



REDIGERET AF MARTA KIRILOVA & DORTE LØNSMANN

DANSK PÅ ARBEJDE

EN ANTOLOGI MED STUDIER I
BESKÆFTIGELSE RETTET DANSKUNDERVISNING



KØBENHAVNERSTUDIER I

TOSPROGETHED

**KØBENHAVNS UNIVERSITET
HUMANISTISK FAKULTET**

2021

BIND

83

DANSK PÅ ARBEJDE

En antologi med studier i beskæftigelsesrettet
danskundervisning

Redigeret af
Marta Kirilova og
Dorte Lønsmann

Københavnstudier i tosprogethed bind 83
Københavns Universitet
Det Humanistiske Fakultet
København 2021

Copyright 2021: Marta Kirilova, Dorte Lønsmann,
Michael Svendsen Pedersen, Anders Emil Kaas-Larsen &
Lene Ditlevsen

DANSK PÅ ARBEJDE
- En antologi med studier i beskæftigelsesrettet
danskundervisning

Københavnstudier i tosprogethed bind 83
ISBN: 978-87-93510-11-1
ISSN: 0901-9731

Københavnstudier i tosprogethed udgives af
Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andet-
og Fremmedsprog, Københavns Universitet

Anne Holmen, Center for Internationalisering og
Parallelsproglighed, Københavns Universitet

Janus Spindler Møller, Center for Sociolingvistiske
Sprogforandringsstudier, Københavns Universitet

Marta Kirilova, Center for Dansk som Andet- og
Fremmedsprog, Københavns Universitet

Jakob Steensig, Lingvistik, Aarhus Universitet

Redaktion af dette bind: Marta Kirilova

INDHOLDSFORTEGNELSE

Introduktion	1
<i>Af Marta Kirilova & Dorte Lønsmann</i>	
DANSK PÅ ARBEJDE	
– På kanten af fællesskabet	2
<i>Af Marta Kirilova & Dorte Lønsmann</i>	
BESKÆFTIGELSESRETTET	
ANDETSPROGSUNDERVISNING – Bidrag til et	
kritisk refleksionsrum for pædagogisk-didaktisk	
udvikling	15
<i>Af Michael Svendsen Pedersen</i>	
KOMPLEKSE LIV I SNÆVRE RUM	
– Et interviewstudie af danske sprogcentres arbejde	
med arbejdsmarkedsrettede praktikker i perioden	
2014-17	56
<i>Af Anders Emil Kaas-Larsen</i>	
“HUN HAVDE DET HER DRIVE – HUN VILLE DET	
RIGTIG GERNE, IKKE?” – Om sprogmentorforløb	
som led i højtuddannede udlændinges integration	
på danske arbejdspladser.....	97
<i>Af Lene B. Ditlevsen</i>	

INTRODUKTION

Dette bind af *Københavnstudier i tosprogethed* behandler emnet dansk på arbejde, herunder den nuværende praksis på integrationsområdet, hvor flygtninge og migranter ikke kun lærer dansk i klasseværelset, men i høj grad også på arbejdspladsen. To af artiklerne i antologien (af Anders Emil Kaas-Larsen og Lene Bønding Ditlevsen) er skrevet af tidligere studerende på Masteruddannelsen i dansk som fremmed- og andetsprog på Københavns Universitet på baggrund af deres afsluttende masterprojekter. Den tredje artikel er skrevet af lektor emeritus Michael Svendsen Pedersen og er baseret på hans mangeårige virke som forsker i sprog-pædagogik og netop dansk på arbejde. Med bindet *Dansk på arbejde* får deres meget relevante empiriske og teoretiske bidrag her et større publikum og tilføjer dermed vigtig viden i den aktuelle debat om, hvorvidt og hvordan dansk kan læres i en arbejdskontekst.

*Af redaktørerne Marta Kirilova & Dorte Lønsmann
København 2021*

DANSK PÅ ARBEJDE - PÅ KANTEN AF FÆLLESSKABET

Marta Kirilova og Dorte Lønsmann

Dansk *på* arbejde og dansk *for* arbejde

Flygtninge og indvandreres danskundskaber, beskæftigelse og integration har efterhånden længe været et tilbagevendende punkt på den politiske dagsorden i Danmark. I 2015 indførte den daværende socialdemokratiske regering en række stramninger på asylområdet, hvis formål var at få flere nyankomne i beskæftigelse og samtidig sikre at de lærte dansk hurtigst muligt. Som en del af sin valgkampagne i 2015 lancerede statsminister Helle Thorning-Schmidt plakater med overskriften 'Kommer du til Danmark, skal du arbejde'. På valgplakaterne kunne man læse, at flygtninge og indvandrere skulle ud blandt danske kolleger for at lære dansk, og for at forstå 'hvordan vi gør tingene her i landet' (Larsen 2015). Denne kampagne blev målrettet bestemte grupper af flygtninge og indvandrere, herunder kontanthjælpsmodtagere. For dem blev integration et krav, som udelukkende kunne opnås igennem det at lære dansk og få et arbejde. Det danske sprog blev altså knyttet til både beskæftigelse og social inklusion – en slags nøgle, der åbnede døren til arbejdsmarkedet og til samfundet. Samtidig udtrykte kampagnen, at dansk bedst kunne læres *på* arbejde – blandt danske kolleger, som kunne lære de nyankomne at tale dansk, mens de udførte arbejdet.

At lære dansk *på arbejde* og at lære dansk *for at få et arbejde* blev de to kerneelementer i kampagnen og siden hen også et politisk mantra, reproduceret blandt både migranter og arbejdsgivere. Men ser vi på begge udsagn sammen, er der et åbenlyst paradoks. Man lærer dansk *på arbejde*, men i nogle tilfælde kan man ikke få et

arbejde, hvis ikke man har lært dansk. Det gælder for eksempel job inden for børne- og ungeområdet samt i sundhedssektoren. Også job i servicesektoren kan være svære at udføre uden visse kompetencer i dansk. Hvad der er endnu vigtigere, så rummer udsagnene en række problematiske antagelser af, hvordan voksne mennesker lærer sprog, og hvor sprog læres bedst. Sprogtilegnelsesforskningen har vist, at voksne kun i meget begrænset omfang kan tilegne sig et nyt sprog udelukkende ved passiv eksponering – en hypotese, som kan relateres tilbage til bl.a. Krashen & Terrells (1983) teori om 'naturlig' andetsprogstilegnelse, og hvor der argumenteres for, at tilegnelse finder sted på nærmest mirakuløs vis, så snart en person får sproglige input. Denne hypotese er siden 1980'erne blevet voldsomt kritiseret (fx Piller 2016) med det argument, at man kun i meget begrænset omfang kan lære at producere eksempelvis dansk ved blot at lytte til kolleger, som taler dansk. En praktik eller et mentorforløb på få uger er under ingen omstændigheder tilstrækkeligt til, at en nyankommen migrant ville være i stand til at lære dansk. Til gengæld er der enighed blandt forskere og uddannelseseksperter om, at voksne lærende har brug for systematisk undervisning, øvelse og ikke mindst motivation og anerkendelse (Norton 2013, Pontoppidan & Holmen 2020), hvis tilegnelsen af et nyt sprog skal lykkes.

En anden og vigtig problematik er, at langt fra alle arbejdspladser kan skabe gode læringsmuligheder, fordi arbejdsopgaverne enten ikke forudsætter interaktion eller ikke muliggør interaktion, eksempelvis på grund af arbejdstøj (Sørensen & Holmen 2004, Piller & Lising 2014), eller simpelthen fordi man ikke har nogen at tale med under arbejdet (Bramm & Kirilova 2018). På nogle arbejdspladser, hvor kerneopgaverne er mundtlig og skriftlig kommunikation (fx jobcentret i Ditlevsens artikel) eller kommunikation med børn (Sandwall 2013), skabes der rigtignok gode muligheder for at tale det

lokale sprog, mens samtaler på andre arbejdspladser (fx supermarkeder) er enten helt fraværende eller begrænset til nogle få repetitive fraser.

En tredje vigtig problematik er, at hele idéen om, at indvandrere skal lære dansk for at få et arbejde bunder i en forestilling om, at kun det lokale sprog kan bane vejen til arbejde, eller sagt på en anden måde – at sproglig assimilation er vejen til samfundsmæssig integration. Denne ideologi, hvor sprog, territorium og nationalitet ses som noget, der hænger uløseligt sammen (Bauman & Briggs 2003), findes også blandt danske politikere, som udtaler at 'i Danmark taler vi dansk' (se fx Krarup 2015, Østerby 2018) – her underforstået *kun* dansk. At der også tales en række andre sprog i Danmark bliver gjort ligegyldigt. Det danske sprog bliver konstrueret som et eksklusionsinstrument, brugt til at marginalisere de indvandrergrupper, som ikke taler dansk.

Der er dog visse forskelle i forventningerne til forskellige migranter. Hvor flygtninge i integrationsprogrammer fastholdes på kanten af fællesskabet især på grund af deres manglende faste tilknytning til arbejdsmarkedet, er billedet et andet for højtuddannede forskere og expats, der kommer til Danmark, fordi de allerede har et job. Mens dansk bliver et krav for flygtninge, er dansk i mange tilfælde kun en anbefaling for højtuddannede udenlandske medarbejdere (Kirilova & Lønsmann 2020, Lønsmann 2014). De højtuddannede er ikke i samme venteposition i forhold til arbejdsmarkedet, og det danske sprog er ikke på samme måde en barriere, da de typisk i en vis grad er inkluderet i et engelsktalende fællesskab på arbejdspladsen. De får ofte at vide, at de ikke behøver at lære dansk, og kan derfor ende med at leve i en engelsktalende international boble, uden for den dansktalende del af samfundet (Kirilova & Lønsmann

2020). På sin vis er de dermed også på kanten af fællesskabet.

Identitet og inklusion

Som de tre artikler i denne antologi illustrerer på hver deres måde, navigerer learnere af dansk som andetsprog mellem flere forskellige identiteter i de midlertidige fællesskaber (Mortensen 2017, Lønsmann et al. 2017), de er en del af. I et integrationsprogram, der inkluderer danskundervisning og virksomhedspraktik veksler deltagerne mellem rollerne som integrationsborger, kursist og praktikant. Hver rolle kommer med bestemte forventninger og muligheder for deltagelse og inklusion. Som integrationsborger er man underlagt systemets regler og forventninger fx i forhold til selvforsørgelse, og fokus bliver derfor ofte på borgerens 'employability' (Chertkovskaya et al. 2013), altså de kompetencer, men også muligheder for beskæftigelse, borgeren har, og dermed primært på den manglende inklusion på arbejdsmarkedet. I rollen som kursist på en sprogskole ligger fokus primært på ens sprogkompetencer, også ud fra et deficitsynspunkt (Rosén & Bagga-Gupta 2013). Her ansues man primært som learner, og andre aspekter af ens identitet skubbes i baggrunden. Som praktikant er fokus på socialisering ind i dansk arbejdskultur og træning af specifikke arbejdsopgaver. Her er der en fare for, at sproget kommer i baggrunden (Bramm & Kirilova 2020, Sandwall 2010, 2013), ligesom livserfaringer ud over arbejdserfaringer negligeres i konstruktionen af praktikanterne som 'cultural Others' (Lønsmann u.u., se også Kirilova 2013). Mens sagsbehandlere, dansklærere og chefer kan nøjes med at forholde sig til et enkelt aspekt af integrationsprogrammet, er den enkelte deltager nødsaget til at forholde sig til og navigere i disse forskelligartede roller på daglig basis. Udover at skulle forholde sig til den

kompleksitet, skal deltagerne også forholde sig til den noget reduktionistiske identitetstilskrivelse, som kan opleves, når der fokuseres snævert på enten 'employability' eller sprog læring.

Et integrationsprogram er per definition et midlertidigt tiltag. Formålet med sprogundervisningen og praktikkerne er, at deltagerne skal ende et andet sted, nærmere bestemt i et betalt job på det danske arbejdsmarked. Det betyder, at man som kursist og praktikant er i en midlertidig tilstand, en slags venteposition uden for det fællesskab, det danske samfund udgør. Ydermere er integrationsprogrammet sammensat af mange kortere forløb. For nogle varer den tilstand i flere år, hvor de konstant skal opbygge relationer på nye hold på sprogskolen og i nye praktikker på nye arbejdspladser. Midlertidighed er dermed et grundvilkår i de fællesskaber, deltagerne er i, og det grundvilkår har en betydning for inklusion og motivation. I rollen som praktikant er man perifert medlem af arbejdspladsens praksisfællesskab. Da der typisk ikke er mulighed for at få et fast job på samme arbejdsplads efter praktikens ophør, er der ikke engang en mulighed for på sigt at blive centralt medlem af praksisfællesskabet. Som Kaas-Larsen skriver, så var praktikanterne "arbejdskraft uden at være medarbejdere, og de var kolleger uden fællesskab." Ligeledes beskriver Ditlevsens informanter, at sprogmentorforløb for højtuddannede udlændinge kun sjældent fører til job efter ansættelsen i løntilskud. Et nyere studie af flygtninges sprogpraktikker (Lønsmann u.u.) viser, at praktikanterne selv anså praktikken som en succes, hvis den førte til fast arbejde. En fast ansættelse var imidlertid ikke målet hverken for kommune eller arbejdsgivere, der i stedet så sprogpraktikkerne som aktivering eller som en del af virksomhedens diversitetsarbejde. De manglende muligheder for fast arbejde og en mere central position i arbejdspladsens praksisfællesskab betød, at praktikanterne

havde svært ved at se meningen med praktikkerne. Denne 'både-og og hverken-eller' position som midlertidige og perifere deltagere i arbejdspladsens praksisfællesskab er således ikke befordrende for inklusionen.

De tre artikler: Kritiske vinkler på læringsrum og arbejdsrum i danskundervisningen

Alle tre artikler i antologien skelner som udgangspunkt mellem læringsrum og arbejdsrum. I den første artikel reflekterer Michael Svendsen Pedersen kritisk over, hvorledes den beskæftigelsesrettede undervisning i dansk som andetsprog ideelt set kan opfylde to ret forskellige målsætninger: at være beskæftigelsesrettet og samtidig meningsfuld og myndiggørende for kursisterne. Pedersen skelner mellem den systemkonforme 'myndiggørelse' og kursisternes kritisk overskridende Myndiggørelse med stort M, og sætter i den forbindelse fokus på klasseværelset som et sted, der reproducerer sociale strukturer og relationer, men som også kan skabe modstand og forandring. I artiklen understreges det, at når danskundervisningen, som tilfældet har været i de senere år, er rettet mod 'employability' og økonomisk selvforsørgelse, kan undervisningen komme til at fungere som en mekanisme for social kontrol, og dermed fratage kursisterne deres muligheder for indflydelse. I diskussionen af samspillet mellem sprogundervisning og arbejde differentierer Pedersen endvidere mellem *arbejdsintegreret*, *arbejdsforberedende* og *arbejdstematiserende* samspil mellem arbejdsrum og undervisningsrum. Det påpeges, at vanskeligheder med at skabe samspil mellem undervisning, arbejdsplads og kommune kan være grunden til, at undervisningen sjældent er arbejdsintegrerende, men oftere arbejdsforberedende og arbejdstematiserende. Det resulterer i, at det snarere bliver sprogundervisning med beskæftigelse som et tema end et egentlig integreret forløb.

Pedersen introducerer også tre tilgange inden for andet-sprogsdidaktikken, en *kommunikativ*, en *sociokulturel* og en *biografisk* tilgang, og viser hvordan de kan supplere hinanden i realiseringen af de mål, der er for andet-sprogsundervisningen. Samlet set er artiklen med sin teoretiske tyngde og kritiske perspektiv et vigtigt input til arbejdet med at skabe beskæftigelsesrettet dansk-undervisning, der på en gang er meningsfuld og myndiggørende.

Skellet mellem undervisningsrum og arbejdsrum er også centralt i Anders Emil Kaas-Larsens artikel, der præsenterer en interviewundersøgelse af samspillet mellem danskundervisning og virksomhedspraktik, set fra sprogskolernes perspektiv. Analysen bygger på syv kvalitative interviews med undervisere og ledere på sprogcentre rundt omkring i Danmark. Kaas-Larsen sætter fokus på de institutionelle problemstillinger, der opstår for sprogcentrene i forsøget på at skabe samspil mellem skolen som undervisningsrum og praktikpladsen som arbejdsrum. Undersøgelsen viser, at manglende sprogpædagogisk kontrol med arbejdsrummet betyder, at sprog og interaktion i praktikkerne ikke er tilpasset praktikanterne. Et centralt problem er, at nogle kursister sendes ud i sprogpraktikker på et så tidligt tidspunkt, at de stadig har meget begrænsede danskkundskaber. Konsekvensen er, at sprogpraktikkerne opleves som sprogdrukning, snarere end sprogbad (se også Bramm 2020), og at praktikanterne opfattes som inkompetente. Det skaber også problemer for samarbejdet med sprogcentrene, fordi de derigennem også bliver opfattet som inkompetente. Men det omvendte problem opstår også tit. Hvor sproget i de ovenstående situationer opleves som 'for meget', opleves det i andre praktikker som 'for lidt', da praktikanterne befinder sig i arbejdsrum uden muligheder for interaktion. Endelig giver Kaas-Larsen også en kritisk vinkel på sprogcentrenes rolle. Han konkluderer, at i undervisningsrummet risikerer andet-

sproget (eller manglen derpå) at blive definerende for undervisernes syn på kursisterne. Artiklen konkluderer, at sprogcentrene skal undgå at blive 'sprogcentriske' og i stedet må forsøge at forstå deres egen relevans som midlertidig og betinget af kursisters livskontekster.

I antologiens tredje artikel undersøger Lene Bønding Ditlevsen et sprogmentorforløb for højtuddannede medarbejdere. Undersøgelsen er baseret på fire kvalitative interviews, to med udenlandske medarbejdere, der har været i løntilskud med sprogmentorforløb på et jobcenter, og to med sprogmentorer, der har arbejdet på samme jobcenter. Ditlevsen tager ligesom de foregående to artikler udgangspunkt i begreberne læringsrum og anvendelsesrum, og konkluderer, at det er vigtigt med en tæt kobling af anvendelses- og læringsrum. I tråd med Kaas-Larsen understreger hun også vigtigheden af at organisere anvendelsesrummet, så det tilgodeser dem, der skal lære sproget, fx ved at etablere sprogmentorordninger og vejlede mentorerne i at give sig tid til at lytte og være tålmodige. Ditlevsen pointerer også, at learners baggrund og resurser i høj grad påvirker mulighederne for succes. De to learners, hun har interviewet, er begge højtuddannede, engelsktalende og initiativrige, og især det sidste konstrueres af de to sprogmentorer som en helt afgørende faktor for, at sproglæringen lykkes. Ditlevsen viser således tydeligt, at udfordringerne med dansk på arbejde ikke kun handler om sprog, men også om hvad man kunne kalde en neoliberal employability-diskurs, hvori der stilles store krav til medarbejders selvstændighed og handlekraft. De tre artikler undersøger således forskellige måder, hvorpå lærings-/undervisningsrum og arbejds-/anvendelsesrum kan bringes sammen og berige hinanden. Samtidigt understreger de nødvendigheden af at samtænke disse to dele af sproguddannelsen. Alle tre artikler bidrager desuden med et kritisk perspektiv på dansk på arbejde: I Pedersens artikel får vi et kritisk

teoretisk perspektiv på dansk på arbejde, mens de to empiriske artikler begge belyser udfordringer på de arbejdspladser, hvor dansk på arbejde gerne skulle udfoldes i praksis, udfordringer både i forhold til inklusion i det sociale fællesskab, og i forhold til mulighederne for at lære dansk.

Er dansk på arbejde så overhovedet et brugbart læringskoncept? I den ideelle verden, hvor en arbejdsplads kan afsætte tid og økonomiske resurser til en mentor, der ikke bare har sproglige, men også undervisningsmæssige og sociale kompetencer, og hvor der kan tilbydes fastansættelse efter endt sprogpraktik, kan dansk på arbejde være til stor gavn for både sproglæring og inklusion. I virkelighedens verden er dansk på arbejde dog et resursekrævende projekt, hvor de færreste arbejdspladser kan byde ind med det, der kræves. Langt fra alle arbejdspladser kan tilbyde sprogmentorer eller mulighed for at bruge dansk i løbet af arbejdsdagen, og endnu færre kan love fastansættelse. Derudover er der en række andre aspekter at tage højde for, når en arbejdsplads skal organisere en sprogpraktik eller et mentorforløb. De nyankomne har vidt forskellige kompetencer, og ligeledes forskellige sociale, sproglige og kulturelle baggrunde, som giver forskellige muligheder for arbejde og deltagelse i samfundet. Hvis dansk på arbejde skal blive en succes, er det nødvendigt at tage lernernes mangfoldige baggrunde med i overvejelserne. De underliggende ideologier om dansk som nøglen til integration, og om sproglæring som noget, der sker 'naturligt' og 'af sig selv' er endnu et vejbump som arbejdsgivere, migranter og især politikere burde være mere bevidste om. I Danmark har vi stadig kun få undersøgelser, der dokumenterer og analyserer problemstillinger knyttet til tilegnelsen og brugen af dansk på arbejdspladsen. Vi håber, at artiklerne i dette bind kan bidrage med større viden på området og dermed skabe en mere nuanceret og realistisk debat om,

hvorvidt og hvordan dansk kan og skal læres i en arbejds kontekst.

LITTERATUR

- Bauman, Richard & Charles Briggs (2003). *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bramm, Eva (2020). "Snakker nej dansk Bilka, kun arbejde" – et etnografisk studie af tre flygtnings praktikforløb i Bilka. Serien Studier i Parallelsproglighed, bind C10, Københavnerstudier. København: Københavns Universitet.
- Bramm, Eva & Marta Kirilova (2018). 'Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende' – om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere. *Sprogforum* 66, 85-94.
- Chertkovskaya, Ekaterina, Peter Watt, Stefen Tramer & Sverre Spoelstra (2013). Giving notice to employability. *Ephemera: Theory and Politics in Organization* 13(4), 701-716.
- Kirilova, Marta (2013). *All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of Danish*. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet.
- Kirilova, Marta, & Dorte Lønsmann (2020). Dansk-nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejds kontekster i Danmark. *Nordand* 15(01), 37-57.
- Krøner, Søren (2015). Om at tale dansk i Danmark. *Berlingske Tidende*. 26. januar 2015.
- Krashen, Stephen D., & Tracy Terrell (1983). *The natural approach*. New York: Pergamon.

- Larsen, Thomas (2015). Med ny kampagne vil Thorning udfordre DF. Politisk kommentar i Berlingske Tidende, <https://www.berlingske.dk/politik/med-ny-kampagne-vil-thorning-udfordre-df> (hentet d. 28.06.2021).
- Lønsmann, Dorte (2014). Linguistic diversity in the international workplace: language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua* 33(1-2), 89-116. [Special issue Multilingualism at Work].
- Lønsmann, Dorte (Under udgivelse). International business and the inclusion of refugees on the labour market. In Claudine Gaibrois, Mary Vigier, Betty Beeler and Philippe Lecomte (eds.): *Understanding the Dynamics of Language and Multilingualism in Professional Contexts: Advances in Language-Sensitive Management Research*. Edward Elgar.
- Lønsmann, Dorte, Spencer Hazel & Hartmut Haberland (2017). Introduction to Special Issue Transience: Emerging norms of language use. *Journal of Linguistic Anthropology* 27(3), 264-270. [Special issue Transience: Emerging norms of language use]
- Mortensen, Janus (2017). Transient multilingual communities as a field of investigation: Challenges and opportunities. *Journal of Linguistic Anthropology* 27(3), 271-288.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2nd ed. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Piller, Ingrid (2016). *Linguistic diversity and social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, Ingrid & Loy Lising (2014). Language, employment, and settlement: Temporary meat workers in Australia. *Multilingua* 33(1-2), 35-59.

- Pontoppidan, Hanne & Anne Holmen(2020). Skal udlændinge tale pæredansk eller pizzadansk? Kronik på altinget.dk, <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/kronik-skal-udlaendinge-tale-paeredansk-eller-pizzadansk> (hentet d. 27.8.2021).
- Rosén, Jenny Karin & Sangeta Bagga-Gupta (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: An analysis of discourses associated with 'Swedish for immigrants'. *Language, Culture and Curriculum* 26(1), 68-88.
- Sandwall, Karen (2010). I learn more at school: A critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *Tesol Quarterly* 44(3), 542-574.
- Sandwall, Karen (2013). Att hantera praktiken–om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Ph.d.-afhandling. Göteborgs Universitet.
- Sørensen, Marianne Søgaard & Anne Holmen (2004). At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis. København: Institut for Pædagogisk Antropologi, DPU
- Østerby, Orla (2018). Ghettoplan. I Danmark taler vi dansk. *Dagbladet Holstebro*. 5. marts 2018

**BESKÆFTIGELSESRETTET
ANDETSPROGSUNDERVISNING**

**– Bidrag til et kritisk refleksionsrum for pædagogisk-
didaktisk udvikling**

Michael Svendsen Pedersen

RESUMÉ

Undervisningen i dansk som andetsprog for voksne indgår i en integrationspolitisk dagsorden der har formål at bidrage til at kursisterne kommer i arbejde og bliver selvforsørgende. I denne artikel bliver der foreslået et kritisk refleksionsrum for den pædagogiske og sprogdidaktiske udfordring dette medfører med udgangspunkt i spørgsmålet: Hvordan kan undervisningen opfylde det institutionaliserede krav om at være beskæftigelsesrettet og samtidig være subjektivt meningsfuld og myndiggørende for kursisterne?

