller ikke får bevilget kursusgebyret, fordi skolen har opbrugt årets kursuskonto.

Resultaterne skal imidlertid lægges ud til fri afbenyttelse på EMU, og man kan sagtens forestille sig, at de faktisk bliver kendt ad den vej. Men EMU er desværre blevet et næsten uoverskueligt elektronisk mødested, hvor man skal bruge rigtig lang tid på at søge i den underskov af links, der udbydes.

Sprogfagene i samspil

Et andet aspekt i kravet om professionalisering hænger sammen med det nye tværførløb, Almen Studieforbereelse (AT), der lægger beslag på 10 % af undervisningstiden gennem de tre gymnasieår. De faglige mål for AT lyder, at eleverne skal kunne:

- opnå viden om et emne ved at kombinere flere forskellige fag og faglige hovedområder,
- anvende forskellige metoder til at belyse et komplekst problem,
- forstå enkeltfaglig viden som bidrag til en sammenhængende verdensforståelse,
- vurdere, hvorledes et givet emne indgår i større historiske og/eller nutidige sammenhænge,
- vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger,
- anvende indsigt i elementær videnskabsteori og videnskabelige ræsonnementer til at formulere og reflektere over problemstillinger af enkeltfaglig, flerfaglig og fællesfaglig karakter.

Dette kræver, at lærerne tænker deres fag ind på en helt ny måde. Når et tema bliver foreslået, tænker man som faglærer traditionelt: "Hvilke tekster kan jeg læse i mit fag?" Når alle gør det, opnår man højst at parallel-læse. Man når så at sige ikke længere end til 1. pind i ovenstående mål.

I stedet kan spørgsmålet være: "Hvilke kompetencer skal der udvikles, og hvordan kan mit fag bidrage?" Det har ført til, at mange lærere i fremmedsprog oplever, at deres fag er blevet et rent redskabsfag: "Kan du ikke bare læse en tysk tekst om atombomben, renæssancen, naturen osv.?"

Potentialerne i reformen ligger efter min mening i, at eleverne gennem AT-forløbene lærer at se ud over den enkelte tekst i den enkelte time: teksterne indgår i et tema, som behandles tværfagligt og dermed udstyrer eleverne med en bredere viden end den, de opnår i det enkelte fag. De ser de samme metoder anvendt i flere fag, f.eks. litterær analyse i dansk og i sprogfagene. De arbejder med et tema, som belyses forskelligt i de forskellige 'fakulteter', og ser dermed "de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger".

Det er altså ikke længere den enkelte teksts litterære analyse, der er det eneste endemål for undervisningen, men også kravet om, at eleverne skal kunne demonstrere kendskab til faglige metoder og selvstændigt skal kunne anvende dem på analysen af konkrete tekster.

Her oplever jeg nogle læreres faglige identitet som en modstander. Dels har man – siden sin egen studietid – ikke været tvunget til at flytte sig grundlæggende: analysen af en tekst har ikke forandret sig, siden man begyndte at undervise. Dels har den manglende fremmedsprogspædagogiske uddannelse gjort, at man ikke har fået opbygget et fælles sprog til at diskutere pædagogikken i.

Af samme grund hører man også kerneordet i det hele – kompetencer – udtalt som et vrænge-ord, endnu et af disse mode-ord, som forhåbentlig forsvinder hurtigt igen. Det gør det næppe, og derfor er det også vigtigt, at der i de kommende år bliver udviklet gode ideer, som kan styrke sprogfagenes stilling i AT, og som kan hjælpe til den nødvendige professionalisering af lærerne på et område, som alle står famlende over for, og som Undervisningsministeriet primært har forsøgt at klare ved hjælp af endagskurser med deltagelse af max. fem lærere pr. skole. Jeg tror, at det først og fremmest er vigtigt, at man i de enkelte fag ikke stirrer sig blind på de faglige mål for AT og mener, at man ene mand eller kvinde skal opfylde dem alle, men at man løbende bevidstgør eleverne om, at "den metode, vi nu benytter, kender I også fra dansk/historie/samfundsfag osv."

Forslag til forløb

I nedenstående skitse til nogle konkrete forløb forsøger jeg at sammentænke flere af de aspekter, som er nødvendige, for at reformens intentioner kan føres ud i livet.

Den fælles overskrift for de tre forslag er slutmålet for fremmedsprogundervisningen, nemlig at eleven skal kunne lave en præsentation af et emne og en tekst og skal kunne diskutere, vurdere og perspektivere teksten. Dette bør trænes kontinuerligt gennem de to eller tre år, eleverne har sprogfaget, hvis ikke eksamen skal ende som en oplæsning af de producerede noter, som måske ikke engang er elevens egne.

I 1. g kan man f.eks. tage udgangspunkt i en tekst, klassen har læst. Hvis vi arbejder med drejebogen til filmen *Jenseits der Stille*, kan eleverne arbejde i grupper med forskellige aspekter af teksten:

- stikord til oplægget
- træning af vendinger til at beskrive en tekst
- det centrale ordforråd i teksten
- gambitter og talehandlinger, som tager afsæt i spørgsmålet: Hvilke vendinger bruger vi på dansk for at beskrive en tekst?
 - a) indledning
 - b) sammenbinding af afsnit
 - c) afslutning.

I 2. g kan arbejdet udvides, således at eleverne f.eks. med udgangspunkt i teksten *Freundschaftsringe* arbejder med:

- taksonomiske niveauer i analysen og det dertil knyttede vokabular, gående fra en redegørelse for tekstens indhold over analyse og sammenfattende fortolkning til perspektivering og diskussion (se eksempel nedenfor)
- diskussion af tekstens tema med dertil hørende diskussionsmarkører
- historisk, kulturhistorisk og samfundsmæssig viden om det samfund, teksten er skabt i
- samlet fortolkning.

Det er vigtigt, at eleverne gennem disse øvelser udstyres med nogle modeller til f.eks. ordforrådsarbejdet, som de selv kan anvende ved forberedelsen af eksamensteksten; f.eks. mindmaps, ordlister ordnet efter bestemte aspekter, lister over tekstens kontraster, lister der arbejder med ordafledninger i forskellige ordklasser (Liebe – lieben – liebevoll).

Helt overordnet må man sige, at lærerens opgave i denne proces er at vise eleverne, at indholdet og sproget i deres fremlæggelse er to ligeværdige kompetencer, der gensidigt supplerer hinanden.

Forslag til et AT-forløb

Med begrebet “præsentationskompetence” som udgangspunkt kan man lave et AT-forløb, hvor sprogfagene er i centrum. Forløbet kan f.eks. have overskriften “Storbyen”. Målet med forløbet er en præsentation af de tekster, holdet har arbejdet med, men kommunikationssituationen udvides, idet forløbet afsluttes med en fremlæg-

gelse på tværs af holdene i hvert af sprogfagene. Eleverne skal altså præsentere deres tekst for elever, der ikke har læst den. Man kan eventuelt arbejde tværsprogligt ved at lade holdene lave billedplancher over de forskellige storbyer: Paris, London, Madrid, Berlin, suppleret med korte tekster på fremmedsproget, som skal gengives og forklares for de elever, der ikke taler og læser sproget.

I temaet “Storbyen” kan det fælles overordnede mål være en fokusering på forskellige opfattelser af byen: fascination, afsky, by kontra land, multikulturel smeltedigel osv., sat ind i en historisk, samfundsmæssig og litteraturhistorisk ramme, hvor andre fag bliver nødvendige samspilspartnere.

På den måde får arbejdet et centralt indholdsmæssigt perspektiv, samtidig med at man holder fokus på begrebet ‘præsentationskompetencen’. Man kommer således godt rundt i de faglige mål for AT, som både rummer de formelle, studietekniske aspekter og de indholdsmæssige, der i bredeste forstand handler om indblik i og forståelse af den europæiske kulturhistorie.

Kognitiv taksonomi

I de gymnasiale uddannelser arbejder man i alle fag med at lære eleverne at tænke i taksonomiske niveauer (Blooms kognitive taksonomi¹), således at de bliver bevidste om, at ethvert arbejde med stoffet stiller stadigt større intellektuelle krav til dem, gående fra:

1. Gengive viden, til
2. Forstå
3. Analysere og
4. Danne syntese

Denne form for arbejde på forskellige abstraktionsniveauer forekommer ofte eleverne vanskelig. Det er derfor vigtigt – og kan forhåbentlig være en hjælp til at bevæge sig op ad taksonomi-stigen – at præsentere eleverne for ord og vendinger, der knyttes til de enkelte trin. Det kan f.eks. ske ved, at man laver en tværsproglig ordbog, hvor de vendinger og begreber, der skal bruges i præsentationen og diskussionen, indskrives. Med en sådan liste kan man sætte fokus på taksonomiske niveauer og vise eleverne, at taksonomien også er sprogligt funderet, som det fremgår af skemaet på næste side.

Det er naturligvis vigtigt at understrege i undervisningen, at det ikke er gjort med at kunne anvende en række gambitter og faste indledninger. Den gode og frie kommunikation kræver meget mere. På den anden side er det vigtigt, at eleverne bliver trænet i terminologien og de faste vendinger også på fremmedsprogene, så deres fremlæggelse viser de opnåede kompetencer i et forståeligt og idiomatisk korrekt sprog. “At bruge det rette ord på rette sted er altafgørende, når det gælder om at gøre sig forståelig og blive forstået. Det gælder al kommunikation mellem mennesker,

Gengive viden	Denne tekst handler om en mand/en kvinde/et barn, som ... I dette afsnit hører vi om ...
Forstå	Spørgsmål indledt med: Hvem, hvad, hvor osv.
Analysere	Teksten kan opdeles i ... afsnit Tekstens tema er ... Tekstens højdepunkt indtræffer, da ... Personkarakteristik Symboler
Syntese	Forfatteren vil med den tekst udtrykke ... Tekstens overordnede tema er altså ... Hvis jeg sammenligner med tekst ..., så har de to tekster til fælles, at ...

både når man benytter sig af sit modersmål og et fremmedsprog” (Henriksen og Haastrup 1995). Lone Ambjørn har påpeget, at arbejdet med den talte interaktion ikke er gjort med at præsentere eleverne/de studerende for en række vendinger, men at det kræver længere, hele øvelsesforløb. Se Lone Ambjørns web-publication for opbygningen af sådanne øvelser (Ambjørn 2001).

Arbejdet med ovenstående forløb er ikke noget, der kan afvikles inden for rammerne af den tid, der normalt afsættes til et AT-forløb (typisk 4-5 undervisningsdage). Det kræver en løbende fokusering på såvel de sproglige som de analytiske kompetencer i de enkelte sprogfag. Til gengæld arbejdes der med at opbygge de kompetencer, som de faglige mål i de enkelte sprogfag kræver, samtidig med at eleverne bevidstgøres om de tværfaglige slutmål for AT.

Perspektiver for professionalisering

Afslutningsvis vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om, hvordan professionaliseringen kan ske gennem efteruddannelse af lærerne. Her tror jeg, at en kombination af forskellige kursusformer er nødvendig:

- Tværfaglige kurser, der kan give inspiration til AT-forløb med helt konkrete, afprøvede forløb og de dertil udviklede materialer. En del skoler er nået langt i den henseende og kan forhåbentlig bidrage til andre kolleger og skoler.
- Tværsproglige kurser, hvor deltagerne arbejder med forslag til forskellige temaer og med fokus på, hvordan sprogfagene kan udvikle kompetencer hos eleverne. Netop denne kursustype vil kunne give inspiration til at tænke i andre baner, eftersom de strukturelle problemer med AT-forløbene ofte stiller sig på tværs:

elever har ofte ikke undervisning i et sprogfag i deres stamklasse, men på hold med elever fra andre klasser. Det er altså nødvendigt at tilrettelægge nogle af AT-forløbene sådan, at sprogfagene opstiller målene, og de øvrige involverede fag støtter disse mål.

- Fagfaglige kurser, der også tager fat i deltagernes fagidentitet og sætter denne ind i en større videnskabsteoretisk ramme samtidig med, at man påviser, at overgangen fra litteraturanalyse til kompetenceudvikling ikke giver et tab af faglighed, men forhåbentlig en udvidelse.

Afsluttende bemærkning

Hvis læsere af denne artikel ønsker at se et konkret udarbejdet forslag til ovennævnte forløb, fremsender jeg det gerne elektronisk. Send en mail til:

nannabjargum@tyskforlaget.dk

Forslaget er udarbejdet til tyske tekster, men kan ret let overføres til tekster i andre fremmedsprog.

Note

1. Blooms kognitive taksonomi rummer flere trin. Jeg har her kun medtaget dem, som jeg finder det relevant at arbejde med i fremmedsprogfagene med henblik på den mundtlige eksamen. Se f.eks. <http://da.wikipedia.org/wiki/Taksonomi>

Litteratur

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_almen_studieforberedelse.pdf

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_tysk_fortsættersprog_a.pdf

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_fransk_begyndersprog_a.pdf

http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_spansk_a.pdf

Ambjørn, Lone (2001): "Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv." Web-publikation <http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf> (eller søg i Google på Lone Ambjørn "Talt interaktion").

Henriksen, Birgit og Kirsten Haastrup (1995): "Hvorfor et temanummer om ordforråd?", i: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 3 (1995), s. 5-11. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodoksprogforum/spr3/Henrik1.html>

Link, Caroline og Beth Serlin (1999): *Jenseits der Stille*, Greve: Tyskforlaget.

Michels, Tilde: "Freundschaftsringe", i: Hermes, Ursula (1994): *Kurzgeschichten – einmal anders*. Herning: Forlaget Systeme.



Karen Lund

Lektor, ph.d., Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole, Aarhus Universitet
karlund@dpu.dk

Professionalisering af et felt og dets aktører – dansk som andetsprog for voksne

Det hed undervisning af flygtninge i dansk som fremmedsprog – dengang i 1971 hvor jeg som meget ung for første gang skulle undervise i det som vi i dag kalder dansk som andetsprog. Dengang kunne jeg bare dansk og havde ikke gnist af begreb om hvordan det lige var mit modersmål var skruet sammen som fremmedsprog betragtet – det var bare noget man kunne. At stå over for en gruppe flygtninge fra Polen, Sydafrika, Portugal, Eritrea og skulle undervise i det sprog man var allerbedst til, men som man havde en meget lav metabevisthed om – jeg kendte betydeligt mere til struktur og sproglige lovmæssigheder i mine fremmedsprog, engelsk, fransk og tysk, for slet ikke at tale om latin. Det var sandt at sige en udfordring både for mig og mine elever! Oven i købet skulle alt foregå på dansk; det var vores eneste fælles vej. Men vi havde det fantastisk. Kunne lide hinanden, var engagerede og ville gerne have at vores fælles projekt på en eller anden måde skulle lykkes – at de fik lært noget dansk uden at hverken de eller jeg havde rigtig styr på hvad det hele egentlig gik ud på – altså dansk når dansk ikke bare er noget man kan – men et fremmedsprog.

Vores fælles projekt havde således meget brug for nogle af disse ikke-fagligt definerede succeskriterier hos os alle: engagement og motivation, empati og accept, positive forventninger fra alle sider, og en forestilling fra elevernes side om at der var en mening i den galskab jeg leverede. Succeskriterier som er aktive medspillere og igangsættere for læring, men som vi som lærende samfund nødt vil have er de eneste bærende elementer bag en professionel udøvers arbejde.

Der skulle gå mange år før vi fik nogen som helst form for kurser endsigse uddannelse inden for vores professionsudøvelse, men i modsætning til f.eks. folkeskolen hvor man nok i højere grad forlod sig på at det der med at lære dansk nok gik nogenlunde af sig selv i skolens ordinære undervisning, var det aldrig til diskussion at voksne flygtninge skulle tilbydes undervisning i dansk. Til de øvrige indvandrere, kaldet gæste- og fremmedarbejdere, var der ikke rigtig nogen tilbud, men de skulle jo også snart hjem igen.

Helt frem til 1986 var et 48-timers kursus eneste krav til undervisere der skulle levere faglig sprogundervisning i en spændvidde fra begyndere til avancerede sprogbrugere som skulle videre i kompetencekrævende arbejde eller studier – og med kursister i en spændvidde mellem analfabeteren og den universitetsuddannede.

Vi var alle midlertidige undervisere; studerende på seminarier eller universiteter med et rigtig godt studenterjob indtil vi på et tidspunkt skulle videre til folkeskole eller gymnasium og varetage det hverv vi var i gang med at uddanne os til. En god, spændende og lønsom måde at tjene nogle penge på under sine studier. Det var nok derfor der ikke var så mange der tog sig af de daglejerlignende forhold vi arbejdede under – per “dagbog” for en måned, hed det. Ansættelsesforhold blev først et anliggende langt senere efterhånden som området begyndte at konstituere sig, og vi begyndte at anse det for vores hovedbeskæftigelse.

Ud fra en professionsbetragtning kan 1970'erne på mange måder kaldes anarkiets årti – eller måske de frie eksperimenteres årti. Sprit- og sværteudviklerne var i sving – vi lavede øvelser, tekster – fik for resten også sproglaboratorier hvor eleverne mile-mele-mæle-malede, lavede build-up øvelser, gentog og gentog og gentog i bedste behavioristiske stil. Hver underviser sin skuffe og sine materialer. Vi udforskede også nye veje; i Århus lavede vi lysbilledserier med dialoger og tekster med den navnkundige Familien Hansen, med de meget danske navne, som enkelte flygtningebørn fik fornøjelsen af; jeg husker den lille vietnameser som blev en Marianne. Dette prækommunikative audiovisuelle materiale var for vores gruppe en interessant del af vores professionalisering til andetsproglærere.

En af grundene til at andetsproglærere tidligt i deres etablering af en professionel identitet begyndte at “fuske” med kommunikative funktionelle principper, var øjensynlig at vi ikke havde noget sprog til fælles med vores elever, som kom med vidt forskellige ofte fjerne modersmål; dansk var således den eneste vej frem. Det blev på den måde et iboende professionsanliggende at bevæge sig i et metodisk felt omkring træk fra naturmetoden, den audiovisuelle metode og den kommunikative metode – i hvert fald i begynderundervisningen. Det var ikke en farbar vej at bygge en undervisning primært på grammatiske principper – hverken for analfabeteren eller matematikprofessoren.

Hvor 1970'erne var det årti hvor underviserne arbejdede med materialer på grundlag af meget forskellige og måske tilfældige principper ud fra devisen “hver mand sin skuffe”, blev 1980'erne på mange måder lærebogssystemernes årti. Undervisningen blev lærebogsstyret, og progression var noget der blev beskrevet ud fra hvilken lektion i *lærebogen* man var nået til. Først meget meget senere begynder man seriøst at beskæftige sig med progression i sprogundervisning såvel som i kursistudvikling. Et godt bud er at vi skal helt frem til efter årtusindskiftet før der rigtig begynder at ske noget i praksis.

Lone Niensens lærebogssystem “Hvad siger du?” fra 1982 blev model for en lang række af de materialer der blev udarbejdet i dette årti. Lærebogssystemer der introducerede det funktionelle kommunikative sprogsyn, som har tegnet og på mange måder stadig udgør det dominerende sprogsyn inden for undervisningen i dansk som andetsprog.

Vigtige trædesten i en udvikling

1985/86

Fra midt i 80'erne begyndte vi for alvor at uddanne os og specialisere os inden for dansk som andetsprog. Vi uddannede os, vi uddannede hinanden og vi uddannede nye undervisere.

En vigtig trædesten var en ny overbygningsuddannelse på Københavns Universitet i dansk som fremmed- og andetsprog. Entusiastiske indvandrerlærere okkuperede uddannelsen – sultne efter at få teori på den praksis vi havde bedrevet i 10-15 år. Entusiasme, hårdt arbejde, vildt spændende! Mange fra denne gruppe er stadig at finde inden for danskundervisningen, på uddannelser, efteruddannelser og i Integrationsministeriet.