Det kritiske refleksionsrum omfatter tre overordnede dimensioner: Myndiggørelse, samspil mellem arbejdsrum og undervisningsrum samt sprog-didaktiske tilgange. Der bliver skelnet mellem på den ene side en (ny)liberal myndiggørelse, der kan give kursisten nye livsmuligheder, men også føre til tilpasning til en bestemt social orden og en institutionaliseret biografisk plan; og på den anden side en kritisk myndiggørelse der bidrager til kursistens handlefærdigheder – *agency* - til at forstå og udfordre institutionelle og kulturelle rammer og realisere sine egne sociale og biografiske planer. Samspillet mellem arbejdsrum og undervisningsrum, som tilsammen udgør et læringsrum, kan bestå i et medspil mellem arbejdsopgaver og undervisning, men også i et supplerende medspil eller direkte modspil med mulighed for at overskride begrænsede læringsmulig-

heder og en marginaliseret plads i arbejdsfællesskabet. Til tilrettelæggelsen af undervisningen bliver der foreslået en kombination af tre pædagogisk-didaktiske tilgange: en kommunikativ, en sociokulturel/økologisk samt en biografisk med henblik på at skabe størst mulig *affordance* i samspillet mellem kursistens forudsætninger og arbejdsrummets læringsmuligheder.

Artiklen giver et eksempel på brug af refleksionsrammen i en analyse af en lektion og afsluttes med en gennemgang af de praktiske og organisatoriske barrierer der kan være for at realisere de kritiske intentioner der indgår i refleksionsrummet.

Introduktion

Undervisningen på alle tre danskuddannelser for voksne udlændinge (note 1) skal ifølge bekendtgørelsen tilrettelægges med "et tydeligt beskæftigelsesrettet fokus", og der arbejdes på landets sprogcentre med at udvikle pædagogisk-didaktiske tilgange til tilrettelæggelse af en undervisning med dette fokus (f.eks. Udlændinge- og Integrationsministeriet 2019; Sprogforum nr. 66, 2019; Pedersen 2020). En fortsat pædagogisk-didaktisk udvikling af den beskæftigelsesrettede andetsprogsundervisning må naturligvis foregå med udgangspunkt i de erfaringer der bliver gjort i praksis, men for at kunne forklare og videreudvikle den eksisterende praksis vil det være nyttigt at tage erfaringer og forforståelser med ind i et kritisk refleksionsrum hvori de kan bearbejdes og perspektiveres med brug af alternative erfaringer og forskningsbaseret viden.

Med denne artikel ønsker jeg at bidrage med en skitse til udviklingen af et sådant refleksionsrum ved at trække på teorier om sproglæring og -undervisning samt erfaringer fra en række udviklingsprojekter jeg har deltaget i. Derefter vil jeg anvende refleksionsrummet til en kort analyse af et eksempel på praksis og afslutte med en

diskussion af perspektiverne for den videre udvikling af den beskæftigelsesrettede andetsprogsundervisning.

Det gennemgående spørgsmål som jeg i artiklen vil prøve at finde svar på, er: Hvordan kan undervisningen opfylde det institutionaliserede krav om at være beskæftigelsesrettet og samtidig subjektivt meningsfuld og myndiggørende for kursisterne?

De institutionelle rammer

Den beskæftigelsesrettede danskundervisning indgår som led i en integrationspolitisk dagsorden der som sit mål har at voksne udlændinge "hurtigst muligt bliver selvforsørgende gennem beskæftigelse" (LBK nr. 1 af 01/01/2020), og integrationsindsatsen varetages af tre aktører: Kommunen (kommunalbestyrelse og jobcenter) sprogcentret og virksomheder. Sammen med en sagsbehandler på kommunens jobcenter udarbejder den voksne udlænding som 'borger' en integrationsplan – "Min plan"; på sprogcentret modtager hun/han som 'kursist' undervisning i dansk; og i en virksomhed får hun/han som 'praktikant' eller 'medarbejder' kontakt til arbejdsmarkedet. Ideelt set fungerer integrationsindsatsen i et samspil mellem de tre aktører, således at den voksne udlændings forskellige roller glider sammen i hendes/hans integrationsproces.

Med integrationsindsatsen som implementering af en integrationspolitisk dagsorden er der tale om en *social intervention* fra velfærdsstatens side, dvs. en "overordnet indgriben, der tager afsæt i nationale politikker, og som retter sig mod befolkningsgrupper og individrettede indsatser." (Willaa & Petersen 2019:65). Den sociale intervention sker med staten som "den dominerende agent" og borgeren som "den dominerede agent" (ibid. p. 63) og på grundlag af en "vis normativitet" (Hagedorn-Rasmussen & Krøjer 2019:7) der giver interventionen mening inden for systemets ram-

mer. Men skal den sociale intervention føre til den intenderede forandring, skal den også give subjektiv mening for og opleves som legitim af de borgere den er rettet mod (ibid.) – i dette tilfælde voksne udlændinge.

Der er altså en potentiel modsætning her mellem på den ene side en institutionaliseret integrationsproces – som sprogundervisningen skal bidrage til – som *myndighedsudøvelse*, og på den anden side kursisternes *myndiggørelse*.

Myndiggørelse

Den form for myndiggørelse der kan ske inden for systemets rammer, kan beskrives ud fra et (ny)-liberalistisk *empowerment*-begreb (Andersen 2016), hvor målet med den sociale intervention er at "forøge borgerens kapacitet til selvstyring", eller at yde "hjælp til selvhjælp" ud fra iboende potentialer for social integration og udøvelse af ansvarligt medborgerskab: "Den magt eller tvang, der indgår, udgør på en måde en styring, som skal fremme klientens styring af sig selv" (ibid. p. 147). *Empowerment* i nyliberalistisk udgave drejer sig imidlertid "ikke om at frisætte klienten fra undertrykkende strukturelle betingelser eller sociale vilkår, men snarere om at tilpasse klienten til den herskende samfundsorden" (ibid. p. 148) som en "ideal workercitizen" (Duchêne et al. 2013:9). Borgerinddragelse og *empowerment* bliver i denne forståelsesramme "former for magtudøvelse", der anvendes for at fremme "den enkeltes forpligtelse til at realisere sig selv som autonomt subjekt" (Andersen 2016:148).

Denne forståelse af *empowerment*, som også kommer til udtryk i Integrationslovens formålsbeskrivelse, hvor nyankomne udlændinge skal have "mulighed for at udnytte deres evner og ressourcer med henblik på at blive deltagende, selverhvervende og ydende medborgere", og hvor den enkelte udlænding "har ansvar for sin egen integration", knyttes til en assimilatorisk integrationspolitisk dagsorden (Andersen 2016), hvor det er kursistens "dansksporglige" sprogbehov og erfaringer og

viden om "danske forhold" og "danske sproglige forudsætninger" der er udgangspunktet – ikke med inddragelse af kursistens eget sprog og egne kulturelle erfaringer i en mere multikulturalistisk dagsorden med anerkendelse af kulturel pluralisme.

Der er således muligheder (*opportunities*) for en form for myndiggørelse inden for systemets rammer, hvilket for nogen kursister kan føre til integrationsprocesser der opleves som meningsfulde, men der er grænser og begrænsninger (*border control* og *limitations*, Duchêne et al 2013). Det gælder også i forbindelse med udarbejdelsen af "Min plan", der kan føre til myndiggørelse eller umyndiggørelse afhængig af om borgeren føler ejerskab til planen eller oplever den som påtvunget (Kjærbeck 2003).

En radikal myndiggørelse eller *empowerment* der overskrider de institutionaliserede rammer, men med erkendelse af den enkeltes bundethed til sociale rammer og normer i sit hverdagsliv, må derfor føre til en "magtmobilisering" (Andersen 2016:141).

I det følgende vil jeg henvise til den institutionaliserede, systemkonforme (neo-liberale) myndiggørelse som 'myndiggørelse' (i anførselstegn), og den kritisk overskridende myndiggørelse som Myndiggørelse (med stort M).

Danskundervisningen

I fagbeskrivelsen i Bekendtgørelse om danskuddannelsen til voksne udlændinge bliver det gjort klart at undervisningen i beskæftigelsesrettet sprog som sit mål har at bidrage til kursistens integrationsproces: "Det er et fælles mål for undervisningen på de tre danskuddannelser, at kursisten med afsæt i egne ressourcer udvikler kompetencer til at opnå beskæftigelse og selvforsørgelse. Det fælles mål omfatter, at kursisten udvikler et flydende, funktionelt kommunikativt og adækvat sprog, samt at kursisten kan anvende sin viden om danske arbejdsmarkedsforhold, kultur- og samfundsforhold, fremherskende normer og værdier samt den

enkelte borgers rettigheder og pligter, til at integrere sig i samfundet og på arbejdsmarkedet og blive en deltagende og ligeværdig medborger i det danske samfund" (Udlændinge- og Integrationsministeriet: Bekendtgørelse nr. 1223 af 22/11/2019).

Løsningen af denne pædagogiske opgave består ikke alene i at trække på de nyeste pædagogiske metoder og teknikker (Auerbach 1995:9). Det der sker i klasseværelset, må ses i en større social kontekst. Som Auerbach påpeger, er alle pædagogiske valg "ideological in nature", og klasseværelset fungerer som "a kind of microcosm of the broader social order" (ibid.): "Pedagogical choices about curriculum development, content, materials, classroom processes, and language use, although appearing to be informed by apolitical professional considerations, are, in fact, inherently ideological in nature, with significant implications for learners' socioeconomic roles" (ibid.). Pædagogiske valg er derfor ikke "neutral", men politiske valg, og sprogpædagogisk udvikling må ske med en kritisk bevidsthed om hvilke magtrelationer, ideologier og kursistroller der er med til at producere og reproducere: "our choices as educators play a role in shaping students' choices." (ibid.).

Det der sker på mikro-niveau i klasselokalet, er dog ikke blot en afspejling eller reproduktion af den sociale verden på makro-niveau, og de sproglærende er ikke blot underlagt de sociale strukturer uden mulighed for selvstændig handlen (*agency*). Skoler og klasseværelser har deres egen relative autonomi (Giroux 2006:6; Canagarajah 1993:601), og alt hvad der foregår i klasseværelset er en social og kulturel praksis der både reproducerer sociale forhold og skaber modstand og forandring - "accommodation as well as opposition" (ibid. p. 624). Klasseværelser bliver dermed "sites of cultural struggle, contexts in which different versions of the world are battled over" (Pennycook 2001/2010:128).

I fagbeskrivelsen er det målet med danskundervisningen at kursisten opnår kommunikativ kompetence, og disse kompetencer er udspecificeret på de enkelte niveauer og bliver evalueret i de nationale test og prøver.

Auerbach ser et sådant "Competence-Based" (Auerbach 1986), eller "ends-means" (Auerbach 1995) curriculum som en tilgang der tendentielt er med til at socialisere kursisterne ind i bestemte sociale roller. Behov og kompetencer er ikke neutrale størrelser, og den sociale virkelighed kursisterne skal bruge kompetencerne i, er ikke en objektiv foreliggende virkelighed, men socialt konstrueret. Ved at knytte behov og kompetencer til en politisk dagsorden for beskæftigelse - "employability" - og selvforsørgelse - "economic self-sufficiency" (Auerbach 1995:14) - kan den kompetencebaserede tilgang komme til at fungere som "a mechanism of social control, disempowering for both students and teachers" (ibid.).

Som modsætning hertil peger Auerbach med henvisning til Paolo Freire på en "participatory approach" til sprogundervisningen, hvor kursisterne gennem dialog og kritisk refleksion får mulighed for at sætte deres erfaringer ind i en større social sammenhæng: "The classroom becomes a context in which students analyze their reality for the purpose of participating in its transformation. They address social problems by sharing and comparing experiences, analyzing root causes, and exploring strategies for change." (Auerbach 1995:14).

En første dimension i et kritisk refleksionsrum for udvikling af en beskæftigelsesrettet andetsprogsundervisning er dermed kursisternes Myndiggørelse (*empowerment*) gennem deres deltagelse i sprogundervisningen som en modsætningsfuld politisk-kulturel social praksis.

Den næste dimension drejer sig om sammenhængen eller samspillet mellem sprogundervisningen og arbejde.

Samspil

I den beskæftigelsesrettede danskundervisning drejer det sig ikke alene om at tage arbejde op som et emne i undervisningen, men om at skabe et lærende samspil mellem to kontekster i kursistens liv (Sandwall 2013: 207).

De praktiske muligheder for at skabe et sådant samspil afhænger på et overordnet plan af det strategiske og organisatoriske samarbejde mellem kommune, sprogcenter og virksomhed (Pedersen 2020), men den måde det gribes an på, afhænger af hvad sprogcentrets ser som mål for samspillet samt undervisernes sprog- og læringssyn – herunder deres syn på myndiggørende læreprocesser.

En model for samspil

En foreløbig model for samspillet kan bestå i at lærer og/eller kursist *henter* det sprog der anvendes i forbindelse med udførelsen af arbejdsopgaver i *arbejdsrummet*, og tager det med ind i *undervisningsrummet*, hvor det indarbejdes i didaktiske opgaver som bidrager til kursistens sprogtilegnelse. Herefter tager kursisten det tilegnede sprog med sig ind i arbejdsrummet, hvor det *anvendes* som led i en videre tilegnelsesproces. I denne cirkelbevægelse udgør samspillet mellem de to rum tilsammen et *læringsrum* (Kompetanse Norge & Pedersen 2018; Pedersen 2018a).

Denne model skal imidlertid præciseres og uddybes for at give et mere nuanceret billede af det komplekse samspil mellem de to rum. Et første afgørende skridt er her at betragte begge rum i den samlede læringscirkel som *læringsrum*, og dernæst at forstå praksis i læringsrummene som institutionaliserede og regulerede *læringskulturer*.

For at se hvad det er for en slags sprog der kan 'hentes' og tages med ind i undervisningsrummet, vil jeg starte med at beskrive arbejdsrummet fra en læringskulturel vinkel.

Læring på arbejdspladsen

På arbejdspladsen indgår kursisten i tre integrerede praksisformer: Det som siges (*sayings*), det som gøres (*doings*) og relationsskabelse (*relatings*) (Sandwall 2013:109 med henvisning til Kemmis & Grootenboer 2008). I stedet for som Sandwall at erstatte *sayings* med "inter-aktion", vil jeg – som Kemmis & Grootenboer 2008 - betragte interaktion som et overgribende begreb for alle tre dimensioner, og denne interaktion indgår i og bidrager til produktionen og reproduktionen af arbejdspladsens "norms and work practices" (Billett 2001) og medarbejdernes læringsmuligheder.

Medarbejdernes deltagelse i arbejdspraksissen på en arbejdsplads udgør i sig selv en læringsproces: "There is no separation between participation in work and learning" (Billett 2001:209), men kvaliteten af denne læring afhænger af samspillet – "co-participation" – mellem de læringsmuligheder arbejdspladsen tilbyder (*afford*), og den måde hvorpå den enkelte udnytter disse muligheder (*agency*): "The way workplaces afford opportunities for learning and how individuals elect to engage in activities and with the support and guidance provided by the workplace, is central to understanding workplaces as learning environments." (ibid.).

Arbejdspladsens *affordances* og medarbejdernes deltagelse er bestemt af arbejdspladsens regulering (*regulation*) gennem magt og kontrol (Billett 2004:219) med henblik på kontinuitet i arbejdspladsens praksis (ibid. p. 312). Men medarbejdernes deltagende praksis er også bestemt af hvad der giver subjektiv mening for dem: "Individuals need to find meaning in their activities and value in what is afforded for them to participate and learn" (Billett 2001:213).

Denne meningsfuldhed er bestemt af den enkeltes "values, beliefs and understandings" (ibid. p. 211) som et resultat af sociale erfaringer gennem hendes/hans livshistorie (*life histories* – Billett 2001:211; Billett 2004:213). Samtidig er den konstituerende for deres "subjectivity and identity", og de former udførelsen af *agency* sker på (Billett 2004:312). *Affordance* på arbejdspladsen er derfor et resultat af "local negotiations and orderings" (ibid. 316). Men arbejdspladsens deltagelsespraksisser er også udfordret (*contested*) af de forskellige *affordances* for forskellige grupper af medarbejdere som udspringer af arbejdsdeling, netværk, køn, sproglige kompetencer, indplacering og status på arbejdspladsen osv. (ibid. p. 319).

Kursisternes muligheder for læring ved at indgå i den strukturerede og regulerede hverdagspraksis på arbejdspladsen, deres *learning curriculum* (ibid. p. 314), vil imidlertid være utilstrækkelig til læring af en række begreber (*concepts*) der ligger bag denne praksis, det gælder f.eks. servicekrav og hygiejne (ibid. p. 317), ligesom det kan være nødvendigt at gøre tavs viden til eksplicit viden. Her kræves støtte fra mere erfarne medarbejdere, f.eks. mentorer.

Den anden dimension i det kritiske refleksionsrum drejer sig dermed om at betragte arbejdsrummet som et læringsrum, hvor sprog indgår som én af tre integrerede praksisformer (*sayings, doings, relatings*), og ikke alene som et rum hvorfra der skal hentes ordforråd, sprogfunktioner osv.; men hvordan sprogundervisningen bidrager til at skabe *affordance* for kursisternes læreprocesser og deres myndiggørelse, afhænger af hvilke samspilsformer mellem arbejdsrum og undervisningsrum der iværksættes.

Samspilsformer

Hvilke samspilsformer der vælges, er generelt bestemt af hvad man på sprogcentret ser som det overordnede mål med undervisningen, og hvilken rolle sprogundervisningen skal spille i kursisternes beskæftigelsesrettede integrationsproces.

Et eksempel på en overordnet målsætning for sprogundervisningen (her fra et opplæringscenter i Norge) kan være at kursisten skal blive "ansættbar", hvilket afspejler sig i den pædagogiske tilrettelæggelse: Kursisten screenes i samarbejde med kommunen; der udarbejdes oplæringsplaner i samarbejde med praktikpladser; en del af sprogundervisningen flyttes ud i arbejdsrummet, og praksis fra praktikpladsen tages ind i undervisningsrummet; der undervises i branchespecifik sprogbrug (Blaker & Pedersen 2018).

Et andet eksempel (fra et sprogcenter i Danmark) er en målsætning om kursisternes myndiggørelse, hvilket pædagogisk søges realiseret gennem anvendelse af Individuelle LærePlaner (ILP'er), som kursisterne udarbejder i samarbejde med sproglæreren. I ILP'en beskrives kursistens livsplaner og læreplaner samt muligheder for sproglæring i kontekster uden for sprogcentret, og ILP'en kan dermed anvendes som led i en *participatory approach* til tilrettelæggelse af sprogundervisningen (Pedersen 2020).

Ud fra erfaringer fra forskellige pædagogisk-didaktiske udviklingsprojekter jeg har deltaget i (se bl.a. Pedersen 2020), har jeg inddelt samspilsformer i tre forskellige typer afhængig af karakteren af samspil – eller afstand – mellem arbejdsrum og undervisningsrum: *en arbejdsintegreret, en arbejdsforberedende og en arbejdstematiserende undervisning.*

I den *arbejdsintegrerede undervisning* er målet med undervisningen at kursisterne får de sproglige – og til dels faglige og sociale – kompetencer de har behov for eller vil få behov for i forbindelse med varetagelsen af deres arbejdsfunktioner og udførelsen af deres arbejdsopgaver. Den *arbejdsforberedende undervisning* har som mål at deltagerne bliver i stand til at gøre de ting der er nødvendige for at kunne få adgang til arbejdsmarkedet (f.eks. udarbejdelse af CV, jobsøgning osv.). Endelig er målet med den *arbejdstematiserende undervisning* at tage arbejdsrelaterede emner op (f.eks. hygiejne, lønforhold, arbejdsmarkedets organisering), men uden at det umiddelbart bidrager til at deltagerne kan udføre arbejdsintegrerede eller arbejdsforberedende opgaver. De tre typer adskiller sig fra hinanden, men kan optræde i forskellige kombinationer i samme lektionsforløb.

Sprogundervisningen kan således have forskellige mere eller mindre direkte funktioner i samspillet mellem arbejdsrum og undervisningsrum, og den arbejdsintegrerede funktion kan desuden have karakter af et medspil eller et modspil.

Medspil

Når sprogundervisningen spiller sammen med kursisters sprogb brug på arbejdspladsen ved at afspejle eller reproducere de sprogbehov der er afdækket gennem behovsanalyser, har samspillet karakter af et *medspil* (Pedersen 2018a; Pedersen 2016). Her er det imidlertid en udbredt erfaring at mange kursister – især i sprogpraktikken - udfører rutineopgaver der ofte ikke kræver meget sprog (Sandwall 2013; Pedersen 2018b; Bramm & Kirilova 2018), og at der derfor ikke er så meget at 'hente'. I stedet for kan sprogundervisningen være et *supplerende medspil* med inddragelse af *potentielle* kommunikationssituationer i undervisningen, dvs. arbejdsrelaterede eller sociale kommunikationssituationer som kursisten ikke umiddelbart indgår i, men som kunne forekomme som en del af hendes/hans *learning curri-*

culum, eksempelvis en arbejdsulykke eller pausesnak (Kompetanse Norge & Pedersen 2018).

Et *udvidet medspil* kan etableres gennem et samarbejde med en mentor i virksomheden, eller i kraft af at arbejdspladsen udvider *affordance* for læring gennem strukturerede rammer for medarbejdernes lærings-erfaringer, støttet læring i arbejdet, udnyttelse af arbejdspladsaktiviteter med særligt store læringspotentialer (Billett & Choy 2013:273) osv. Som eksemplet fra Norge viser, kan der skabes et udvidet medspil mellem arbejdsplads og sproglæringsinstitution gennem brug af oplæringsplaner der specificerer hvilke kompetencer kursisten skal opnå i forbindelse med sin praktik, og sprogundervisningen kan så knyttes til oplæringsplanen.

Undervisningsrummet kan således fungere som en supplerende eller en udvidelse af kursistens *affordances* for beskæftigelsesrettet læring, herunder gennem undervisning i nogle begreber – *concepts* som Billett kalder dem – såsom hygiejneregler i køkkener og kantiner, kundeservice i butikker og supermarked, hjælp til børns personlige udvikling i en børnehave.

Hvis kurstens *affordance* for læring i arbejdsrummet ikke går ud over et begrænset *learning curriculum*, sætter det ikke alene begrænsninger for kursistens sproglæring, men også for hendes/hans beskæftigelsesbaserede integrationsproces. Det stiller sprogcentret over for spørgsmålet om hvilken rolle sprogundervisningen skal og kan have: Skal den forholde sig til de umiddelbare eller til supplerende sprogbehov? Skal den – og i givet fald i hvilket omfang – supplere med den faglige læring som der ikke er mulighed for på arbejdspladsen, men som er nødvendig for en meningsfuld beskæftigelsesrettet integrationsproces?

En løsning på disse spørgsmål kan være et tæt samarbejde med arbejdspladsen om en samlet oplæringsplan, hvor arbejdspladsen tager sig af den faglige læring og sprogundervisningen knytter sproglæring til den. Men hvis arbejdsrummet forstås som et læringsrum, er det afgørende for en meningsfuld integrationsproces der kan føre til beskæftigelse, at der er en aktør som kan tage sig af den nødvendige supplerende faglige oplæring. Det er kun under særlige omstændigheder at denne opgave kan løses af underviserne på et sprogcenter, som når sproglærerne - som i eksemplet fra Norge - har en vis faglig baggrund ud over at være sproglærere, og det stiller spørgsmålet om der mangler en aktør i samspillet mellem kommune, arbejdsplads og sprogcenter som kan tage sig af den nødvendige faglige læring ud over det umiddelbare *learning curriculum*.

Hensigten med brugen af begrebet medspil, er at beskrive samspilsformer der bidrager til 'myndiggørelse' af kursisterne - altså udvikling af kompetencer til at udføre de arbejdsopgaver der umiddelbart eller middelbart indgår i sikringen af arbejdspladsens praksis. I nogle tilfælde - f.eks. fra det norske opplæringscenter - peger praksis dog i retning af læreprocesser der overskrider læringskulturen i arbejdsrummet. Sådanne overskridende og Myndiggørende læreprocesser, betegner jeg i det følgende med begrebet *modspil* (se note 2).

Modspil

Som nævnt er *co-participation* præget af modsætningsfyldte processer mellem *affordance* og *agency* inden for rammerne af arbejdspladsens *regulatory practices*, og derudover kan der være forskel på enkeltpersoners og grupperes *affordances*, hvilket gør arbejdspladser til "contested environments": "participation in work activities is not afforded in similar ways to all who work in the workplace and participation in work activities can be the bases of competition and exclusion between competing interests." (Billett 2001:210).

Her er det ikke de umiddelbare eller de supplerende behov i et medspil der 'hentes' og bearbejdes, men kursisternes erfaringer med manglende anerkendelse, marginalisering osv. og deres muligheder for gennem (sprog)handlinger at øge deres *agency* og muligheder for diskursiv investering i egen sproglæring som *legitimate speakers* (Norton 2013) som led i en personlig identitetsudvikling.

Sprogundervisningen i undervisningsrummet kan her have en funktion som modspil til den begrænsede *affordance* i arbejdsrummet ved at give kursisten *agency* gennem en større produktiv kompetence, men også ved at bidrage til kursistens muligheder for at ændre sin positionering og identitet i arbejdsfællesskabet.

Samspil, som udgør den anden dimension i denne skitse til en kritisk refleksionsramme for udvikling af en beskæftigelsesrettet sprogpædagogik, stiller en lang række spørgsmål om de overordnede mål med den beskæftigelsesrettede sprogundervisning, og hvilke funktioner arbejdsrum og undervisningsrum skal og kan have i forhold til hinanden.

Det afgørende for at skabe 'myndiggørende' og Myndiggørende sproglæringsprocesser er under alle omstændigheder at se arbejdsrummet som et læringsrum og gennem medspil og modspil at bidrage til at kursisten får større *affordance* og øget *agency*.

Det åbner for den tredje dimension i den kritiske refleksionsramme: De sprogpædagogiske tilgange og den sprogdidaktiske praksis som kan bidrage til en beskæftigelsesrettet sproglæring der forholder sig til de første to dimensioner i refleksionsrammen.

Sprogpædagogiske tilgange

Der er udviklet mange forskellige tilgange og metoder til sprogundervisning (se f.eks. Richards & Rodgers 2001; Atkinson 2011), men jeg vil her holde mig til to tilgange som er dominerende i den aktuelle diskussion om sproglæring og -undervisning: En kommunikativ og en sociokulturel/økologisk tilgang. Jeg vil derudover supplere med en mere generel biografisk tilgang til læreprocesser, som er afgørende for om de to sprogpædagogiske tilgange kan bidrage til subjektivt meningsfulde læreprocesser for kursisterne.

Kommunikativ tilgang

Kommunikativ sprogundervisning er i høj grad blevet identisk med *task*-baseret sprogundervisning, men der bliver i litteraturen givet forskellige bud på definitioner af '*task*' (se f.eks. Ellis 2003:4). Der er dog to kriterier der er bred enighed om. Det første kriterium, er at betydning går forud for form, således at arbejdet med en *task* giver de lærende mulighed for at anvende målsproget med et indholdsmæssigt kommunikativt formål. Det andet kriterium, som hænger sammen med det første, er at *task* bidrager til autentisk kommunikation, enten gennem brugen af pædagogiske *tasks* eller gennem virkelighedsrelaterede *tasks* (*pedagogic tasks – real-world tasks*, Nunan 1989/1993). I andetsprogsundervisningen – herunder beskæftigelsesrettet undervisning – er der brug for virkelighedsrelaterede *tasks* der kan bidrage til et samspil mellem arbejdsrum og undervisningsrum, og her kan Longs kombination af mål-*tasks* (*target tasks*) og pædagogiske *tasks* (*pedagogic tasks*) (Long 2015) være nyttig.

Long skelner mellem *Task-Based Language Teaching* (TBLT skrevet med stort) og *task-based language teaching* (tblt skrevet med småt). I tblt bruges *task* først og fremmest til at arbejde med sproglige former, og opfylder dermed ikke kriteriet om at betydning går forud for form. I TBLT bliver der taget udgangspunkt i mål-opgaver (*target tasks*), dvs. hvad kursisterne har brug for at kunne *gøre* med det nye sprog i forbindelse med udførelse af dagliglivets opgaver (ibid. p. 109). Dette undersøges gennem en behovsanalyse (*needs analysis*), og resultatet kan så bruges til udvikling af pædagogiske opgaver (*pedagogical task*) i undervisningen, som starter med at være enkle udgaver af mål-*tasks*, og derefter gradvis udvikler sig i retning af det der kræves for at udføre mål-*task*'ene (ibid. p. 225f).

Ved at lægge vægt på *tasks* og ikke *texts* som analyseenhed (*unit of analysis*) for behovsanalysen bliver det muligt at afdække de dynamiske strukturer i den diskurs der indgår i udførelsen af *target tasks* (Long 2015:171-72) og ikke reducere analysen til dekontekstualiserede sproglige overfladestrukturer. Dermed bliver *sayings* koblet til *doings* og derudover også til *relatings* idet kursisten gennem sin sproglæring kan få mulighed for at blive "a competent member of a cultural group, with language acquisition as one (important) part of that process. (ibid. 175).

Long bygger sin kommunikative tilgang på en kognitiv-interaktionistisk teori om sproglæring baseret på forskning inden for SLA (Second Language Acquisition). Gennem arbejdet med *tasks* får de sproglærende mulighed for at indgå i en betydningsforhandling (*negotiation for meaning*) som giver dem et forståeligt input til udviklingen af deres intersprog. Men når *task*-baseret undervisning henter sine rationaler i SLA, bliver den også problematiseret af den kritik der er blevet rettet mod SLA, bl.a. med udgangspunkt i Firth & Wagner 1997, der argumenterer for at SLA ikke i tilstrækkelig grad ser sproglæring som en "embodied" og "embedded" social praksis og sprog som et socialt fænomen, ligesom den ikke ser sproglæring ud fra et deltagerperspektiv (et emisk perspektiv). Hvis *task*-baseret kommunikativ undervisning baseres på et kognitivt paradigme for sprogtilegnelse (se Pedersen 2019), bliver det problematisk når man skal forstå sprogundervisningen som politisk social praksis og vurdere dens Myndiggørende kritiske potentialer, og spørgsmålet er om *task*-baseret undervisning kan rekontekstualiseres inden for en socio-kulturel/økologisk tilgang der inddrager magtrelationer.

Selvom Long holder sig inden for et kognitiv-interaktionistisk paradigme, åbner han med sit fokus på *task* som analyseenhed og den kontekstualiserede diskurs der indgår i udførelsen af *task*, for sprogundervisningen som politisk handling (ibid. 63), og nævner de følgende "filosofiske principper" som et "progressivt grundlag" (*progressive underpinning*) for TBLT : "*individual freedom, rationality, emancipation, learner-centeredness, egalitarian teacher-student relationships, participatory democracy, mutual aid and cooperation.*"(ibid. p. 66), hvilket også er vigtige principper i en Myndiggørende pædagogik.

Men selvom Long argumenterer for at sproglæring både er en kognitiv tilegnelsesproces (*acquisition*) og en socialiseringsproces (*socialization*), er den sociale dimension ikke en integreret del af det kognitivt-interaktionistiske paradigme, og han kommer derfor til at stå som repræsentant for "those who see SLA primarily in psycholinguistic terms", overfor dem der repræsenterer den sociale vending (*social turn*) i SLA: "those who see it as both psycholinguistic and social in nature" (Block 2003:3).

Sociokulturel tilgang

En sprogpædagogisk tilgang der ser sprog, sproglæring og den lærende i et umiddelbart socialt perspektiv, er en sociokulturel tilgang - med inspiration fra især Vygotskij - hvor den lærende som "part of a history, a culture and a society" (Ellis et al. 2020: 104) gennem social interaktion tilegner sig sprog som et kulturelt redskab for mediering - og ny-mediering - af interaktion med omverdenen og individuel tænkning (Lantolf & Thorne 2006/2009:5).

Den mest fundamentale forståelse i sociokulturel teori er at menneskers forhold til verden og hinanden er *medieret* gennem kulturelle redskaber, herunder ikke mindst sprog: "Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate (gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other's social and mental activity" (ibid. p. 79). Sprog som et kulturelt konstrueret artefakt består ikke af på forhånd fastlagte betydninger, men indeholder kulturelt skabte betydnings*potentialer* som de lærende bruger, forhandler og ændrer til nye betydninger for at opfylde deres kommunikative behov og intentioner (ibid. p. 9).

Hvor de lærende i et kognitiv-interaktionistisk perspektiv udvikler deres intersprog gennem deltagelse i *tasks* der giver mulighed for forhandling af et forståeligt input (*acquisition*), består sprogtilegnelse i et socio-kulturelt perspektiv i en internalisering af sprog fra det sociale plan som interpsykologisk kategori til det psykologiske plan som en intrapsykologisk kategori (Vygotskij i Gibbons 2006/2008: 22). Denne læreproces kan finde sted når de lærende i interaktion med hinanden eller med en lærer i arbejdet med aktiviteter får mulighed for at udvikle en fælles zone for deres nærmeste udvikling gennem stilladsering (*collaborative dialogue*, Ellis et al 2020:117). Ved at deltage i den nærmeste udviklingszone kan den lærende begynde at forstå betydninger i sproglige former og begreber (deklarativ viden) som er afgørende for tænkning på et højere plan (*higher-order thinking*).

I et sociokulturelt perspektiv bruges *tasks* ikke til at fremme lærerens mål med undervisningen, men i stedet er en '*task*' en aktivitet (*activity*) som giver de lærende som handlende *agents* mulighed for at forhandle sig frem til hvad formålet med opgaven er, og hvordan den skal løses. (Lantolf 2000:84). Dette åbner for et perspektiv om de lærendes *agency* og en kritisk Myndiggørende pædagogik (Lantolf & Thorne 2006/ 2009:240).

I flere pædagogiske udmøntninger af sociokulturel teori arbejdes der med at give de lærende muligheder for at udvikle *higher-order abilities* i form af begrebslig viden om sprog og sprogbrug, og de opgaver eller aktiviteter de udvikler, har til formål at "learners consider the sociolinguistic and pragmatic meanings they want to create and then link those intended meanings to available linguistic resources" (Compernelle 2019:92; se også eksempler i Lantolf & Thorne 2006/2009 og Ellis et al 2020). Til kontekstualisering af sproget anvendes "scenarier", men i et arbejdsrettet perspektiv kan autentiske scenarier hentes fra praktik-/arbejdspladsen.

Man kan her anvende det som Sandwall kalder for *integreringsopgaver (integreringsoppgifter)*, som er "en oppgift som formuleras och förarbetas i skolan, tass med til praktikplatsen för behandling och som sedan hämtas med tillbaka till skolan för vidare bearbetning." (Sandwall 2013:213). Arbejdet med integreringsopgaver forløber på den måde at der først i undervisningsrummet sker en forberedelse hvor der *arbejdes med sproget*. Dernæst er der en gennemførelsesfase hvor *sproget sættes i arbejde* på praktik-/arbejdspladsen. I en afsluttende efterbearbejdning bliver der igen *arbejdet med sproget* på en sådan måde at resultaterne fra forarbejdet sammenlignes med resultaterne fra gennemførelsen med henblik på at vurdere om det sprog der blev brugt, fungerede således at formålet med kommunikationen lykkedes.

Flere forskere inden for sproglæring (se bl.a. Norton 2013) arbejder med en sociokulturel tilgang i et bredere perspektiv, hvor det drejer sig om "socialization and the discursive construction of identities" (Lantolf & Thorne 2006:2), og sprogundervisningen kan her med udgangspunkt i kursisternes erfaringer omfatte sproglige ressourcer de kan anvende for at opnå større *affordance* og *agency* i arbejdsrummet, hvilket åbner for en økologisk tilgang til sproglæring.

Økologisk tilgang

Som det fremgik af gennemgangen af arbejdsrummet som læringsrum, er kursistens læringsmuligheder afhængig af forholdet mellem de *affordances* arbejdsrummet tilbyder og kursistens muligheder og motivation for at udnytte dem (*agency*). Den samme forståelse af læring finder man i en økologisk tilgang til sproglæring, hvor begrebet *affordance* erstatter *input* (van Lier 2000) og den sproglærende ses som "immersed in an environment full of potential meanings. These meanings become available gradually as the learner acts and interacts within and with this environment." (ibid. p. 246).

I et økologisk perspektiv på sproglæring ligger disse betydningspotentialer ikke alene i sproget, men sprog indgår i en større multi-sensorisk sammenhæng af betydningskabende ressourcer - *semiotics*, som van Lier benævner det - der omfatter kroppen, kulturelt-historiske genstande og de fysiske omgivelser (van Lier 2008:246) - på samme måde som *sayings, doings og relatings* - og for at kunne udnytte disse ressourcer som *affordances* skal den sproglærende lære aktivt at opfatte/lægge mærke til (*perceive*) og udforske dem gennem målrettet handling (*purposeful action*, van Lier ibid. p. 602). *Affordance* knytter således perception og handling - eller *agency* hos Billett - sammen. Van Lier beskriver læreprocessen således: "While being active in the learning environment the learner detects properties in the environment that provide opportunities for further action and hence for learning. Affordances are discovered through perceptual learning, and the effective use of affordances must also be learned" (van Lier ibid. p. 598).

I receptionsbehandlingen er forholdet mellem perception og handling gensidig, reciprok, men der er også gensidighed mellem den perciperende og det perciperede, således at perception samtidig er selvperception, og den selvbevidsthed (*self-awareness*) der udvikler sig, er en kilde til identitetsudvikling for den sproglærende i det nye sprog og den nye kultur (van Lier ibid. p. 90-91): "Negotiating new identities, creating new semiotic networks, and language learning are intimately connected in a language learner's world" (ibid 97).

Det overordnede mål med en sprogundervisning der er inspireret af et økologisk perspektiv, er at bidrage til at skabe *affordances* og udvikle kursisternes *agency* - både i arbejdsrummet og i undervisningsrummet: "The teaching-learning environment must be rich in affordances, that is, opportunities for perceptual learning, and must engage learners in meaningful activities." (ibid. 2008: 603). van Lier peger her på en handlingsbaseret læreplan (*activity-based curriculum*) bestående af projekter og *tasks*, hvor den sproglærende vil være omgivet af sproget i al dets rigdom og kompleksitet (van Lier 2004:92) som en del af multimodale betydnings-

skabende ressourcer af mange forskellige slags.

For van Lier ligger en sådan handlingsbaseret pædagogik i forlængelse af en reformorienteret pædagogik (van Lier 2008:602) der har til formål at bidrage til demokratiserende læreprocesser: "At the micro level of the classroom, a focus on ecological processes can awaken in the students (and teachers) a spirit of inquiry and reflection, and a philosophy of seeing and hearing for yourself, thinking for yourself, speaking with your own voice, and acting jointly within your community." På den måde kan en økologisk tilgang blive en form for "'subversive' education" (van Lier 2004:99).

Biografisk tilgang

Sproglæring skal ikke alene give subjektiv mening for kursisten og være Myndiggørende i et kommunikativt og sociokulturelt/økologisk perspektiv, men også i et biografisk perspektiv, dvs. at den udgør en del af kursistens arbejde med at skabe en fænomenologisk sammenhæng i begivenhederne i hendes/hans livshistorie (Kramsch 2002/ 2004: 9ff), samt udvikle mulige selvforståelser (*possible selves*) (Dörnyei et al 2010) og forestillede fællesskaber (*imagined communities*, Kanno et al. 2003). I den politiske integrationsdagsorden som sprogundervisningen indgår i, ligger der et institutionaliseret biografiforløb, som kursisterne forventes at gøre til deres eget. Med deres forskellige livsforløb, livsplaner og erfaringsverdner vil kursisterne imidlertid kunne opleve modsætninger mellem de livsmanuskripter de er fortrolige med, men som i deres nuværende liv ikke er fuldt realiserbare, og så de institutionaliserede biografiforløb de forventes at indgå i (Pedersen 2007). På samme måde er meningsfuld læring i arbejdsrummet, som Billett forklarer, afhængig af de værdier, opfattelser og forståelse som den enkelte har udviklet gennem sin livshistorie, og det samme gælder i undervisningsrummet.

Til at beskrive disse modsætninger og mulighederne for overskridende – og dermed potentielt Myndiggørende – biografiske læreprocesser, kan man bruge begrebet *biograficitet*, som skal forstås som evnen til at skabe nye biografier på grundlag af de givne forhold: "Biographicity means that we can redesign again and again, from scratch, the contours of our life within the specific contexts in which we (have to) spend it, and that we experience these contexts as 'shapeable' and designable." (Alheit & Dausien 66-67:2007). Potentialerne til biografiske læreprocesser kan ligge i selvrefleksive aktiviteter med udgangspunkt i et overskud af modsætningsfulde erfaringer i kursisternes livsforløb og i de "unlived lives" (ibid. p. 65), som realiseres under nye forhold.

Analyse af eksempel på undervisning

I det følgende vil jeg med brug af nogle af perspektiverne i den kritiske refleksionsramme analysere et eksempel på undervisning i beskæftigelsesrettet sprog på et sprogcenter hvor der er blevet arbejdet med at udvikle en *task*-baseret tilgang (Pedersen 2020). Formålet med analysen er at undersøge hvordan refleksionsrammen kan anvendes til at pege på muligheder for kritisk pædagogisk-didaktisk videreudvikling af praksis, men også for at forstå hvorfor undervisningen bliver praktiseret på den måde som den gør. Hensigten er altså ikke at kritisere lærernes praksis, men at få en kritisk forståelse af praksis.

Materialet til analysen består af min transskription af mine egne videooptagelser af undervisningen på et dansk sprogcenter, hvor jeg havde mulighed for at optage både klasseundervisning og arbejdet i enkelte grupper. Undervisningen indgik som led i et udviklingsarbejde med fokus på kommunikativ beskæftigelsesrettet undervisning, hvor underviserne først beskrev og i deres team og med mig som kursusleder diskuterede formål og lektionsplan inden undervisningen blev gennemført.

Eksempel: Jobbeskrivelse

I dette forløb (DU2,1) indgår der to målopgaver, som lærerne beskriver således: "[...] kursisten kan beskrive sine egne egenskaber og kvalifikationer i en samtale med en sagsbehandler eller en medarbejder på jobcentret. I forløbet vil vi også undersøge, hvilke kompetencer forskellige jobs kræver, så kursisterne får en fornemmelse for, hvilke jobs, der er relevante."

Forløbet indledes med klasseundervisning, hvor læreren viser kursisterne et billede af en frisør, og gennem eliciterende spørgsmål og kursisters svar bliver oplysninger om frisørarbejdet skrevet ind i et skema på tavlen, hvor der er felter til at beskrive arbejdsplads, arbejdsopgaver, kompetencer/ kvalifikationer, egenskaber.

Interaktionen mellem de to lærere (L1 og L2) og kursisterne (K) foregår på denne måde:

L: hvad laver hun [frisøren på billedet]?

K1: hun klipper hår.

L: hun er frisør, ja. hun er frisør. det er hendes jobtitel [peger på feltet 'jobtitel' i skemaet]. jobtitel, hun er frisør.

L2: når vi laver spørgsmål, jobtitel, hvad laver hun, eller han, eller de.

L1: så har vi det næste [peger på næste felt i skemaet]. hvad står der her?

K2: arbejdsplads.

L1: arbejdsplads. hvis vi skal lave spørgsmål her.

K: [?]

L1: spørgsmål, spørgsmål.

L2: det betyder workplace

K1: [hvad arbejdsplads

K2: [hvad laver

L1: nej spørgsmål [angiver omvendt ordstilling med fingrene]

(se note 3 for forklaring på brugen af transskriptionstegn)

Den efterfølgende *task* består i at kursisterne i grupper får billeder af personer i forskellige jobs, hvorefter de ved at stille spørgsmål til hinanden for hvert job skal udfylde et skema svarende til det der er blevet demonstreret med frisørjobbet.

I L2's instruktion til *task*'en indgår imidlertid en opgave mere:

L2: og så er der én ting til. når man har lavet ét job her [kører med hånden langs skemaet] så kunne man lige tænke her [tegner et glad ansigt på tavlen] det her job, frisør [peger mod sig selv] måske noget for mig. var det noget for mig? could it be something for me?" [bevægelser med hænderne] neej, så kan man jo skrive 'nej' [skriver 'nej' i skemaet på tavlen] eller man kan lave sur smiley eller whatever. det bestemmer I, men det er er godt lige at tænke [peger på sit hoved] måske snakke sammen i gruppen. kunne det her være noget for mig?

I *task*'en arbejder en af grupperne med et billede af en kassedame. Undervejs kommer læreren (L) forbi og deltager i gruppens interaktion (alle kursister kaldes her K da det er vanskeligt at afgøre hvem af dem der siger hvad):

K: hvor arbejder hun?

K: hun arbejder i butik.

K: hvad er hans arbejdsopgaver?

K: hun er [søger i telefon. spørger L]

L: kassedame. hvad er hans arbejdsopgaver?

K: faktureringsstæller [?]

L: faktureringsstæller [?], det er et godt bud. det er ikke helt rigtigt. hvad er hendes arbejdsopgaver?

K. checking.

L: hun scanner varerne. når det siger bib-bib så scanner hun varer. hun tager imod betaling. hun får penge med dankort. det er hendes arbejdsopgaver, hun scanner varer.

K: [skriver] hun scanner.

L: hun ta'r imod betaling. hun ta'r imod.

K: imod, imod

L: det betyder hun får. så når jeg betaler, altid med dankort, så tager hun imod betaling.

KK: peng, penge

L: penge.

K: hun scanner varer.

L: varer. det er mælk, mel. varer. alle de der ting kalder vi varer. grocery på engelsk. hvad tror I så næste?

K: hvad er hendes uddannelse?

K: hvad er hende uddannelse?

K: ikke uddannelse.

L: nej, man behøver ikke have uddannelse hvis man skal være kassedame, og det hedder – måske går man på kursus, ja

K: kursus [?]

L: men på [?]. man kan være ufaglært.

KK: ufaglært.

Samspilsformen i dette forløb kan umiddelbart betegnes som arbejdsforberedende, og i et kommunikativt perspektiv lægges der op til et samspil mellem undervisning og jobcenter ud fra et antaget behov for at kunne beskrive sine arbejdsrelevante egenskaber og kvalifikationer. Det er imidlertid ikke denne mål-*task* der er gjort til pædagogisk *task*, men derimod afklaring og beskrivelse af aspekter af forskellige slags jobs, altså den opgave der bestod i at "undersøge, hvilke kompetencer forskellige jobs kræver". Gennem *task*-arbejdet henter kursisterne informationer hos hinanden og skriver dem ind i skemaet, men der ser ikke ud til at være lagt op til at disse informationer skal verificeres og udvides gennem andre former for informationssøgning.

Sprogligt er der fokus på hv-spørgsmål, som en måde at hente informationer på, og kursisterne holder sig til en spørgsmål-svar interaktion i opgaveløsningen, sådan som den er blevet præsenteret i introduktionen, men uden at der har været særlig fokus på svar-delen af det der i Conversation Analysis refereres til som *adjacency pair* (Hutchby & Wooffitt 2008:42ff).

I et sociokulturelt-økologisk perspektiv introducerer læreren forskellige medierende læringsressourcer som skemaet og spørgsmål-svar interaktion som understøttes af gestik. I *task*-arbejdet bruger kursisterne skemaet, spørgsmål-svar interaktion og mobiltelefon, men der bliver ikke arbejdet begrebsligt med spørgsmål-svar som en social interaktionsform. Kursisterne hjælper hinanden med at løse opgaven, men det er først da læreren intervenserer i interaktionen at der for alvor bliver skabt en zone for nærmeste udvikling, således at der kommer ny viden, nye gloser og mere komplekse sproglige vendinger i spil.

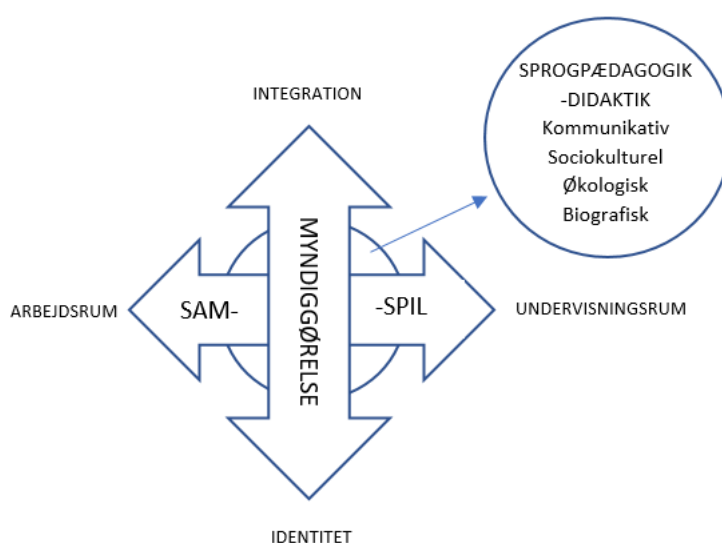
Task'en kan også ses som forberedelse til mål-*task*'en med at tage stilling til hvilke af de beskrevne job kursisterne kunne være personligt interesserede i, men der er ikke i det observerede forløb nogen aktiviteter der kan mediere en sådan proces, f.eks. i form af afklaring af egne egenskaber og behov – det synes at være op til den enkelte kursist at gøre op med sig selv hvilke jobs der kunne være interessante og angive dette med "ja/nej" eller en smiley.

Både kommunikativt, sociokulturelt/økologisk og biografisk indeholder forløbet flere potentialer, der kunne videreudvikles, men processerne og omfanget af *affordances* og kursisternes mulighed for udvikling af *agency* synes at stoppe inden disse potentialer er fuldt indløst. For det første bliver der ikke skabt et samspil med handlinger der normalt indgår i jobsøgning (udarbejdelse af CV, samtale med jobkonsulent osv.); for det andet bliver sproget – derfor – ikke relateret til de sociale situationer der kunne være relevante for deltagerne i et personligt udviklings- og læringsperspektiv; for det tredje bliver der ikke skabt rum for deltagerens biografiske perspektiver (*imagined communities* og *futures*) i forbindelse med jobsøgning; og for det fjerde får kursisterne ikke mulighed for at inddrage og bearbejde deres egne erfaringer i et *participatory* curriculum. Sat på spidsen kan man sige at kursisterne i den læringskulturelle praksis bliver positioneret som først og fremmest sproglærende i det forløb, som lærerne har tilrettelagt, og dermed reduceres kursisternes muligheder for at blive agenter i deres egen lærings- og 'integrations'-proces.

I næste afsnit vil jeg kort diskutere hvordan refleksionsmodellen kan bidrage til at forklare hvorfor forløbet udfolder sig på den måde det gør.

Diskussion

De begreber og perspektiver jeg har inddraget i skitsen til en kritisk refleksionsramme for beskæftigelsesorienteret andetsprogsundervisning, kan sammenfattes i denne grafiske model:



De to overordnede perspektiver er *myndiggørelse* og *samspil*.

Myndiggørelse på makro-plan drejer sig om kursisternes integration, som i en institutionel sammenhæng angår beskæftigelse og selvforsørgelse, og på mikroperspektiv om den enkeltes identitetsudvikling. Myndiggørelse kan bestå i en 'samarbejdende' tilpasning til det institutionaliserede integrationsperspektiv ('myndiggørelse') eller en kritisk overskridende Myndiggørelse.