I 1986 kom også de første mere alvorlige efteruddannelseskraav til nye lærere: Alle der ønskede at undervise i dansk som andetsprog for voksne flygtninge og indvandrere, skulle følge et 150-timers kursus der havde fokus på dansk som fremmed-/andetsprog, andetsprogpædagogik og kulturforståelse. For at blive optaget på kurset skulle man enten være lærer- eller universitetsuddannet med sprog eller dansk som fag. Således defineres feltets professionsanliggende allerede fra 1986 som et sprog- og kulturfag.

1998/99

De mest afgørende trædesten mod en professionalisering af feltet finder dog først sted så sent som 1998/99. For det første sker der radikale ændringer i lovgrundlaget for undervisningen i dansk som andetsprog; for det andet stilles der nye eksamensbårne uddannelseskraav til underviserne (se Peter Villads Vedels artikel), og for det tredje gives der med en bevilling på finansloven økonomisk grundlag for omfangsrig efteruddannelse af danskunderviserne i hele landet.

Implementering af et kommunikativt sprogsyn

Med 1999-loven om *Undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre* bliver sprogcenterundervisningen etableret i tre forskellige spor som kursisterne visiteres til ud fra deres sproglige og uddannelsesmæssige forudsætninger. Spor 1 retter sig mod kursister med meget lidt eller ingen skolegang; det er kursister der skal tilbydes kombineret sprog- og alfabetiseringsundervisning. Spor 2 er

rettet mod kursister med kortere skole- og uddannelsesbaggrund, og Spor 3 er rettet mod kursister med længerevarende skole- og uddannelsesbaggrund. Hermed bliver myten om analfabeteren der er på hold med lægen, definitivt en myte.

Til hvert spor udarbejdes der sporvejledninger, og det som træder særlig markant frem, er måbeskrivelser der eksplicit bygger på et funktionelt kommunikativt sprogsyn udmøntet i kompetencetermer der tager afsæt i Europarådets can-do-statements fra bl.a. Threshold level samt ALTE's can-do statements.

I formålet for undervisningen på Spor 3 trin 1 hedder det f.eks.:

Ved trinnets afslutning forventes det, at kursisten har tilegnet sig følgende færdigheder: Kursisten kan udveksle gængse hilsner og høflige forespørgsler til dagligdags anliggender og indgå i enkel samtale om en længere række konkrete hverdagsemner hvor konteksten er bekendt. ...

Kursisten kan gætte kvalificeret og spørge og bede om hjælp ... Kursisten kan uddrage faktisk information af f.eks. højtalerbeskeder på stationer ... Kursisten kan forstå en meget enkel samtale, hvor to andre taler sammen om et for kursisten kendt emne i en kendt kontekst ...

Kursisten kan i enkel form fortælle om sig selv og sin hverdag i relation til en række gængse hverdagsemner. ...

Kursisten kan finde konkret information i brugstekster som vejskilte, ... køreplaner og fjernsynsprogrammer. ... Kursisten kan læse helt enkle, fortællende fiktionstekster, som fortrinsvis er fremstillet med voksne andetsprogstalende for øje. ... Kursisten kan genkende en række kendte ord og udtryk i danske undertekster til film og tv-programmer ... Kursisten kan læse og udfylde enkle, gængse blanketter med personlige data. ... kan give faktuelle oplysninger, beskrive personer, genstande og steder og fortælle om begivenheder og hændelser (mine understregninger)

Spor 3. 1999: 68-69

Fra dette lille udsnit af de tidlige mål for trin 1 kan vi bemærke:

1. at målene er udmøntet som kompetencemål – hvad man *kan gøre* sprogligt (jf. understregningerne),
2. at kompetencemålene er situerede,
3. at såvel interaktions-, tale-, lytte-, læse- som skrivekompetencer er repræsenterede,
4. at kursisten skal kunne læse og lytte med forskellige formål og dermed kunne anvende forskellige læse/lytte-strategier.

Der er i vejledningerne desuden gennemgange af kommunikative færdigheder og delfærdigheder inden for de enkelte receptive og produktive områder; beskrivelser af undervisningens indhold og forslag til tilrettelæggelse, beskrivelse af inddragelse af it i undervisningen; for hvert trin er der specifikke gennemgange af formål, undervisningsindhold og tilrettelæggelse samt gennemgange af forskellige eksempler på arbejdet med emner (f.eks. bolig) og tilrettelæggelsesformer (f.eks. projektarbejde) og aktiviteter i forskellige faser af undervisningen (f.eks. tekstarbejde i før-fasearbejdet).

Landsdækkende efteruddannelse – samspillet mellem praksis, ny viden og refleksion

Samtidig med at der i 1998/99 bliver stillet krav om uddannelse til nye lærere, får den eksisterende lærergruppe et godt tilbud om efteruddannelse med en særbevilling på finansloven på 2 x 8 millioner for perioden 1998-2007. I samarbejde med Undervisningsministeriet/Integrationsministeriet udbyder Voksenpædagogisk Center i København og DPU et samlet, landsdækkende efteruddannelsestilbud til undervisere i dansk som andetsprog på landets sprogcentre.

Hvor overskrifterne på den kompetencegivende uddannelse tegnes af de kernefaglige teoribårne kompetencer (Sprogbeskrivelse, Andetsprogpædagogik, Sprogtilegnelse samt Kulturforståelse og interkulturel kommunikation), er de mangfoldige kursustyper der siden 1998 har været i kursusprogrammerne, tæt relaterede til undervisernes praksis og det fagdidaktiske felt. Kursustemaerne affødes af de faglige og pædagogiske behov der opstår på baggrund af forskellige kursistgrupper, lovgivning, politiske forhold. Eksempel på det nyeste program for 2008-2009 kan ses på <http://www.vpc.kk.dk/efteruddannelse>

Et styrende koncept i alle kurser er at deltagerne i kursusforløbet udvikler, tilrettelægger, afprøver og evaluerer deres egen undervisning samt leverer mundtlige og skriftlige gennemgange hvor evaluering og refleksion er i centrum: Refleksion med kolleger; respons fra og sparring med kursuslederne. Ikke mindst løbende refleksion og et tæt samspil mellem teori og praksis er kendetegnende for kursuskonceptet. For at skabe optimale betingelser for deltagerudvikling ligger kursusgangene fordelt med ca. en måneds mellemrum, så der er tid til at planlægge, afprøve, evaluere og afrapportere skriftligt.

Kurserne er således tæt forankrede i hver enkelt deltagers aktuelle praksis; alle relaterer kursernes temaer til egen undervisning; alle tager afsæt i egne udviklingsbehov og sætter mål og midler i forhold til de hold og de kursister de underviser. Diversiteten er nødvendig – den er stor blandt lærerne, og den er ikke mindst stor blandt de kursister der skal undervises.

Ambitionen er at alle forlader kurserne og har lært både mere fag og mere pædagogik, at hver og en er i gang med at omsætte deres indvundne indsigter til praksis, og alle har sat konkrete mål for tiden efter kurset. Ofte ønsker kursister og skoler netop af den grund opfølgingsdage, hvor kursuslederne indgår som sparringspartnere for den udvikling der er pågået.

Efteruddannelse skal give anledning til etablering af metaforståelser og videreudvikling af det praksisfelt man allerede er i gang med at virke i. Efteruddannelse skal skabe rum for spørgsmål til og refleksion over egen praksis, over egne forståelser af genstandsfelterne; hvad er det for et sprogsyn jeg går ind for, og som jeg derfor gerne

vil undervise ud fra? Gør jeg så det, eller er der noget der skal revideres? Hvilke konsekvenser har mine valg vedr. sprogsyn på min pædagogiske praksis?

Hvad er mit syn på læring? Hvilke syn er der overhovedet at gøre godt med? Kender jeg dem og deres rationaler og det de forudsætter? Hvad tror jeg selv på? Hvad gør jeg rent faktisk i min egen undervisning der giver anledning til læring? Forvalter jeg aktiviteter og organisationsformer som er decideret bagstræberiske i forhold til kursisternes læringsmuligheder? Hvilke konsekvenser har mine valg vedr. læringsyn på min pædagogiske praksis?

Som for kursisterne i sprogundervisningen gælder det for underviserne om at få anledning til at opdage hullerne i deres egen viden; det drejer sig om via refleksion i synergiskabende processer med kolleger at få sat ord på sin praksis og herigennem i interaktion med ny viden at etablere metaindsigter og -forståelser. I samspillet mellem den teoretiske refleksion og de praksisforankrede aktiviteter skabes der grundlag for udvikling; i dette samspilsrum skabes der sprækker til nye indsigter og nye praksisser.

Heri ligger – som jeg ser det – rationalet bag en af de væsentligste forudsætninger for at innovation går gennem uddannelse og efteruddannelse. Men innovation er ud fra denne forståelse ikke mulig gennem en behavioristisk formidlingspædagogik. Fornyelse opstår gennem fælles faglig refleksion, gennem erfaringsudveksling, afprøvning, sparring, evaluering med forpligtende afrapporteringer. Underviseres læring må som ved alle andre former for læring og udvikling ske gennem aktiv deltagelse i praksisfællesskabet.

Litteratur

- Nielsen, Gitte Østergaard, Michael Svendsen Pedersen og Karen Lund (red.) (2003): Individuelle læringsplaner i kollektive læringsrum – en vejledning. København: Integrationsministeriet. Kan downloades på: <http://www.inm.dk/da-dk/publikationer/SearchPublications.htm?SearchType=publications&Keywords=individuelle%20%a3%a6ringsplaner>
- Spor 1, 2 og 3. Undervisningsvejledninger. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26, 27 og 28. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 1999. Som web-publikation:
<http://pub.uvm.dk/2000/spor1/>
<http://pub.uvm.dk/2000/spor2/>
<http://pub.uvm.dk/2000/spor3/>

Billedet af Karen Lund er taget af fotograf Vibeke Toft.



Peter Villads Vedel *Pædagogisk konsulent,
Integrationsministeriet
pvv@inm.dk*

Vigtige skridt mod professionaliseringen af dansk som andetsprog for voksne

Lærerne i dansk som andetsprog for voksne fik – som det fremgår af fremstillingen i Karen Lunds artikel – trods undervisningsopgavens vigtige placering i introduktionen af udlændinge til det danske samfund først så sent som i slutningen af 1990'erne udviklet deres faglige identitet som undervisere i dansk som andetsprog og kultur pædagogik. Et vigtigt skridt i denne udvikling var områdets ændrede selvforståelse fra “indvandrers-undervisning” til “undervisning i dansk som andetsprog”. Her spillede etableringen af den nye kandidatuddannelse på Københavns Universitet “dansk som fremmed- og andetsprog” i 1985/86 en vigtig rolle; et studium, som mange “indvandrerlærere” meldte sig ind på og kom ud af som “sprog-lærere” eller “dansk som andetsprogsundervisere”.

Det nye syn på faget blev kraftigt understøttet, da Undervisningsministeriet i 1998 oprettede “Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog”. Gennem et udvalgsarbejde blev det kortlagt, hvilke lærer kvalifikationer der var nødvendige for på den mest kvalificerede måde at kunne varetage undervisningen i dansk som andetsprog for voksne og undervisningen i kultur, samfund og medborgerskab.

Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog

Noget, der mere end andet er med til at professionalisere et fag og dets aktører, er, når faget får “sin egen” uddannelse. Fra 1998 blev *Uddannelse til underviser i dansk som andetsprog for voksne* (DAV) et kompetencekrav for at blive sprogcenterlærer. Det er i dag en professionsrettet kompetencegivende uddannelse på master/ kandidatniveau; adgang til uddannelsen er en læreruddannelse med linjefag i sprog/ dansk eller en bachelor i sprog/dansk som centralt fag. Uddannelsen består af en fagrække, som repræsenterer kernekompetencer for alle, der underviser i dansk som andetsprog.

Sprogbeskrivelse: Man skal vide noget om dansk sprog, og hvad der er karakteristisk for dansk brugt af personer, der ikke har dansk som modersmål. Til eksamen skal de

studerende derfor være i stand til at analysere, forklare og vurdere relevante sproglige træk i dansk talt eller skrevet som andet- og fremmedsprog på alle sprogets niveauer (ortografi, fonetik, morfologi, syntaks over tekstlingvistik til pragmatik).

Andetsprogs-pædagogik: Man skal vide noget om og kunne tage kritisk stilling til undervisningsmetoder og – teorier; hvilke sprog- og læringsssyn disse metoder og teorier begrundes sig på; man skal kunne vurdere, analysere og diskutere de rammer, dansk som andetsprog er underlagt; endelig skal man gennem analyser af læremidler, undervisningspraksis og evalueringsredskaber kunne skabe en forankring mellem teori og praksis. Det sker bl.a. gennem et obligatorisk feltarbejde, hvor de studerende observerer, afprøver planlagte miniforløb, trækker praksis med tilbage i uddannelsesfeltet og ofte bruger deres feltarbejder som grundlag for deres eksamensopgaver i Andetsprogs-pædagogik.

Sprogtilegnelse: Man skal vide noget om, hvordan ens kommende kursister kan tænkes at lære sprog. Hvilke teorier er der? Hvilke styrker og svagheder repræsenterer de, og hvilke implikationer har hvilke teorier på undervisning, undervisningsmaterialer og undervisningstilrettelæggelse?

Kulturforståelse og interkulturel kommunikation: Sidst, men ikke mindst skal de studerende vide noget om moderne kulturteorier og samspillet mellem sprog, kultur og identitet på mikro- og makroniveau; de skal kunne analysere, vurdere og diskutere kulturteorier i relation til interkulturel kommunikation. Hvilke kultursyn er vi styret af? Hvordan influerer det på vores kulturpædagogiske approach og vores samspil med mennesker fra alle dele af verden, hvis vi f.eks. med os bærer en forestilling om, at Danmark er et monokulturelt samfund, at kultur er statisk, at den danske kultur er naturbåret etc.?

De nye krav til lærer kvalifikationer repræsenterer på mange måder et paradigmeskift – fra et krav om et kursus til et krav om en egentlig uddannelse. I en årrække er sprogcenterområdet det eneste undervisningsområde med særlige uddannelseskrav til undervisere i dansk som andetsprog. I den øvrige voksenuddannelse har det kun været lærere ved AMU's kurser i dansk som andetsprog, som siden 2000-2001 har skullet have uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog eller tilsvarende kvalifikationer.

Nyt fagsyn

I lovforslaget om ny danskuddannelseslov for undervisning af voksne flygtninge og indvandrere fra 1998 bliver der argumenteret for, hvorfor titlen i lovforslaget er anderledes end i den eksisterende lov om undervisning af voksne indvandrere. "Den eksisterende titel kan give anledning til misforståelser, da lovens målgruppe omfatter både indvandrere og flygtninge. Med den nye titel er der fokuseret på det fag, der undervises i. Dansk som andetsprog er den faglige betegnelse for den sær-

lige undervisning, der finder sted, når personer, der ikke har dansk som modersmål, lærer, medens de bor i Danmark”... “Det betyder, at undervisningen i højere grad end f.eks. undervisning i engelsk, tysk og fransk forbereder til og er i samspil med kursisternes aktuelle behov for og erfaringer med brug af dansk. Sprogtilegnelse lettes ved sprogets anvendelse i praksis, og det forudsætter derfor, at det omgivende samfund inddrages i undervisningen i videst muligt omfang.” (Fra bemærkningerne til lovforslaget).

Ny lov, nye undervisningsvejledninger og nyt fagsprog

Med den nye lov i 1999 om *Undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre* skete den første omfattende regulering og styring af danskundervisningen. Der blev hermed foranstaltet en central styring af undervisningsfeltet gennem lovgivning, bekendtgørelser og undervisningsvejledninger med det primære formål at kvalificere og effektivisere danskundervisningen. I bekendtgørelsen blev der udarbejdet rammer for undervisningens indhold og tilrettelæggelse for at sikre ensartet kvalitet på landsplan. De nye centrale beskrivelser af undervisningens formål, mål, delmål og indhold etablerede en ny fælles terminologi og referenceramme på undervisningsområdet på tværs af de mange forskellige skoletyper og lærergrupper. Det samme gjaldt de nye danskprøver, som blev indført. Det var nyt, at ministeriet fik ansvaret for danskprøver i dansk som andetsprog.

Lovgivningen og reorganiseringen blev fulgt op af omfattende undervisningsvejledninger til de tre uddannelsesspor, og der udkom i tilknytning hertil en antologi, På Sporet, med en række korte fagdidaktiske, metodiske, kernefaglige artikler rettet mod underviserne og til brug ved efteruddannelse. De i alt 24 artikler tegner på sin vis vældig godt den profil, som området repræsenterede på det tidspunkt, eller måske snarere som fagspecialister beskrev som kerneområder for dansk som andetsprog. Et blik i indholdsfortegnelsen viser dels fællesskabet til fremmedsprogsundervisning, dels de hjørner, som er specifikke for indvandrerundervisningen, f.eks. alfabetisering, modersmålslærere og tolke. Men den afspejler også et mangfoldighedsperspektiv på, hvad undervisningsopgaven indebærer. En udgivelse, der på mange måder har holdt sig, stadig er læseværdig og giver et godt overblik over mange af såvel fremmedsprogenes som dansk som andetsprogs kerneområder.

Uddannelse og innovation

Gennem uddannelse og efteruddannelse skabes teoretisk overskud til at forholde sig aktivt til nye krav, til at skabe fornyelser og til at være aktive medspillere i professionaliseringen af feltet. Et overskud til at kunne foretage valg baseret på kursisternes behov, mål og ønsker. I uddannelsen og i efteruddannelsen tages der eksperimenterende fat på nye pædagogiske tilrettelæggelsesformer, og materialerne bliver mere mangfoldige – f.eks. taskbaserede materialer, materialer, der lægger op til etnografisk baserede arbejdsprocesser; materialer, der tænker i læringsmuligheder og ikke

kun i hvad, der skal undervises i, men også i, hvordan læringsmulighederne fremmes – dvs. oplæg til kollaborative arbejdsformer, problemløsningsbaserede arbejdsformer, opsøgende virksomhed på og uden for skolen, aktiv inddragelse både af kursisternes behov og deres motivation og baggrunde for at lære dansk. Det betyder en mere systematisk inddragelse af kursisternes viden, forforståelser, historie, kulturelle baggrunde som både nødvendige og ressourcerige afsæt for undervisningen.

Litteratur

Bekendtgørelse om uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for voksne.

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 287 af 14. maj 1998.

Holmen, Anne, Karen Lund og Gitte Østergaard Nielsen (red.) (1999): *På Sporet. En antologi i undervisning i dansk som andetsprog*. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen (Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 30), s. 8-26.

Lovforslag L 66, forslag til lov om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre. Fremsat 16. april 1998.

Vedel, Peter Villads (2003): "På sporet af en andetsprogpædagogik – en undersøgelse af metodeudviklingen i dansk som andetsprog". I: Holmen, Anne, Ester Glahn og Hanne Ruus (2003): *Veje til dansk – forskning i sprog og sprogtilenelse*. København: Akademisk forlag.



Professionalisering af engelsklærere til folkeskolen – udvikling af fagdidaktiske kernekompetencer

Engelsklæreren har i dag en stor opgave med at etablere autoritet i klasserummet gennem sine handlinger. Hun skal diskutere med selvstændige og selvbevidste elever såvel som med veluddannede og omsorgsfulde forældre om, hvad der foregår i undervisningen og hvorfor. Hun skal gøre det i bevidstheden om, at hun uddanner elever til en ukendt og hastigt forandrende fremtid. Samtidig er hun underlagt stadig mere specifikke ministerielle, kommunale og ledelsesfastsatte krav til undervisningen. Det er store udfordringer, og som andre lærere i folkeskolen kan engelsklærere ofte føle sig splittet mellem de mange krav.

I en nyligt udgivet rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al. 2008) finder man, at den gode lærer skal besidde tre grundlæggende kompetencer: Relationskompetence i forhold til den enkelte elev, ledelseskompetence i forhold til at lede klassens arbejde og didaktisk kompetence, både i almindelighed og i specifikke fag.

Denne artikel giver en kort beskrivelse af, hvordan den professionelle uddannelse af engelsklærere til folkeskolen har udviklet sig i de sidste 30 år frem mod stadig større fokus på det sidste område, nemlig fagdidaktisk kompetence. Artiklen giver desuden et bud på spændingsfeltet mellem eksterne krav og praksisnær vidensproduktion i engelsklærerens fremtidige professionelle udvikling.

Fagdidaktikkens cementering i 1975

Ifølge Bodil Bjerregaard (2003) blev fagdidaktik tildelt en stærk placering i læreruddannelsen ved indførelsen af nye fagparagraffer for linjefagene i 1975 og ændringer i den nye Folkeskolelov af 1975, hvor engelskundervisningen blev forøget med et år og således startede i 5. klasse. Der blev givet mulighed for samlæsning i 8.-10. klasse, hvilket medførte krav om differentiering af undervisningen. Allerede dengang nævnte man 'kundskaber, viden og færdigheder' i en rapport fra Det Centrale Uddannelsesråd. I læreruddannelsen ønskede man at frigøre sig fra den stærke uni-

versitetstradition, som var blevet tilført med 1966-loven og bekendtgørelsen fra 1969. Der var et ønske om, at lærervirksomhed blev central i uddannelsen, og at linjefagene derfor skulle indeholde fagdidaktik.

I 1975 førte det til, at fagdidaktikken blev indskrevet i læreruddannelsen både under beskrivelser af formål, indhold og eksamen, men der blev ikke givet anvisninger på, hvordan der konkret skulle undervises i fagdidaktik. Der blev opstillet tre fagdidaktiske områder, og det fremgår tydeligt af både disse områder samt af den omfattende litteraturliste i vejledningen, at man havde hentet inspiration i den voksende fremmedsprogspædagogiske forskning i Storbritannien, bl.a. repræsenteret ved Pit Corder, Jack Richards og D.A. Wilkins. Der anbefales dog også flere gamle bøger, f.eks. 'Moderne Engelskundervisning' fra 1950 samt Otto Jespersens 'Sprogundervisning' fra 1902, omarbejdet i 1935. Man har sandsynligvis også været inspireret af Europarådets sprogprojekter, der startede i 1971 (Bjerregaard, s. 29).

Fagdidaktiske områder i undervisningsvejledningen fra 1977 (s. 11, ff.)

1. Baggrundstof for definition og diskussion af engelskundervisningens mål
 - Socio-politiske overvejelser
 - Lingvistiske overvejelser
 - Psykolingvistiske og pædagogiske overvejelser
2. Undervisningsplanlægning
 - Kriterier for valg og organisation af stof, undervisningsprincipper, elevforudsætninger og lignende
3. Undervisningspraksis
 - Generelle metoder
 - Generelle metodiske principper inden for sprogundervisningen, f.eks. explicit/implicit grammatikundervisning, formel/funktionel undervisning, kommunikation over for korrekthed, automatisering over for kommunikation, differentieret sprogundervisning, undervisningens struktur, anvendelse af hjælpemidler i undervisningen, prøver og eksaminer.

Seminarielærerne i engelsk tog på kurser og efteruddannede sig i 70'erne og 80'erne for at kunne løfte den nye opgave med at implementere fagdidaktikken i linjefagene, og man blev opmærksom på, at fokus skulle forskydes fra *teaching* til *learning* (Bjerregaard, s. 31). I Danmark var der i starten af 80'erne et stærkt fremmedsprogspædagogisk forskningsmiljø omkring Claus Færch, der sammen med bl.a. Kirsten Hastrup og Robert Phillipson gennemførte det store forskningsprojekt PIF (Projekt i Fremmedsprogspædagogik), som undersøgte elevkompetencer inden for tale-, lytte-, læse- og skrivefærdigheder i engelsk hos elever fra 5. klasse til universitetsniveau. Det førte til bogen *Learner Language and Language Learning* (Færch et al., 1984), en hel del specialer, artikler og ph.d.-afhandlinger, og det betød, at der udviklede sig et levende, kommunikativt orienteret fremmedsprogspædagogisk forskningsmiljø her i landet.

Da jeg selv begyndte at undervise ved seminariet i 1991, anvendte man stadig fagbeskrivelserne fra 1975 og undervisningsvejledningen fra 1977 som grundlag. Det var mit indtryk, at fagdidaktikken nok indgik i arbejdet, men mest som et lidt løsere diskussionsemne. Den ministerielt udarbejdede KUP-rapport om engelsk fra 1989, *Engelsk – kvalitet i uddannelse og undervisning*, bekræftede mit indtryk. Rapporten fokuserer på, at seminarierne skal uddanne de studerende til en specifik erhvervsfunktion, at engelsk linjefag er for universitært og med for stor vægt på tekstforståelse, samt især at den centrale disciplin fagdidaktik står alt for svagt.

Man har altså siden 1975 været bevidst om fremmedsprogspædagogikkens centrale rolle, og man har efteruddannet seminarielærerne, men helt frem til starten af 90'erne var professionsrettetheden i læreruddannelsen meget lidt tydelig.

Professionalisering anno 1991, 1997 og 2007

Efter 16 år med den samme læreruddannelseslov kom der på de efterfølgende 16 år tre ny love om læreruddannelsen. De store ændringer skete med lovene fra 1991 og 1997, hvor uddannelsens erhvervs-sigte blev slået fast sammen med kravet om, at de studerende skulle have fagdidaktisk indsigt (jf. Bjerregaard, s. 36).

Frem mod loven fra 1997 blev fagdidaktikkens rolle diskuteret blandt seminariernes engelsklærere. Der var stor variation i lokalt udformede studieordninger og eksamensbestemmelser, især omkring netop fagdidaktikkens placering i faget, og perioden kan i tilbageblik betragtes som en uformel forsøgsperiode. I 1997 blev bestemmelserne centraliseret, og det første overordnede mål for engelsk linjefag blev 'Færdighed i at planlægge og evaluere sprogundervisning samt færdighed i at opstille kriterier for vurdering af arbejdsformer, aktiviteter og materialer.' Desuden blev der på linje med folkeskolens fag formuleret Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for engelsk linjefag i følgende områder:

- Fagdidaktik
- Sprogfærdighed og sprogtilegnelse
- Sprog og sprogbrug
- Kultur- og samfundsforhold

Samtidig blev læreruddannelsen en professionsrettet bacheloruddannelse, hvor studerende med særlig interesse for engelsk begyndte at skrive bacheloropgave i engelsk med inddragelse af de pædagogiske fag, og når det i bekendtgørelsens §7 hedder, at 'Emnet for opgaven skal være relevant for uddannelsens formål og sigte mod lærernes arbejde', er det et udtryk for, at professionsrettetheden endelig var ved at være gennemført – på uddannelsesniveau.

Hvis man forudsætter, at ændringerne fra 1997 slog igennem med det samme, er de første engelsklærere med en stærk fagdidaktisk forståelse uddannet og tidligst startet i folkeskolen i 2001 og har altså været praktiserende engelsklærere i højst 7 år.

Mange af dem taler om, at de til tider har stået meget alene med deres teoretisk baserede fagdidaktiske forståelse, og at de har haft svært ved som nye lærere at skulle begrunde deres virksomhed over for ældre lærere, der ikke har fået den samme professionsrettede uddannelse. Der er tale om to vidt forskellige professionsidentiteter og selvforståelser.

I 2006 kom den seneste lov, der fortsætter udviklingen mod klarere professionsrettedhed. I bekendtgørelsen fra 2007 fastslås det utvetydigt: 'Målet er, at de studerende opnår kompetencer til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i engelsk samt til at deltage i udviklingen af faget.' Linjefaget blev samtidig fordoblet til 72 ECTS point (1,2 årsværk), og faget er dermed blevet et af de største fag i læreruddannelsen, men dog ikke et obligatorisk fag. Et nyt element i 2006-loven er, at der indgår en progressionsbeskrivelse for uddannelsen udformet i praktikfagets otte kompetencemål, hvori man genkender både relationskompetence, ledelseskompetence og didaktisk kompetence, som blev nævnt som tre grundlæggende kompetencer i denne artikels indledning.

De otte kompetencemål for læreruddannelsens praktikfag:

1. Planlægge, gennemføre og begrunde undervisning, herunder træffe beslutning om formålstjenlige undervisnings-, arbejds- og organisationsformer med inddragelse af it
2. Beskrive elevforudsætninger for såvel enkelte elever som for grupper af elever
3. Lede og udvikle klassens faglige og sociale liv i et demokratisk perspektiv
4. Planlægge i langsigtede og kortsigtede perspektiver, herunder planlægge i vekselvirkning mellem enkeltfaglige forløb og forløb i tværgående emner og problemstillinger i samarbejde med kolleger og elever
5. Evaluere elevernes læring med anvendelse af formålstjenlige evalueringsmetoder
6. Samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner
7. Observere, beskrive og dokumentere undervisning og andre processer i skolen
8. Analysere undervisning og læring med henblik på udvikling af egen undervisning og skolens virksomhed som helhed med inddragelse af professions-, udviklings- og forskningsforankret viden

Undervisningsministeriet BEK nr. 219 af 12.03.2007

Perspektiver for en videre udvikling af professionelle kompetencer

Uddannelsen er det seneste bud på, hvordan man uddanner en moderne engelsklærer til folkeskolen: Professionsrettede kompetencemål, fælles progression for alle elementer i studiet, årlige praktikopgaver, der både i praksis og teori træner lærerens kernekompetence, et stort linjefag, der ligger på uddannelsens sidste to år, og en afsluttende bacheloropgave, der samtænker de forskellige, nødvendige lærerkompetencer.

I Nordirland har man reduceret de oprindelige 92 mål til nu 27 klare kompetencemål. Målene falder inden for tre kategorier:

1. Professional Values and Practice (1 mål)
2. Professional Knowledge and Understanding (12 mål)
3. Professional Skills and Application (14 mål), med underkategorierne planning & leading, teaching & learning, assessment

Eksempler på mål inden for kategori 3 er: Teachers will:

19. create and maintain a safe, interactive and challenging learning environment, with appropriate clarity of purpose for activities.

20. use a range of teaching strategies and resources, including eLearning where appropriate, that enable learning to take place and which maintain pace within lessons and over time.

21. employ strategies that motivate and meet the needs of all pupils, including those with special and additional educational needs and for those not learning in their first language.

Læs mere på:

http://www.gtcni.org.uk/publications/uploads/document/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf

I England arbejder man med følgende QTS (qualified teacher status) standarder, som er blevet ændret og præciseret i efteråret 2007:

1. Attributes
 - Relationships with children and young people
 - Frameworks
 - Communicating with others
 - Personal professional development
2. Knowledge and Understanding
 - Teaching and learning
 - Assessment and monitoring
 - Subjects and curriculum
 - Literacy, numeracy and ICT
 - Achievement and diversity
 - Health and well-being
3. Skills
 - planning
 - teaching
 - assessing, monitoring and giving feedback
 - reviewing, teaching and learning
 - learning environment
 - team working and collaboration

Læs mere her: http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts.aspx

Der er fra mange sider interesse i, at engelsklærere skal blive endnu dygtigere. Regeringen har med fokus på globalisering et særligt øje på engelsk som verdenssprog og ønsker, at vores børn skal blive 'verdensmestre' i engelsk. På basis heraf samt med blik for, hvad der sker i udlandet for tiden, er det muligt at få en fornemmelse af nogle fremtidige dilemmaer. Der vil blive mange eksterne krav til engelsklærerne, og efter min mening kunne engelsklærernes svar være at tage udviklingen i egne hænder ved at blive vidensproducerende på egen praksis.

Eksterne krav

I forbindelse med udvekslingsprogrammer er jeg både i Nordirland og England stødt på, at man arbejder hen mod ministerielt fastsatte, centrale kompetencemål for uddannede lærere.

Sådanne eksterne mål kan medføre en meget enstrenget tænkning omkring, hvad lærerkompetence er. De kan føre til stive akkrediteringssystemer og evalueringer, hvor mål allerede i de nævnte lande anvendes i en vurdering af, om en lærer kan blive fastansat i det offentlige skolesystem. Målene vil også på sigt kunne anvendes som ledelsesinstrumenter og i forbindelse med ny løn give anvisning på hvilke lærere, der skal tjene mere end kollegerne.

Danske lærere er begrundet nervøse for en sådan udvikling. Mange engelsklærere frygter indførelsen af de nationale prøver i engelsk i 7. klasse, for disse prøver kan – hvis man ønsker det – også anvendes til at sortere lærere med. Man må fastholde regeringen på dens hensigtserklæring om, at prøverne er tænkt som et redskab for lærerne i deres arbejde med elevernes læring og ikke som styringsredskab i forhold til lærerne selv.

Mål kan på den anden side være anvendelige til at klargøre, hvad man arbejder hen imod. Mange studerende kender til, at det er lidt uklart, hvad man reelt bedømmes på til eksamen, så en tydeliggørelse af, hvad man skal kunne som professionel engelsklærer, kan på den baggrund opfattes som en hjælpende hånd. Det, der tidligere ikke har været sat ord på, forsøger man nu at formulere, så alle ved, hvad lærerkompetence indebærer.

I både Nordirland og England arbejder man med flere stadier i læreres professionelle udvikling: Selve uddannelsen, introduktionsåret som ny lærer, tidlig professionel udvikling (2. og 3. år/*EPD, Early Professional Development*) og fortsat professionel udvikling (fra 4. år og frem/*CPD, Continued Professional Development*) i erkendelse af, at det tager mange år at udvikle sig til at blive en dygtig, professionel lærer.

I Danmark har vi også i en årrække i læreruddannelsen vidst, at det, der beskrives som den nyuddannede lærers praksisshok, er et problem, der skal tages alvorligt. Alt for mange nyuddannede lærere forlader arbejdet som lærer i folkeskolen efter kort tid, og i en tid med lærermangel og faldende søgning til læreruddannelsen varsler det ikke godt for fremtiden i folkeskolen. Det er også erkendt, at ikke alt kan læres i

uddannelsens forløb; rutine i at anvende det fagdidaktiske redskab i praksis involverer et læringsforløb i og om denne praksis i en situation med elever og klasser, man som lærer har reelt ansvar for. Det er noget andet end at være i praktik (jf. artiklen "Ulfen kommer" i Sprogforum nr. 34).

I både Nordirland og England erkender man dette og har derfor programmer for lærerprofessionalisering på linje med, hvad vi i Danmark kender fra lægers uddannelse. Når en læge er uddannet fra universitetet, venter en fastsat turnusordning, hvor lægen skal uddanne sig i forskellige praksisområder og vælge speciale. Først når dette forløb er gennemført, kan lægen fastansættes i sit speciale.

I England får nyuddannede lærere i deres første år tid til at arbejde med deres egen læring. De bliver vurderet efter hvert af det første års tre semestre i forhold til de opstillede standarder. Ved årets slutning skriver skoleinspektøren en vurdering til den lokale myndighed, som så vil beslutte, om certificering skal tildeles eller ej. Kun med QTS certificering (*qualified teacher status*) har man ret til at undervise ved offentlige skoler. Igen er der tale om et meget omfattende kontrolsystem, som kan true den enkelte lærers selvstændighed og dermed engagement i arbejdet.

Intern vidensproduktion

Hvis engelsklærere ikke skal reduceres til kassetænkning og kontrol, er det nødvendigt med fokus på praksis, og en del danske tiltag trækker heldigvis i denne retning. Ifølge en forelæsning ved IATEFL konferencen 2008 af den norske professor Kari Smith er der forskningsbelæg for at hævde, at læreres professionelle udvikling tager tid og er dybt afhængig af, at læreren selv tager ejerskab for sin professionelle udvikling. Lærerne skal udfordres på deres forståelse – især omkring elever og læring – og de skal som alle andre have et trykt læringsmiljø at udvikle sig i. Klare mål er også nødvendige, men altså ikke tilstrækkelige!

Det er derfor et positivt svar på tidens udfordringer, når skoler beslutter at have særlige indsatsområder, besluttet af skolen selv og udformet af lærerne individuelt og i samarbejde med kolleger og ledelse. Sådanne tiltag bør understøttes mere fra centralt hold. Ligeledes er det positivt, at der mange steder i landet for tiden uddannes en del engelskvejledere. Rapporten om forslag til en Handlingsplan for engelsk i folkeskolen foreslog (2006), at faget og undervisningen udbygges gennem systematisk videndeling og en fødekæde mellem forskere, et fagdidaktisk videnscenter, kommunale engelskkonsulenter og en ressourceperson i engelsk på hver skole. Uddannelsen af engelskvejledere er et skridt i denne retning, ligesom enkelte kommuner nu har ansat en kommunal konsulent for engelsk.

I dette arbejde med fokus på praksis og videndeling er det nødvendigt at opprioritere arbejdet med praksisnær vidensproduktion i form af f.eks. aktionsforskning i egen undervisning og en professionel portfolio.

Aktionsforskningsprojekter, hvor læreren systematisk afprøver, noterer og dokumenterer et område i sin egen undervisning, bør kunne give kvalifikationer på vide-

reuddannelsesniveaue og vil have umiddelbare virkninger i både lærerens egen undervisning og i afsmitning på kollegernes undervisning, hvis der gives mulighed for videndeling. Eksempler på sådanne projekter i egen praksis kan findes i Edwards & Willis (2005); vi har hårdt brug for denne form for praksisudvikling foretaget af danske engelsklærere.

En professionel portfolio kan f.eks. bestå i, at engelsklæreren en gang om året gennemgår alle sine papirer og refleksioner fra det forgange år og nedskriver, hvad hun især har lært om engelskundervisning i det forløbne år, samt sætter sig mål for, hvad der især skal læres det følgende år. Dokumenter til en portfolio kan være særligt gode arbejdsark til eleverne, årets bedste tekst, en task, som fik alle elever til at tale engelsk i en hel lektion, eller læreren kunne beslutte at optage sin egen undervisning på dvd og bede elever eller kolleger kommentere, hvad der var særligt hjælpsomt i forhold til arbejdet med f.eks. ordforråd.

Videndeling er vigtig, og både skolekom og www.emu.dk har gode og fyldige eksempler på, at lærere videndeler. Med internettet er der næsten ingen grænser for, hvem man kan videndele med, eller hvor man kan hente inspiration. Facebook, wikis og blogs er blot nogle af mulighederne (jf. Dudeney & Hockly, 2007), ligesom <http://www.teachers.tv/> udgør en kolossal ressource.

Hvis engelsklærere udvikler praksisnær vidensproduktion som ovenstående og beslutter at anvende centralt fastsatte mål som pejlemærker snarere end at overlade målene til andre som styringsredskaber, vil den individuelt kontrollerede og engagerede proces være et godt modspil til eksterne krav. Engelsklæreren vil fastholde og udvikle sin professionalitet, som netop er alt for kompleks til en simpel ekstern styring. Engelsklærerne vil samtidig have mulighed for at påvirke de eksterne krav gennem den viden, de indsamler og diskuterer i praksis.

Udvikling af professionelle kompetencer er nødvendig i et hastigt forandrende samfund – også som engelsklærer må man sigte mod livslang læring. Der er brug for opdaterede og professionelle engelsklærere i folkeskolen til de mange elever, der er dybt afhængige af dygtige lærere for at få lært sig det, de har brug for.