Samspillet mellem arbejdsrum og undervisningsrum kan ske gennem flere forskellige *samspilsformer*, men tager udgangspunkt i begge rum som læringsrum. Som sociale handlings- og interaktionsrum udgør begge læringsrum forskellige læringskulturer, hvorigennem kursisterne som deltagere er underlagt begrænsninger og muligheder for læring – afhængig af forholdet mellem *affordance* og *agency*. Gennem *medspil* kan der skabes 'myndiggørende' læreprocesser, og gennem *modspil* bliver der åbnet mulighed for kursisternes Myndiggørelse.

Myndiggørelse (i begge betydninger) og samspil skabes gennem den pædagogisk-didaktiske praksis, hvor mulighederne for meningsskabende læreprocesser i tre dominerende tilgange er blevet taget op: en kommunikativ, en sociokulturel og en økologisk samt en generel pædagogisk biografisk tilgang. Det er naturligvis muligt at vælge mellem disse tre – og flere andre tilgange – men det vil være mere konstruktivt at se dem som supplerende tilgange, således at den økologiske indeholder den sociokulturelle, som igen indeholder den kommunikative. På den måde kan potentialerne i alle tilgangene udnyttes i en tilrettelæggelse af undervisningen hvor *task* (kommunikativ) og aktiviteter (sociokulturel) indgår i en handlingsbaseret, partcipatorisk Myndiggørende pædagogik.

Undervejs i præsentationen af refleksionsrammen, og ikke mindst i undervisningseksemplet, tegner sig imidlertid omridset af nogle grundlæggende problemstillinger som udfordrer modellen.

Når undervisningseksemplet ikke illustrerer et arbejdsintegreret samspil, men en arbejdsforberedende, er det ikke tilfældigt. Gennem min deltagelse i mange projekter om beskæftigelsesrettet andetsprogsundervisning er jeg stødt på meget få eksempler på arbejdsintegrerede undervisningsforløb – med eksemplet Norge som en markant undtagelse (se afsnit 3 om samspilsformer). Flere forløb har beskæftiget sig med arbejdsrettede temaer, og andre forløb har været forsøg på at kompensere for manglende mulighed for at gennemføre et egentlig arbejdsintegreret samspilsforløb med arbejdsrummet som et læringsrum. Som undervisningseksemplet viser, er det også vanskeligt at skabe et arbejdsforberedende forløb som er direkte relateret til de kontekster og aktiviteter der kunne være relevante.

Det peger på at der er organisatoriske vanskeligheder ved at skabe et arbejdsintegreret samspil med arbejdsplads og (måske) kommune. Mange lærere fortæller at de ikke ved noget om kursisternes praktik-/arbejdspladser og ikke har mulighed for eller ressourcer til at få adgang til dem, med det resultat at kursisten risikerer at få en splittet identitet som borger, kursist og praktikant/ansat uden mulighed for at kunne skabe samlede meningsfulde læreprocesser.

En yderlig problematik er, at den beskæftigelsesrettede andetsprogsundervisning beskæftiger sig med et læringsindhold som mange sproglærere af naturlige grunde kun har et begrænset kendskab til, hvorfor det kan være vanskeligt for dem at give andet end en foreløbig introduktion til emner og ikke til mål-*tasks*.

Disse problemer kan medføre at sprogundervisningen får en marginal rolle i en arbejdsrettet undervisning der skal bidrage til at kursisterne kommer i beskæftigelse, og ud fra denne position kan sprogundervisningen tendere til først og fremmest at blive *sprogundervisning* med beskæftigelse som et tema.

Til trods for disse problemer er det vigtigt at få øje på og udnytte de muligheder der stadig er for en meningsfuld og Myndiggørende kommunikativ, socio-kulturel økologisk og biografisk undervisning. Her kan den kritiske refleksionsramme måske være til inspiration.

NOTER

(1) Undervisningen i dansk som andetsprog er opdelt i tre uddannelser, som igen er opdelt i flere moduler. Danskuddannelse 1 (DU1) tilrettelægges for kursister med ingen eller ringe skolebaggrund som ikke har lært at læse og skrive på deres modersmål. Danskuddannelse 2 (DU2) tilrettelægges for kursister som normalt har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og må forventes at have en forholdsvis langsom indlæring af dansk som andetsprog. Danskuddannelse 3 (DU3) tilrettelægges for kursister som normalt har mellemlang eller lang skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og må formodes at have en forholdsvis hurtig indlæring af dansk som andetsprog.

(2) I Pedersen 2007 bruger jeg begreberne *medrum* og *modrum*, og de bliver også anvendt i Sandwall 2013. Når jeg her udskifter disse begreber med *medspil* og *modspil* – som underbegreber til *samspil* – er det for at understrege det dynamiske og interaktionelle.

(3) I transskriptionen er anvendt følgende tegn:

. (punktum) angiver afslutning på en replik eller dele af en replik.

[?] angiver at det ikke er muligt eller vanskeligt at høre hvad der bliver sagt.

[søger i telefon. spørger L] angiver beskrivelse af handling.

varer: understregning angiver ekstra tryk.

LITTERATUR

- Alheit, Peter & Bettina Dausien (2007): Lifelong Learning and Biography: A competitive Dynamic between the Macro- and Micro Level of Education. I: West, Linden & Peter Alheit & Anders Siig Andersen & Barbara Merrill (eds.) (2007): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Andersen, Svend Aage (2016): Empowerment. I: Goli, Marco & Bent Greve (red.) (2016): Integration. Hans Reitzels Forlag.
- Atkinson, Dwight (ed.) (2011): Alternative Approaches to Second Language Acquisition. Abingdon/New York: Routledge.
- Auerbach, Elsa Roberts (1995): The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. I: Tollefson, James W. (ed.) (1995): Power and Inequality in Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auerbach, Elsa Roberts (1986): Competence-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back? I: TESOL Quarterly, vol. 20, no. 3, September 1986.
- Billett, Stephen (2004): Workplace participatory practices. I: The Journal of Workplace learning, vil. 16, no. 6, 2004, pp. 312-324. Emerald Group Publishing
- Billett, Stephen (2001): Learning through work: workplace affordances and individual engagement. I: Journal of Workplace Learning, vol. 13, no. 5, pp. 209-214, 2001. Emerald Group Publishing.

- Billett, Stephen & Sarojni Choy (2013): Learning through work: emerging perspectives and new challenges. I: *Journal of Workplace Learning*, vol. 25, no. 4, 2013. Emerald Group Publishing.
- Blaker, Aud & Michael Svendsen Pedersen (2018): Innvandrere og flyktningers vei mot arbeidslivet. I: *Sprogforum – tidsskrift for kultur- og sprogpedagogik*, årg. 2018, nr. 66. Roskilde Universitetsforlag.
- Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bramm, Eva & Marta Kirilova (2018): "Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende" – om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere. I: *Sprogforum* 66, 2018. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Canagarajah, A. Suresh (1993): Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to reproduction Through ESOL. I: *TESOL Quarterly*, vol. 27, no. 4, winter 1993. pp. 601-626.
- Compernelle, Rémi A. van (2019): Dynamic Strategic Interaction Scenarios: A Vygotskian Approach to Focusing on Form. I: Ahmadian, Mohammad Javad & María del Pilar García Mayo (eds.): *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- Dörnyei, Zoltan & Ema Ushioda (eds.): *Motivation, Language Identity and the L" Self*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters
- Duchêne, Alexandre & Melissa Moyer & Celia Roberts (2013): Introduction: Recasting Institutions and Work in Multilingual and Transnational Spaces. I: Duchêne, Alexandre & Melissa Moyer & Celia Roberts (eds.) (2013): *Language, Migration and*

- Social Inequalities. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod (2003): Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod & Peter Skehan & Shaofeng Li & Natsuko Shintani & Craig Lambert (2020): Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, A. & J. Wagner (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. I: Modern Language Journal 81. pp. 285-300.
- Gibbons, Pauline (2006/2008): Bridging Discourses in the ESL Classroom. London, New York: Continuum.
- Giroux, Henry A. (2006): Theories of Reproduction and resistance in the New Sociology of Education. I: Giroux, Henry A.: The Giroux Reader. Edited and introduced by Christopher G. Robbins. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jo Krøjer (2019): Indledning. I: Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jo Krøjer (red.) (2019): Meningsfuldt? Kritiske perspektiver på social intervention. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Hutchby, Ian & Robin Woofitt (2008): Conversation Analysis. Cambridge/Malden: Polity
- Kanno, Yasuko & Bonny Norton (2003): Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. I: Journal of Language, Identity, and Education, vol. 2, no 4. Routledge
- Kjærbeck, Susanne (2003): Hvad er en vellykket aktiveringssamtale? I: Asmuß, Birte & Jakob Steensig (red.) (2003): Samtalen på arbejde –

konversationsanalyse og kompetenceudvikling.
Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kompetanse Norge & Michael Svendsen Pedersen
(2018): Arbeid og språk – et samspill. Udgivet af
Kompetanse Norge:

<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e1450ed8ec9c482a85475943a1fe16a9/arbeid-og-sprak-et-samspill.pdf>

<https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/arbeid-og-spraket-samspill/>

Kramsch, Claire (2002/2004): Introduction: "How can we tell the dancer from the dance?". I: Kramsch, Claire (ed.) (2002/2004): *Language Acquisition and Language Socialization*. London, New York: Continuum.

Lantolf, James P. & Steven L. Thorne (2006/2009): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language development*. Oxford: Oxford University Press.

Long, Michael (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.

Norton, Bonny (2013): *Identity and Language Learning*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Nunan, David (1989/1993): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pedersen, Michael Svendsen (2020): *Sprog og arbejde – en helhedsmodel*. Arbejds- og beskæftigelsesrettet andetsprogsundervisning på Sprogcenter Holstebro.

Pedersen, Michael Svendsen (2019): *Task-baseret kommunikativ sprogundervisning*. I: Gregersen, Annette Søndergaard /red.) (2019): *Sprogfag i*

- forandring – pædagogik og praksis. 3. udgave, bind 2. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Pedersen, Michael Svendsen (2018a): Samspil – sprogdidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogsundervisning. I: Sprogforum – tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, august 2018, nr. 66. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Pedersen, Michael Svendsen (2018b): Sprog på arbejdspladsen. Udlændinge og Integrationsministeriet, Styrelsen for International Rekruttering og Integration.
- Pedersen, Michael Svendsen (2016): Sprog på og til arbejdspladsen. I: Kindenberg, Björn (red.) (2016): Flerspråkighet som resurs. Stockholm: Liber.
- Pedersen, Michael Svendsen (2007): På vej med sproget. Arbejde, livshistorie, sproglæring. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Pennycook, Alastair (2001/2010): Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction. New York/Oxon:Routledge.
- Richards, Jack. C & Theodore S. Rodgers (2001): Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press
- Sandwall, Karin (2013): Att hantera praktiken. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- SIRI (Styrelsen for International Rekruttering og Integration): (uden år): Idékatalog. God praksis i den beskæftigelsesrettede danskundervisning.
- Sprogforum – tidsskrift for kultur- og sprogpedagogik, nr. 66, 2018. Roskilde Universitetsforlag.

- Udlændinge- og Integrationsministeriet:
Lovbekendtgørelse nr. 1 af 01/01/2020.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet: Bekendtgørelse
nr. 1223 af 22/11/2019
- Udlændinge- og Integrationsministeriet: Vejledning nr.
9527 af 28/06/2018
- van Lier, Leo (2008): Ecological-Semiotic Perspectives
on Educational Linguistics. I: Spolsky, Bernard &
Francis M. Hult (eds.) (2008): The Handbook of
Educational Linguistics. Malden/Oxford/Carlton:
Blackwell Publishing.
- van Lier, Leo (2004): The semiotics and Ecology of
Language Learning. I: Utbildning & Demokrati
2004, vil. 13, nr. 3.
- van Lier, Leo (2000): From input to affordance: Social-
interactive learning from an ecological perspective.
I: Lantolf, James P. (ed.): Sociocultural Theory and
second Language learning. Oxford: Oxford
University Press.
- Willaa, Martin Bachdal & Jonas Theis Petersen (2019):
Når velfærdsstaten intervenserer. I: Krøjer, Jo &
Peter Hagedorn-Rasmussen (red.) (2019):
Meningsfuldt? – kritiske perspektiver på social
intervention. Frederiksberg: Frydenlund Academi

KOMPLEKSE LIV I SNÆVRE RUM
- Et interviewstudie af danske sprogcentres arbejde
med arbejdsmarkedsrettede praktikker i perioden
2014-17

Anders Emil Kaas-Larsen

RESUMÉ

Fra 2014 til 2017 var de danske sprogcentre, der underviser voksne udlændinge i dansk som andetsprog, særligt pressede i deres sprogpædagogiske arbejde med arbejdsmarkedsrettede praktikker. Det skyldtes loven om Arbejdsmarkedsrettet Dansk fra 2014 og indførelsen af obligatoriske virksomhedspraktikker til flygtninge fra 2016. Denne artikel udforsker de problematikker, som sprogcentrene oplevede i deres arbejde med arbejdsmarkedsrettede praktikker. De kvalitative data er hentet fra dybdeinterviews med skoleledere og undervisere, og fra dataene identificeres to problemstillinger: Hvordan skabes autentiske og motiverende måder at være til stede i praktik og på skolen? Hvordan skabes samspil, der understøtter gode sprogpædagogiske praksisser?

I besvarelsen af disse spørgsmål argumenterer jeg for den teoretiske værdi i at antage et *livskontekstuelt* autenticitets- og motivationsbegreb i analysen af samspil mellem skole og praktik. Jeg kommer blandt andet frem til at arbejdet med arbejdsmarkedsrettede praktikker på mange måder suspenderede sprogcentrenes gængse andetsprogs-pædagogiske faglighed. Til gengæld åbner det for muligheden for, at sprogcentrene udvider deres institutionelle blik på deres egen rolle og på dens brugere som voksne mennesker med komplekse liv. Artiklen viser endvidere, at hverken klasseværelset eller arbejdspladsen er autentiske sociale rum i sig selv. Analysen bliver derfor en kritik af ideen om arbejdspladsen som autentisk og skolen som uautentisk. I stedet må man se de sociale rum som steder med potentiale for autenticitet og stille spørgsmålet "autentisk hvordan?" For sprogcentrene kræver det kontekstuelle analyser af både skolens og praktikkens relevans i kursisternes liv. Her peger analysen også på værdien af institutionel selvkritik hos sprogcentrene, der kan skabe en villighed til at betragte sine kursister langt bredere, end hvad egen sprogpædagogiske faglighed og institutionelle forankring lægger op til. Sprogcentrene må undgå at blive *sprogcentriske* og i stedet forstå deres egen relevans som midlertidig og betinget af kursisternes komplekse livskontekster.

Indledning

Denne artikel handler om sprogcentrenes arbejde med og omkring arbejdsmarkedsrettede praktikker i perioden 2014 til 2017, hvor to nye lovændringer pålagde sprogcentrene at arbejdsmarkedsrette deres pædagogiske praksis: Arbejdsmarkedsrettet Dansk og lovpligtige virksomhedspraktikker til flygtninge. Det var to lovændringer, der spaltede sprogcentrenes arbejde med deres kursister i forskellige praksisdomæner.

Arbejdsmarkedsrettet Dansk (herefter AD) blev indført i 2014 og betød, at kurser i dansk som andetsprog for voksne udlændinge skulle rettes mod arbejdsmarkedet mere direkte end hidtil. Der skulle skabes større samspil mellem undervisning og arbejdsliv. Det var både en sprogpædagogisk og arbejdsmarkedspolitisk udfordring: pædagogisk skulle kursister blive bedre til at begå sig sprogligt på arbejdspladser, og politisk var der et ønske om større arbejdsmarkedsintegration blandt sprogcentrenes kursister. I 2016 blev de arbejdsmarkedspolitiske ambitioner udvidet efter den store paneuropæiske flygtningevandring i sommeren 2015. De flygtninge, der efter endt sagsbehandling havde fået asyl i Danmark, skulle nu systematisk aktiveres i såkaldte virksomhedspraktikker. Målet var selvforsørgelse. Ansvar lå hos kommunerne, men virksomhedspraktikkerne udfordrede også sprogcentrene. Sprogcentrene måtte forsøge at forlige både AD-loven og de lovpligtige virksomhedspraktikker med de pædagogiske praksisser, der i forvejen eksisterede på sprogcentrene. Det var ikke en let opgave at skabe meningsfulde samspil mellem skole og praktiksted på en måde, der tog hensyn til både kursisternes sprogtilegnelse og deres arbejdsmarkedsintegration.

I denne artikel undersøger jeg forskellige sprogcentres erfaringer og problemer med at skabe samspil mellem skole og praktik. Jeg bidrager således med erfaringsbaserede forståelser for, hvad der kan stå i vejen for, at sprogcentrene kan skabe gode samspil mellem skole og praktik. Min undersøgelse er baseret på kvalitative data indsamlet på fem forskellige sprogcenterafdelinger i landet, hvor jeg har interviewet ledere, lærere og tillidsrepræsentanter om deres erfaringer med at skabe sammenhæng mellem skole og praktik.

Jeg vil med disse data udfolde en analyse af en række ledere og læreres oplevede problemer med at skabe samspil mellem undervisning og praktik. Jeg udforsker på den ene side en række vanskeligheder med at anvende sprogcentrenes sprogpædagogiske kernefaglighed i arbejdet med praktikker. På den anden side undersøger jeg erfaringer med at skabe autentiske

oplevelser for kursisterne, når de befandt sig i og mellem to sociale rum: skole og praktiksted. Jeg argumenterer for den teoretiske og analytiske værdi af at antage et *kontekstuel* autenticitets- og motivationsbegreb i analysen af samspilsskabelse mellem undervisning og praktik. Dette er en tilgang til autenticitet og motivation, hvor skole og praktiksteder kan vurderes som autentiske rum i kraft af deres relevans for den bredere livskontekst hos sprogcentrenes brugere.

Indledningsvis skitserer jeg den politiske kontekst og baggrund for arbejdsmarkedsretningen af sprogcentre i 2014-17. Dernæst opsætter jeg de teoretiske rammer for min analyse og redegør for undersøgelsens metode. Selve analysen falder i fire dele, der behandler 1) manglende sprogpædagogik i forbindelse med praktikker, 2) manglende oplevelse af autenticitet i praktikkerne, 3) institutionel selvkritik på baggrund af arbejdsmarkedsretningen og 4) manglende pædagogisk kontrol med praktikstederne som sociale og sproglige rum.

Arbejdsmarkedsretningen på opdelt sprogcentre

AD-lovgivningen fra 2014 var rettet mod udlændinge med arbejdsvisum, EU-migranter og au pair-personer. Den omfattede med andre ord de selvforsørgende kursister (Retsinformation 2014). Undervisningsministeriet havde udarbejdet en samling retningslinjer for holdsætningen på sprogcentre med en klar forventning om, at AD-kursister skulle undervises enten på deres arbejdsplads eller på særlige hold opdelt efter branchetilknøytning, arbejds- eller uddannelsesbaggrund (Undervisningsministeriet 2014: 5-6). Dette var udtryk for en ambition om at flytte både undervisningsrummet og undervisningens fokus væk fra sprogcentre og tættere på AD-kursisternes arbejdsrum. Der skete desuden en forskydning af de sproglige læringsmål fra det almene funktionssprog til det domænespecifikke arbejdsprog. Målet blev defineret som, "at arbejdstagere og studerende i videst muligt omfang tilegner sig det sprog, som forudsættes for at kunne varetage arbejde på en specifik arbejdsplads (...)" (Undervisnings-

ministeriet 2014: 5). Arbejdspladsens behov for velfungerende arbejdskraft blev således vægtet højere end kursistens generelle sprogbehov.

Politisk faldt introduktionen af AD sammen med den daværende socialdemokratisk-radikale regerings fordring om, at udlændinge skulle mødes med skrappe krav om arbejdsmarkedsdeltagelse. I den politiske kommunikation kom det bl.a. til udtryk i det socialdemokratiske kampagnebudskab "Kommer du til Danmark, skal du arbejde" (Karker 2015). Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre tabte dog regeringsmagten til Lars Løkke Rasmussens Venstre, men arbejdet med arbejdsmarkedsintegration blev videreført af Venstre-regeringen, der havde et særligt fokus på de syriske flygtninge, der var kommet i sommeren 2015. I foråret 2016 indgik regeringen således en trepartsaftale med arbejdsmarkedets parter om øget erhvervsaktivering af disse nytilkomne flygtninge (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2016). Aftalen var baseret på frivillighed, men den politiske tænkning bag aftalen manifesterede sig samme år i en ændring af *Lov om aktiv beskæftigelsesindsats* (LAB) og integrationsloven. Her blev virksomhedspraktikker af 13 ugers varighed gjort lovpligtige for flygtninge (og familiesammenførte til flygtninge) i kommunernes aktiveringspraksis, så længe de ikke var selvforsørgende (Retsinformation 2016).

Arbejdsmarkedsretningen af danskuddannelserne i perioden 2014-2017 byggede således på forskellige lovgrundlag, der inddelte sprogcentrets kursister i tre primære grupper: ordinære danskuddannelseskursister, de selvforsørgende AD-kursister og flygtninge i virksomhedspraktikker.

At lære med det sprog man møder

På baggrund af disse politiske forhold skulle dansk talt på arbejdspladser udgøre en relativt stor del af det sprog, kursisterne mødte i deres sprogtilegnelse. Hvordan sprogtilegnelse kan finde sted med sprog under sådanne forhold, findes der forskellige teoretiske antagelser om.

Ideen om, at voksne kan tilegne sig sprog i kommunikative situationer omgivet af modersmålstalende, kaldes *immersion* eller "sprogbad". Billedligt henviser begrebet til, at den lærende nedsænkes i "det sproglige bad" omgivet af målsproget, uden at man dog "drukner" i det (ellers er der tale om *submersion*: at man metaforisk kommer "under vand"). Metoden blev udviklet i Canada i 1960'erne for at styrke både fransk- og engelsktalende elevers kompetencer på begge sprog ved at undervise børn i alle skolefag på både fransk og engelsk. I denne forståelse er immersion et pædagogisk princip i klasseværelset og er ikke tiltænkt voksne indlærere på arbejdspladser. Ideen er grundlæggende, at man *lærer sproget i og med sproget* fremfor at fokusere på at *lære selve sproget* (Lambert & Tucker 1972; Genesee 1987).

Teoretisk kan "sprogbadsmetoden" knyttes an til Stephen Krashens *input-hypotese* (1982), hvor forudsætningen for sprogtilegnelse antages at være rigelige mængder *forståeligt input* på målsproget i kommunikative situationer med relevant betydningsindhold. Krashen skelner radikalt mellem læring og tilegnelse som to forskellige kognitive processer. Bevidst læring, hvor man eksempelvis arbejder med ordforråd og studerer grammatiske former, opfattes som mindre værdifuldt; det bidrager mest til at give et kvalitativt vurderende blik på sin egen sproglige produktion (monitorering). Sprogtilegnelsen, som er det væsentlige, sker gennem underbevidste kognitive processer med det forståelige input som råmateriale.

Hos Michael Long (1981) finder man med hans *interaktionshypotese* en videreudvikling af Krashens teoretiske arbejde. I Interaktionshypotesen er det ikke nok med input og underbevidste kognitive processer. Sprogtilegnelse kræver bevidste læringsindsatser fra indlæreren, og der er derfor ikke den samme radikale skelnen mellem læring og tilegnelse som hos Krashen. Long er egentlig ikke uenig med Krashen i forhold til det forståelige inputs betydning for tilegnelsen, men indlæreren tilskrives en anderledes aktiv rolle for sin egen tilegnelsesproces ved selv at gøre det sproglige input

forståeligt. Dette kaldes *interaktionel tilpasning* af inputsproget (*interactional modification*). Argumentet følger en logisk struktur: Hvis forståeligt input fremmer sprogtilegnelse, og hvis interaktionel tilpasning gør inputtet forståeligt, vil den interaktionelle tilpasning fremme sprogtilegnelsen. Den interaktionelle tilpasning kan bl.a. ske gennem opklarende spørgsmål, anmodninger om gentagelser eller forklaringer, der gør kommunikationen tilgængelig som sprogligt læringsmateriale for den bevidste indsats. Det er i og med denne interaktion tilegnelsen finder sted. Interaktionel tilpasning er helt centralt, da andetsprogstalende ifølge Long i højere grad end modersmålstalende forsøger at tilpasse sproget, når de taler sammen (Long 1983). Indlærere af andetsprog kan altså ikke forvente, at andre gør sproget forståeligt for dem. Det stiller krav til både indlæreren og indlæringsituationen.

Hvis man følger Krashens input-hypotese eller det immersionspædagogiske "sprogbad", kan arbejdspladser umiddelbart synes optimale for sprogudvikling: sproget er kommunikerende, og det må antages at være relevant for arbejdets udførelse. Der skal blot være rigeligt af det, og det skal være forståeligt. Sat på spidsen er skolen slet ikke nødvendig. Med Long kan vi antage, at sprogtilegnelse på arbejdspladser kan finde sted under forudsætning af, at interaktionel tilpasning af arbejdspladsens sproglige miljø er realistisk for indlæreren. Indlæreren skal på den ene side inddrages i interaktionen på arbejdspladsen og på den anden selv deltage aktivt i den interaktionelle tilpasning i interaktionen. Det kræver mulighedsrum for sproglig agens. Indlæreren aktive medskabelse af interaktionens betydningsindhold bliver centralt for sprogtilegnelsen.