Litteratur

- Bjerregaard, Bodil (2003): "Fagdidaktikkens udvikling i læreruddannelsen i engelsk". I: Jørgensen, Vibeke Toft & Gudmund Tybjerg (red.) (2003): *Engelsk – mere end et sprog*. Århus: Kvan.
- Dudeney, Gavin og Nicky Hockly (2007): *How to teach English with Technology*. Harlow: Longman, Pearson Education.
- Edwards, Corony og Jane Willis (eds.) (2005): *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Færch, Claus, Kirsten Hastrup og Robert Phillipson (1984): *Learner Language and Language Learning*. (Gyldendals Sprogbibliotek). København: Gyldendal.
- Kunzendorf, Karin, Betty Sander Laursen og Lilian Rohde (2004): "ULFEN kommer". Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, nr. 34/2004, s. 32- 41. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr34/ULFE.pdf>
- Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research, DPU. Reviewgruppe: Professor Jens Rasmussen, DPU, Aarhus Universitet, formand; førsteamanuensis Eyvind Elstad, ILS, Oslo Universitet; professor Anders Holm, DPU, Aarhus Universitet; professor Sølvi Lillejord, Inst. for utdanning og helse, Universitetet i Bergen; (til 17/11 2007); universitetslektor Eva Myrberg, Inst. för pedagogik og didaktik, Göteborgs Universitet.
- Rohde, Lilian (2007): "Engelsk linjefag – hvordan ser det ud nu?", i: *Sproglæreren*, nr. 1/2007.
- Smith, Kari (2008): *Professional Development Enhanced by Portfolios*. Foredrag ved IATEFL-conference i Exeter. Kari Smiths hjemmeside er <http://www.uib.no/iuh/ansatte/smith/english.htm>

Ministerielle udgivelser

- Engelsk. Undervisningen i engelsk i det danske uddannelsessystem* (1990). (Kvalitet i uddannelse og undervisning, 4). København: Undervisnings- og forskningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet, BEK nr. 219 af 12/03/2007.
- Undervisningsministeriet (2006): Rapport fra Udvalget til forberedelse af en handlingsplan for engelsk i folkeskolen. København: Undervisningsministeriet. <http://www.uvm.dk/06/documents/eng.pdf>
- Undervisningsministeriet (1977): Undervisningsvejledning i engelsk i folkeskolelæreruddannelsen i 1977. Undervisningsministeriet, S.J. nr. 09-22-54/76.

Tak til Leonardo da Vinci-programmet for støtte til besøg ved Fallibroome High School samt til CIRIUS for støtte til deltagelse i IATEFL conference 2008 i Exeter.



Kirsten Weber

Professor i uddannelsesforskning, Institut for
Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde
Universitetscenter, kirstenw@ruc.dk

Professionsbegrebets mangfoldighed

Offentligt ansatte, herunder sproglærere, udsættes i disse år for professionsoprustning; det sker bl.a., fordi professionsbegrebet af vores faglige organisationer anvendes som modsvar til regeringens kvalitets- og effektivitetsstandarder.

I hverdags sproget betyder professionel “dygtig”. Det gjorde det ikke i 70’erne. Da betød det “distant” eller “uengageret”. Der er derfor god grund til at se på, hvad dette – umiddelbart positivt ladede – ord egentlig kan betyde, og herunder: hvad “professionalisering” betyder, når processen “implementeres” i veletablerede professioner. Jeg vil i denne artikel skitsere fire forskellige betydninger, som i dagens diskurs forekommer sideløbende og ofte med et uafklaret indhold: 1) klassiske professioner baseret på et videns- og videnskabsgrundlag, 2) de mellemlange videregående faguddannelsers satsning på at blive vidensbaserede professioner, 3) professioners nye roller i moderniseringen af den offentlige sektor, 4) professioner som leverandører af markedsbaserede offentlige ydelser.

Vidensgrundlaget

Det er ofte klogt at se historisk på tingene, så lad os repetere den klassiske sociologis definition (Rasmussen 2004, Johnson 1995): Når et arbejdsfelt benævnes profession, skyldes det, at en række videnskaber i slutningen af 1800-tallet skabte et nyt vidensgrundlag, der på den ene side var så stort og uoverskueligt, at det fordrede fagfolk, og på den anden side fremstod som afgørende nødvendigt for almenvellet, for samfundet; vi har fx brug for læger og jurister. Professionsbegrebets kerne er *liv og lov* som forudsætninger for samfundets beståen. Præstestanden, ingeniører, humanistiske akademikere m.v. er så på forskellige historiske tidspunkter blevet “medlemmer af klubben”.

Vi skal erindre denne historie: *Videns- og videnskabsgrundlaget* var det absolut bærende – og det er på grundlag heraf, de øvrige klassiske kendetegn ved professionerne opstår: status, monopol på rekruttering og selvstændig etik. Det forpligter at være “profession”, man kan ekskluderes, hvis man forsynder sig. I takt med at grundvidenskaberne er ekspanderet, har netop dette aspekt lagt pres på den enkelte professionelle – bare tænk på den praktiserende læge, der er generalist, men som skal have overblik over alverdens specialer! Det ikke nogen ønskeposition at være “profession”

i denne forstand, da den professionelle viden udfordres fra alle sider: Lægerne er "djøficerede" (underlagt juristers og økonomers administration); vi går på nettet, før vi går til lægen, og næsten alle bruger alternativ medicin. Men vi *ville gerne* tro, at de fandtes, disse klippefaste, videnskabsbaserede autoriteter! Deres position er imidlertid eroderet og vidtgående de-legitimeret. Kan disse klassisk professionelle så (gen)professionaliseres? Tjah, en læge kan specialisere sig, lære administration og ledelse eller patientkommunikation – dvs. at *arbejdets krav* lægger sig oven i eller æder sig ind på professionen og dens individuelle identiteter.

Professionalisering af mvu-uddannelserne

Den næste betydning, jeg vil præsentere, bygger på det paradoksale forhold, at imens de klassiske professioner eroderes, så vælger de mellemlange videregående faguddannelser (mvu) at satse på at "blive professioner": Sygeplejersker står frem med en omsorgsfaglighed, og p.t. med krav om evidensbaseret "lille-læge"-faglighed; lærerstanden udvikler en omfattende dokumentation vedrørende de særlige kompetencer i skolearbejdet osv. Den afgørende forskel i forhold til den klassiske professionsforståelse er, at de mvu-uddannede oftest tager udgangspunkt i arbejdets krav og kun sekundært i videnskabens. Men det kommer der så ofte noget meget fornuftig og kritisk praksisbaseret "bottom-up" forskning ud af. Jeg vil tro, at en række sprogfolk kan nikke genkendende til denne beskrivelse. Hvis man som sproglærer og udvikler af sprogfagene ikke umiddelbart kan hente forskningsviden om sit arbejde, fordi dette arbejde er historisk nyt, så må man selv producere en sådan viden. Mvu-professionerne kan altså professionaliseres i den betydning, at de oprustes på videnskabelig viden såvel som på en praksisbaseret vidensudvikling om teknikker og metoder i sprogarbejdet.

Modernisering af den offentlige sektor

Imidlertid er begge disse vidensbaserede forståelser af begrebet profession allerede blevet udfordret fra starten af 70'erne, hvor moderniseringen af den offentlige sektor tog fart. Det afgørende rationale for denne modernisering var *den responsive stat*. Den rummede et opgør ikke blot med velfærdsstaten og dens almene borgerrettigheder, der var blevet for dyre, men tillige et opgør med skrankepaver, regler og roller: Politikere, embedsværk og fagfolk skulle forhandle hver enkelt ydelse med hinanden og med de selvstændigt forhandlende borgere, der nu blev benævnt *brugere*. Nu var det ikke alle brugere, der var lige kompetente forhandlere, og der var en række fagfolk i den offentlige sektor, der anså det som deres professionelt etiske ansvar at forholde sig til dette. Og sådan er det fortsat. Lad mig dog bemærke: Vi taler fortsat om en socialstat, vi taler "blot" om en ændret praksis (Bredsdorff & Dam Rasmussen 1989).

Den markedsbaserede offentlige ydelse

Den fjerde professionsforståelse, jeg vil præsentere, er så *den markedsbaserede offentlige ydelse*. Allerede den responsive stat opererede jo med institutions- og regionskonkurrence. Det skulle bevillingssystemerne (taxametre) og efterspørgslen fra de dér forhandlende brugere sørge for. Men under den nuværende regering er opmærksomheden på privatisering, outsourcing mv. blevet større. Dermed bliver den professionelle ydelse *en vare*. Hvor man som forhandlende professionel i den responsive stat kunne forhandle sin ydelse og sin etik!, så er man i denne markedsbaserede fase “branded” og “certificeret”, og man agerer på markedsvilkår. Man er ansat. Man er lønarbejder. Denne tendens ses primært i forholdet mellem de offentlige sygehuse og privathospitalerne – men for eksempel også i andetsprogsundervisningen for voksne flygtninge og indvandrere, hvor sprogcentre konkurrerer med hinanden om kursister og opgaver.

Alle sproglærere kan formentlig genkende *elementer* af disse fire forskellige professionsforståelser. Naturligvis skal professionalisering fortsat have lov til blot at betyde “at blive dygtigere til sit arbejde”. Men det er ofte uklart, hvad forskellige grupper rent faktisk mener med “at blive dygtigere til sit arbejde”, eftersom professionerne har sine forståelser, brugerne har andre. Endvidere har såvel det politiske system som civilsamfundet det sidste århundrede haft det ambivalent med professioner: Nasser de professionelle, eller passer de? Er de pengene – og privilegierne – værd?

Den analytiske bermudatrekant

På baggrund af denne sammentrængte historiske redegørelse vil jeg foreslå en model til forståelse af professionsbegrebet: *Den analytiske bermudatrekant!* Trekanten har et VIDENS-hjørne, hvorudfra vi kan anerkende og revidere de klassiske dyder og konfrontere den vidensksplosion, som alle de videnskaber, professionerne bygger på, har undergået!

Derudover har trekanten et RELATIONS-hjørne, hvorudfra vi kan diskutere vores kommunikative, empatiske kompetencer og viden om, hvem vores elever er – generation, køn, etnicitet, klasse, kultur.

Den har så endelig et umoderne hjørne, nemlig LØNARBEJDET, som omfatter vilkår, organisation, ledelse og hierarkier, og hvorudfra vi kan belyse sammenhængen til det politiske apparat, vores finansieringer, individuelle løntillæg – samt genoplive spørgsmålet om almenvellet.

I midten af trekanten befinder vi os som arbejdende professionelle – individuelt og kollektivt. Man vil formodentlig kunne nikke genkendende til, at vi på alle arbejdspladser har visse overvejende relationelle kolleger, visse overvejende vidensbaserede

(nørdede) kolleger og visse instrumentelt eller politisk orienterede kolleger? Sådan er alle jo så forskellige, også i deres professionalitet. Men hjørnerne er der for os alle, og det er en fordel at forstå. Ligesom spørgsmålet: "Hvad mener du med det?" om professionsbegrebet vil være et begavet spørgsmål en tid endnu – for vi mener mange forskellige ting med professions-ordet.

Litteratur

- Bredsdorff, Nils & Finn Dam Rasmussen (1989): "Den responsive stat – også kaldet selvforvaltningsstaten". I: *Social Kritik*, nr. 2/1989 (Tema: Selvforvaltning).
- Hjort, Katrin (2001): *Tekster om moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Johnson, Terry: "Professions." I: Outhwaite, William & Tom Bottomore (eds.) (1995): *Twentieth-century Social Thought*. Oxford: The Blackwell Dictionary.
- Laursen, Per Fibæk et al. (2005): *Professionalisering – en grundbog*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, Palle: "Professionsprojekt og vidensudvikling". I: Hjort, Katrin (red.) (2004): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Salling Olesen, Henning: "Be(com)ing a general practitioner. Professional identities, subjectivity and learning". I: West, Linden et al. (eds.) (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt: Peter Lang.
- Weber, Kirsten: "Videnskab eller hverdagsbevidsthed? – et kritisk blik på professions(selv)forståelser." I: Hjort 2004 (se ovenfor).



Bergthóra S.
Kristjánsdóttir

Lektor, Professionshøjskolen København
Post doc., Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet, bk@CVUkbh.dk

Folkeskolelærere i et kampfelt mellem faglighed og politik – uddannelsespolitik og professionalisering

I denne artikel vil jeg gøre rede for sammenhængen mellem udviklingen af curriculære tekster til folkeskolens undervisning af tosprogede elever og professionalisering på området.

Følgende tre udsagn er eksempler på, hvad man kan finde i curriculære tekster om undervisning af tosprogede elever:

- a) Der gives *i et fornødent omfang* undervisning i dansk som andetsprog ... (Folkeskoleloven §5, stk. 7).
- b) , ... hvor det ved optagelsen vurderes, at *eleven har et ikke uvæsentligt behov* for sprogstøtte, og det vurderes at være pædagogisk påkrævet *at henvise eleven til en anden skole end distriktsskolen*. (Folkeskoleloven § 5, stk. 8).
- c) Nyttiggørelse af modersmål. (Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever 2007).

Min pointe ved at fremhæve disse curriculære tekster er at påvise, at der udstedes love og i medfør heraf følgetekster om undervisning og uddannelse af tosprogede elever, der ikke bygger på en anerkendt faglighed om tosprogethed og flerkulturalitet. I stedet konstrueres der til lejligheden termer, der skal tilpasses en etsproget og monokulturel uddannelsespolitik, der ikke bygger på faglighed, men på en ideologi, der fører en institutionel etnocentrisme med sig.

Eksempel a) er en anden måde at sige på, at der skal være så lidt undervisning i dansk som andetsprog som overhovedet muligt. Det kan man ikke skrive, så derfor konstrueres der udtryk som *i et fornødent omfang*. Det lyder hverken betryggende eller ambitiøst at give undervisning *i et fornødent omfang*. Hvad hvis vi overfører det til engelsk *i et fornødent omfang* eller tysk eller fransk?

Eksempel b) er en nyere tilføjelse til folkeskoleloven (2005). I denne tales der om elevers danskfaglige forudsætninger, og hvad de kan betyde for skolegang. Her tales

der om at *have et ikke uvæsentligt behov*. En forvrøvlet dobbeltnegation. Udsagnet *at have et ikke uvæsentligt behov* er en anden måde at sige på, at det nu er blevet legitimt, at elevgruppen tosprogede elever kan spredes på andre skoler end elevernes distriktsskoler, hvilket blandt andet sætter forældres frie skolevalg ud af kraft. Tosprogede elever betragtet som en gruppe skal ikke påvirke de pædagogiske retningslinjer på skolerne hen imod tosproget og flerkulturel undervisning. Derfor konstrueres der udsagn om elever, der har *et ikke uvæsentligt behov*, hvor det af den grund *vurderes at være pædagogisk påkrævet at henvise eleven til en anden skole end distriktsskolen*.

Mit sidste eksempel på curriculære tekster c) er møntet på et modersmål, der kan *nyttiggøres*. Det sære ved denne konstatering er henvisningen til et modersmål. I curriculære tekster forekommer termen modersmål kun i forbindelse med tosprogede elever med ganske få og perifere undtagelser. Det kan give anledning til undren over, om etnisk danske elever ikke har et modersmål, eller om modersmål kun er noget, tosprogede elever belemres med. Nyttiggørelse af (minoriteters) modersmål er en anden måde at sige på, at der ikke skal undervises i og på andre modersmål end dansk på skolerne. Derfor konstrueres der udsagn *om nyttiggørelse* af modersmål i snusfornuftig erkendelse af, at eleverne på skolerne faktisk også har andre modersmål end dansk.

Fakta er, at der eksisterer en ikke udnyttet teoretisk funderet faglighed til undervisning og uddannelse af tosprogede elever. Men denne faglighed negligeres, fordi der er andre interesser på spil. Bevarelsen af etsprogethed og monokulturaliteten i samfundet sættes af politikerne højere end tosprogede elevers adgang til skolefaglighed ud fra deres kulturelle og sproglige forudsætninger. Dette dilemma afføder mange problemer. Et af problemfelterne er forbundet med professionalisering af det pædagogiske personale i skolen. For at tydeliggøre konsekvenserne af etsprogethed og monokulturaliteten for professionalisering inden for tosprogethed og flerkulturalitet har jeg efterfølgende sat fokus på uddannelsespolitiske kampe om faglighed og politik.

Uddannelsespolitiske kampe – etsprogethed og monokulturalitet versus tosprogethed og flerkulturalitet

Det er nærliggende at spørge, hvem der forfatter et curriculum for folkeskolen, der cementerer etsprogethed og monokulturaliteten. Svaret på det er ikke entydigt, da curriculum skrives både af ministerielle embedsmænd og fageksperter. Jeg inddeler her curriculum i fire tekstlige niveauer (Kristjánsdóttir 2006)¹ – se fig. 1.

Efterfølgende vil jeg vise, hvordan man på forskellige curriculære niveauer har modstridende interesser mht. på den ene side etsprogethed og monokulturalitet og på den anden side tosprogethed og flerkulturalitet. Eksemplerne er valgt fra den nuvæ-

<i>Curriculære niveauer:</i>	<i>Tekstgenrer:</i>	<i>Forfattere:</i>	<i>Positionering:</i>
Niveau 1	Folkeskolelove	Ministerielle embedsmænd	Etsproget og monokulturel
Niveau 2	Bekendtgørelser i medfør af love		
Niveau 3	Organisatoriske vejledninger i medfør af love og bekendtgørelser, f.eks. optagelse og henvisning til forskellige undervisningsformer – basisundervisning og supplerende undervisning		
Niveau 4	Pædagogiske vejledninger i medfør af folkeskoleloven	Organisationsfolk og fageksperter med ekspertise inden for tosprogethed og flerkulturalitet	Flersproget og flerkulturel

Fig. 1: Fire curriculære niveauer, tekstgenrer og forfattere

rende regeringsperiode; lignende eksempler kunne være valgt fra tidligere regeringsperioder.

Politisk cementering af etsprogethed og monokulturalitet

Regeringen Anders Fogh Rasmussen har været ved magten siden november 2001. To gange siden da er hans regering blevet genvalgt. Det betyder, at der i 2008 foreligger tre regeringsgrundlag fra denne regeringsperiode. Det er relevant at undersøge, hvor i de tre regeringsgrundlag uddannelse af tosprogede børn, unge og voksne er beskrevet. Umiddelbart er det nærliggende at antage, at uddannelse af tosprogede børn, unge og voksne beskrives i afsnit om uddannelser, men det er ikke tilfældet. Den beskrives i afsnit om udlændingepolitik – se fig 2.

Overraskende nok finder man tiltag rettet mod tosprogede elever i skolen under overskriften “Udlændingepolitik”, også selv om de aktuelle tiltag vedrører børn og unge, som er født og opvokset i Danmark. Når “uddannelse” af tosprogede elever kategoriseres under udlændingepolitik, afføder det brug af begreber som f.eks. kriminalisering og radikalisering, der ikke er møntet på uddannelsesinitiativer.

Afskaffelsen af den statslige finansiering af undervisning i modersmål til andre børn end børn af EU- og EØS-borgere, finder man f.eks. under overskriften “En ny udlændingepolitik” (2001). Ordret står der: “Indsatsen for at forbedre udlændinges dansk kundskaber forstærkes. Den obligatoriske modersmålsundervisning afskaffes”. Her begrundes afskaffelsen af undervisning i modersmål, hvilket i praksis

<i>Tre regeringsgrundlag og deres ideologiske markering</i>	<i>Eksempler på aktuelle overskrifter i de tre regeringsgrundlag: Uddannelse</i>	<i>Eksempler på aktuelle overskrifter i de tre regeringsgrundlag: Udlændingepolitik</i>
2001 Vækst, velfærd – fornyelse	Uddannelser i top	En ny udlændingepolitik
2005 Nye mål	Uddannelser i verdensklasse	Fortsat fast og fair udlændingepolitik – bedre integration
2007 Mulighedernes samfund	Undervisning og uddannelser i verdensklasse	Fast og fair udlændingepolitik. Indsats mod radikalisering og styrkelse af den demokratiske integration

Fig. 2: Overskrifter i de tre regeringsgrundlag

betød afskaffelse af modersmålsundervisning for alle andre end børn af (vest)europæisk afstamning, med “indsatsen for at forbedre udlændinges dansk-kundskaber”. Det er vigtigt at bemærke, at de udlændinge, som der refereres til, er folkeskoleelever, som for de flestes vedkommende er født i Danmark.