Hverken Krashen, immersionspædagogerne eller Long beskæftigede sig dog med sproglæring på arbejdspladser. Hvis man skal overføre deres antagelser om tilegnelse til en arbejdsplads, skal forudsætningen om rigelige mængder relevant, kommunikerende og forståeligt input (eller input der kan gøres forståeligt) derfor være opfyldt i arbejdspladsmiljøet. Her støder man dog på en række problemer: "sprogbad" på arbejdspladser er

i flere etnografiske studier blevet stærkt kritiseret eller direkte afvist som effektiv sproglæring for voksne. Det behandler jeg i det følgende.

Indlæreren i arbejdspladsens sociale rum

Arbejdsmarkedsretningen af andetsprogsundervisningen har fra politisk hold i høj grad handlet om, at flere udlændinge skulle finde fodfæste på arbejdsmarkedet, blive selvforsørgende eller fastholde job og ikke kun lære sprog. Det er en kompleks problematik. Arbejdspladserne er sociale rum, der med sociale hierarkier og sociokulturelle koder og dynamikker på forskellige måder danner barrierer for udlændinges adgang og navigationsmuligheder. Det er ikke blot et spørgsmål om at have et godt og korrekt dansk eller om at kunne udføre arbejdsopgaver effektivt. Adskillige etnografiske studier har ud fra forskellige perspektiver påvist, hvordan sociokulturelle dynamikker spiller ind på adgangen til og deltagelse på arbejdsmarkedet for andetsprogtalende. Det gælder under jobsamtalen (Kirilova 2014; Kirilova 2017), i praktikken (Tranekjær 2011), i højtloønnede internationale jobs (Lønsmann 2014, Øhrstrøm 2015). Det er også blevet vist, hvordan sprogtilegnelse gennem "sprogbad" som enten immersion eller submersion ikke problemfrit kan overføres til arbejdspladser. Bramm og Kirilovas (2018) etnografiske undersøgelse af tre flygtninges meget forskellige praktikforløb i et større supermarked understøtter en forståelse af sproget som indlejret i arbejdspladsens magtrelationer. Der er derfor en risiko for at marginalisere andetsprogtalende praktikanter socialt på arbejdspladsen. Tranekjær og Kirkebæk (2017) har vist, at flygtninge i praktik ikke blot skal kunne håndtere arbejdsopgaver men også skal godkendes socialt og kulturelt i en proces, hvor udgangspunktet er en perifer position i arbejdspladsens praksisfællesskab. Denne godkendelse foregår gennem centralt placerede aktører med social magt (*gatekeeping*). Det sociale avancement

fra perifert til mere centralt placeret medarbejder kan også hindres af økonomiske incitamenter til at fastholde praktikanter perifert, så de kan anvendes som billig eller gratis arbejdskraft (Tranekjær & Kirkebæk 2017: 81-83). En perifer position er dog ikke ensbetydende med, at positionen opleves som illegitim (Sørensen & Holmen 2004: 12). En praktikant vil typisk være perifert placeret, men kan samtidig sagtens føle sig godt tilpas på arbejdspladsen. Omvendt kan en praktikant også føle sig uvelkommen eller ikke vide, hvad der forventes. Så bliver positionen både perifer og opleves som illegitim. Et succesfuldt praktikforløb handler således ikke bare om sproglig formåen og professionsfaglighed. Det handler om at indtage eller tiltage sig en position på arbejdspladsen, der understøtter ens motivation for sproglig og faglig deltagelse således, at indlæreren opnår socio-kulturel anerkendelse i arbejdspladsens magtdynamiske rum.

De sidste sytten års forskning har i høj grad fokuseret på de sproglærendes oplevelser i forskellige arbejds-situationer. Til dels har den undersøgt perspektiver fra arbejdsgivere, kolleger og sprogcenterlærere (fx Sørensen & Holmen 2004: 47-50, 58-62). Mit fokus er derimod på sprogcentre som institution og deres problemer med at skabe samspil mellem skole og praktik i perioden med arbejdsmarkedsretningen. I min undersøgelse har jeg derfor rettet det analytiske fokus mod sprogcentre og deres institutionelle perspektiv. Mine data er indsamlet i samtaler med aktører fra sprogcentre, og med dem belyser jeg problemer med udgangspunkt i *sprogcentrenes egne erfaringer*.

Kursisten mellem to rum: autenticitet og motivation

En analytisk distinktion gøres ofte mellem *lærings-* og *anvendelsesrum* (Lund & Pedersen 2003: 27), men det kan være vanskeligt at skelne skarpt mellem læring og anvendelse (Pedersen 2018). Uanset hvad har forskellige sociale rum forskellige kvaliteter i forhold til læring og sproglige anvendelsesmuligheder. I skolen har man et *formelt læringsrum* med læring som det primære formål. Men indlæreren lærer både *med* og *om* sproget,

så en klar afgrænsning mellem læring og anvendelse er vanskelig. Det er dog stadig grundlæggende anderledes på en arbejds- eller praktikplads. Her er sproglæring ikke hovedformålet, og derfor vil sproglige læringsmuligheder være nedprioriteret, og en kursist i praktik (herafter "kursist-praktikant") må være strategisk med sin sproglige udfoldelse, da arbejdsrummet som socialt rum medieres af en kommunikativ økonomi, der giver et begrænset sprogligt *rådighedsrum* for kursist-praktikantens sproglige anvendelsesmuligheder (Pedersen 2012; Pedersen 2015; Pedersen 2016). Hensigtsmæssig anvendelse af sproget er således vigtigere end læring, men det betyder ikke, at der ikke kan finde læring sted. Da der ikke kan foretages en skarp skelnen mellem læring og anvendelse, antager jeg i stedet en distinktion mellem *undervisningsrum* (skole) og *arbejdsrum* (arbejde og praktik) som basis for samspil i min undersøgelse.

Det kan til gengæld synes oplagt at opsætte en distinktion mellem undervisningsrummet som et beskyttet og konsekvensfrit læringsrum på den ene side og arbejdsrummet som autentisk socialt rum på den anden. Som Kirilova (2014, 2017), Tranekjær & Kirkebæk (2017) og Pedersen (2012, 2015, 2016, 2018) netop har vist, er arbejdsrummet styret af socio-kulturelle dynamikker, der ikke nødvendigvis tager hensyn til en kursist-praktikants behov for sproglig støtte. Det kan umiddelbart synes som et udtryk for autenticitet, at arbejdsrummet er et rum med sociale magthierarkier, kommunikativ økonomi og mulige sociale konsekvenser. Arbejdsrummets sprog er nemlig ikke simplificeret, kurateret og tilpasset indlæreren. Der er noget på spil: kommunikationen kan gå galt og få konsekvenser for arbejdets udførelse og for kursist-praktikantens anseelse, eller den kan gå godt og medvirke til hensigtsmæssig udførelse af arbejdet og bedre sociale relationer for kursist-praktikanten. Det er et rum, hvor man kan bevæge sig mellem sociale positioner (perifer-central og legitim-illegitim). Det kan have betydning for ens liv, livskvalitet og fremtidsmuligheder.

Autenticitet kan dog også forstås som en subjektivt forankret oplevelse frem for en objektivt defineret kvalitet. I en diskussion, af hvad der konstituerer autentisk sprog i klasserummet, opsætter Long (1996) en analytisk skelnen mellem *ægthed* og *autenticitet*. Ægte sprog defineres som sprog, der er skrevet eller talt af modersmålstalende i rigtige kommunikative situationer, men for at det ægte skal blive autentisk, kræver det kontekstuel kvalitativ relevans. Autenticitet er med andre ord ægte sprog, der opleves relevant i konteksten for indlæreren (Long 1996: 138). I denne forståelse er autentisk sprog derfor ikke noget, der findes *a priori*; ægte sprog rummer højst et kontekstuel betinget autenticitetspotentiale. Denne autenticitetsforståelse overfører jeg fra klasseværelset, der var fokus for Longs diskussion, til arbejdsrummet som sprogligt og socialt rum. Jeg vil vise, at det har analytisk forklaringspotentiale for mine informanternes oplevelser af deres kursist-praktikanternes motivation i arbejdsmarkedsrettede praktikker. I denne forståelse bliver motivation og autenticitet sammenhængende fænomener for kursist-praktikanter i arbejdsrum. Dette kræver dog yderligere en kvalificering af motivationsbegrebet.

En traditionel forståelse af motivation skelner dualistisk mellem "indre" og "ydre" motivationstyper. Det ses hos Gardner og Lambert (1972) i form af begrebsparret *integrativ* og *instrumentel* motivation, med hvilket der skelnes mellem lyst- og nyttebaserede motivationsformer. Deci og Ryans (2002) *selvdetermineringsteori* har i stedet for denne dualistiske forståelse sit fokus i det indre menneskelige følelsesliv, og beskæftiger sig derfor kun med såkaldt "ydre" motivationsformer i det omfang, de er internaliserede. Det er en psykologisk makroteori, der søger at forklare, hvordan mennesker foretager valg, når der ikke er tvingende omstændigheder. Teorien opererer med et "indre" processuelt spektrum, hvor tre psykologiske behovskategorier accentueres: at føle sig i en position af selvbestemmelse, at føle sig kompetent og at føle sig som del af meningsfulde relationer. Det er en opfattelse af motivation som *affektivt forankret*, og den rummer følgelig nogle problemer, for hvordan vi kan forstå motivation i forbindelse med andetsprogs-

tilegnelse og arbejdsmarkedsintegration, hvor der ofte netop er tvingende omstændigheder i spil.

Specifikt i forhold til flygtninge er danskuddannelse og virksomhedspraktik ikke noget, de frit kan vælge til eller fra. Det er et politisk krav, og manglende indsats kan få konsekvenser for opholdstilladelse eller ens evne til at forsørge familien. En ihærdig indsats for integration i samfundet kan også forstås som en investering i ens børns eller børnebørns fremtid. Det kan være en indsats, hvor man tilsidesætter ens eget velbefindende.

Modsat behøver det ikke at forholde sig sådan, at tvingende omstændigheder hæmmer lysten. Man kan godt være glad for noget, man er nødt til. En virksomhedspraktik kan opfattes som en chance for at komme ind på arbejdsmarkedet eller kursist-praktikanten kan føle glæde ved at leve op til de forventninger, som samfundet stiller. Motivation behøver med andre ord ikke at være affektivt forankret i meningsfulde relationer, kompetencefølelse eller følelse af autonomi. Her bliver Deci og Ryans begrebstriade for snæver. Dertil behøver omstændighederne ikke være frie for, at en person kan føle meningsfulde relationer, føle sig kompetent eller selvbestemmende. Og en skelnen mellem integrativ og instrumental motivation er i mange tilfælde ikke meningsfuld. Hverken den affektive forståelse hos Deci & Ryan eller dualismen hos Gardner & Lambert er tilstrækkelig for at forstå, hvordan det er at være kursist-praktikant i og mellem to rum: undervisning og arbejdsmarkedsrettet praktik.

Til gengæld har andetsprogs- og motivationsforskeren Ema Ushioda formuleret en konceptuel ramme om motivation, der forsøger at komme uden om ovennævnte problemer i de traditionelle motivationsteorier. Denne konceptualisering kalder hun *a person-in-context relational view of emergent motivation* (Ushioda 2009). Her ansues et menneske ikke isoleret som psykologisk aktør men som *person-i-sin-kontekst*. Tilgangen skelner ikke dualistisk mellem glæde og nytte, men ser personer indlejret i komplekse og dynamiske sociale kontekster. Her er den ikke-affektivt forankrede moti-

vation til stede som en mulighed i det kontekstuelles mangfoldighed, og denne mangfoldighed kan både rumme tvingende omstændigheder og frie valg samt alt det komplekse sociale liv, der befinder sig mellem frihed og tvang. Motivation er i denne forståelse noget, der *træder frem* i et komplekst relationelt samspil mellem personen og dennes sociale livskontekst. Det er et *kontekstuel* motivationsbegreb.

Ushiodas motivationsteori rummer desuden en væsentlig kritik, som mine egne data understøtter. Dette er en kritik af sproglæreres tendens til at anskue motivation som primært betinget af sproglæringen (*language learning motivation*). Det betyder, at undervisere ofte vil anskue kursister som primært motiveret af at lære målsproget, når de er sammen med dem i undervisningsrummet (Ushioda 2009: 216). Med udgangspunkt i Ushiodas kritik af dette motivationssyn anvender jeg i denne undersøgelse begrebet *sprogcentrisme*, da jeg gerne vil forankre sprogmotivationsopfattelsen institutionelt. Sprogcentrisme spiller på at være en sprogorienteret "centrisme" (på samme måde som fx etno-, euro- og antropocentrisme) samtidig med, at det peger på, at sprogcentrismens snævre anskuelsesform er *institutionelt forankret* i sprogcentret. Det er således en institutionelt betinget anskuelsesform, der kan give sprogundervisere et særligt syn på kursister, når de institutionelt indlejres i skolens undervisningsrum.

Gennem en samlæsning af Ushiodas kontekstuelle og relationelle motivationsforståelse og Longs forståelse af autenticitet som kontekstuel betinget relevans, vil jeg vise, at autenticitet og motivation kan forstås som betingede af samspillet mellem flere elementer i en bredere kontekst: kursist-praktikanten og dennes livsverden, de sociale rum (undervisnings- og arbejdsrum) og sproget i disse rum. Jeg vil forsøge teoretisk at tilnærme mig en forståelse af kontekstuel autentisk sprog og autentiske sociale rum for kursist-praktikanter i deres dobbelte position i undervisnings- og arbejdsrummet. Jeg vil vise, hvordan sociale rum og deres sprog kan forstås som *potentielt autentiske*. Sproget i arbejdsrummet vil altid være ægte, i og med det tales

og skrives af målsprogsbrugere i rigtige kommunikationssituationer, men arbejdsrummet og dets sprog bliver i denne teoretiske forståelse kun autentiske i kontekst. At arbejdsrummets sprog kan gøres til forståeligt input er afgørende. Hvis kursist-praktikanten kan interagere sprogligt i arbejdspladsens sociale rum, kan denne blive ikke blot deltager i det men medskaber af det. Det giver oplevelsen af kontekstuel autenticitet. Men det betyder omvendt, at arbejdsrummet og dets sprog risikerer at blive kontekstuel uautentisk, hvis arbejdsrummets aktiviteter eksempelvis ikke forekommer relevante for kursist-praktikantens livskontekst, eller at arbejdsrummets sproglige input ikke kan gøres forståelige.

Begrebet *samspil* forstået som gensidig didaktisk sammenhæng mellem undervisnings- og arbejdsrum stammer fra Michael Svendsen Pedersen (2018). I den kontekstuelle forståelse kan samspilsbegrebet videreføres: ikke kun som et *samspil på tværs* af de sociale rum (skole og praktik), men også som et *samspil i dem*. Den autentiske oplevelse i et socialt rum (undervisnings- eller arbejdsrummet) betinges således af det kontekstuelle samspil mellem kursist-praktikanten og dennes livsverden, det sociale rum og dets sprog. Læringspotentialet, motivationen og autenticiteten i arbejdsrummet bliver derfor betinget af, at det er muligt for kursist-praktikanten at foretage interaktionel tilpasning af det sproglige input og således gøre det forståeligt. Hvis det er muligt, kan kursist-praktikanten indgå som *samspiller* i arbejdspladsens sociale rum og i interaktionen med dets sprog.

En kvalitativ undersøgelse af institutionelle erfaringer med arbejdsmarkedsrettede praktikker

Min undersøgelse bygger på data fra syv timers kvalitative semi-strukturerede interview med syv informanter i to forskellige landsdele: tre ledere og fire undervisere. En af underviserne er også vejleder og to er tillidsrepræsentanter, og én er medtaget i kraft af at have arbejdet eksperimentelt med sprogpraktikker på Danskuddannelse 2 modul 2. Jeg gennemførte nogle af interviewene på sprogcentre (mødelokale eller kontor) og nogle telefonisk. Informanterne er valgt ud fra deres pædagogiske og ledelsesmæssige arbejde med arbejdsmarkedsretning, deres institutionelle overblik og viden om forholdet mellem politiske tendenser i relation til sprogcentrenes arbejde. Jeg foretog udvælgelsen på baggrund af en rundspørge, jeg havde fået udsendt til samtlige sprogcentre i interesseorganisationen Danske Sprogcentre i efteråret 2017.

Kvalitative data er komplekse. Det giver mulighed for en høj grad af fortolkning og analytisk dybde men har til gengæld et meget lille generaliseringspotentiale (Kvale 2007: 51). Som kvalitative semistrukturerede interview med et begrænset antal informanter er dataene derfor ikke egnede til at konkludere noget om hele gruppen af ledere og lærere på danske sprogcentre, men de kan give nuancerede og reflekterede dybdeperspektiver på, hvordan problemstillingen om samspil mellem undervisning og praktik er blevet oplevet forskellige steder i landet. Jeg kommer i analysen ind på, hvordan kursistpraktikanter har haft det i og mellem kursus- og praktikforløb, men ikke fra deres egne individuelle perspektiver. Perspektivet fra kursistpraktikanterne er allerede grundigt belyst af bl.a. Sandwall (2013) og Bramm (2020). Mit perspektiv er det større, institutionelle billede. Her kan sprogcenterlederne give perspektiver på den institutionelle problemstilling med det blik ovenfra, som lederpositionen giver, mens lærerne kan anskue problemstillingen med klasseværelsets sprogpædagogiske blik. Mine informanter kan ses herunder:

"Leder1"	En leder på et sprogcenter med både eget praktikprogram for Danskuddannelse 2 og 3 og flygtninge i virksomhedspraktikker arrangeret af kommunen.
"Leder2"	En leder på et sprogcenter, der ikke længere havde noget med organisering af virksomhedspraktikker at gøre. Det havde en privat aktør overtaget ansvaret for efter aftale med kommunen.
"Leder3"	En leder på et sprogcenter, der efter aftale med kommunen selv stod for organisering af virksomhedspraktikker.
"Lærer1"	Vejleder og underviser på samme afdeling som Leder1
"Lærer2"	Tillidsrepræsentant og underviser
"Lærer3"	Underviser der har arbejdet særligt med sprogpraktikker på DU2 modul 2
"Lærer4"	Tillidsrepræsentant og underviser (ikke citereret i denne artikel)

Figur 1. Oversigt over informanter

Til analysen har jeg udvalgt elleve sekvenser fra fem interview med seks informanter: tre ledere og tre lærere (eksempel 1-11).

Problemstillinger i arbejdet med dobbelte rum

I det følgende analyserer jeg de institutionelle problemstillinger, der opstod for sprogcentrene i forsøget på at bygge bro mellem skolen som undervisningsrum og praktikpladsen som arbejdsrum. Det bygger på mine kvalitative data, der overvejende identificerede to gennemgående problematikker. Disse handler om 1) muligheder for sprogpædagogisk praksis i arbejdsmarkedsrettede praktikker, og 2) kursist-praktikanternes motivation og oplevelse af autenticitet ved at skulle fungere mellem undervisnings- og arbejdsrum. Afsnittet er inddelt i fire dele, hvori jeg analyserer en eller flere

interviewsekvenser, der belyser de to gennemgående problematikker.

**1. "Det har aldrig været en sprogpraktik"
- Manglende sprogpædagogik i arbejdsrummet**

Under mine interview søgte jeg blandt andet svar på, hvilken rolle sprogpædagogikken havde haft i arbejdet med arbejdsmarkedsrettede praktikker. Leder1 og Lærer1 formulerede sprogcentrets opgave med praktikker på en måde, hvor sproget blev nedtonet markant i forhold til et politisk mål om større arbejdsmarkeds-tilknytning. I interviewsituationen sad jeg (INT) i et mødelokale med lederen og Lærer1, som er vejleder og underviser:

EKSEMPEL 1 (gruppeinterview med Leder1 og Lærer1)

INT: Man skelner typisk mellem sprogpraktikker og arbejdspraktikker. Altså man kommer i praktik for at lære noget arbejds (.) kompetence (.) stof, eller man kommer i praktik for at lære sprog.

Leder1: (...) for os har det aldrig været et et et en sprogpraktik, synes jeg.

INT: Nej?

Lærer1: Altså jeg synes, <Leder1: har vi?> det er et meget interessant spørgsmål, for jeg vil vove at påstå (.), at for eksempel i ~skolens egne praktikprogrammer for DU2 og DU3~, der vil du ikke have en praktik, hvor du slet ikke skal bruge noget sprog, fordi ideen jo er, man skal, man skal også lære noget sprog, hvor jeg vil sige, at der er nogle af de praktikker, kommunen finder (.), er det strengt at sige?, hvor altså hvor de altså, hvor det er, hvor der ikke er meget sprog i det.

INT: Uhm.

(...)

Leder1: Men det (.) det (.) du må ikke misforstå. (...) Der vil altid være sprog (...), men jeg mener det er et

AFKLARINGSFORLØB(...). Så sproget er vigtigt nok, men det er ikke sproget, der er førstemål. Det er afklaringen for at kunne komme mere præcist og længere hen imod den tilknytning til arbejdsmarkedet, som er job i en eller anden grad.

Som Leder1 her udtrykker det, er sprogets rolle i virksomhedspraktikkerne ikke nærmere specificeret. Det har en rolle at spille, men hovedformålet er beskæftigelse som "job i en eller anden grad" (alt fra deltid på lav timenormering til fuldtidsarbejde). Lærer og leder er ikke uenige, når det handler om virksomhedspraktikker arrangeret af kommunen. Opfattelsen er tydeligvis, at der ikke er meget sproglæringspotentiale i disse. Sproget er her hverken middel eller mål, da målet er øget arbejdsmarkedstilknytning, og midlet til det er afklaringen. Anvendelsessproget bliver snarere en afledt effekt, og der er ingen eksplicit sprogpædagogisk komponent i denne forståelse. Sprogcentret og de sprogpædagogiske principper er ikke med i et *samspil*. Det er en delvis suspendering af sprogcentrets sprogpædagogiske professionalisme i virksomhedspraktikken som arbejdsrum, og der er ikke nogen sprogpædagogisk kontrol med arbejdsrummet.

2. "Deres verden var meget større" - Manglende autenticitet i arbejdsrummet

Anderledes ambitiøs med den sproglige del havde man haft mulighed for at være på Leder2s sprogcenter. På tidspunktet for mit interview med denne leder havde en privat aktør overtaget arbejdet med at arrangere virksomhedspraktikker på kommunens vegne. Til lederens store ærgrelse var sprogcentret ikke involveret i arbejdet med at finde praktikker, men tidligere havde sprogcentret samarbejdet med kommunen om en analytisk interessant samspilsmodel, der forsøgte at kombinere undervisnings- og arbejdsrum meget direkte. Her kom en gruppe kursister fra sprogcentret i virksomhedspraktik i et supermarked, der havde

indrettet et fuldt funktionelt undervisningslokale, hvor kursisterne modtog undervisning ved siden af deres praktikaktiviteter. Når de ikke var i praktik, var det muligt for dem efter aftale at bruge arbejdspladsens rum til sprogindsamling ud fra den etnografiske metode (Risager 1996); de fik lov til med kamera og tablets at indsamle sprogmateriale fra arbejdsrummet til brug i undervisningsrummet. Det gav på overfladen glimrende mulighed for samspil mellem undervisnings- og arbejdsrum, men der var en væsentlig begrænsning med modellen. Leder2 udtrykte det således:

EKSEMPEL 2 (Interview med Leder2)

Leder2: (...) Problemet er, kan man sige, det var godt, men det var for snævert for dem (.) i længere tid, så (...) var det ikke kun det sprog, de var nysgerrige på. Der skulle meget mere til end det, de kunne finde i butikken, fordi deres verden var meget større.

Selvom arbejdsrummet var et ægte arbejdsrum med sociale dynamikker, blev det ifølge lederen ikke opfattet som autentisk af kursist-praktikanterne. Praktikpladsen begrænsede dem til et arbejdsrum, som ikke afspejlede deres livsverden, der "var meget større". Arbejdsrummet og dets sprog var således både for begrænset og for irrelevant. Tidskonteksten var også afgørende ("for snævert for dem i længere tid"). Arbejdsrummet var potentielt autentisk, men i det udstrakte tidsrum indsnævrede det læringspotentialet frem for at udvide det. Med Longs (1996) relevansforankrede autenticitetsbegreb og Ushiodas (2009) kontekstuelle motivationsforståelse kan vi sige, at personerne i arbejdsrummet ikke var situeret relevant i forhold til deres livskontekster, og det sproglige indhold blev uautentisk. Der manglede en kontekstuel tilpasning i samspilsmodellen mellem person, sprog og tidsperspektiv. Dertil identificerede Leder2 et problem med legitimitet som perifer deltager i arbejdsrummet. Leder2 udtrykte problematikken sådan her:

EKSEMPEL 3 (Interview med Leder 2)

Leder2: (...) De savner fællesskab på skolen. Altså de har jo ikke noget fællesskab med deres kollegaer, så der savner de det, at de også må være kursister. De føler sig meget mere anderledes, og de føler sig altså, det der med, at jamen her der leger vi og træner og laver fejl (.). Det må man ikke så meget på en arbejdsplads, som man må på en skole, så det fællesskab er de taget ud af, og når man så ikke har et job, hvis man så havde et job, og man var anerkendt for det, så var det måske noget andet, men det det havde de ikke. De følte sig ikke rigtig anerkendt for noget. De skulle bare arbejde gratis.

I dette eksempel ser vi, hvordan udflytningen af undervisningsrummet til virksomheden formindskede værdien af det *som læringsrum* på trods af den mere direkte kobling til et socialt arbejdsrum med potentielt autentisk sprog i ægte kommunikative situationer. Vi kan se her, at arbejdsrummet giver et begrænset sprogligt rådighedsrum (Pedersen 2012), og således blev kursist-praktikanternes sproglige muligheder socialt begrænset i tillæg til den begrænsning, de oplevede i forhold til det sproglige indhold. Sprogindholdet blev ikke opfattet som relevant for deres livskontekst, og tilmed var deres muligheder for sproganvendelse i arbejdspladsens sociale rum små ("det må man ikke så meget på en arbejdsplads"). Ifølge Leder2 savnede de ikke blot undervisningsrummets sproglige frihed og dets mulighedsrum for et mere relevant sprogligt indhold. De savnede undervisningsrummets fællesskab. Ud fra Deci og Ryans (2002) selvdetermineringsteori kan dette forstås som udtryk for den affektive motivationskategori, der fordrer, at man føler sig som deltager i meningsfulde relationer. Men ved at medtænke den rumlige kontekst kan vi kvalificere den teoretiske forståelse yderligere. De meningsfulde relationer, som kursist-praktikanterne efterspurgte, var nemlig afhængige af det sociale rum,

som relationerne fandtes i. De var trods alt sammen med andre kursist-praktikanter i arbejdsrummet og havde således adgang til sociale relationer med ligesindede. De havde endog adgang til et fuldt indrettet undervisningsrum på arbejdspladsen. Dette var dog ikke nok. De savnede læringsfællesskabet *på skolen*. Vi kan derfor anskue ønsket om en tilbagevenden til sprogcentret som et *rumligt betinget afsavn*. Det var et fælleskab i et kontekstuel passende socialt rum, de savnede: skolens læringsfælleskab og ikke blot et midlertidigt undervisningsrum forskudt til en arbejdsplads.

Den manglende oplevelse af autenticitet blev betinget af det sociale rum, tidsperioden, sproget både som indhold og som socialt medieret kommunikation samt af deltagernes livsverdener. Denne manglende oplevelse af autenticitet reducerede motivationen i arbejdsrummet, der både mistede værdi som rum for sprogtilegnelse og arbejdsmarkedsintegration.

Kursist-praktikanterne var perifere deltagere i arbejdsrummet ("de havde ikke fælleskab med deres kolleger"). Det at være en perifer deltager behøver ikke være et problem, så længe ens position i det sociale rum i øvrigt opfattes som legitim. Men ifølge Leder2 var det netop legitimiteten, de manglede. De var stadig kursister, der skulle arbejde med deres sprogtilegnelse i et rum, der begrænsede deres sproglige mulighed for interaktion. Desuden var de ikke anerkendt for deres arbejdsindsats, og endvidere følte de sig udnyttet som gratis arbejdskraft (Bramm & Kirilova 2018). Deres tilstedeværelse i rummet var her strakt ud over forskellige positioner, der ikke passede ind i arbejdspladsens øvrige sociale dynamikker. De var kursister uden helt at måtte være det, de var arbejdskraft uden at være medarbejdere, og de var kolleger uden fælleskab. Uklarheden, om hvordan man legitimt kunne høre til i arbejdsrummet, gjorde ifølge lederen oplevelsen illegitim og ubehagelig. Arbejdsrummet og dets sprog oplevedes som irrelevant, da kursist-praktikanterne, deres livsverdener, det sociale rum, dets sprog og tidsperspektivet ikke samspillede på en måde, der gjorde oplevelsen autentisk.

I forhold til problematikken om at "bare arbejde gratis", havde Lærer1 en lignende kritik af kommunens virksomhedspraktikker. I interviewsituationen havde Lærer1 netop fortalt, at der er mange af kommunens virksomhedspraktikker, hvor der slet ikke tales dansk på store dele af arbejdspladsen, og jeg stillede derfor et præciserende spørgsmål:

EKSEMPEL 4 (Gruppeninterview med Leder1 og Lærer1)

INT: Men så bliver praktikanterne en form for arbejdskraft?

Lærer1: Ja det gør de jo. Altså det jo DYBT kritisabelt. Nogle steder, vil jeg vove at påstå, jo altså det ER nærmest slavelignende forhold, ja fordi der er ikke noget sprog i det (...). Der er nogle, der bare bliver udskifter praktikanter hele tiden.

Problemet her drejer sig om personen og dennes relative position i arbejdspladsens sociale rum. At være strakt ud over to roller som henholdsvis arbejdskraft og kursist skaber en oplevelse af udnyttelse, når man hverken får anerkendelse for arbejdet eller sprogligt læringsudbytte. Her er sproget endda mere radikalt fraværende end på Leder2s sprogcenter. Positionen opfattes som både perifer og illegitim.

Lærer1 havde også en forklaring på, hvorfor virksomhedspraktikker mangler den klarhed om kursistpraktikantens position, der ville kunne give legitimitet. Vi kommer ind i samtalen med Leder1 og Lærer1 lige efter, at Lærer1 har fortalt om god praksis for at etablere praktikforløb til kursister. Lærer1 har i interview-situationen netop understreget betydningen af at tage udgangspunkt i kursisternes egne ønsker:

EKSEMPEL 5 (Gruppeninterview med Leder1 og Lærer1)

Lærer1: Ja jeg har ikke indtryk af, at det altid er sådan, det sker derude i kommunerne, for der har de simpelthen så travlt ikke <Leder1: de kan ikke finde de praktikker heller> de kan ikke FINDE dem (.) nej.

Lærer1 og Leder1 er her enige om, at problemet også er logistisk. Kommunen kunne ikke finde de mange praktikpladser, som lovkravet fordrer. Således er lovgivningen en begrænsning for at skabe arbejdsrum, der kan opleves autentisk af kursist-praktikanterne. I stedet dannede praktikkerne ramme for kursist-praktikanter oplevelser af at være i uklare mellempositioner: at være arbejdskraft uden anerkendelse og sproglærende uden sproglæring.

3. "Uanset sprog eller ej vil man overvinde rigtig meget" - Manglende sprogpædagogik og institutionel selvkritik

Leder3 er leder på et sprogcenter med mange flygtninge, og derfor havde de mange kursister i virksomhedspraktikker. Her havde sprogcentret dog overtaget opgaven med virksomhedspraktikker fra kommunen, så både undervisning og praktik institutionelt var forankret på sprogcentret. Problemet med virksomhedspraktikker uden sprogpædagogik var dog stadig tydeligt tilstede her, men netop det bidrog til en mere reflekteret institutionel selvforståelse. Arbejdsmarkedsretningen mellem 2014 og 2017 havde nemlig haft en transformativ effekt på ledelsens måde at forstå sprogcentret som læringsinstitution. Fra at have haft et institutionelt blik på *kursisten som kursist* havde arbejdsmarkedsretningen i perioden nødsaget sprogcentret til at anskue sine kursister i en bredere livskontekst: *kursisten som voksent menneske*. Dette havde basis i et problem, som også Leder1 og Lærer1 var inde på: principper for god pædagogisk praksis kunne ikke overføres til de arbejdsmarkedsrettede praktikker (Eksempel 1). Ifølge Leder3 var det endda meget klare og normalt gængse pædagogiske principper, der måtte

suspenderes, når det gjaldt arbejdsmarkedsrettede praktikker. Det ses i næste sekvens, hvor jeg stiller spørgsmålet: "Har I på jeres sprogcenter en fælles forståelse af, hvilke pædagogiske principper I arbejder ud fra?"

EKSEMPEL 6 (Interview med Leder3)

Leder3: Ja, det har vi. Så hvis man ikke kigger på særskilt på det, der hedder arbejdsmarkedsrettet. Ikke i forhold til særskilt den lovgivning eller den del af lovgivningen fra det, men generelt på vores (praksis), har vi pædagogiske principper.

(...)

Det HELT overskyggende pædagogiske princip er, at undervisningen skal være kommunikativt tilrettelagt, og det gælder såvel det mundtlige som det skriftlige, og det betyder, at læreren skal sikre, at der bliver en så høj grad af interaktion kursister i mellem, lærere i mellem, at de får mest muligt tid til at træne, øve, lære, hypoteseafprøve i den undervisning, de deltager i. Så det er det helt overskyggende, at det skal man. Man kan ikke som lærer fravælge hos os og så sige, jeg har en METODE, hvor de skal sidde stille og lære udenad, så er man ikke lærer her. Så er man måske lærer et andet sted, men det er vi helt overbeviste om forskningsmæssigt, erfaringsmæssigt og videnskabsmæssigt, at det er det, der rykker.

Leder3 foretager her en klar skelnen mellem principper, der ligger til grund for undervisning i det hele taget og undervisning, der relaterer sig til arbejdsmarkedsrettede praksisformer. På den ene side udtrykker Leder3 et ledelsessanktioneret krav om praksisforankring i andet-sprogspædagogikken og sprogtilegnelsesteorien: lederen udtrykker et interaktionistisk tilegnelsessyn med betoningen af interaktion fra kursist-til-kursist og fra

kursist-til-lærer. Dette grundprincip legitimerer Leder3 ved at forankre det både i institutionel praksiserfaring og i forskningens teoretiske vidensproduktion. Lederen gør det tilmed til et ufravigeligt krav til alle ansatte. Her udtrykkes en dobbelthed i den institutionelle praksis, som afspejler det forhold, at sprogcentre administrerede efter forskellige lovgivningssæt. Principperne gælder ikke for "det, der hedder arbejdsmarkedsrettet". For kursister i arbejdsrettede forløb og virksomhedspraktikker suspenderes den pædagogiske grundforståelse med fokus på sproglig hypoteseafprøvning, kollaborative undervisningsformer, interaktionistisk sprogtilegnelse og kommunikativt tilrettelagt undervisning. Der opstår et institutionelt dobbeltregime med to forskellige praksisser: en undervisningspraksis med en tydelig pædagogisk forankring for ordinære kursister og en praksis uden pædagogisk forankring for kursister i arbejdsmarkedsrettede praktikker.

Var dette institutionelle dobbeltregime ikke et problem for de kursister, for hvem det sprogpædagogiske ræsonnement blev suspenderet, når de befandt sig i praktikkernes arbejdsrum? Det spurgte jeg Leder3 om, men lederen vendte problematikken om. Selvom Leder3 anså sprogpraktikkerne for flygtninge for problematiske i forhold til sprogtilegnelse, tilskrev lederen dem en anden kvalitet, der delvist knytter an til Leder1s karakteristik af dem som "afklaringspraktikker" (jf. Eksempel 1):

EKSEMPEL 7 (Interview med Leder3)

Leder3: (...) det gælder jo om at komme ud der, hvor man hører til, og ikke altså det her (skolen), det jo bare sådan en boble, og bobler er som udgangspunkt jo ikke interessant hverken for unge eller for andre. De de de kan fint bruges som læringsrum, ikke (...). Vi kan jo ikke trylle noget frem i de lektioner. (...) Hverken lærer eller skole er jo mirakelmagere.

I modsætning til Leder2, der talte om et savn efter at få lov at være kursist og høre til i sprogcentrets læringsfællesskab (jf. Eksempel 3), så anså Leder3 det *at komme ud og høre til* som en proces, der peger væk fra sprogcentrets undervisningsrum. Undervisningsrummet karakteriseres som "en boble", der kun er betydningsfuld i kontekst af noget andet ("som udgangspunkt ikke interessant"). Ifølge Leder3 kan lærerne og sprogcentret ikke skabe noget autentisk for kursisterne i "boblen" ("vi kan jo ikke trylle noget frem"). Skolen og undervisningsrummet bliver her en del af en proces for en bredere livskontekst, og Leder3s position kan derfor forstås som udtryk for at anskue kursisten med Ushiodas (2009) relationelle og kontekstuelle motivationsbegreb, der antager et blik på kursist-praktikantens motivation som noget, der *træder frem* for personen-i-sin-kontekst. Her er det relevante kontekstuelle rum blot forskudt fra sprogcentret. Retningen er vendt om i forhold til Leder2s kursister, der ønskede sig tilbage til skolen som socialt rum for et livsrelevant læringsfællesskab. Det peger på, at autenticiteten kan opstå kontekstuel. Det findes ikke i enten det ene eller det andet rum. Således er arbejdsrum ikke nødvendigvis mere autentiske end undervisningsrummene. Det betinges af rummets relevans for kursist-praktikanten som en person i en bredere livskontekst. Autenticiteten er en potentiel kvalitet, der opstår i kontekstuel samspil mellem personen-i-sin-kontekst, det sociale rum og dets sprog.

Leder3 påpegede, at arbejdet med flygtninge og virksomhedspraktikker havde gjort, at man i højere grad på sprogcentret havde været nødt til at ophøre med at se de unge som primært kursister. Denne institutionelt forankrede anskuelsesform kritiserer Leder3 i næste eksempel. I denne del af interviewet talte vi om, hvad der er vigtigt for nytilkomne flygtninge i deres nye liv i Danmark:

EKSEMPEL 8 (Interview med Leder3)

Leder3: Det første, de gjorde, var ikke at starte til dansk. Det var, at de skyndte sig ud og finde det der job, fordi de lige havde noget netværk, der kunne hjælpe dem, ikke. Og nogle er også bare opvaskere, fordi de vil hellere, så var de jo fri for, at der var nogen, der kunne bestemme, hvad de skulle gøre <INT: uhm> (.), hvor de skulle bo.

(...)

Nogle gange FORSVINDER det fokus for os, fordi vi tænker "nå, det kan de jo ikke og hør nu her" og sådan, ikke. Vi kan en hel masse, synes vi selv, sådan sådan plausible, faglige, og det ikke, fordi der ikke er noget om det. Der er BARE lige den detalje, at man er nødt til også at se det fra det perspektiv fra det menneske, der kommer hertil.

Leder3 retter her en kritik af en tendens på sprogcentrene: at se kursisten som primært kursist. Kursisten er i stedet et menneske, der både er kommet til sprogcentret ("kommer hertil") og på vej et andet sted hen ("komme ud hvor man hører til", jf. Eksempel 7). Sprogcentret er i denne forståelse "en boble", og sprogcentret som institution må derfor kultivere en refleksivitet og forståelse for sin egen midlertidige relevans i kursisternes liv. Den institutionspecifikke anskuelserform, som Leder3 kritiserer, ligger også på linje med Ushiodas (2009) kritik af motivationsteorien inden for andetsprogsforskningen. Dette er en kritik af sprogcentrisme, hvor kursisten forstås primært i kraft af sin sproglæring. Sproglæreren forstår kursisten ud fra "det plausible faglige", hvor sproglæringsprocessen bliver konstituerende, og i den anskuelserform er kursisten kun *på vej til at blive kompetent* og er det derfor ikke endnu. Med lederens ord kommer undervisere til at tænke "nå det kan de ikke".

Andetsproget risikerer at blive definerende for undervisernes syn på kursist-praktikanten.

Det rejser omvendt spørgsmålet om, hvad arbejdsrummet så kan tilbyde kursist-praktikanten. Hvordan forstår lederen det *at komme ud og høre til* i arbejdsrummet? Om dette var Leder3 ikke konkret, men udsagnet var alligevel interessant:

EKSEMPEL 9 (Interview med Leder3)

Leder3: Man skal bare huske en ting, at som voksent menneske lige meget, hvor du havner på denne jord (..) vil det være (u)tilfredsstillende at blive forsørget og dermed ikke have en egen bestemmelse (...). Så uanset sprog eller ej, så vil man overvinde rigtig meget (...) det er sådan verden er, når man er et voksent menneske (...), og så kan vi sidde og forholde os en hel masse klogt fagligt til, hvad er det bedste.

I denne forståelse bliver den arbejdsmarkedsrettede praktik til et rum for personlig menneskelig "overvindelse". Arbejdsrummet forstås på denne måde eksistentielt frem for sprogpædagogisk. Hvor sprogcentrets ordinære kursister anskues inden for rammerne af en institutionelt forankret sprogpædagogisk praksis, forstås kursister i arbejdsmarkedsrettede praktikker i mindre grad som objekt for sprogpædagogiske indsatser og i højere grad som eksistentielle subjekter, som "voksne mennesker i verden". I stedet for at betragte personen primært som indlærer, der kun er *på vej til at blive kompetent*, udtrykker Leder3 en anskuelsesform, hvor det voksne menneske forstås som *allerede kompetent*, og det er "uanset sprog eller ej". *At komme ud og høre til* bliver i denne forståelse en personlig og menneskelig overvindelse snarere end en pædagogisk opgave. Målet bliver ikke sprogtilegnelse. Målet bliver *at høre til* på en autentisk måde. Som "voksent menneske" må man derfor blive subjekt i

sit eget liv, og her understøtter den økonomiske selv-
forsørgelse denne eksistentielle selvbestemmelse.

Leder3s udsagn gør os desværre hverken klogere på, hvordan kursist-praktikanter konkret "overvinder" i virksomhedspraktikker, eller hvordan sprogcentret konkret kan støtte kursistpraktikanten i denne "overvindelse". Men det giver os til gengæld en vigtig indsigt i, at sprogcentre som institution kan arbejde hen mod at blive del af et samspil for kursist-praktikanterne ved i udgangspunktet at forsøge at forstå dem i deres komplekse livskontekst. Her kan både undervisnings- og arbejdsrum blive for snævre i forhold til kursistpraktikanternes livsverden og eksistentielle proces hen imod *at komme ud og høre til*.

I denne forståelse er undervisnings- og arbejdsrum kun autentiske under de rette omstændigheder. Autenticitet er altså ikke et resultat af, at der er sprog fra modersmålstalende eller ægte kommunikationssituationer. Hvis det var det, ville supermarkedspraktikken på Leder2s sprogcenter have været ideelt som autentisk samspilsrum. Det var det ikke (jf. Eksempel 2-3). Autenticitet såvel som motivation *træder frem* i et givent socialt rum i et samspil mellem personen-i-sin-kontekst, sproget og eventuelt tidsperspektiv. Personen må forstås i en kontekst af relevant sprog og de sociale dynamikker, som sproget findes i. Sproget, som Long (1996) påpeger, skal opfattes som relevant i den lærendes sociale kontekst for at være autentisk.

Målsætningen *at komme ud og høre til* skal derfor ifølge Leder3 indregnes i sprogcentrets syn på kursistpraktikanterne for at undgå, at man som underviser eller leder antager et sprogcentrisk blik, der begrænser kursistpraktikanterne, når de befinder sig i sprogcentrets institutionelle rammer. En kursistpraktikant er altid mere end kursist, mere end indlærer, mere end praktikant.

4. "Der bliver talt fuldstændig hen over hovedet på dem" - Manglende pædagogisk kontrol med arbejdsrummet

Ifølge Leder1 og Lærer1 var lovgivningen et overordnet problem for tilrettelæggelse af gode praktikker, der kunne spille sammen med sprogcentrets undervisning. Kommunen kunne nemlig ikke finde nok praktikker, og behovet for at masseproducere virksomhedspraktikkerne gjorde, at der ikke var mulighedsrum til at foretage kvalitative vurderinger af hvilke kursister, der ville passe særligt godt til forskellige praktiksteder (jf. Eksempel 5). Problemet med de kommunalt arrangerede virksomhedspraktikker blev af Lærer1 identificeret som, at "der ikke er meget sprog i det" (jf. Eksempel 1). Dette understøttes af de eksisterende længdestudier af flygtninges læringsmuligheder i virksomhedspraktikker (Sandwall 2013; Bramm & Kirilova 2018; Bramm 2020). I samspilsmodellen på Leder2s sprogcenter var problemet ligeledes, at "sproget blev for lidt", idet supermarkedets virkelighed ikke i længden kunne afspejle kursist-praktikanternes livsverden på en relevant og dermed autentisk måde.

I tillæg til dette kunne to af mine andre informanter (Lærer2 og Lærer3) identificere en problematik med arbejdsmarkedsrettede praktikker, hvor problemet ikke var, at "sproget blev for lidt", men derimod at "sproget blev for meget". I sekvensen herunder giver Lærer2 (underviser og tillidsrepræsentant) sin vurdering af forudsætningerne for en god praktikoplevelse. Citatet ligger i umiddelbar forlængelse af en længere samtale om en succesfuld samspilsmodel, der var forsøgt mellem IKEA i Gentofte, Hellerup Sprogcenter og Gentofte Kommune (se Strange-Pedersen & Matarese 2016 for en beskrivelse af projektet). Lærer2 taler først om gode principper for samspil, og siden om hvordan det var i praksis:

EKSEMPEL 10 (Interview med Lærer2)

Lærer2: Jamen jeg tror, at det er rigtig vigtigt, at man laver har et hel helhedssyn på det, hvad handler det her egentligt om? Det handler om, at der skal være respekt fra kommunen, der skal være respekt for fra arbejdspladsen, vi skal udvise en respekt for for de ønsker som kursisten har. Jeg har (.) jeg været meget imod det der med at sende kursisterne ud på et tidspunkt i deres indlæringsforløb, hvor de ikke kunne nok, og det har været rigtig rigtig dårligt ry, synes jeg, sprogcentrene har fået, for hvorfor fanden sender vi nogle kursister ud, som ikke har sproget? Og derfor synes jeg, det har været vigtigt at sige "jamen de skal ud, når de har sprog at gøre noget med" <INT: uhm> i stedet for, at de skal ud og bare blive fuldstændigt chokerede over, at de slet ikke kan forstå noget som helst, og de kan så lidt.

Lærer2 taler for, at det gode samspil er forankret i et "helhedssyn", der tager udgangspunkt i kursistpraktikantens livsverden ("ønsker") og med de kontekstuelte relevante aktører tænkt ind ("respekt for kommunen og for arbejdspladsen"). Det er en tilpasning til kursistpraktikanten som en person-i-sin-kontekst. I kontrast til dette ideal står erfaringerne fra perioden 2014-17, hvor kursistpraktikanter ifølge læreren blev sendt for tidligt ud i arbejdsrum, hvor det sproglige input blev for voldsomt ("fuldstændig chokerede"). Det blev en "sprogdrakning" snarere end et "sprogbad", og dette forhold kunne skabe en følelse af inkompetence ("de kan så lidt").

Kursistpraktikanterne var således ikke i arbejdsrummet på en måde, der var kontekstuel tilpasset i forhold til person, sprog og socialt rum. Følelsen af inkompetence kan her forstås som kontekstuel betinget; den skabes i

misforholdet mellem kursist-praktikantens sproglige progression som andetsprogsbruger og arbejdsrummets sproglige virkelighed. Der er her intet samspil mellem undervisningsrummets sproglæring og arbejdsrummets sprogafprøvning, og underviserne har ingen pædagogisk kontrol med arbejdsrummets sproglige virkelighed. Sprogoplevelsen kan forstås som uautentisk, da det talte sprog ikke blev relevant for kursist-praktikanterne, der ikke kunne foretage interaktionel tilpasning i interaktionen.

Lærer3 (underviser på Danskuddannelse 2 modul 2), gav udtryk for en lignende problematik. Lærer3 havde i perioden 2016-17 eksperimenteret med at skabe en ny praktikform, der skulle kunne give kursist-praktikanternes daglige underviser en grad af sprogpædagogisk kontrol med arbejdsrummet. Den eksperimentelle praktikmodel gik ud på, at læreren var med kursisterne i praktik over to til tre eftermiddage med cirka en uges mellemrum. Kursist-praktikanterne tilbragte således kortere tid i arbejdsrummet, og læreren anvendte undervisningen mellem praktikdagene til at arbejde med forventninger til og oplevelser med arbejdsrummet. I arbejdsrummet blev kursist-praktikanterne knyttet til en makker blandt virksomhedens ansatte. Lærerens rolle var at skabe tryghed ved at være tilgængelig på en diskret måde og i øvrigt gøre sig observationer, der kunne øge kvaliteten af det sprogpædagogiske arbejde i undervisningsrummet. Lærer3 taler i det følgende om problematikken, der ligger i forskellen på det sprog, som lærer og kursister havde forventet og det sprog, som de faktisk mødte i arbejdsrummet:

EKSEMPEL 11 (Interview med Lærer3)

Lærer3: (...) Altså det viste sig jo så, at det vi havde fundet ud af i klassen, det var ikke noget, der holdt i virkeligheden, fordi <INT: nå? [INT griner]> det var ikke det, der blev sagt (...)
(...)
Det er jo bagdelen ved at sende folk ud i i praktik, at der bliver talt

fuldstændig hen over hovedet på dem,
fordi man ikke er vant til at åh #
kommunikere med den kursistgruppe (.)
og det og i et sprog, som de forstår.

Som vi her ser hos Lærer3, blev der "talt fuldstændig hen over hovedet på dem". Det sproglige input var hverken forståeligt eller kunne gøres forståeligt. Der var ikke en kontekstuel tilpasning mellem person, sprog og arbejdsrum. I Longs (1983) terminologi var en interaktionel tilpasning af arbejdsrummets input ikke realistisk for kursist-praktikanterne. Ifølge Lærer3 var det desuden ikke muligt, at forberede kursisterne på arbejdsrummets ægte sprog, da det er for uforudsigeligt. Derfor kan man ikke forvente, at inputtet bliver forståeligt og bidrager til sprogtilegnelse.

I både Lærer2 og Lærer3s udsagn kan vi se en kritik af en manglende sprogpædagogisk kontrol med arbejdsrummet og dets sprog. Dette var også en problematik, som var tydeligt til stede på Leder1 og Leder3s sprogcentre, idet sprogcentret ikke kunne forankre de arbejdsmarkedsrettede forløb i en gængs sprogpædagogisk praksis.

Konklusion

I denne artikel har jeg belyst to hovedproblemer, som besværliggjorde lærere og lederes arbejde med at skabe samspil mellem sprogcentrets undervisningsrum og arbejdsmarkedsrettede praktikker i perioden 2014-17:

- 1) En suspendering af sprogpædagogisk praksis i arbejdsrummet (herunder manglende sprog-pædagogisk kontrol med arbejdsrummet og dets sprog).
- 2) Problemer med at skabe rammer for autentiske oplevelser i både arbejds- og undervisningsrum.