Fra regeringsgrundlaget i 2005 fremhæves det i afsnittet om udlændingepolitik, at det er forældrene, der har et afgørende ansvar for, at deres børn får “en god skolegang”, og ikke primært skolens ansvar, jf. “Forældrene har et helt afgørende ansvar for, at deres børn får mulighed for at udvikle sig, får en god skolegang, og ikke begiver sig ind på en kriminel løbebane”. Det er altså ikke “Uddannelser i verdensklasse”, der kan sikre tosprogede elever i skolen “en god skolegang”. Man kan undre sig over, om udsagnet ikke gælder alle forældre, når det nu fremhæves i forhold til tosprogede forældre.

I regeringsgrundlaget fra 2007 tales der om, at “Demokrati- og medborgerskabsundervisning og brug af rollemodeller skal styrkes, ...”. Man kan også her undre sig over, hvorfor der intet står om demokrati- og medborgerskabsundervisning i afsnittet “Undervisning og uddannelse i verdensklasse”. Man kan fristes til at spørge, om demokrati og medborgerskab per definition er indlejret i etnisk danske børn og unge qua deres etniske ophav.

Tilbage til min indledning: Hvorfor konstruerer embedsmænd i Undervisningsministeriet curriculære tekster i modstrid med en anerkendt faglighed om undervisning og uddannelse af tosprogede børn og unge? Det vægtigste svar er, at de skal konstruere curriculære tekster, der er i overensstemmelse med de gældende regeringsgrundlag, dvs. som ideologisk hylder etsprogethed og monokulturaliteten. Konsekvensen bliver, at der er fravær af en egentlig uddannelsespolitik. I stedet konstrueres en integrationspolitik, der har karakter af assimilation.

Kampe om tosprogethed og flerkulturalitet

Tosprogede elever blev indskrevet som en elevgruppe i folkeskolen i en ny folkeskolelov, der blev vedtaget i 1975. Det betød, at de eksplicit blev nævnt i en lovparagraf, dels i forbindelse med danskundervisning og dels i forbindelse med undervisning i modersmål (§ 4), dvs. elevgruppen blev indskrevet på curriculumniveau 1 (jf. fig. 1). Når en bestemmelse indskrives i loven, vil Undervisningsministeriet efterfølgende udstede en bekendtgørelse og en organisatorisk vejledning, der fortæller kommunerne, hvordan loven skal forstås og implementeres. Dette skete også, idet disse to tekstgenrer blev udstedt for første gang i 1976 og 1979 (niveau 2 og 3, jf. fig. 1). Hvad der er bemærkelsesværdigt, er, at der ikke blev udstedt pædagogiske vejledninger, selv om der var lovhjemmel for det. Embedsmænd i Undervisningsministeriet må have ment, at undervisning af tosprogede elever var spørgsmål om organisering og ikke om (sprog)pædagogik og dermed curriculære tekster repræsenteret på niveau 4.

Da regelgrundlaget blev vedtaget første gang, var der ikke nogen fagfolk, der opponerede mod, at der ikke blev skrevet pædagogiske vejledninger, der inkluderede sproglig og kulturel mangfoldighed. Men allerede i slutningen af 1970'erne var der pædagogisk personale i skolerne og forskere, der begyndte at argumentere for, at undervisning af tosprogede elever handlede om tosprogethed og flerkulturalitet, og at der derfor skulle skrives pædagogiske vejledninger, der tilgodeså elevernes sproglige og kulturelle mangfoldighed. Men det viste sig at blive til årtiers kamp.

Selv om der som sagt var lovhjemmel for at skrive pædagogiske vejledninger, der tilgodeså elevernes sproglige og kulturelle mangfoldighed, blev de ikke skrevet. I perioder har der også været en spæd politisk opbakning til at beskrive området pædagogisk, men den opbakning blev negligeret. Denne modvilje betød, at der i 20 år ikke fandtes en pædagogisk vejledning, der omhandlede undervisning i dansk som andetsprog, dvs. curriculumniveau 4 udeblev, og der gik 25 år fra lovens vedtagelse, til der blev udstedt undervisningsvejledning for undervisning i minoriteters modersmål. Modersmålsvejledningen blev udstedt i juni 2001, men knap var blækket tørt, før der kom en ny regering i Danmark, der i selveste regeringsgrundlaget under overskriften "En ny udlændingepolitik" bebudede, at tilbud i overensstemmelse med denne nye pædagogiske vejledning, der havde været 25 år undervejs, skulle afskaffes for andre end børn af EU- og EØS-borgere. I årtier kæmpede fagfolk således for, at der skulle skrives pædagogiske vejledninger for undervisning af tosprogede elever. Pædagogiske vejledninger ville have været ensbetydende med accept af et pædagogisk fagfelt i skolen, der handlede om tosprogethed og flerkulturalitet, og som noget meget vigtigt, at et nyt felt i skolen skulle professionaliseres gennem uddannelser. Undervejs har der logisk nok været kampe om terminologien, f.eks. om der fandtes et fag eller fagområde, der hed dansk som andetsprog. I midten af 1990'erne blev dansk for tosprogede elever kaldt for dansk som andetsprog i curriculære tekster fra Undervisningsministeriet. Før da havde man kaldt det for alt muligt, f.eks. dansk som fremmedsprog, særlig undervisning i dansk, fremmedsprogundervisning i dansk, den første intensive undervisning i dansk som frem-

medsprog, særligt tilrettelagt undervisning i dansk, danskundervisning af fremmedsprogede elever. En ministeriel jurist skrev dog følgende i anledningen af terminologiændringen: "Ændringen af terminologien ændrer intet i, at hovedvægten i skolens undervisning ligger på dansk" (Kjems 1996:35).

Det er værd at fremhæve, at når der langt om længe skrives pædagogiske vejledninger af fageksperter, er de ikke i overensstemmelse med de tekster, der skrives på embedsmandsniveau. Der er således en indholdsdiskrepans mellem niveau 1-3 og niveau 4 (jf. fig. 1). Juristens kommentar er et eksempel på fastholdelse af tidligere tiders antagelser på embedsmandsniveau. Teksterne på niveau 4 skrives med udgangspunkt i tosprogethed og flerkulturalitet i modsætning til de andre, der skal cementere politiske vedtagelser om etsprogethed og monokulturalitet.

Professionalisering af lærere i folkeskolen

I dag er der stadig et kæmpe efterslæb i forhold til de årelange kampe, der har udspillet sig om positionerne, på den ene side etsprogetheden og monokulturaliteten og på den anden side tosprogetheden og flerkulturaliteten. I de følgende afsnit vil jeg gøre rede for, hvad den etsprogede og monokulturelle uddannelsespolitik har betydet for professionalisering af pædagogisk personale i skolen. Udtryksformerne er forskellige for lærere i dansk som andetsprog og modersmålslærere, herunder tosprogede lærere. Derfor vil jeg beskrive udviklingen for disse personalegrupper hver for sig.

Professionalisering inden for dansk som andetsprog

To nylige evalueringer af dansk som andetsprog slår fast, at der er en katastrofal mangel på uddannede lærere i dansk som andetsprog i folkeskolen (Saarup m.fl. 2004 og Danmarks Evalueringsinstitut 2007). Evalueringen fra 2004 slog fast, at ca. 80 % af de lærere, der underviste i dansk som andetsprog i skoleåret 2003/04, ikke var uddannet til det. Den nyeste evaluering fra 2007 tegner samme dystre billede. Det er meget problematisk, eftersom netop uddannelse af lærere er så udslagsgivende for kvaliteten i tosprogede elevers skolegang.

Forklaringen på manglende uddannelse er at finde i den statslige uddannelsespolitik, der har vægtet højt, at tosprogede elever kun i et så begrænset omfang som muligt skulle tilbydes anden undervisning end den, der blev givet til de etsprogede elever. Det har haft den konsekvens, at undervisning i tosprogethed og flerkulturalitet ikke er blevet indskrevet i læreruddannelsen før efter årtusindskiftet. Læreruddannelsen er bundet op på love om læreruddannelse og følgetekster i medfør af sådanne love. Lovtekster og bekendtgørelser skrives af embedsmænd i Undervisningsministeriet på foranledning af politiske vedtagelser. Tosprogethed herunder dansk som andetsprog har overvejende været fraværende. Linjefaget dansk som andetsprog blev indført i læreruddannelsen som forsøgsordning i begyndelsen af det nye årtusinde med stærke fagmiljøer på seminarierne til følge. Linjefaget blev en

permanent ordning i en ny læreruddannelse, der blev vedtaget i 2006, og som trådte i kraft fra 2007. Det tog ca. tre årtier at indskrive forpligtelser om dansk som andetsprog i loven om læreruddannelse. Linjefaget dansk som andetsprog har været skel-sættende for professionaliseringen af folkeskolelærere inden for tosprogethed og flerkulturalitet. Det er dog værd at understrege, at linjefaget er underlagt det vilkår at være et fag, som kun en del af de lærerstuderende frivilligt søger.

Der er eksempler på, at nogle lærerseminarier på eget initiativ i en årrække har fokuseret på at forberede lærerstuderende til at undervise såvel tosprogede elever som elevgrupper med blandede sproglige og kulturelle forudsætninger, men det har ikke været bundet op på lovmæssige krav. I den læreruddannelse, der blev vedtaget i 2006, er det en obligatorisk del af de pædagogiske fag at uddanne alle lærerstuderende til at varetage undervisning i "den kulturelt mangfoldige folkeskole" (Bekendtgørelse nr. 219, 2007).

Den før citerede evaluering fra 2004 viste, at kun 20 % af de folkeskolelærere, der underviste i dansk som andetsprog, var uddannet til det. Grunden til, at tallet trods alt er oppe på 20 %, må tilskrives den efteruddannelse af lærere, der har fundet sted i en årrække. Efteruddannelse af lærere er underlagt helt andre vilkår end grunduddannelsen. Efteruddannelsen er ikke bekendtgørelsesbelagt, dog med undtagelse af de pædagogiske diplomuddannelser, der er af nyere dato. Uddannelsesinstitutioner har i større eller mindre omfang varetaget efteruddannelse af lærere siden slutningen af 1970'erne. Det har især været Danmarks Lærerhøjskoles afdelinger for årtusindeskiftet og senere CVU'erne (nu professionshøjskolerne). De har været bannerførere for at få etableret efteruddannelsestilbud, der tilgodeså tosprogethed og flerkulturalitet. Disse uddannelsesinstitutioner har i modsætning til seminarierne ikke været afhængige af, at der fandtes love og bekendtgørelser som en forpligtelse til at tilbyde efteruddannelser. Den mest omfattende efteruddannelse har været et 240-timers kursus (Den grundlæggende efteruddannelse i undervisning af tosprogede elever), der har været udbudt i større byer i Danmark siden midten af 1990'erne. Udbuddet af disse uddannelser er underlagt kommunernes velvilje til at bekoste denne form for efteruddannelse. Når de statslige bestemmelser om uddannelse inden for tosprogethed og interkulturalitet i bedste fald kan karakteriseres som uambitøse, mere realistisk som fraværende, bliver det altafgørende, hvordan de forskellige kommuner stiller op med efteruddannelse. Fakta er, at ambitionsniveauet i kommunerne er yderst forskelligt, når det gælder efteruddannelse af lærere. Begge evalueringer af dansk som andetsprog og undervisning af tosprogede elever tegner et billede af kommuner med helt urimeligt svingende standarder, når det gælder professionalisering inden for feltet tosprogethed og flerkulturalitet.

Professionalisering af lærere i og på minoritetsmodersmål

Der er grund til at skelne mellem to grupper i forbindelse med minoritetsmodersmål; på den ene side gruppen af modersmålslærere, der har undervist i modersmål, siden modersmålsundervisningen blev skrevet ind i loven i 1975, og på den anden side de såkaldt tosprogede lærere. Erfaringsmæssigt kan der være et sammenfald

imellem de to grupper, men de varetager to forskellige funktioner. Modersmållæreren underviser i modersmål uden for den ordinære undervisningstid om eftermiddagen eller om lørdagen. Siden 2002 har det handlet om undervisning i (vest)europæeres sprog og kun i andre sprog, hvis deltagerne eller kommunerne betaler for det; det sidste er der ikke mange eksempler på. Modersmållærerne har almindeligvis fået uddannelse til at undervise i modersmål i deres respektive hjemlande. I tillæg har de muligvis fået en (etsproget) dansk læreruddannelse.

Den såkaldt tosprogede lærer er professionelt set en vanskelig kategori. Den er vanskelig, fordi der så godt som ingen uddannelse er i (og på) andre sprog end fremmedsprogene engelsk, tysk og fransk. Betegnelsen tosproget lærer er erfaringsmæssigt blevet brugt i forbindelse med lærere, der får en dansk læreruddannelse, og som er opvokset med et andet sprog i hjemmet end dansk. Vedkommende er derfor potentielt tosproget, men med en statslig uddannelsespolitik, som gør alt for at udrydde andre modersmål end dansk, er det tvivlsomt at kalde lærere, som ingen uddannelse har i deres modersmål, for tosprogede lærere. Det kan være, at den tosprogede lærer selv har modtaget undervisning i modersmål i folkeskolen, men denne har helt sikkert ikke fået undervisning i og på modersmål som en del af ungdomsuddannelserne, og nok heller ikke som en del af læreruddannelsen. Der har været sporadiske forsøg med undervisning i modersmål på enkelte lærerseminarier, men de er blevet ved forsøgene, og de er ikke eksternt evalueret. Med mindre den tosprogede lærer har fået uddannelse i sit modersmål i Sverige eller eventuelt i forældres hjemland, er titlen tosproget lærer en yderst tvivlsom professionsbenævnelse.

Afslutning

Som det fremgår, har det taget et kvart århundrede for Undervisningsministeriet at udstede pædagogiske vejledninger for undervisning af tosprogede elever i folkeskolen. Vejledninger om interkulturel pædagogik er dog endnu fraværende. Logisk nok er det først efter udstedelse af sådanne vejledninger, at uddannelsesinstitutionerne får en forpligtelse til at undervise lærerstuderende i at undervise i henhold til dem, dvs. med udstedelse af curriculære tekster.

I 2007 bevilgede Undervisningsministeriet et trecifret millionbeløb til efteruddannelse af lærere, da man fandt ud af, at lærere i folkeskolen var dårligt rustede til at undervise i følgende fag og fagområder: natur/teknik, læsning, matematik og engelsk. Til trods for endnu dårligere evalueringer, når det handler om dansk som andetsprog, er der ikke blevet givet statslige midler til efteruddannelse inden for dette område i folkeskolen. Det bliver overladt til kommunerne, som erfaringsmæssigt af mange forskellige grunde oftest ikke ser sig i stand til at løfte efteruddannelsesopgaven.

I månedsmagasinet *Undervisere.dk*, der i december 2007 havde fokus på fagligheden i Undervisningsministeriet eller rettere manglen på samme, lancerede Hermann

(2007) begrebet “faglig aflusning”. Dette begreb er meget dækkende for den tilstand, der har karakteriseret curriculumniveau 1, 2 og 3 (jf. fig. 1). Integrationspolitik, der har karakter af assimilation, forudsætter en faglig aflusning af de embedsmænd, der forpligtes til at forfatte pseudofaglige tekster i overensstemmelse med diverse regeringsgrundlag og folkeskoleforlig, der hylder etsprogethed og monokulturalitet med institutionel etnocentrisme som følge.

Note

1. I min ph.d.-afhandling (Kristjánsdóttir 2006) skelner jeg imellem embedsmænd med forskellige ansvarsområder i forbindelse med niveauinddelingen, f.eks. departementschef, afdelingschef for grundskole og folkeoplysning, kontorchef, pædagogisk konsulent, fagkonsulent. Denne distinktion ser jeg bort fra her.

Litteratur

- Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*. Evalueringsrapport. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gitz-Johansen, Thomas (2006): *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hermann, Stefan (2007): “Faglig aflusning af ministeriet”. *Månedsmagasinet Undervisere.dk*. <http://www.undervisere.dk/>
- Kjems, Bo (1996): *Folkeskoleloven med kommentarer*. 3. udgave. Vejle: Kroghs Forlag.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2004): “Tosprogede lærere og konstruktionen af professionel interkulturel identitet”. I: Moos, Leif m.fl. (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2006): *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra og Lene Timm (2007): *Tvetunget uddannelsespolitik. Dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Saarup, Jens m.fl. (2004): *Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen*. Forlaget CVU København og Nordsjælland, Kleo; UC2.
- Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse nr. 219 af 12/03/2007*. Bilag nr. 1. Fælles fag. De pædagogiske fag (3.2.).
- Undervisningsministeriet (2007): *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever 2007 – en vejledning*. (Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 3, 2007).



Når andetsprogsunderviseren går online – om ændringer i professionsidentitet¹

Flere og flere andetsprogsundervisere går online. Hvad sker der med disse underviseres professionsidentitet, når de gør det? Hvordan forholder underviserne sig til den nye online dimension af faget? På hvilke områder oplever underviserne at deres fag styrkes? På hvilke områder oplever de, at faget udfordres og ikke uden videre kan udføres online? Svarene på disse og lignende spørgsmål er væsentlige både for andetsprogsunderviserne, for deres institutioner og for det samfund, som professionen betjener.

Der er et stigende antal udlændinge, som efterspørger fuld eller delvis online andetsprogsundervisning. De kommer hertil for bl.a. at arbejde og uddanne sig (Neergaard & Bo-Kristensen 2007). Hvor man på sprogcentrene tidligere oplevede, at sådanne kursister valgte aftenundervisning, har disse kursister i dag helt andre prioriteringer. De efterspørger fleksible undervisningstilbud, hvori kontakt- og læringsformer opfattes bredere end det, som foregår i det fysiske rum.

Hensigten med denne artikel er at bidrage til forståelsen af andetsprogsunderviserens professionsidentitet i en tid, hvor det virtuelle klasseværelse vil blive en stadig vigtigere scene for deres arbejde. Forhåbentlig vil underviserne kunne bruge artiklens indsigter til at overveje og beslutte sig for, hvordan *de* vil forvalte *deres* arbejde på nettet. Samtidig håber jeg at kunne bidrage til en debat om, hvad andetsprogsfaglighed på nettet er. Ved at nuancere billedet af den professionsidentitet, andetsprogsunderviserne tager med sig og udvikler i online undervisningsmiljøerne, får vi en viden, som kan anvendes i kurser og uddannelser for kommende online undervisere.

Professionsidentitet

Professionsidentitet kan defineres på to måder: Psykologisk (f.eks. Simon 2004) og sociologisk (f.eks. Evetts 2004). Psykologisk og subjektivt defineres den som underviserens erfaringer med og oplevelser af jobbet som online underviser. Det er professionen set med den professionelle briller. Identiteten giver sig til kende i de didaktiske overvejelser, beslutninger og handlinger online, underviseren foretager i forbindelse med sit job.

Den sociologiske definition fokuserer på de sociale og samfundsmæssige sider af den professionelle aktiviteter og status. I et sociologisk perspektiv vil man for eksempel interessere sig for det pres, der udløses af de krav, der konstant stilles til professionen. Den enkelte professionsudøver skal løbe hurtigere for at løse såvel flere som nye opgaver, der følger i kølvandet på love og bekendtgørelser og almindelige forventninger.

Denne artikel vil først og fremmest belyse de didaktiske vilkår og muligheder for online andetsprogsundervisning, således som de ser ud i et psykologisk perspektiv. Jeg beskæftiger mig ikke med de professionspolitiske vilkår. Der er dog ingen tvivl om, at svar på de politiske spørgsmål *også* er væsentlige for en genuin udvikling af undervisernes forståelse af deres vilkår og muligheder som professionelle (Se f.eks. Pfadenhauer 2006).

Jeg tager udgangspunkt i den didaktiske trekant, der er ramme om forholdet mellem underviseren, kursisten og stoffet. Trekanten repræsenterer kernen i andetsprogsunderviserens didaktiske arbejde og selvforståelse – både i face-to-face og i online undervisningen.

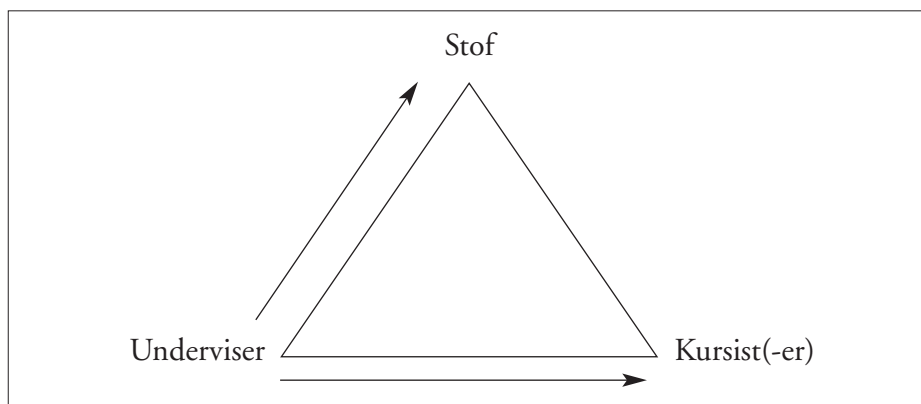


Fig. 1: Den didaktiske trekant.

Jeg vil i det følgende lægge vægten på to af trekantens relationer, nemlig

1. Underviser → kursist(-er)
2. Underviser → stof

(1) vedrører underviserens overvejelser over og beslutninger om sin *relation* til den enkelte kursist og gruppen af kursister. (2) vedrører underviserens overvejelser over og beslutninger om *tilrettelæggelse* af stof.

Artiklens empiri er blevet til via et to timer langt fokusgruppeinterview med fire online undervisere på et sprogcenter. I gruppen var der to erfarne online undervisere, som havde mere end fire års erfaring som online undervisere. De to 'nye' undervisere havde halvandet års erfaring.

Det online undervisningsmiljø, som centret benytter sig af, er under stadig udvikling. Man har i dag 80 kursister. Undervisningen har indtil januar 2008 været henvendt til 'Danskuddannelse 3' (studievante kursister), modul 4-6 (de sidste moduler i uddannelsen). Undervisningen har hovedsagelig været asynkron. Efter et større udviklingsarbejde har man i januar 2008 åbnet for Danskuddannelse 3's begynderundervisning, som ud over fornyede asynkrone principper nu også tilbydes som synkron undervisning via web-kamera. I interviewet refererer underviserne primært til erfaringerne med den asynkrone undervisning, men reflekterer også over de nye synkrone, web-kamera-baserede principper i deres online miljø.

Underviserens online relationer

Lærere betegnes ofte som relationsprofessionelle (Moos, Krejsler & Laursen 2004). På samme måde som sygeplejersker, socialrådgivere og pædagoger. Lærerne i denne undersøgelse er bevidste om relationens betydning for deres arbejde. Om relationer i face-to-face undervisning udtalte en:

“Der skal være en kontakt. At der er kontakt betyder, at der også kan ske en læring”.

En anden pegede på, at det ikke er nok blot med kontakt. Kontakten skal også være “meningsfuld”. En tredje nævnte samarbejdet, som lærer og kursist indgår eller *bør* indgå i.

Kursisten har behov for at møde en ekspert, når det drejer sig om kommentarer, diskussion og anden dialog med underviseren. Kursisten forventer at få adgang til den professionelle undervisers ekspertise (Bo-Kristensen & Schelde 2006). Samtidig har kursisten brug for at møde forståelse, anerkendelse, accept for herigennem at opnå en form for samhørighed med underviseren. Hvis ikke underviseren møder kursisten med ekspertise og samtidig prøver at etablere samhørighed, bryder han eller hun med et af de væsentligste principper om de pædagogiske relationer mellem underviser, kursist og stof, nemlig meningsfuldhed.

Undersøgelsens undervisere er meget bevidste om forskellige former for relationer i face-to-face mødet samt de vilkår, der skaber gode og dårlige relationer. De er vel-formulerede omkring måder at mødes med kursisterne på. Det er måder, der både kan befordre og hæmme det samarbejde, der er forudsætningen for, at der kan foregå læring. Én omtalte det vellykkede samarbejde som 'et flow', dvs. at samarbejdet flyder gnidningsfrit, og at parterne er enige om samarbejdets indhold og forløb.

På spørgsmålet om, hvad der giver glæde ved at være face-to-face underviser, er svaret fra en af de “nye” online undervisere:

“Jeg tror, hvis man nu får samarbejdet (...) til at fungere – både kursister imellem og lærer-kursister imellem – så kan man opleve en eller anden dynamik, som er sværere

at opleve på nettet, ikke også (...) som bare kan være så fantastisk, ikke? Altså, man kan gå fra en face-to-face undervisning og bare sådan 'hold da kæft! Det kørte bare. Hvor var det fedt, at der var så meget aktivitet'. Hvor der var så meget engagement og motivation. Og det synes jeg kan være – man kan blive sådan helt høj af det.”

En af de erfarne online undervisere pegede på, at oplevelsen af den vellykkede undervisning kan forekomme, når kommunikationen fungerer rigtig godt i det asynkrone online miljø. Det kan være kommunikation mellem kursisterne og på holdet som sådan. Den særligt værdifulde kommunikation er den, som bringer noget uventet, spændende og nyt ind i online miljøet. En af de erfarne undervisere mener at have forfinet sine kommunikationsteknikker så meget, at hun relativt let kan iværksætte 'flow' og 'samarbejde' i online miljøet. Det iværksætter hun gennem sin skriftlige kommunikation og tilrettelæggelse. Hun er god til at være i hyppig kontakt med de enkelte kursister og holdet som sådan. Hun sørger for at tilrettelægge miljøets opgaver og øvrige aktiviteter, så de giver maksimal kommunikation mellem kursisterne. Heroverfor står den nye online underviser, som helt klart stadig må anstrenge sig for at få en sådan kommunikation til at lykkes.

En af underviserne pegede på, at det er afgørende at udvikle teknikker til at sætte sin person i spil. Det ses som centralt for lærerrollen, at der er plads hertil. Det er centralt for lærerrollen, at man har muligheder for at improvisere.

“I face-to-face undervisningen, dér er du der meget som den person, du også er. På godt og ondt.”

Der er enighed om, at det har helt nye perspektiver for lærerrollen, at sprogcentret nu satser mere på synkrone kommunikationsformer, herunder ikke mindst webkamera-baseret kommunikation. Spørgsmålet vil dog stadig være, hvilke teknikker lærerne skal udvikle for at opleve 'flow' og 'samarbejde' i online undervisningen.

Det er vigtigt for undervisernes forståelse af deres professionsidentitet (både online og face-to-face), at de kan etablere både 'flow' og 'samarbejde' i deres aktiviteter på nettet. Noget tyder på, at det med tiden bliver lettere, men ingen af de interviewede undervisere er i tvivl om, at 'flow' og 'samarbejde' er en af online undervisningens største udfordringer.

Online fællesskabet

Ud over relationen til den enkelte kursist må online læreren kunne etablere, vedligeholde og vurdere klassefællesskabet. Denne undersøgelses lærere er bevidste om det praksisfællesskab, som online miljøet repræsenterer. De er meget opmærksomme på det potentiale, som læring gennem deling af viden og færdigheder repræsenterer. På denne baggrund har de indrettet miljøet, så læringsaktiviteterne i så høj grad som muligt løses kollaborativt. Opgaverne indledes ofte med en individuel del, hvis løs-

ninger placeres i et klasseforum (en konference), hvor holdet arbejder videre med de enkelte løsninger. Et eksempel kan være, at kursisterne hver især skal finde tre informationer i et tv-nyhedsindslag. Informationerne præsenteres i klassens forum sammen med et spørgsmål. Man læser hinandens informationer og besvarer et af de stillede spørgsmål. På denne måde har kursisterne hver især og kollaborativt bearbejdet nyhedsindslaget.

I face-to-face undervisningen er undersøgelsens undervisere optaget af, at så mange som muligt kommer til orde. Det er ikke et problem i det asynkrone online miljø. Her kan alle få ordet – og som oftest er der i tilrettelæggelsen givet plads til og stillet krav om, at alle siger (skriver) noget.

I face-to-face undervisningen er underviserne optaget af at påvirke (afstemme/mediere) relationer mellem kursister. Her er alle synlige for hinanden, og der sker umiddelbart meget mellem kursisterne. I online undervisningen bruger underviserne mere tid på at få noget til at ske mellem kursisterne. I online undervisningen er der ikke så mange konflikter eller uoverensstemmelser, da der ikke er så meget på spil, vurderer en af underviserne. Underviserne pegede på, at det derfor kan virke underligt, at der er så meget tale om netetikette, da det snarere er i face-to-face undervisningen – hvor der er meget på spil – at der kan ske misforståelser.

Både i face-to-face og i online undervisningen anvendes tilrettelæggelsen som en måde at bringe kursister sammen på. I de skriftlige miljøer er der mere omtanke, og replikskiftene sker væsentligt langsommere.

Lærerne er opmærksomme på, at den web-kamera-baserede undervisning og udnyttelsen af den vil give nye muligheder og udfordringer for skabelsen, vedligeholdelsen og evalueringen af klassefællesskabet.

Online tilrettelæggelsen

Online undervisning forbindes med tids- og stedsfleksible lærings- og undervisningsformer. En af denne undersøgelses undervisere pegede på, at en stor tilfredsstillelse ved at undervise online er muligheden for at tænke i og udvikle fleksible tilrettelæggelsesformer. Underviseren understregede, at kursistens adgang til fleksibilitet skal forstås bredt, hvilket omfatter ikke blot tid og sted, men også færdigheder, materialer, niveauer og forløb. Det giver denne lærer stor faglig tilfredsstillelse at kunne tilbyde disse ting, så de passer ind i kursistens hverdag, ønsker og læringsforståelse.

For at denne fleksibilitet skal lykkes, har underviserne valgt at følge nogle bestemte opgave- og forløbsskabeloner. De anvender kommunikative problemløsningskabeloner (f.eks. Nunan 2004), der er åbne, og som lader sig løse i overensstemmelse med kursisternes sproglige niveau og interesser. Et eksempel: Under overskriften “Er danskerne europæere?” skal kursisterne gå ind på en portal, der indeholder

korte videobaserede interview med danskere. Her skal de udvælge et interview, linke til det i klassens fælles forum og begrunde deres valg. De skal formulere tre spørgsmål til interviewet og derefter gå ind og svare på en medkursists spørgsmål til dennes video.

Man kan ofte vælge mellem flere opgaver og sætte sine forløb sammen derefter. Denne fremgangsmåde har underviserne efter fire års undervisning forfinet og konsolideret. En af dem fremhævede, at de på denne måde ikke eksperimenterer så meget med tilrettelæggelsesformer. Der er snarere tale om en konsolidering af en bestemt tilrettelæggelsesmetode.

Der er mindre improvisation i online undervisningen. Det indebærer, at: "(...) du i face-to-face undervisningen [er] meget mere stillet til skue og sårbar end i online undervisningen, fordi du skal tage al ting her og nu."

En anden lærer bemærkede om face-to-face undervisningen: "Der er meget improvisation og meget, man skal tage lige i flugten".

Sådan er det ikke med den asynkrone online undervisning, hvor man har længere tid til at tænke sig om. Dette giver nogle andre faglige fordele. Det er en stor tilfredsstillelse, at man i den asynkrone online undervisning kan følge sine forløb og dermed sin tilrettelæggelse. En af de erfarne undervisere peger på at:

"Der er større chance for, at det, du tilrettelægger online, bliver fulgt. Udsvingene er ikke så store. Det betyder, at man hele tiden får prøvet sin faglighed af, og man får prøvet sine forløb af."

Man kan følge nogle tilrettelæggelsesformer til dørs på en helt anden måde. Derimod har det langsommere tempo ulemper på en anden front, mener en af de nye undervisere:

"Der er ikke mulighed for at følge den enkelte kursist tæt her-og-nu. Du får ikke face-to-face undervisningens umiddelbare respons. På denne måde har du sværere ved at justere forløbene med det samme".

Dette har de to erfarne undervisere et bud på en løsning af. De har indført et fast punkt i opgaverne, der hedder: "Hvordan var det at lave denne opgave?" Hensigten er at "opdrage" kursisterne til at give feedback samt at blande sig i opgaveforløbenes forståelighed mv. Dette har betydet, at flere kursister uopfordret kommer med kommentarer til opgaverne og forløbene. Nogle kommer endda med meget direkte ønsker om og krav til ændringer.

Underviserne er enige om, at det er en udfordring at få dynamikken og det umiddelbare engagement – således som det kendes fra face-to-face undervisningen – ind i online undervisningen. Underviserne er opmærksomme på betydningen af til sta-

dighed at udforske disse processer i online miljøet. De peger på, at denne udforskning må ske ved, at online underviserne kigger på eller iagttager processerne *udefra*. Det er noget, der må skabes tid og rum til. Der er særligt gunstige vilkår for iagttagelsen af de asynkrone processer. Den type iagttagelse repræsenterer et andetsprogsfagligt udviklingspotentiale. En af de nye online undervisere siger:

“Man bliver udfordret. Og det er på lærerrolle; det er på tilrettelæggelse; og det er på tekniske færdigheder eller mangel på samme; og det er på – alt (...). Man skal virkelig tænke undervisningen og sig selv på en anden måde”.

Der er således et element af refleksivitet eller selviagttagelse i de processer, hvori underviserens online didaktiske erfaringer og oplevelser bliver til (Luhmann 2005). Denne refleksivitet bidrager til en læringsproces, hvorigennem professionsidentiteten kan udvikles.

Sammenfatning og perspektiver

Andetsprogsunderviseres professionsidentitet styrkes og udvikles, når de går online. De fastholder indsigter og principper fra face-to-face undervisningen samtidig med, at de udvikler nye perspektiver på og visioner for deres fag.

Online undervisere holder fast i deres faglighed fra face-to-face undervisningen. De er – måske fordi de bevæger sig ud i nyt land – meget bevidste om deres faglige udgangspunkt: De kommer fra en praksis, hvor arbejde med relationen til den enkelte kursist står centralt. Det samme gælder dannelse og pleje af klassefællesskaber. Principperne for at etablere pædagogiske relationer og fællesskaber udfordres positivt gennem online tilrettelæggelserne.

Online undervisere er opmærksomme på det synkrone og det asynkrone (skriftlige) online miljøes muligheder og begrænsninger for tilrettelæggelse af stoffet. Det asynkrone miljø giver mulighed for at udvikle gode forløb, som man let kan iagttage afviklingen af.

Online undervisere er ligeledes opmærksomme på, at de har gode betingelser for at iagttage deres fag og dermed få input til udvikling af ikke blot deres online, men også deres face-to-face praksis.

Denne artikel har fokus på online underviseres professionsidentitet opnået gennem overvejelser og beslutninger vedrørende 1) relationen til den enkelte kursist og gruppen af kursister samt 2) stof. Online underviserens overvejelser over kursistens forhold til og omgang med stoffet er den didaktiske trekantens tredje ben, og den er ikke med i denne sammenhæng. Et muligt sted at begynde sådanne overvejelser ville være i Karen Bjerg Petersens (2007) refleksioner over online kursisters oplevelser af arbejdet med materialer i et virtuelt læringsmiljø.

Note

1. Tak til online underviserne på Århus Sprogcenter (<http://www.netdansk.eu>). Artiklen tager udgangspunkt i et indlæg på ICEL 2008 (International Conference on E-learning) i Cape Town, Sydafrika, 26.-27. juni 2008 (<http://www.academic-conferences.org/icel/icel2008/icel08-home.htm>).

Litteratur

- Bo-Kristensen, Mads & Herluf Schelde (2006): "Skriften på skærmen: Om underviserens kompetencer i online miljøer." I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 38/ 2007, s. 31-36.
- Cohen, David, Stephen Raundenbush and Deborah Ball (2003): "Resources, Instruction and Research". I: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Summer, Vol. 25/ 2003, No. 2, 119-142.
- Evetts, Julia (2003): "The Sociological Analysis of Professionalism." I: *International Sociology*, Vol. 18/ 2003, No. 2, 395-415.
- Luhmann, Niklas (2005): *Risk: A Sociological Theory*. Aldine Transaction.
- Moos, Lejf, John Krejsler og Per Fibæk Laursen (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Neergaard, Poul & Mads Bo-Kristensen (2007): "En sprog – og uddannelsespolitiske dagsorden for dansk som andetsprog." *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 39/ 2007, s. 14-17.
- Nunan, David (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petersen, Karen Bjerg (2007): "e-Learning in Virtual Communities of Practice – And Beyond? Research Findings Based on Interviews with Students and Teachers in Second Language e-Learning Settings in Denmark." I: Remenyi, Dan (ed.) (2007): *Proceedings of the 2nd International Conference on e-Learning*. Reading: Academic Conferences Limited.
- Pfadenhauer, Michaela (2006): "Crisis or Decline? Problems of Legitimation and Loss of Trust in Modern Professionalism." *Current Sociology*, Vol. 54/ 2006, No. 4, 565-578.
- Simon, Bernd (2004): *Identity in Modern Society: A Social Psychological Perspective*. Blackwell Publishing.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



2000ff – nye udfordringer i dansk som andetsprog

Denne artikel fokuserer på de nye dagsordener som sættes for undervisningen i dansk som andetsprog efter årtusindskiftet. På voksenområdet er der i 2003 trådt en ny danskuddannelseslov i kraft, og inden for børne- og ungdomsområdet er der tiltag til en begyndende uddannelsesmæssig professionalisering.

Nye dagsordener for voksenundervisningen

I den nye danskuddannelseslov fra 2003 for voksne flygtninge og indvandrere føres mange af de spor der er lagt i 1999-loven, videre. Der er afsat i funktionelle kommunikative læreplaner, og indholdsdomænerne for undervisningen er hverdagsliv, uddannelse, arbejde og medborgerskab. Men loven er motiveret af nye politiske aktører ved regeringsmagten, og en væsentlig baggrund for lovændringen er behovet for arbejdskraft og ønsket om yderligere effektivisering af undervisningen.

Centrale træk i den nye lov er:

- En overordnet målsætning om hurtigere vej til selvforsørgelse
- Skærpede krav for at opnå tidsubegrænset opholdstilladelse og statsborgerskab
- Krav om tæt samspil mellem sprogundervisning og arbejde med sigte på at kursisterne så hurtigt som muligt bliver selvforsørgende
- Strammere økonomistyring – bl.a. forvaltet gennem taxameterstyring og modul-test.

Kravet om hurtigere vej til selvforsørgelse afspejler bl.a. arbejdsmarkedets behov for arbejdskraft, og det er en målsætning at flygtninge og indvandrere kommer hurtigere i arbejde og bliver selvforsørgende. Derfor udmelder tidligere integrationsminister Bertel Haarder i 2002 at “danskundervisningen må ikke stille sig i vejen for arbejde”. Et udsagn som er typisk for perioder med højkonjunktur. I 1960’erne og begyndelsen af 70’erne gjaldt det samme for fremmed-/gæstearbejderne, der stort set ikke fik nogen danskundervisning overhovedet. Men netop med argumenter om manglende danskfærdigheder blev fremmed-/gæstearbejderne de første der blev fyret da der kom lavkonjunktur og stigende arbejdsløshed. Vi må håbe at manglende danskfærdigheder ikke kommer til at stille sig i vejen igen. På den måde bliver danskkompetencer op- og nedskrevet alt efter politiske vinde og konjunkturer.