Den første problematik viser, at sprogcentrene fungerede i et institutionelt dobbeltregime mellem eksisterende sprogpædagogiske principper for ordinær undervisning på den ene side og arbejdsmarkedsrettede praktikker på den anden. Denne dobbelthed var forankret i de forskellige lovgivninger, sprogcentrene var bundet af. De pædagogiske principper, der normalt var gældende for sprogcentrenes arbejde, kunne ikke gøres gældende i forhold til de arbejdsmarkedsrettede praktikers sociale arbejdsrum.

Dette dobbelte regime afspejlede dog ikke en forskel mellem *formelt* læringsrum på den ene side og *autentisk* anvendelsesrum på den anden. Mine informanter kunne nemlig identificere autenticitetsproblemer i både undervisnings- og arbejdsrum, og jeg har derfor argumenteret for et opgør med distinktionen mellem undervisningsrummet som formelt og arbejdsrummet som autentisk. Med et kontekstuel autenticitetsbegreb forankret i en samlæsning af Michael Longs (1996) sproglige autenticitetsforståelse og Ema Ushiodas (2009) relationelle og kontekstuelle motivationsbegreb har jeg vist, at autenticitet kan forstås som noget, der *træder frem* i et samspil mellem en person, dennes livskontekst, det omgivende sociale rum og dets sprog. Ligeledes kan tidsrammen for interaktionen i det sociale rum være væsentlig for oplevelsen af relevans og dermed auten-

ticitet. Det sociale rum og dets sprog bliver autentisk gennem sin relevans for personen og dennes livs-kontekst.

Som vist både her og i væsentlige længdestudier af blandt andre Sandwall (2013) og Bramm (2020) er "sprogbadet" både som immersion og submersion en problematisk metode for sprogtilegnelse for voksne mennesker i arbejdssammenhænge. Man kan både risikere at "sproget bliver for lidt" og "for meget". Hvis ikke der er en kontekstuel tilpasning mellem person, sprog og arbejdsrum, risikerer man at fastholde kursist-praktikanterne i illegitime og uklare sociale positioner og på den måde begrænse deres sproglige anvendelsesmuligheder i det sociale rum. Det er også begrænsende for sprogtilignelsen, hvis arbejdsrummets sprog bliver for snævert og ikke giver mulighed for, at kursist-praktikanterne udvikler et sprog, der afspejler deres bredere behov i en kompleks livsverden. En tredje problematik er, at "sproget bliver for definerende" for underviseres syn på deres kursister. Sproglærere risikerer at se dem udelukkende som nogen, der skal lære et sprog. Det kan bevirke, at læreren anskuer dem som mennesker, der er *på vej til at blive kompetente* frem for at se dem som *allerede kompetente* i en bredere livskontekst. De risikerer at antage og fastholde et sprogcentrisk blik på kursisterne.

Hvis man derfor skal skabe gode samspil mellem undervisnings- og arbejdsrum, der opfattes autentisk af kursist-praktikanterne, er man nødt til at forsøge at styre uden om de grundlæggende problemer, jeg har identificeret i min undersøgelse: manglende sprog-pædagogisk praksis og kontrol samt manglende oplevelse af autenticitet. Her har lovgivningen desværre stået i vejen. Som to informanter pegede på, har virksomhedspraktikkerne været kendetegnet ved masseproduktion som en negativ konsekvens af lovkrav. I deres erfaring gav den massive logistiske opgave med at finde praktikpladser til flygtningene ikke mulighed for kontekstuelle tilpasninger eller mulighed for samspil i et helhedssyn mellem kursist-praktikant, sprogcenter, virksomhed og kommune. Vil man undgå problemerne,

kan det gode autentiske samspil ikke skabes systematisk inden for en lovgivningsramme, der fordrer praktikker til alle. Masseproduktion og kontekstuel tilpasning går næppe op i en højere enhed.

Uanset hvordan samspil tilrettelægges, må det ske på en måde, hvor kursisternes relative position i arbejdsrummet er tydelig for både kursist-praktikant og arbejdsrummets øvrige sociale aktører. Samspil handler ikke blot om didaktiske sammenhænge *mellem* sociale rum. Samspillet er også nødvendigt *i* det sociale rum. Derfor må kursist-praktikanten opleve klarhed om sin relative position i arbejdsrummet, så dette samspil kan fungere. Ellers risikerer vedkommende at opleve sin position i rummet og sin rolle i kommunikationen som uautentisk. Mine informanter kunne bevidne negative oplevelser ved, at kursist-praktikanter befandt sig i socialt uklare positioner i den arbejdsmarkedsrettede praktik: de var sproglærende uden sproglæring, arbejdskraft uden anerkendelse og kolleger uden fællesskab.

Arbejdsrummet skal derfor passe til kursist-praktikanten, ligesom kursist-praktikanten skal passe til arbejdsrummet. Som kursist i praktikforløb finder man sig nemlig let i en paradoksal situation: er man til nytte, bliver man udnyttet, og er man ikke til nytte, er man til besvær. Det er en vanskelig balancegang, der kræver klarhed om den sociale position, man indtager i arbejdsrummet, så den både bliver legitim og opleves motiverende og autentisk. Det er godt for sprogtilegnelsen såvel som arbejdsmarkedsintegrationen. Det kan kursist-praktikanterne, arbejdspladserne, sprogcentre og samfundet alle være tjent med.

TRANSSKRPTIONSNØGLE

(.)	Kort pause
#	Lang pause
JA	Emfatisk tale
[griner]	Kommentar
(skolen)	Forklaring
~ ~	Navn erstattet af generisk beskrivelse
< >	Overlappende tale
" "	Ytring fremsat som citat
?	Ytring fremsat som spørgsmål
(...)	Udeladelse
,	Syntaktisk komma
.	Syntaktisk punktum

LITTERATUR

- Bramm, Eva (2020): "Snakker nej dansk Bilka, *kun* arbejde"- et etnografisk studie af tre flygtnings praktikforløb i Bilka. Københavnerstudier i tosprogethed, bind C10. København: Københavns Universitet.
- Bramm, Eva & Marta Kirilova (2018): "Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende": om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere. Sprogforum, 66, 85-94.
- Deci, Edward & Richard Ryan (2002): Handbook of Self-Determination Research. Rochester: The University of Rochester Press.
- Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert (1972): Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Genesee, Fred (1987): Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Rowley, MA: Newbury House.
- Karker, Andreas (2015): Thornings nye kampagne overrasker med krav til udlændinge. Politiken, 21. marts, 2015.
- Kirilova, Marta (2014): "Det kan være svært"- om sprog og kultur i andetsprogsdanske ansættelses-samtaler. Nordand- nordisk tidsskrift for andrespråksforskning, 19(1), 9-36.
- Kirilova, Marta (2017): "Oh It's a DANISH Boyfriend You've Got"- Co-Membership and Cultural Fluency in Job Interviews with Minority Background Applicants in Denmark. I: J. Anguiri, M. Marra & J. Holmes (red.): Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions. Edinburg: Edinburg University Press.

- Krashen, Stephen (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Kvale, Steinar (2007): Doing Interviews. London: Sage Publications.
- Lambert, Wallace. E. & G. Richard Tucker (1972): The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, Michael (1981): Input, Interaction and Second Language Acquisition. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Long, Michael (1983): Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, Michael (1996): Authenticity and Learning Potential in L2 Classroom Discourse. I G. M. Jacobs (red.): *Language Classrooms of Tomorrow: Issues and Responses*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Lund, Karen & Michael Svendsen Pedersen (2003): Andetsproget på arbejde. *Sprogforum*, 25, 24-32.
- Lønsmann, Dorte (2014): Linguistic Diversity in the International Workplace: Language Ideologies and Processes of Exclusion. *Multilingua- Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication* 33(1-2), 89-116.
- Pedersen, Michael Svendsen (2012): Buschaufførersprog. *Sprogforum*, 56, 36-44.
- Pedersen, Michael Svendsen (2015): Danska som andraspråk på arbetsplatsen. *Lisetten* nr. 3, 21-23.

- Pedersen, Michael Svendsen (2016): Sprog på og til arbejdspladsen. Fokus, 66, 19-22.
- Pedersen, Michael Svendsen (2018): Samspil: sprogdidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogsundervisning. Sprogforum, 24(66), 15-23.
- Retsinformation (2014): Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. BEK nr. 65 af 22. januar, 2014. Web: 31. marts, 2020 på <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=161493>
- Retsinformation (2016): Lov om aktiv beskæftigelsesindsats. 21.november, 2016. Web: 31. marts, 2020 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=184891>
- Risager, Karen (1996): Eleven som etnograf. Sprogforum, 4, 49-54.
- Sandwall, Karin (2013): Att hantera praktiken- om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Göteborg: Ineko.
- Strange-Pedersen, Anette & Cathrine Matarese (2016): "Mens IKEA hjælper mig med at lære dansk- hjælper jeg IKEA". Fokus, 31, 22-25.
- Sørensen, Marianne Søgaard & Anne Holmen (2004): At blive en del af en arbejdsplads. Emdrup: Institut for Pædagogisk Antropologi.
- Tranekjær, Louise (2011): I praktik som dansker. Nordand- nordisk tidsskrift for andrespråksforskning, 6 (1), 7-35.
- Tranekjær, Louise & Mads Jakob Kirkebæk (2017): Praktik i praksis- et arrangeret møde med dansk arbejdskultur. Sprogforum, 64, 77-84.

Udlændinge- og Integrationsministeriet (2016):
Trepartsaftale om arbejdsmarkedsintegration, 17.
marts, 2016. Web: 31. marts, 2020 på
<http://uim.dk/filer/nyheder-2016/trepartsaftale-om-arbejdsmarkedsintegration.pdf>

Undervisningsministeriet (2014): Arbejdsmarkedsrettet
danskundervisning - vejledning om organisering
af den arbejdsmarkedsrettede
begynderundervisning. Juni, 2014. Web: 31.
marts, 2020 på
<http://uim.dk/publikationer/arbejdsmarkedsrettet-danskundervisning/@@download/publication>

Ushioda, Ema (2009): A Person-in-Context Relational
View of Emergent Motivation, Self and Identity. I:
Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (red.): Motivation,
Language Identity and the L2 Self. Bristol:
Multilingual Matters.

Øhrstrøm, Charlotte (2015): L2 Listening at Work. A
Qualitative Study of International Employees'
Experiences with Understanding Danish as a
Second Language. Ph.d.-afhandling. København:
Det Humanistiske Fakultet, Københavns
Universitet.

"HUN HAVDE DET HER DRIVE - HUN VILLE DET RIGTIG GERNE, IKKE?"

**- Om sprogmentorforløb som et led i højtuddannede
udlændinges integration på danske arbejdspladser**

Lene Bønding Ditlevsen

RESUMÉ

Fælles for mange udlændinge i Danmark er, at de kan have svært ved at komme i gang med at tale dansk i hverdagen. Nogle har engelsk som arbejdssprog, men har alligevel et ønske om at lære dansk for at kunne klare sig uden for arbejdet. Andre er omgivet af danskere dagen lang, men finder det alligevel vanskeligt at begynde at kommunikere på dansk.

Denne artikel sætter fokus på højtuddannede udlændinges sproglæring og integration i de første måneder på en dansk arbejdsplads. Artiklen undersøger, hvorvidt et individuelt forløb med en sprogmentor er et godt redskab til at styrke sproglæringen og integrationsprocessen i den første tid på arbejdspladsen. Den undersøger også, hvilke andre faktorer der fremmer integrationen og hjælper sproglæringen på vej, samt hvilke faktorer der virker hæmmende for processen.

Undersøgelsens data består af kvalitative interview med to udenlandske medarbejdere og to sprogmentorer. De to udlændinge har begge været ansat i løntilskud på et jobcenter som deres første job i Danmark, og der fik de et forløb med en sprogmentor, som kom nogle timer om ugen og hjalp dem. De to andre informanter, mentorerne, har været tilknyttet det samme jobcenter og har været vidner til mange nye udenlandske medarbejders første måneder på arbejdspladsen.

Analysen af de fire interview er lavet med udgangspunkt i teori og begreber, som beskriver de faktorer, som påvirker sproglærings- og integrationsprocessen. På den ene side er der de ydre omstændigheder og det sociale rum, som processen foregår i, og på den anden side er der en række indre og mere individorienterede faktorer, som påvirker læringen.

Analysen viser, at voksne learnere har brug for et læringsrum, hvor de kan arbejde struktureret og målrettet med sproget, og at dette læringsrum med fordel kan kobles tæt til hverdagens anvendelsesrum på arbejdet. Desuden viser analysen, at ressourcestærke learnere tilsyneladende har god gavn af et sprogmentorforløb i de første måneder af deres ansættelse. Derimod får de svageste learnere ikke et tilstrækkeligt udbytte. Deres manglende nysgerrighed og gå-på-mod bliver meget synlig netop i et sprogmentorforløb. På en dansk arbejdsplads, hvor der generelt stilles høje krav til selvstændighed, initiativ og handlekraft, falder disse learnere helt igennem. Analysen viser endvidere, at omgivelserne spiller en afgørende rolle, og at der ligger et stort, uudnyttet potentiale i at få kolleger og ledelse til at tage deres del af ansvaret og komme i gang med at tale mere dansk med deres udenlandske kolleger i hverdagen.

Nøgleord: Dansk på arbejdet, migration, højtuddannede udlændinge, integration, sprogmentor, jobpraktik.

Introduktion

Fra politikerne har der i flere år lydt et mantra om at 'dansk skal læres på arbejdet'. Der har været en udbredt opfattelse af, at udlændinge blot skal sendes ud på arbejdsmarkedet, så kommer sproget og integrationen mere eller mindre af sig selv. Fra forskningen ved vi imidlertid, at mange nye, udenlandske medarbejdere kun taler ganske lidt i løbet af en arbejdsdag, og at nogle endda taler mindre i takt med at de lærer arbejdsopgaverne (Bramm & Kirilova 2018, Sandwall 2013). Vi ved også, at voksne udlændinge har brug for sproglig opmærksomhed og konkrete værktøjer til at udvikle og træne sproget struktureret. Disse undersøgelser, som omhandler udlændinge i ufaglærte jobs, eksempelvis i supermarkeder eller i storkøkkener, viser endvidere, at kolleger spiller en central rolle, men at kollegerne skal være bedre klædt på til at støtte de udenlandske medarbejdere sprogligt.

I de kommende år vil der fra politisk hold være endnu større fokus på, at alle udlændinge skal være selvforsørgende, og at de skal lære dansk på jobbet.ⁱ Samtidig har virksomhederne i stigende grad behov for at tiltrække og fastholde højtuddannet udenlandsk arbejdskraft. Derfor er det vigtigt at få undersøgt, hvordan den virksomhedsforlagte danskundervisning bedst kan organiseres, og hvordan vi i det hele taget kan forbedre udlændinges sproglærings- og integrationsproces på de danske arbejdspladser.

I denne artikel sætter jeg fokus på højtuddannede udlændinge i specialiserede job og undersøger, hvad der sker, når de starter på en dansk arbejdsplads i et sprogligt krævende job. Jeg ser på deres udfordringer og læringsproces i de første måneder, og jeg undersøger deres erfaringer med at deltage i et sprogmentorforløb.

Artiklen falder i seks dele. I første del gennemgår jeg teori og begreber, som handler om de forskellige faktorer, som påvirker sproglærings- og integrationsprocessen på arbejdspladsen. Disse begreber vil jeg anvende og diskutere i analysen. Anden del handler om undersøgelsens data, kontekst og metode, og i tredje del fortæller jeg kort om hverdagen på den arbejdsplads, som er i fokus for undersøgelsen. Fjerde og femte afsnit består af analyser af interview med henholdsvis to udenlandske medarbejdere og to mentorer, og sjette afsnit indeholder konklusion og diskussion.

Sproglæring og integration på arbejdspladsen

Den grundlæggende tanke bag et sprogmentorforløb er, at sprog skal læres og videreudvikles der, hvor det bruges, men at learneren har brug for individuelt tilpasset støtte og hjælp til at komme videre i processen. Læringsprocessen i et sprogmentorforløb er altså forlagt til et andet rum end det sædvanlige klasserum, nemlig arbejdspladsen, og undervisningen bør optimalt set være skræddersyet til learnerens personlighed, behov og måde at lære på. Senere i artiklen beskriver jeg de formelle rammer for sprogmentorforløb, og jeg giver to konkrete eksempler på sådanne forløb.

For overskuelighedens skyld har jeg valgt at se læring ud fra to vinkler: På den ene side er der de ydre omstændigheder og det sociale rum, som læringen foregår i. På den anden side er der nogle indre og mere individorienterede faktorer, som påvirker læringen. Disse to vinkler kan dog i realiteten ikke skilles ad: Der vil altid være et samspil mellem individet og omverdenen.

Ydre omstændigheder

Jeg vil først præsentere nogle begreber, som handler om de ydre faktorer, herunder hvor, med hvem og i hvilke relationer sproglæringen finder sted. Det drejer sig om begreberne *anvendelses-/læringsrum*, *praksisfællesskaber*, *situeret læring* og *affordances* (Lund & Pedersen 2003, Lave & Wenger 1991, Illeris 1999, Van Lier 2000). Lund & Pedersen (2003) skelner mellem to forskellige rum, idet de taler om *anvendelsesrum* og *læringsrum*.

Anvendelsesrummet skal forstås som det sted, hvor sproget anvendes som en del af learnerens (arbejds)liv. Dette rum opstår typisk i hverdagssituationer, f.eks. hos bageren, til forældremødet og på arbejdet i faglig og social sammenhæng. I disse sociale situationer (også kaldet *netværk* eller *domæner*) indgår learneren i forskellige samtaleroller og samler (måske) elementer af det nye sprog op. I nogle situationer, eksempelvis arbejdsrutiner, vil learneren dagligt gentage de samme sproglige formuleringer og på denne måde opbygge et sprogligt repertoire. Afhængigt af arbejdsopgavernes karakter og kompleksitet kan der dog også være en risiko for, at den sproglige udvikling begynder at gå langsommere, når de mest nødvendige ord og udtryk først er tilegnet. Det er blandt andet en af grundene til, at sprogtilegnelse ikke kun er noget der foregår på en arbejdsplads.

Læringsrummet er det rum, hvor sproglige problemstillinger bearbejdes, og hvor læringsstrategier udvikles (Lund & Pedersen 2003). I dette rum er der tid til sproglig opmærksomhed og til refleksion over egen læringsproces. Konkret kan læringsrummet være en undervisningssituation i et traditionelt klasseværelse, men det kan også være den tid, som learneren tilbringer sammen med sin sprogmentor på arbejdspladsen. For at blive bedre til dansk har learneren brug for at færdes i både anvendelses- og læringsrummet, og jo mere de to rum glider over i hinanden og påvirker hinanden indbyrdes, desto mere udbytterigt bliver det (Lund & Pedersen 2003).

Et sprogmentorforløb kan ses som et forsøg på at koble de to rum tættere til hinanden. I forløbet finder mentor og learner sammen ud af, hvad learner har mest brug for at arbejde med. Det kunne for eksempel være at forstå og udtale telefonnumre eller at deltage i snakken i frokostpausen. I et vellykket sprogmentorforløb får learneren hjælp til at identificere sine problemer og arbejde struktureret med dem. Der bliver skabt et rum for sproglig opmærksomhed, som gør learneren i stand til at udvikle og forbedre sit sprog. Sprogmentorforløbet foregår i anvendelsesrummet på arbejdspladsen og ikke, som i det traditionelle klasseværelse, løsrevet fra hverdagens kontekst. På den måde skaber mentor og learner tilsammen et nyt og mere autentisk læringsrum.

Praksisfællesskaber og situeret læring (Lave & Wenger 1991) er også relevante for min analyse, fordi de bidrager til at beskrive kompleksiteten i den proces, som learnerne befinder sig i i deres første måneder på en dansk arbejdsplads. Et *praksisfællesskab* kan beskrives som relationer mellem personer og aktiviteter i en kontekst over tid og i relation til andre praksisfællesskaber. Sådan et fællesskab kan for eksempel være en klasse, et sportshold eller en vennegruppe. I mit projekt er praksisfællesskabet arbejdspladsen med alle dens små og store grupperinger på kryds og tværs i form af arbejdsteam, møder og frokostpausesituationer. Medlemmerne af et praksisfællesskab udvikler over tid en specifik, sociokulturel praksis. De agerer og kommunikerer på en bestemt måde og bruger eksempelvis fagudtryk, jargon og forkortelser, som i mange tilfælde kan være svært at afkode for udenforstående – og ikke mindst for udlændinge. Begrebet *situeret læring* illustrerer, at læring er en proces, som finder sted i sociale situationer og praksisser, eksempelvis på en arbejdsplads. Bevægelsen fra at være ny og til – ideelt set – at blive fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet er således en læringsproces, der foregår i samspil med omgivelserne. I denne læringsproces går individet fra at være en *legitim perifer deltager* til at blive en mere central og accepteret deltager i gruppen (Lave & Wenger 1991).

I analysen bruger jeg også begrebet *affordances* (Van Lier 2000) til at identificere og beskrive det sprog-læringspotentiale, der ligger i hverdagsting og hverdags-situationer på arbejdspladsen. *Affordances* refererer til konkrete ting (for eksempel telefoner og computer-programmer), som kan give anledning til kommunikation og tilegnelse af nye ord og udtryk, og det refererer også til personer (eksempelvis kolleger), som kan give learneren lejlighed til at træne og udvikle sit sprog. Begrebet tydeliggør de ressourcer og interaktions-muligheder, som ligger i omgivelserne, og som learneren kan lære af i hverdagen.

Indre faktorer

Sprogtilegnelsesprocessen kan også belyses ud fra begreber som *den gode learner* (*the good language learner*), *agens* (*agency*), *investering* (*investment*) og *identitet*, som alle sammen drejer sig om indre faktorer hos learneren selv. Begrebet *the good language learner* blev første gang introduceret af Rubin og Stern i 1975, og siden da har forskningen forsøgt at finde frem til en præcis karakteristik af den gode learner. Norton og Toohey (2001) bygger videre på denne forskning og tegner et komplekst billede af den gode learner som en, der blandt andet har en aktiv tilgang til sin egen sprogtilegnelse, har gode sociale færdigheder og er god til at håndtere sine egne frustrationer.

Begrebet *agens* er endvidere relevant for min undersøgelse, fordi det handler om individets handlekraft, altså dets evne til og mulighed for at bringe sig selv og sine egne ressourcer i spil for at få adgang til sociale relationer og netværk – for eksempel på en arbejdsplads. Ikke alle learnerne har lige let ved at komme igennem med deres agens, fordi ydre faktorer og kategoriseringer i forhold til race, køn, påklædning og fysisk fremtoning spiller en stor rolle i måden de bliver opfattet på. Agens er altså både relationelt og betinget af sociale kontekster, idet der er en vekselvirkning mellem learnerens agens og praksisfællesskabets holdninger (Norton & Toohey 2001).

Min analyse handler også om, hvordan learners identitet og motivation påvirker deres sproglærings- og integrationsproces. Jeg benytter Nortons socialkonstruktivistiske identitetsbegreb (Norton Peirce 1995, Norton 2013), hvor individet har forskellige identiteter i forskellige sociale sammenhænge. Disse identiteter er dynamiske og fleksible, og de forandrer sig i takt med omgivelserne. Jeg har ladet mig inspirere af Nortons metafor *investering* (f.eks. Norton 2000), som signalerer, at learners "investerer" i det, de ønsker at opnå, og i det, der kan betale sig for dem. En investering i at lære dansk kan for eksempel styrke learners sociale identitet og skaffe et job og en velfungerende hverdag.

Sprog og identitet hænger uløseligt sammen, og det gør sprog og magt også. Norton bygger på Bourdieus kapitalbegreb og især hans begreb om *den legitime taler, the legitimate speaker* (Bourdieu 1977). Begrebet bruges til netop at forstå sammenhængen mellem sprogindlæring, social identitet og magt (Norton Peirce 1995, Søgaard Sørensen & Holmen 2004). Når man lærer et andetsprog, gør man det som regel med det formål at kunne bruge sproget og tale med flere mennesker i sin dagligdag. Det betyder, at hvis learners ikke taler målsproget flydende, så må de kæmpe for retten til at blive *legitime talere* på lige fod med andre (Norton 2000). På den måde bliver sprogbeherskelsen et symbol på den magt, som visse grupper kan give eller tilbageholde over for individer. Med ordet i sin magt kan man opnå større indflydelse på sit eget liv og på det samfund, man lever i. Når man lærer et sprog, er man – i Bourdieusk forstand – i færd med at værdiføre sine forskellige kapitaler (kulturel, symbolsk, social).

Ovenstående teori og begreber egner sig til at beskrive og analysere de ydre og indre omstændigheder og faktorer, som påvirker learners, når de er i gang med at tilegne sig et andetsprog. Når det kommer til undersøgelser, som specifikt beskæftiger sig med sprogpraktik og sprogmentorforløb i en dansk kontekst, er det indtil nu kun Bramm (2020) og Bramm & Kirilova (2018), der har undersøgt mentorforløb. Bramms undersøgelse

handler om flygtninge, som er i sprogpraktik i et supermarked to dage om ugen. Sideløbende med praktikken går de til dansk på et sprogcenter tre gange om ugen. Flygtningene har mange danske kolleger, og umiddelbart burde deres tilknytning til arbejdspladsen kunne give anledning til at træne dansk på et niveau, som ikke er for svært for dem. Undersøgelsen påviser imidlertid, hvor lidt dansk sprogpraktikanterne taler i løbet af en arbejdsdag. Dels fordi de bliver overladt meget til sig selv, isoleret med deres egne arbejdsopgaver, dels fordi kommunikationen med danskerne primært er envejskommunikation – den består i at modtage korte instrukser og ordrer. Praktikanterne lærte stort set ikke noget dansk i praktikken, og forløbet kunne derfor ikke betegnes som en succes. En af sprogpraktikanterne fra forløbet udtaler endda, at hun føler sig udnyttet af arbejdsstedet og ikke synes, at hun har lært noget dansk. Sprogpraktikken i supermarkedet er et eksempel på, at anvendelses- og læringsrummet tilsyneladende ikke bliver koblet tæt nok sammen. Anvendelsesrummet er ikke organiseret på en måde, som tilgodeser sprogpraktikanterne, og de danske kolleger er ikke blevet instrueret i, hvordan de kan hjælpe praktikanterne sprogligt og socialt. Tværtimod bliver praktikanterne bare sat i gang og derefter – for hovedpartens vedkommende – ladet alene. Men mange af disse mennesker er formentlig ikke i stand til selv at udøve agens og prøve at gøre noget ved den utilfredsstillende situation. De er flygtet fra deres hjemland og har måske ikke så meget overskud at give af, så de har i høj grad brug for, at nogen hjælper dem på vej. Dette vender jeg tilbage til sidst i min artikel, hvor jeg sammenligner Bramm & Kirilovas resultater med min egen undersøgelse.