Et andet markant træk ved den danske integrationspolitik i dette årtusinde er de skærpede krav til at opnå varig opholdstilladelse og statsborgerskab. Her ligger Danmark alene på en klar førsteplads blandt de 22 europæiske lande der er medlem af ALTE (Association of Language Testers in Europe) – nemlig med et krav om bestået Prøve i Dansk 2 for at få varig opholdstilladelse og Prøve i Dansk 3 plus en multiple choice test om historie- og samfundsforhold for at opnå statsborgerskab. Kravet om Prøve i Dansk 2 for varig opholdstilladelse rammer alle der ikke er alfabetiserede. Kravet om Prøve i Dansk 3 indebærer at de fleste af dem der ikke har længerevarende skole- og uddannelsesbaggrund, udelukkes fra at få statsborgerskab eftersom Prøve i Dansk 3 fordrer skolefaglige færdigheder som kursister uden længere skole- og uddannelsesbaggrund vil have vanskeligt ved at honorere. Et klart fingerpeg om at man fra politisk hold ønsker at give nogle indvandrere bedre mulighed for adgang til fællesskabet end andre.

En fortsat professionalisering

I forhold til en fortsat professionalisering af feltet og dets aktører er det vigtigste af ovenstående fire træk øjensynlig fokus på tidligt samspil mellem sprogcentre og arbejde/uddannelse med henblik på at kursisterne så hurtigt som muligt kan blive selvforsørgende. Det bliver herved påtrængende at underviserne eksplicit begynder at relatere deres undervisning til kursisternes kommende sprogbehov i arbejde og uddannelse. Dels skal underviserne arbejde langt mere fokuseret og bevidst med mål og midler, her bl.a. individuelle læreplaner; dels skal undervisningen tilrettelægges ud fra kursisternes kommende sprogbehov på arbejde og i uddannelse.

Det er en faglig identitetsudfordring for lærerne at skulle bevæge sig fra en forholdsvis lukket position til omverdenen i 80'erne og 90'erne – fra mig-og-mine-kursister-og-vores-lærebog – til at etablere undervisning der spiller tæt sammen med kursisternes sproglige og ikke sproglige virkelighed på arbejde og i uddannelse. En pædagogisk udfordring der trækker næsten alle sprogcenterundervisere på efteruddannelseskurser i "Sproget på arbejde", hvor der bliver lavet sprogbehovsanalyser og iværksat afprøvninger af undervisningsforsøg hvor arbejdsplads og sprogundervisning går i spænd. Der er ligeledes fokus på undervisningsmetoder, og på HVORDAN man etablerer en undervisning der giver den bedst mulige effekt på læringen. Både undervisningens indhold og metoder kommer således til fornyet debat og udvikling.

Professionen er nu på vej mod at skabe aktivt samspil mellem det der foregår i læringsrummet og det der sker ude i virkeligheden; at åbne sig mod omverdenen; at bringe virkeligheden ind i klasserummet, og læringsrummet ud i virkeligheden. Et vigtigt skridt i den sprogpedagogiske udvikling og professionalisering.

At agere mellem prøver, økonomisk og politisk styring og fremadrettet bredere tænkt sprogpedagogik. Virkeligheden er påtrængende. Prøver – test – løbende indtag – taxameterstyret økonomi – og dermed tidspres på at alle hurtigst muligt består

deres modultest. Hvordan klarer man som underviser at kursisterne når at få vel-fungerende brede såvel som specifikke kommunikative kompetencer samtidig med at de klædes på til den kommende modultest? Og hvordan får man skabt en sammenhæng og et tilbud i undervisningen så alle får optimale læringsmuligheder samtidig med at der hele tiden kommer nye kursister ind på holdene?

Det er virkelighedens udfordringer som man som underviser skal kunne tackle uden at man ender som ren forvalter af test eller ender med den totale individualisering af undervisningen.

Denne virkelighed afspejler sig også i efteruddannelsesstilbuddene. Kurset “Projektbaseret undervisning i samspil med modultest” er således affødt af et behov på mange sprogcentre for at finde veje til at integrere kursisters forberedelse til de løbende modultest i en undervisning der fastholder en moderne problem- og projektbaseret sprogpædagogik om relevante emner og temaer. Udfordringen er at sikre kursisterne brede sproglige kompetencer, samtidig med at man sørger for at de klædes på til at honorere modultestkravene. Derfor “Projektbaseret undervisning i samspil med modultest” hvor der er fokus på arbejdsformer der skaber gode afsæt for læring: etnografisk baserede aktiviteter, interaktive arbejdsprocesser, fokus på såvel processer som produkter, men hvor man også kontinuert sikrer at de forskellige testtyper indgår som en integreret del af al undervisningen således at kursisterne bliver bedst muligt klædt på til at honorere testkravene, men også og ikke mindst har tilstrækkeligt brede og nuancerede sproglige kompetencer til at kunne klare sig i verden uden for skolen.

Krav om større fleksibilitet både organisatorisk og pædagogisk, foranlediget af nye kursistgrupper der er i arbejde allerede ved ankomsten til Danmark, fører til efteruddannelsesforløb i online baseret E-læring, og kravet om at alle senest en måned efter de har fået opholdstilladelse, skal tilbydes undervisning, fører til kursusforløb i “Løbende indtag – en pædagogisk udfordring” hvor deltagerne eksperimenterer med metoder, teamteaching og udvikling af nye praksisser til at tackle denne udfordring med.

Testene og prøvernes årti

En bevægelse som bliver markant med den nye danskuddannelseslov, er en stærk vægtning af test og prøver. Nogle eksempler på risici og fordele i forhold til professionaliseringen:

På den ene side kan modultestene blive en barriere for en bredere funderet sprogpædagogisk udvikling, og denne risiko ser ud til at være foreliggende; ikke mindst de forholdsvis lave modultakster medfører at kursisterne så hurtigt som muligt skal til test.

Iboende test ligger der endvidere en fare for at undervisningen atomiseres til testtyperforberedende undervisning, og at test og prøver således flytter fra at være middel til at blive mål i sig selv. Det har ikke været hensigten, men det er hvad der kan ske. En undervisning er i princippet aldrig bedre end sine test og prøver. Der er en sikker washback effekt fra test til undervisning.

En negativ sideeffekt ved test og prøver er at de tenderer mod at forbruge utrolig mange ressourcer på alle curriculære niveauer; der bruges meget arbejdstid på at udvikle, udarbejde, afprøve, organisere og afvikle test; der holdes konferencer; der holdes kurser. Det som her kan bekymre, er ikke i sig selv den ekspertise og den mulige positive udvikling af en egentlig evalueringskultur, der herigennem eventuelt kan rodfæstes. Det er snarere at meget anden udvikling i en periode stilles på stand by. For eksempel er der sket en klar afmatning i de efteruddannelsesaktiviteter der sigter mod en bredere sprogpædagogisk kvalificering.

Test og prøver kan imidlertid også have en positiv washback effekt på undervisningen og dermed være løftestang for professionaliseringen af feltets aktører. Et par eksempler herpå.

- Alle andetsproglærere på sprogcentrene har i dag en metabevindsthed om at man læser og lytter med forskellige formål for øje, og kursisterne undervises i forskellige læsestrategier.
- Mange lærere har fået en sikrere indsigt i funktionelle kommunikative principper, og grammatikken er langsomt ved at indgå som en funktionel, integreret del af den kommunikative undervisning hos de fleste lærere.
- For mange lærere er pragmatisk kompetence ikke længere blot et af sprogpedagogikkens "frække" fagord. At det ikke er lige meget hvordan man siger hvad til hvem og hvorfor, har fået substans og er ikke længere blot en smart mnemoteknisk række af hv'er; det er ikke længere tavs viden at måden man siger og skriver noget på, afhænger af hvor, hvem, om hvad og hvorfor man er i gang med at gøre sprog.

Det er interessant at mærke sig hvor effektivt test kan være indsigtsgivende øjenåbnere og bidrage til påvirkning af undervisningspraksis. Det er f.eks. påfaldende at bemærke at der åbenbart skulle test til før man rigtigt blev klar over hvad kommunikativ kompetence ville sige.

Her efter årtusindskiftet er der således tendens til to modsatrettede udviklingstendenser – ekspansiv, pædagogisk eksperimenteren med åbning mod verden uden for klassen vs. en samfundsøkonomisk styring der lægger pres på at få kursisterne igennem danskundervisningen så hurtigt som muligt; indførelse af modultest kombineret med en strammere økonomistyring af sprogcentrene bevirker et pres for at kursisterne så hurtigt som muligt består deres modultest.

Faglige og fagpædagogiske professionsidealer i et politiseret felt

At ville skabe de bedste muligheder for at kursisterne får så gode kommunikative kompetencer som muligt – denne professionsbestræbelse kommer til tider til at få en meget skarp konkurrent. Et eksempel: Da man lavede den nye danskuddannelseslov i 2002, havde man for øje at den prøve som rettede sig mod kursister med kortere skole- og uddannelsesbaggrund (Spor 2-prøven: Almenprøve 1), ikke var tilstrækkelig garant for at kursisterne havde sprogkompetencer til at klare AMU-kurser og erhvervsrettede uddannelser. Man kaldte af samme grund Spor 2 for 'det blinde spor'. Derfor skulle niveauet hæves således at kursister med den nye Danskuddannelse 2-prøve (Prøve i Dansk 2) ville være bedre klædt på til at honorere de sprogkrav der fulgte på AMU og erhvervsuddannelserne.

Ind over disse gode bestræbelser stødte der imidlertid den problematik til at man fra politisk hold efterfølgende besluttede at bruge denne Prøve i Dansk 2 som adgang til statsborgerskab. Vi ser her en sammenblanding af to uforenelige målsætninger – en politisk der hermed manifesterede et ønske om at holde nogle grupper uden for fællesskabet, og en sprogpædagogisk der havde som sin målsætning at give kursisterne bedst mulige kompetencer til at kunne fungere i det danske samfund på lige fod med de danske medborgere!

Prøve i Dansk 2 blev således en højrisikoprøve der tjente flere formål end den var tiltænkt. En prøve der tjente til at holde nogle ude. For det første bliver det betænkeligt at holde den faglige fane for højt på en gruppe menneskers vegne når det den efterfølgende bliver brugt til, er at ekskludere frem for at integrere, som var det der var hensigten. Som en ubehagelig sideeffekt bevirker en sådan anden-brug af Prøve i Dansk 2 at f.eks. analfabeter aldrig vil kunne få adgang til statsborgerskab. I pressen og i den politiske opposition var man mest optaget af at man på den måde ville udelukke traumatiserede indvandrere fra statsborgerskab.

Efterfølgende blev det politiske greb om prøverne endog yderligere strammet: I stedet for Prøve i Dansk 2, prøven rettet mod kursister med kortere skole- og uddannelsesbaggrund, blev det vedtaget at statsborgerskabsprøven skulle være Prøve i Dansk 3, som retter sig mod kursister med længere skole- og uddannelsesbaggrund! Hermed giver politikerne på Borgen et kraftigt vink med en vognstang om hvem de ønsker at give mulighed for at blive en del af dette samfund.

Til slut – behov for professionalisering

Vi ser i disse år hvordan institutioner der i mange år har kendt til undervisning af elever med dansk som andetsprog, så småt kommer i gang med at etablere en andet-sprogsfaglig profil. På VUC og AVU har man i mange år haft særligt tilrettelagte forløb for tosprogede, men det er først her i 2008 at der lovgivningsmæssigt bliver stillet krav om at nye lærere der skal undervise i dansk som andetsprog, har gennemført Uddannelse til Underviser i Dansk som Andetsprog for Voksne og Unge, som

er en kompetencegivende uddannelse der udbydes på Københavns Universitet og DPU (gældende fra august 2009). (Se nærmere om uddannelsens fagelementer i Vedels artikel i dette nummer).

Erhvervsuddannelserne har siden midt i 80'erne haft mange tosprogede elever, og der har i alle årene været et stort frafald. I følge Tænketanksrapporten fra 2005 er frafaldet oppe på 60 % blandt de tosprogede unge, hvoraf de fleste er født og opvokset i Danmark. Fra 2007 er der skabt mulighed for at etablere Erhvervsrettet andet-sprogsdansk, men det er indtil videre kun etableret i sparsomt omfang, og der stilles ikke krav til lærer kvalifikationer.

I folkeskolen har man haft tosprogede børn og unge siden 1970'erne, men dansk som andetsprog er trods massivt behov stadig et timeløst fag, og først fra 2007 har lærerstuderende som permanent ordning fået mulighed for at vælge dansk som andetsprog som linjefag på seminarierne, dog uden at der af den grund stilles krav til lærer kvalifikationer i dansk som andetsprog til dem der skal uddanne de linjefagsstuderende på seminarierne.

Den store træghed i systemet kunne tyde på en generelt manglende interesse for at varetage de tosprogede elevers og kursisters bedste interesser for at klare sig godt i dette samfund. Selv når det koster store summer for det samme samfund at så store grupper ikke kan klare sig i skole- og uddannelsessystemet; selv når det som sideeffekter har en stor gruppe utilpassede unge som ikke rigtig kan finde sig en plads; selv når vi lever i globaliseringens århundrede og kunne have vældig stor brug for alle disse unges ressourcer – f.eks. deres modersmål; men på sprogområdet har man handlet: Ved ikke at nurse disse kompetencer har man sørget for at de samme unge aldrig vil opnå et skole- og uddannelsesfagligt sprogniveau på deres modersmål – ressourcer som man kunne have gjort god brug af i en globaliseret vidensudvekslende verden.

Uddannelsesmæssigt er dansk som andetsprogs-professionen således kun i sparsomt omfang nået ud til andre end undervisere i dansk som andetsprog på sprogcentrene og på AMU desuagtet der på en række uddannelsesinstitutioner er både elever og undervisere der har brug for faglige kompetencer inden for dansk som andetsprog.

Det er svært at få sat en sproglig dagsorden for integrationsområdet. I stedet er det fremherskende at søge forklaringer i kulturen, i anderledesheden, i familieforholdene. Det er på en måde udgiftsfrit for forvaltningerne, institutionerne og deres lærere. Min anbefaling vil dels være at forvaltningsniveauet skaber curriculære rammer for flersproget og flerkulturel undervisning, dels vil jeg anbefale at lærerne begynder at gøre noget ved det de er uddannet til at gøre noget ved – nemlig at give de tosprogede den samme kompetente faglige undervisning som de øvrige elever og kursister, men det må nødvendigvis være en faglig undervisning der medtænker at de tosprogede elever skal lære fag via et sprog som underviserne ikke bare kan tage for givet – et sprog som ikke er elevernes modersmål.

Litteratur

ALTE: Association of Language Testers in Europe – ALTE 2002.

www.alte.org/can_do/index.php

Lund, Karen og Michael Svendsen Pedersen (2003): "Sproget på arbejde".

I: Nielsen, Svendsen Pedersen og Lund (red.) 2003 (se ovenfor).

Nielsen, Gitte Østergaard, Michael Svendsen Pedersen og Karen Lund (red.)

(2003): *Individuelle læringsplaner i kollektive læringsrum – en vejledning.*

København: Integrationsministeriet. <http://www.inm.dk/da-dk/publikationer/SearchPublications.htm?SearchType=publications&Keywords=individuelle%20l%25c3%25a6ringsplaner>

Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber. Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, januar 2005.

Billedet af Karen Lund er taget af fotograf Vibeke Toft.

Anmeldelser af 3 bøger

Anmeldelse 1

Karen Risager, 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters. 270 sider.

Af Lise Jeremiassen

Cand.mag., Københavns Universitet, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
lje@hum.ku.dk

Sikken en foræring! stod der i en anmeldelse af Rifbjergs seneste roman. Jeg følte det samme, da jeg læste Karen Risagers engelske omskrivning og videreudvikling af disputatsen fra 2003, som bestemt ikke er fiktion, men alligevel sætter mange tanker og ideer i gang.

Bogen indeholder to dele: en analyse af den internationale kulturpædagogiks historie – en historie, der aldrig er blevet beskrevet så grundigt og sammenfattende før – og en model for, hvordan man kan udvikle en transnational kultur- og sprog-pædagogik, der retter sig mod uddannelsen af verdensborgeren. Bogen inddrager omfattende referencer og diskussion af forskellige forskningsgrene, og den bidrager til både at oplyse og provokere til nytænkning inden for området.

Første del (kapitel 2-6) er en historisk analyse af forholdet mellem 'sprog', 'kultur' og 'nation' i kulturpædagogikken fra 1960'erne og op gennem 70'erne, 80'erne og 90'erne indtil i dag med beskrivelser og sammenligninger af, hvordan kulturaspektet defineres og betegnes over hele verden, med fokus på Europa (inkl. Sovjetunionen) og USA.

Anden del (kapitel 7-9) er en sammenfatning af, hvordan vi må gentænke det multi-dimensionale forhold mellem sprog og kultur i et transnationalt og globalt perspektiv, samt en diskussion af de (sproglige og kulturelle) kompetencer, der er relevante for verdensborgeren. Fremmedsprogsundervisningen skal bl.a. give elever/studerende mulighed for at opnå kritisk flersproglig og flerkulturel bevidsthed.

Et af bogens væsentlige sigter er at få fremmedsproglærerne til at reflektere over forholdet mellem sprog og kultur. Målet er endvidere at få lærere til at bevæge sig fra et nationalt til et transnationalt paradigme i sprog- og kulturpædagogikken. Derved får de et kvalificeret grundlag for at vælge en kulturpædagogisk strategi.

En kritisk forståelse af egen praksis forudsætter et klart teoribegreb og en definition af, hvad nationalisme er. Historikeren Eric Hobsbawm (der nævnes i Michael Byrams forord til bogen) underbygger Karen Risagers opfattelse af nationalitetsbegrebet. Hobsbawm mener, at den traditionelle definition af en national stat er ved at gå i opløsning. Nationalitetsbegrebet kan ikke betragtes som stabilt og entydigt i en verden, som ændres. Man kan ikke længere gå ud fra et fælles sprogområde eller fælles politiske og økonomiske referencer. Det udgangspunkt forudsætter kompetencer til at tolke, læse og handle med og i sproget i mange sammenhænge. Fokus må derfor være på det transnationale aspekt, og lærerne skal være frigjort fra “den banale nationalisme”.

Karen Risager oplister i kapitel 9 ti kompetencer, som verdensborgeren skal beherske. De er operationelle og velargumenterede. Derudover vil jeg fremhæve bogens overskuelige oversigter, som giver et overblik over toneangivende teoretikere inden for kulturaspektet i relation til fremmedsprogsundervisning.

Jeg vil fra bogen nævne Michael Byrams teorier om at få fremmedsprogsleverne til at være etnografer i deres opdagelse af en fremmed kultur gennem det at lære et nyt sprog. Han påpeger, hvor vigtig den proces er for den enkeltes viden, holdninger og færdigheder. Det illustreres i de af hans modeller, som gengives i bogen. Desuden omtales den franske sprog- og kulturpædagog Geneviève Zarate, som skelner mellem det at lære sin egen kultur i løbet af barndommen og det at tilegne sig en ny kultur og udvikle sin identitet gennem sprogindlæring.

Karen Risager har haft betydning for fremmedsprogsundervisningen i Danmark ved at sætte kulturbegrebet på landkortet og har ud fra et sociolingvistisk og antropologisk syn udviklet en model, som i al sin teoretiske tyngde har et klart og brugbart pædagogisk sigte. Hun bruger begrebet sprogkultur (engelsk: *languaculture*) i forhold til tre dimensioner i sproget: Den semantiske og pragmatiske dimension, den poetiske dimension og identitetsdimensionen. Disse er ikke bundet til nationalitet; sprogkulturen skal især ses som et socialt konstitueret personligt sprog (en idiolekt), som er integreret i den enkelte person, og som afspejles i hans/hendes brug af sproget. For at forstå forholdet mellem sprog og kultur må man skelne mellem tre perspektiver: det sociologiske (sprog og kultur set som praksisser i samfundet og i verden), det psykologiske (sprog og kultur set som viden og processer i den menneskelige bevidsthed) og det systemorienterede (sproget set som et grammatisk og fonologisk system, alle sprogbrugerne trækker på).

Bogen diskuterer konflikten mellem på den ene side den sproglige og kulturelle kompleksitet i en foranderlig global verden og på den anden side nødvendigheden af en vis homogenitet i det pædagogiske arbejde både sprogligt og kulturelt. I det spændingsfelt skal undervisere operere og leve op til bl.a. transnationale ambitioner. Det er en udfordring!

Bogen er helt klart et must til seminarier, videregående uddannelser, til pædagogikumuddannelsen af sprog lærere, til forlag og til forfattere, som udvikler undervisningsmaterialer. Den har en god historisk oversigt over teorier og anvisninger af relevante teorier til at udvikle en kulturpædagogik i fremmedsprogsundervisningen.

Anmeldelse 2

Celia Roberts et al. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Clevedon: Multilingual Matters. 266 sider.

Af Karen Risager

Professor, dr.phil. i Kultur- og Sprogmodestudier, RUC Institut for Kultur og Identitet
risager@ruc.dk

Denne bog er skrevet af en tværfaglig gruppe af sociolingvister, kulturpædagoger og antropologer: Celia Roberts, Michael Byram, Ana Barro, Shirley Jordan og Brian Street, og det er den første større monografi der beskriver den etnografiske metode i sprogfagene. Den baserer sig på et udviklingsprojekt for universitetsstuderende ('the Ealing Ethnography Project'), og indeholder både en teoretisk introduktion til og en detaljeret beskrivelse af projektet. Projektet omfatter uddannelse af kommende sprog lærere i etnografisk feltarbejde, udvikling af kursus i antropologi og etnografi for sprogstuderende, eksempler på de studerendes eget feltarbejde (hjemme og i udlandet), projektskrivning og formidling m.m.

Forfatterne tager afstand fra det traditionelle nationale paradigme i sprogfagene og lægger stor vægt på *lokal* viden, både geografisk og socialt. De fremhæver praksisdimensionen af både sprog og kultur: Sprog skal studeres som sproglig praksis i bestemte situationer og bestemte kontekster. Sproglig praksis skal ses som kulturel praksis hvor det enkelte individ ikke er 'kulturbærer', men er aktivt kulturskabende. Ved at gå ind i sproglig interaktion er man med til at give mening til verden, og samtidig befinder man sig i en sproglig socialisationsproces, hvor man udvikler sig som socialt væsen. Dette sker også når man tilegner sig et fremmedsprog. Ved hjælp af sine sproglige (kulturelle) ressourcer skaber man diskurser og repræsentationer af verden, f.eks. om sine egne og andres skiftende nationale og etniske identiteter.

Det vigtigste formål med 'the Ealing Ethnography Project' har været at bidrage til at universitetsstuderende i fremmedsprog får mulighed for at udvikle den del af deres interkulturelle kompetence som handler om selv at opsøge informationer og selv at skabe deres egen indsigt i livet i de lande hvor deres målsprog er modersmål. Forfatterne vil uddanne de studerende til at blive en slags etnografer (altså ikke professionelle antropologer), der har de mest nødvendige redskaber til at gennemføre et kortere etnografisk feltarbejde, lave (deltagende) observation, gennemføre interview osv., samt derefter samle det hele sammen og lave en sammenhængende, fokuseret og reflekterende rapport på målsproget når de kommer tilbage til universitetet.

Derfor skal de studerende forberede sig til udlandsopholdet gennem kurser i grundlæggende antropologiske begreber og i etnografisk feltarbejde, og de skal afslutte kurset ved at lave en 'home ethnography', hvor de gennemfører et lille feltarbejde i deres eget land. Alt dette skal forberede de studerende til at erhverve sig nogle integrerede sproglige og kulturelle erfaringer når de kommer på deres udlandsophold: De skal bruge sproget og samtidig udvikle deres kulturelle praksis og kulturelle indsigt.

Kurset i etnografi omfattede følgende emner: Preparing for fieldwork. What is an ethnographic approach? Non-verbal communication and social space. Shared cultural knowledge. Families and households. Gender relations. Ethnography of Education. Participant observation. Ethnographic conversations. Ethnographic interviewing. Data analysis 1. Data analysis 2. National identity and local boundaries. Language and social identities. Local level politics. Belief and action 1. Belief and action 2. Writing an ethnographic report (Roberts et al. 2001: 115ff.).

Denne meget spændende og også praksisrettede bog mener jeg kan give rigtig god inspiration til at gennemføre udlands- og udvekslingsophold på en anden og mere pædagogisk bevidst måde, både på universitetsniveau og på lavere uddannelsesniveauer. Man kan således udvikle disse ophold så de studerende/eleverne får mulighed for at udvikle nogle særlige kompetencer der handler om selvstændig generering af kulturelle data, selvstændig dataanalyse og formidling af resultaterne til veldefinerede målgrupper. Det ville give en anden slags viden og en anden slags kulturforståelse end man normalt opnår i universitetsstudierne eller i skolen/gymnasiet.

Anmeldelse 3

Karen Lund, Ellen Bertelsen og Marianne Søgaard Sørensen (2006): *Muligheder og barrierer – en undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 253 s.

Af Jette Guldborg Schønning og Anne-Marie Hatami-Rezania

Lærere i dansk som andetsprog, Vejle Sprogcenter

“Muligheder og barrierer” er udarbejdet som led i regeringens handlingsplan til fremme af bl.a. ligebehandling fra 2003 og undersøger sproglige problemstillinger ved overgangen fra sprogcentre til erhvervsuddannelser (EUD) og AMU-forløb. Rapporten er lavet for Integrationsministeriet, og dens mål har været at undersøge tre ting: Kan udlændinge, der har afsluttet Prøve i Dansk 2, dansk nok til at gennemføre uddannelser og kurser på EUD og AMU? Stilles der for store sproglige krav på uddannelsesinstitutionerne i forhold til den senere jobfunktion? Hvilke behov er der for dansksproglig støtte undervejs?

Konklusionerne er, at DU2'ere (Danskuddannelse 2-kursister) ikke kan dansk nok til at gå direkte fra sprogcenter til erhvervsuddannelse, hvilket støttes af, at meget få gør det. Det konkluderes endvidere, at de sproglige krav på uddannelserne ikke er for høje i forhold til de nødvendige faglige behov for EUD-uddannede. Derfor er det nødvendigt med en særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog, som bør etableres i tæt samspil med den faglige undervisning.

Forud for disse konklusioner ligger et uhyre grundigt analysearbejde, som vi får et godt og interessant indblik i. I seks kapitler kommer forfatterne omkring selve Prøve i Dansk 2, statistikker over udlændinges deltagelse og frafald på de erhvervsrettede uddannelser, EUD's og AMU's kurser og uddannelser, ud fra deres kompetencebeskrivelser, de sproglige barrierer og gråzonesproget, og endelig perspektiveres muligheder og barrierer i forskellige læringsrum.

Analyser og konklusioner i rapporten er baseret på forfatternes sociokognitive læringssyn, hvor det centrale er, at man bedst lærer (sprog) i problemløsende praksisfællesskaber, hvor sprog, fag og praksis går hånd i hånd, og hvor sproglig opmærksomhed er en forudsætning for læring. I rapporten får vi som ekstra bonus også indføring i den teoretiske baggrund for dette.

Det såkaldte *gråzonesprog* behandles i det teoretiske kapitel om sproglige barrierer og fremdrages som en af de største barrierer for tilegnelsen af det faglige stof. Groft sagt er gråzonesproget det ordforråd, som forstås og anvendes af alle danskere, men som for tosprogede er ukendt og derfor en ekstra barriere i forsøget på at lære fagordene. Til illustration af dette nævnes et eksempel, hvor en lærer introducerer nye begreber som kvadrat og rektangel ved at forklare dem med ordet *firkant*, som alle med dansk som modersmål forstår, men ikke alle med dansk som andetsprog. Andre "dåseåbnere" til forklaring af fagord kunne være linie, hjørne, flade, længde etc.; danskere kender og forstår disse ord, men de er ofte fremmede for udenlandske DU2'ere og afhjælper således ikke deres manglende forståelse af fagordene.

Rapporten anbefaler, at sprogcentre i højere grad skal have fokus på arbejds- og uddannelsesrelaterede emner og fagorienterede temaer som f.eks. matematik og ikke så meget på det almene og personlige. Desuden anbefales det, at der anvendes så mange forskellige arbejdsformer som muligt for at bibringe kursisterne flere læringsstrategier og dermed lette overgangen til andre uddannelser. Sluttelig anbefales eksaminationsformer, der ligner erhvervsuddannelsernes, eksempelvis caseeksamen.

Vi er enige i rapportens anbefalinger og vil gerne understrege, at bortset fra eksamensformen er denne undervisning allerede praksis.

Prøve i Dansk 2 belyses grundigt ved eksempler fra såvel opgavemateriale som den praktiske prøveafholdelse. Det viser sig flere steder, at prøvegrundlaget er normativt og opdragende, og at eksamination/opgaver savner pragmatisk sammenhæng og

relevans. Det giver stof til eftertanke for såvel lovgivere som prøveforfattere – og ikke mindst for os selv som eksaminatorer.

Diverse interessefelter af pædagogisk, sproglig, psykologisk, social og sociokulturel karakter illustreres ud fra eksempler fra undervisningen fra både AMU, teknisk skole og handelsskolens grundforløb. Der er mange gode eksempler på god og hensigtsmæssig undervisning og faglig relevans, men sandelig også på det modsatte. Det mest interessante er, at det iflg. rapporten er AMU og teknisk skole, der bedst formår at kombinere sproget og det teoretiske med det faglige – på AMU-forløbet med den integrerede danskundervisning som et særligt fortrin. Skolerne har de ideelle rammer for en fagligt baseret undervisning.

Som tidligere nævnt er det meget få DU2'ere, der går direkte fra sprogskole til EUD og AMU (flest til AMU), mens en del flere DU3'ere gør det (kursister der har fulgt Danskuddannelse 3). Til gengæld er det bemærkelsesværdigt, at kun 25,6 % af sprogskolekursisterne afbryder deres forløb mod 60 % af de tosprogede unge og 32,2 % af danske unge.

Rapporten slutter af med at sammenholde "Reform 2000's" intentioner med virkeligheden, som forfatterne ser den. Der stilles en række spørgsmål til begreber som "selvevaluering", "individualisering" af de forskellige uddannelser, og igen fremdrages den problemløsende, case- og projektorienterede undervisning som det mest effektive for tosprogede kursister.

Undersøgelsens samlede anbefalinger er, at man som DU2'er ikke bør starte direkte på en erhvervsuddannelse uden supplerende dansksproglig og fagsproglig støtte. Der lægges vægt på, at det er vigtigt at skabe forforståelse frem for at reparere. Endvidere anbefales det, at lærerne på AMU og EUD opkvalificeres, så det bliver nemmere "at forvalte en pædagogisk praksis, der inkluderer elever med dansk som andetsprog". Endelig anbefaler forfatterne, at undervisningen foregår i kontekst-rige læringsrum. I de faglige præsentationer og materialer skal eksemplerne komme før begrebsliggørelsen, og ved nyt indhold må genren ikke være den krævende faktor.

Rapporten er i sagens natur skrevet i et lingvistisk-pædagogisk fagsprog. Derfor synes vi, at det vil være oplagt med en mere tilgængelig version af relevante dele af rapportens analyse og anbefalinger for faglærere, der ikke er fremmedsprogspædagoger.

Rapporten er uhyre relevant læsning for alle, der har med undervisning af personer med dansk som andetsprog at gøre. Ikke mindst fordi vi allerede nu ser, at behovet for en mere fagspecifik undervisning øges. Vi kan derfor varmt anbefale den.

Rapporten kan købes i bogform (80 kr.) på www.schultzboghandel.dk og kan endvidere downloades gratis på Integrationsministeriets hjemmeside: <http://www.inm.dk>

Profession sproglærer

- Bendtsen, M. et al. (red.) (2006): *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festskrift tillägnad professor Kaj Sjöholm*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. 340 s.
- Blell, Gabrielle und Rita Kupetz (Hrsg.) (2005): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. Forschung und Praxisberichte*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 132 s.
- Cohen, Elizabeth G., Celeste M. Brody and Mara Sapon-Shevin (eds.) (2004): *Teaching Cooperative Learning. The challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press. 234 s.
- Dirks, Una (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbio-graphische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster: Waxmann. 290 s.
- Ehnert, Rolf und Frank Königs (Hrsg.) (2000): *Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerbildung*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 121 s.
- Fuchs, Carolin (2006): *Computer-mediated Negotiation across Borders. German-American collaboration in language teacher education*. Frankfurt am Main; New York: Peter Lang. 323 s.
- Hjort, Katrin (red.) (2004): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. 235 s.
- James, Peter (2001): *Teachers in Action. Tasks for in-service language teacher education and development*. Cambridge: Cambridge University Press. 299 s.
- Jensen, Annie Aarup (red.) (2000): *Fornyelse af egen praksis – eksperiment og refleksion i sprogundervisningen*. Ålborg: Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet. 92 s.
- Laursen, Per Fibæk et al. (2005): *Professionalisering – en grundbog*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. 235 s.
- Moos, Leif m.fl. (red.) (2004): *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 285 s.
- Pappas, Christine C. and Liliana Barro Zecker (eds.) (2001): *Transforming Literacy Curriculum Genres. Working with teacher researchers in urban classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 349 s.
- Roth, W.M. (ed.) (2007): *Doing Teacher Research. A handbook for perplexed practitioners*. Rotterdam: Sense Publishers. 279 s.
- Sjöberg, Jan og Sven-Erik Hansén (red.) (2006): *Framtidens lärare. Om lärarutbildningens samhällseliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten. 208 s.
- Smagorinsky, Peter (2006): *Research on Composition. Multiple perspectives on two decades of change*. New York: Teachers College Press. 308 s.

Trappes-Lomax, Hugh and Ian McGrath (eds.) (1999): *Theory in Language Teacher Education*. Harlow: Longman. 204 s.

Trappes-Lomax, Hugh and Gibson Ferguson (2002): *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins. 257 s.

Andet Godt Nyt

Dalzell, Tom (senior ed.) and Terry Victor (eds.) (2008): *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English*. (New edition). London: Routledge. 720 s.

Dudenev, Gavin and Nicky Hockly (2007): *How to Teach English with Technology*. Harlow: Longman. 192 s. + CD-rom.

Franceschini, Federica (2007): *Fremdsprachenlernen über Fachinhalte: Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland*. Frankfurt am Main: Lang. 113 s.

Grosjean, François (2008): *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press. 314 s.

Wilkinson, P. R. (ed.) (2008): *The Concise Thesaurus of Traditional English Metaphors*. (Rev. edition). London: Routledge. 370 s.

Wyse, Dominic and Russell Jones (2008): *Teaching English, Language and Literacy*. 2. udg. Abingdon; N.Y.: Routledge. 283 s.

Godt Nyt indeholder udvalgte bøger til temanummeret og *Andet Godt Nyt* nogle få eksempler på nyligt indkøbte bøger inden for sprog og kultur.

INFODOK/Danmarks Pædagogiske Bibliotek

www.dpb.dpu.dk/infodok

Kalender

International Conference on Teacher Education

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole afholder i samarbejde med International Alliance of Leading Education Institutes en international konference om læreruddannelse.

Sted: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Tuborgvej 164, 2400 København NV.

Tid: 18. august 2008, kl. 10:00 til 18:00.

Konferenceprogram: www.dpu.dk/teachereducation

Meddelelser

Et nordisk sprogdidaktisk netværk?

Ved *Nordiska Föreningen för Pedagogisk Forskning's* møde i København i marts 2008 blev det foreslået at man skulle etablere et netværk for sprogdidaktisk (sprogpædagogisk) forskning i Norden. Medlemmerne kunne derved få mulighed for at deltage i sprog-pædagogisk forskning sammen med folk i de øvrige nordiske lande, og i et bredere pædagogisk perspektiv. Medlemskabet tænkes at være individuelt. Interesserede kan henvende sig til John Smeds: johsme@utu.fi, som er ph.d. og Senior Lecturer ved Department of Teacher Education, Turku Universitet, Finland. Han arbejder med moderne sprog og sprogdidaktik.

Den Danske Germanistforening/Der Dänische Germanistenverband/DDG

Foreningen blev etableret i 2006 og afholdt sit første årsmøde i oktober 2007.

Foreningens formål er: "at styrke den danske germanistik udvikling og vilkår på de videregående uddannelser inden for undervisning såvel som forskning ...".

For yderligere oplysninger eller indmeldelse kontakt formanden Peter Colliander

pc.isv@cbs.dk

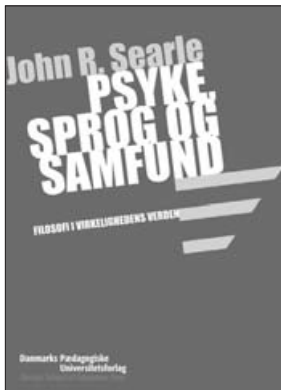


Relationsprofessioner

Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere

Denne antologi fokuserer på en række faggrupper, der har relationerne til andre mennesker som centrale dele af arbejdet: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere. I bogen diskuteres professionssociologiske teorier og de nævnte faggrupper beskrives ud fra en analysestrategi, der ser dem i deres historiske og samfundsmæssige sammenhænge.

288 sider * Pris: 298 kr. * ISBN 978-87-7684-221-5



Psyke, sprog og samfund

Filosofi i virkelighedens verden

I Psyke, sprog og samfund gør den indflydelsesrige amerikanske filosof, J. R. Searle op med konstruktivistiske og relativistiske ideer indenfor filosofien. Vi lever i, oplever og erkender én verden – ikke kun en sproglig eller social konstruktion af den. Bogen opsamler de centrale dele af Searles tænkning de sidste 40 år og er tillige en generel introduktion til filosofi og det at filosofere.

186 sider * Pris: 198 kr. * ISBN 978-87-7684-216-1



Aktuelle udfordringer i socialpædagogikken

Ideelt set burde socialpolitikken, socialforskningen og socialpædagogikken i fællesskab sikre en hurtig og effektiv løsning af de problemer, som socialt udsatte grupper står overfor. Men det er langt fra tilfældet. Socialforskningen er i dag snarere med til at understøtte den herskende socialpolitik end til at modsvare de behov, der er for viden på det socialpædagogiske område. Denne antologi besvarer spørgsmålet om, hvilken socialpædagogisk relevant forskning der efterlyses.

242 sider * Pris: 188 kr. * ISBN 978-87-7684-229-1

LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:

WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag er et førende akademisk forlag, som formidler aktuel viden om pædagogik til studerende og undervisere på videregående uddannelser og til professionelle.

Næste nummer af Sprogforum udkommer oktober 2008

Førstesproget som ressource

Hidtil er udkommet:

- 1994/95:** Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996:** Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997:** Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998:** Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); nr. 12: Sprog og fag
- 1999:** Nr. 13: Internationalisering; nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000:** Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); nr. 17: Brobygning i sprogfagene; nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001:** Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; nr. 20: Task (udsolgt); nr. 21: Litteratur og film
- 2002:** Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); nr. 23: Evaluering; nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003:** Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Æstetik og it
- 2004:** Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005:** Nr. 33: H.C. Andersen; nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006:** Nr. 36: Sociolingvistik (udsolgt); nr. 37: Almen sprogforståelse; nr. 38: E-læring og m-læring
- 2007:** Nr. 39: Åbne sider; nr. 40: Børnelitteratur i sprogundervisningen, nr. 41: Sprog, kultur og medborgerskab

De fleste artikler vil, når oplaget er udsolgt, kunne ses i fuldtekst på forlagets hjemmeside:

www.forlag.dpu.dk

– hvorfra de frit kan skrives ud.

Kommende udgivelser af Sprogforum:

Nr.	Arbejdstitel	Udgives
43	Førstesproget som ressource	Ultimo oktober 2008
44	Kommunikativt skriftsprog/skriftlighed	Ultimo december 2008
45	Sproghistorie og sprogtypologi	Medio maj 2009
46	Evaluering og evidens	Ultimo oktober 2009

Bemærk: ændringer kan forekomme



Tidsskriftet
Sprogforum udgives af
Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag og
Institut for Pædagogisk Antropologi,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole.

**Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag**
Danish School of Education Press

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Dekanatet
Tuborgvej 164
2400 København NV

www.forlag.dpu.dk