Data, kontekst og metode

Sprogmentorforløbet

Et sprogmentorforløb er et af de redskaber, som arbejdspladserne kan bruge, når de får en ny, udenlandsk medarbejder, som har brug for støtte og opkvalificering. Ifølge integrationslovens §23a har danske kommuner mulighed for at tilbyde vejledning og opkvalificering, som hjælper udlændinge til at komme hurtigere i job. Det kan være tilbud om korte vejlednings- og afklaringsforløb, højskoleophold, praktik eller ordinær uddannelse, eller det kan være 'særlige opkvalificerende forløb med henblik på anvendelse af uddannelseskvalifikationer på det danske arbejdsmarked' (Integrationsloven § 23a). Sådan et særligt opkvalificerende forløb kan være et sprogmentorforløb. Tilbuddet skal bevilges af kommunen, og det kan gives til både EU-borgere, medfølgende ægtefæller, flygtninge og familiesammenførte.

Et sprogmentorforløb er et skræddersyet tilbud, som tilrettelægges individuelt eller for mindre grupper af udenlandske medarbejdere på en arbejdsplads. Typisk vil disse medarbejdere have behov for sproglig opkvalificering og støtte, som klæder dem på til at kunne klare de daglige arbejdsopgaver. De kan også have brug for mental opbakning eller hjælp til at forstå arbejdskulturen og omgangsformerne på arbejdspladsen. Et sprogmentorforløb kan rekvireres hos et sprogcenter og kan eksempelvis, som i tilfældet med deltagerne i min undersøgelse, være på 30 lektioner fordelt over 10 uger. For at afdække medarbejderens behov og tilpasse forløbet bedst muligt vil sprogmentoren normalt starte med en indledende samtale med medarbejderen og eventuelt også en leder. På baggrund af samtalen udarbejdes der en plan for forløbet, og mentoren kommer derefter typisk ud til medarbejderen på arbejdspladsen en gang om ugen.

Arbejdspladsen og arbejdsopgaverne

I et sprogmentorforløb kan udenlandske medarbejdere få sproglig støtte, men de kan også få lejlighed til at reflektere over deres egen situation og proces med at blive en del af en dansk arbejdsplads. For netop at få adgang til disse refleksioner har jeg interviewet to udlændinge om deres første måneder på en dansk arbejdsplads. Da jeg skulle finde informanterne, valgte jeg en arbejdsplads, som jeg kendte godt, fordi jeg selv tidligere havde været sprogmentor for en kvinde der. Arbejdspladsen var et stort jobcenter, og den kvinde, som jeg var mentor for, var ansat i løntilskud som beskæftigelsesassistent. Jeg vidste, at flere andre udenlandske medarbejdere også havde fået et sprogmentorforløb i forbindelse med deres ansættelse på jobcenteret.

Som beskæftigelsesassistent assisterer man jobkonsulenter og socialrådgivere, man skriver anmodninger om lægeoplysninger, udfylder praktikaftaler og indkalder borgere til samtaler. Jobcenteret har løbende 1-2 udlændinge ansat i denne type job, og efter noget tid bliver de dygtigste sat til at tage telefonvagten, hvor de skal besvare henvendelser fra borgere og forskellige samarbejdspartnere. Næsten alle medarbejdere er danskere, og derfor er arbejds sproget konsekvent dansk. Valget af netop dette arbejdssted åbner mulighed for at undersøge højtuddannede udlændinges erfaringer fra deres første måneder i en krævende jobsituation, hvor de var omgivet af danske kolleger, og hvor de sproglige krav var høje og meget varierede.

Da jeg skulle indsamle data, fandt jeg først frem til navnene på en række personer, der tidligere havde været ansat som beskæftigelsesassistenter på jobcenteret, og som samtidig havde fået bevilget et sprogmentorforløb. Jeg tog kontakt til disse personer via Facebook og LinkedIn og fik efterfølgende svar fra to af dem. Det førte til, at jeg interviewede Sylvie og Iliana, to højtuddannede kvinder, som begge havde været ansat som beskæftigelsesassistenter på det pågældende jobcenter, dog ikke på samme tid. Jeg interviewede også de to kvinders sprogmentorer med henblik på at

inddrage mentorenes erfaringer og perspektiv på højtuddannede udlændinges integration på danske arbejdspladser. Af hensyn til informanterne er deres navne ændret. Mine data består således af fire individuelle interview med henholdsvis to udenlandske medarbejdere fra jobcenteret og to mentorer.

Informanter og interview

Den ene medarbejder er en rumænsk-italiensk kvinde på 31 år, som jeg har kaldt Sylvie. Hun er uddannet økonom, taler flere sprog og er rumænsk gift. Sylvie var på Danskuddannelse 3 modul 3ⁱⁱ, da hun startede i løntilskud som beskæftigelsesassistent på et jobcenter. Der fik hun bevilget et 30 timers sprogmentorforløb fordelt over tre måneder. Kort tid efter ansættelsen i løntilskud fandt hun fast job og bestod Prøve i Dansk 3. Da interviewet fandt sted, havde hun job som regnskabsmedarbejder i et internationalt firma i København.

Den anden medarbejder kalder jeg Iliana. Hun er en portugisisk kvinde midt i trediverne, uddannet ingeniør og gift med en portugiser. Sammen har de en datter på 6 år. Iliana startede først på Danskuddannelse 2, men da det viste sig, at hun var fejlvisiteret, tog hun selv initiativ til at flytte til en anden sprogscole, hvor hun startede på Danskuddannelse 3. Hun bestod hurtigt Prøve i Dansk 3 og begyndte ligesom Sylvie som beskæftigelsesassistent på jobcenteret. Her fik også hun bevilget et 30 timers mentorforløb. Senere fik hun et vikariat samme sted og blev fastansat. Det var også der, hun stadig arbejdede, da interviewet fandt sted.

Mentorerne, som jeg kalder Helle og Tilde, har begge mange års erfaring som sprogmentor og underviser i dansk som andetsprog. De har hver især været sendt ud flere gange som sprogmentorer på jobcenteret og kender derfor til arbejdsopgaverne og arbejdskulturen på stedet.

Selv om mine data er relativt begrænsede, giver de to interview med de udenlandske medarbejdere mulighed for at se på ligheder og forskelle i deres opfattelser af sprogmentorforløbet, ligesom mine interview med de to mentorer giver mulighed for at undersøge forskellige syn på – og erfaringer med det at fungere som sprogmentor.

Interviewene med Sylvie og Iliana er foretaget cirka halvandet år efter de var blevet færdige med deres sprogmentorforløb, og da de var kommet videre i deres arbejdsliv. Jeg spurgte dem blandt andet om deres arbejdsopgaver i løntilskudsjobbet og om deres oplevelser, udfordringer og sproglige behov i de første måneder i jobbet. Jeg spurgte også til, hvad de konkret havde lavet med deres sprogmentor, og hvad de syntes om resultaterne af forløbet. Afslutningsvis spurgte jeg til, hvordan deres aktuelle liv og arbejdssituation var. Det tilbageskuende perspektiv i interviewene gør det muligt at få indsigt i, hvordan de to kvinder selv oplevede de første måneder på en dansk arbejdsplads, og om de selv mener, at kombinationen af løntilskudsjob og sprogmentorforløb har hjulpet dem videre på det danske arbejdsmarked.

Kvalitative interview som metode

Som konkret metode har jeg anvendt det kvalitative interview. Denne type interview er funderet i samtaler fra virkeligheden, og heri forsøger interviewerens at forstå den verden, som den interviewede oplever (Brinkmann og Kvale 2015). Via kvalitative interview har jeg fået data, som danner grundlag for nuancerede beskrivelser og en dybere forståelse af emnet. Jeg har udført semistrukturerede interview, fordi denne interviewform åbner mulighed for ændringer undervejs i samtalen. Undersøgelsen er tilrettelagt med inspiration fra Brinkmann & Kvale (2015). I undersøgelsens indledende fase, *tematisering*, definerede jeg min problemstilling og gjorde rede for, hvorfor netop dette problem skulle undersøges. Dernæst planlagde jeg i *designfasen*, hvordan jeg ville udføre undersøgelsen, og jeg udarbejdede to forskellige interviewguides til henholdsvis mentees og mentorer. I *interviewfasen*

udførte jeg interviewene, hvorefter jeg i *transskriptionsfasen* transskriberede dem, så de blev analyserbare. I *analysefasen* gik jeg systematisk interviewene igennem og fandt interessante udsagn, som kunne kobles til den valgte teori. Herefter blev observationerne fra analysen skrevet sammen og fortolket.

Hverdagen på arbejdspladsen

Jeg vil indledningsvis give eksempler på de mange sproglæringsmuligheder (affordances), som både Sylvie og Iliana har til rådighed i deres hverdag som ansatte på jobcenteret. Jeg vil også beskrive de anvendelses- og læringsrum, som de to kvinder færdes i på arbejdspladsen.

En arbejdsdag på jobcenteret byder på et stort sproglæringspotentiale. For det første er der konkrete ting, som for eksempel computerprogrammer, kontorudstyr, diverse systemer og blanketter på dansk. Disse ting kræver tilegnelse af en række nye ord og udtryk, og de kan give anledning til kortere og længere samtaler. Hertil kommer de mange muligheder for interaktion med kolleger, borgere og eksterne samarbejdspartnere.

I hverdagen på arbejdet indgår Sylvie og Iliana i forskellige sociale situationer. Fra min egen tid som sprogmentor på jobcenteret ved jeg, at medarbejderne der bliver konfronteret med mange varianter af dansk, herunder både formelt og uformelt sprog, danske dialekter og dansk med fremmede accenter, et nyt fagspecifikt ordforråd, indforstået tale, en masse forkortelser samt normer for, hvordan man skriver mails til forskellige samarbejdspartnere og så videre. Det foregår både i frokostpausen, ved møder og ved telefonsamtaler med borgere. I disse nye og forskellige anvendelsesrum har Sylvie og Iliana hele tiden behov for at bruge dansk på forskellige måder.

Sideløbende med deres nye hverdag på arbejdspladsen færdes de to kvinder også i et mere traditionelt læringsrum, idet de hver især går til dansk på et sprogcenter uden for arbejdstiden. Samtidig har de 3 ugentlige timer med deres sprogmentor på arbejdet, hvor de arbejder med individuelle problemstillinger. Der er altså tale om intensive læringsforløb, hvor de begge bliver sprogligt udfordret på arbejdspladsen og parallelt hermed træner, reflekterer over og bearbejder alle de nye input både i klassen og sammen med deres sprogmentor.

Sylvie og Ilianas fortællinger

Sylvie

Jeg kontaktede Sylvie første gang på Facebook og LinkedIn for at høre, om hun ville medvirke i min undersøgelse. Hun var hurtig til at svare, og kort tid efter mødtes vi for at lave interviewet. Hendes hurtige og positive svar og hendes ageren under interviewet gav indtryk af en effektiv, selvsikker og åben kvinde, som var i besiddelse af en smittende positivitet og begejstring.

I interviewet fortalte Sylvie indledningsvist, at hun begyndte at gå til dansk, fordi hun var arbejdsløs, da hun kom til Danmark. Det at lære dansk var altså for hende en *investering* i en fremtidig tilværelse i Danmark, og hun regnede med at kunne få et job, hvis hun lærte sproget. Jeg spurgte hende, hvordan det var at starte på jobcenteret, og hun fortalte (se transskription sidst i artiklen):

Eksempel 1.

I det job først skulle jeg kun passe lidt på e-mails og få lidt Excel-ark og andre tal fordi jeg er også uddannet økonom og jeg klarer mig rigtig godt med regnskab og Excel-ark og jeg vil sige: ALT var på dansk, så de første

par uger jeg var træt, hver dag, da jeg kom hjem. Jeg var SÅ træt. Ikke på grund af mine opgaver, men på grund af sproget. (...) Det var første gang, jeg har set Excel på dansk.

Sylvies svar vidner om, at hun ikke fandt selve arbejdsopgaverne svære. Tværtimod antyder eksemplet, at hun følte sig lidt overkvalificeret til nogle af opgaverne. Sproget var til gengæld udfordrende for hende i starten, og det var trættende at kæmpe med det som en praktisk forhindring i hverdagen.

Sprogmentorforløbet på jobcenteret lå i starten af Sylvies ansættelsesperiode. Med mentoren trænede hun blandt andet udtale, tal, grammatik, fagudtryk og e-mails. Sylvie gav selv udtryk for, at hun følte, at sprogmentorforløbet hjalp hende meget på vej. Det gjorde hende mere selvsikker og lærte hende at turde åbne munden og prøve igen, selvom hun ikke altid blev forstået første gang, hun sagde noget. Allerede efter tre-fire måneder på jobcenteret fik Sylvie lov til at tage telefonvagten. Her skulle hun et par timer om dagen besvare borgerhenvendelser i telefonen. Denne opgave var sprogligt meget krævende, men Sylvie var glad for den nye udfordring og stolt over at kunne klare den:

Eksempel 2.

Ja, det var fantastisk - og der var ikke så mange, der klager over, at de ikke kunne forstå mig. (...) Jeg elsker at tale, og jeg taler rigtig meget! Og jeg havde også behov med at tale med andre, fordi jeg er rigtig... jeg er en ekstrovert person, selvom i begyndelsen var jeg lidt introvert, men jeg er ekstrovert. Og jeg vil tale og jeg vil spørge og jeg vil vide mere om de andre og hjælpe de andre. Så det var bare... det var godt at kunne hjælpe og tale og forstå, hvad var galt og... bare komme i kontakt.

I uddraget ser vi, at hun i starten på grund af de nye omgivelser og det nye sprog, følte et vist identitetstab ("i begyndelsen var jeg lidt introvert"). Men succesen med telefontjansen fik hende til igen at føle sig som den talende og ekstroverte kvinde, som hun mener, hun er. Sylvie fortæller også, hvordan hendes åbenhed hjalp hende i processen med at komme ind i praksisfællesskabet på arbejdspladsen, og hvordan hun sommetider 'snød' ved at skifte til engelsk:

Eksempel 3.

S: Og også mine kolleger på arbejdet til frokost eller morgenmad, vi havde fælles morgenmad hver fredag, og vi fejrede fødselsdage ude på kontoret, og vi var - jeg kan ikke huske præcist - det kan være, vi var omkring 35-40 personer, så... Jeg - det var ikke svært at snakke med de andre. Jeg vil sige: Jeg snakkede ikke så meget på det tidspunkt, fordi jeg følte mig ikke rigtig god til at snakke på dansk, men... ja... I also cheated with switching to English sometimes...

L: (...) Men efterhånden så talte du mere og mere på dansk med kollegaerne også?

S: Ja, og jeg havde kollegaer, der - de ville ikke give mig lov til at snakke engelsk. De sagde 'Nej! Dansk!'... 'Okay! Dansk!'

Sylvies behov for at kommunikere og opbygge relationer til kollegerne gjorde altså, at hun sommetider brugte engelsk som affordance, som et redskab til at få kontakt. Men da hun først havde etableret sig selv socialt, ville hendes kolleger ikke længere lade hende tale engelsk.

Eksemplerne med telefontjansen og kodeskift til engelsk illustrerer Sylvies bevægelse fra at være en legitim,

perifer deltager til at blive et mere og mere fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet. I starten accepteres hun af kollegerne som 'begynder' og engelsktalende, men efterhånden som hun får flere opgaver og bedre dansk kundskaber, baner hun sig vej til en mere central position, hvor kollegerne nu kræver, at hun klarer sig på dansk. Med tilegnelsen af det danske sprog lykkes det hende altså gennem løntilskudsjobbet at forhandle sig frem til sin nye, danske identitet og blive en mere legitim taler af dansk.

Ud fra interviewet vil jeg karakterisere Sylvie som en god og dermed succesfuld learner. Hun bruger det danske sprog aktivt, tror på sig selv og ser ud til at være god til at håndtere sine egne frustrationer. Desuden har hun gode sociale færdigheder og evner til at forhandle sine relationer og nye identiteter. Hun er muligvis også en sproglig risikotager, idet hun prøver sig frem og ikke hænger sig i, om hun sommetider siger noget forkert. Sylvie er god til at bringe sine egne ressourcer i spil, og hun viser handlekraft (agens) på flere måder: Hun deltager i det sociale liv på kontoret (fødselsdage, fælles morgenmad) og byder ind med sit gode humør og tillidsvækkende væsen. Hendes gode selvtillid gør, at hun ikke føler sig som en belastning for kollegerne. Tværtimod ved hun, at hun har ressourcer, som hun kan bidrage med, og som arbejdspladsen har brug for.

Sammenfattende vil jeg sige, at Sylvie er lidt af et mønstereksempel. Over ret kort tid gennemgår hun en forbilledlig udvikling fra at være en ny medarbejder med usikre færdigheder i dansk til at være en vigtig og nødvendig arbejdskraft på jobcenteret. Samtidig gør hun selv få mere indflydelse på sit arbejde, genvinder hun også i en vis forstand magten over sit eget liv. Hun bliver selvforsørgende og har ikke længere brug for hjælp i form af løntilskud og sproglig støtte. Hendes forbedrede dansk kundskaber gør, at hun kan føre sig mere selvsikkert frem. Hun er med andre ord blevet en legitim taler af dansk, og hendes kulturelle, symbolske og sociale kapital er øget kraftigt.

Iliana

Iliana er den anden kvinde. Jeg får kontakt til hende via Facebook. Iliana er en travl kvinde med karrieremand, eget fuldtidsjob og et barn, der skal bringes og hentes, så derfor mødes vi lige efter arbejdstid tæt på barnets institution. Under interviewet får jeg indtryk af hende som en forsigtig, lidt usikker, men også tillidsvækkende og empatisk kvinde. Hun har tydeligvis måttet kæmpe for at få et job, blandt andet på grund af fejlvisitationen og den lange tid på Danskuddannelse 2.

I starten af interviewet sammenligner Iliana sig med kursisterne fra Danskuddannelse 2. Hun er irriteret og ærgerlig over ikke at være blevet opfattet som en DU3-kursist fra starten:

Eksempel 4.

(...) de fleste elever der de kunne ikke engelsk, de kunne ikke noget som helst, så ja, jeg spildte rigtig meget tid der.

Set ud fra et identitetsperspektiv tolker jeg det som en frustrerende situation for hende, idet hun som højtuddannet er blevet fejlvurderet og indplaceret forkert på danskuddannelsen. Det har måske medvirket til, at hun har følt et endnu større identitetstab end hun i forvejen gjorde som nyttilkommen.

Iliana fortæller, at hun på DU2 ikke havde lejlighed til at træne mundtligt dansk, og at dette kom til at forfølge hende senere. Selvom hun efterfølgende flyttede skole og tog Prøve i Dansk 3, var det alligevel det mundtlige sprog, som blev ved med at volde hende problemer. Da hun startede i løntilskud på jobcenteret, var hun altid bange for at sige noget forkert og belemre andre mennesker med sine sprogproblemer. Ikke desto mindre blev hun allerede efter to måneder sat til at tage telefonvagten. Men i modsætning til Sylvie var hun fra

starten meget nervøs for opgaven, fordi hun var bange for at tale dansk:

Eksempel 5.

I: (...) Jeg vil ikke sige nogen forkert, jeg vil ikke sige nogen som gør man genert med mig, så... (...) Fordi jeg den - grammatik og resten - det kunne jeg godt læse derhjemme. Det var dagligsprog, jeg manglede.

L: Ja, var du lidt bange for at tale?

I: Ja, rigtig rigtig rigtig.

Iliana er særdeles opmærksom på sine sproglige begrænsninger, og hun bryder sig ikke om at være til besvær for sine kolleger. Som ny medarbejder vil hun gerne være en del af praksisfællesskabet på arbejdspladsen, men det falder hende svært, og ikke alle kolleger er lige imødekommende. Det ses i citatet nedenfor, hvor hun fortæller om sit forhold til de to kolleger, hun deler kontor med:

Eksempel 6.

Jeg var meget stille. Jeg - der var to kolleger på kontoret. En var rigtig dansk, en gammel dame, som var, hun var rigtig svær med mig, fordi hun ved det godt, at jeg har brug for at lære. Den anden var fra Columbia, og jeg kan også spansk, så hun hjælper mig.

Af eksempel 6 fremgår det også, at Iliana var placeret på et kontor, hvor hun sad sammen med to andre, hvoraf den ene også var udlænding. Selvom de to kunne hjælpe hinanden, havde det måske givet dem bedre muligheder for at træne dansk, hvis de udelukkende havde siddet sammen med danskere.

Jeg spørger Iliana, om hun mest havde brug for hjælp til sproget, eller om hun også havde behov for hjælp til at forstå arbejdskulturen, da hun startede i jobbet:

Eksempel 7.

Begge dele, begge to, ja. Men jeg tænker, når man kan godt klare sig på dansk, så får man mere feedback i forhold til kultur. Så det vigtigste var, at jeg kunne godt snakke - tale med andre og ja, og få nogen mening. Resten, det kommer, hvis man kan udtrykke sig.

Ilianas svar viser, at hun opfatter sproget som nøglen til at kunne forstå arbejdskulturen. I interviewet vender hun igen og igen tilbage til samtalen og mundtligheden som den vigtigste forudsætning for at kunne indgå i det kollegiale fællesskab:

Eksempel 8.

Ahm... At holde en almindelig samtale for eksempel. Det var meget frustrerende. At deltage i nogle sjove ting, fordi man snakker rigtig meget og fortæller historier, og nogen gange kan jeg følge med, men jeg kan ikke svare med det samme. (...) Det har også noget at gøre med kultur. Det var en stor udfordring, fordi danskerne de, fordi i forhold til min kultur, de ser ud som om de er uhøflige, men jeg forstår nu, at de er bare direkte og praktiske, men i min kultur, så skal man... Så ja, deltage i samtale og forstå, hvordan man opfører sig.

Her er det interessant, at hun - ud over det rent sproglige - også fremhæver humor, høflighed og uskrevne regler for god opførsel. Eksemplet viser, at den

kommunikative kompetence, som hun så gerne vil opnå, netop er et miks af mange forskellige kompetencer. At kunne interagere med kollegerne på arbejdspladsen handler ikke kun om det rent sproglige. Det indbefatter også beherskelse af en række pragmatiske og socio-kulturelle kompetencer.

Iliana fortæller, at sprogmentorforløbet var en stor hjælp for hende. Her fik hun blandt andet opmuntring og støtte til at klare telefontjansen. Hun lærte nogle teknikker og lavede en ordbog med relevante udtryk, så hun kunne vinde tid i telefonen og dermed bedre klare de vanskelige samtaler. Sprogmentoren har her arbejdet med at gøre Iliana i stand til både fagligt, sprogligt og psykisk at kunne udføre opgaven. Denne stilladsering betød, at Iliana blev rustet til at bevæge sig ud i nye, udfordrende opgaver.

På det tidspunkt, hvor interviewet finder sted, føler Iliana sig stadig ikke sikker på sig selv, men hun giver dog udtryk for, at hun er kommet videre og har lært at klare sig i hverdagen. Hun tør godt være "besværlig" og spørge flere gange, for i kraft af sin fastansættelse og voksende erfaring med opgaverne er hun nu blevet en legitim taler af dansk.

Ligesom det var tilfældet med Sylvie, vil jeg også betegne Iliana som en god learner. De to er vidt forskellige som personer, men Ilianas forløb viser, at også hun har en aktiv tilgang til sin egen sprog-tilegnelse. Da hun føler, at hun går i stå på det første sprogcenter, arbejder hun målrettet hjemme med grammatik, læsning og skrivning, og hun er bevidst om sine egne behov. Selvom hun muligvis har sin forsigtige natur imod sig, så har hun gode sociale færdigheder, som sætter hende i stand til at afkode praksis-fællesskaber og forhandle sine nye identiteter.

I sprogmentorforløbet har Iliana i den grad udvist handlekraft og investeret i at lære dansk: Hun har handlet selvstændigt og bragt sine egne ressourcer i spil for at få adgang til danske relationer og til den position, hun har i dag. Selv om hun kommer til Danmark som

relativt nybagt mor, melder hun sig alligevel til dansk og arbejder ihærdigt med det danske sprog hjemme. Hun kommer med i bestyrelsen i datterens institution, og hun opsøger hjælp til at komme videre i sit frustrerende danskuddannelsesforløb. Hun deltager i seminarer for arbejdsløse udlændinge, flytter sprogskole, tager Prøve i Dansk 3 og starter i løntilskud og sprogmentorforløb. Alt sammen bedrifter, som vidner om stor personlig gennemslagskraft og vilje til at investere i sin egen og sin families fremtid i Danmark. På spørgsmålet om, hvordan hendes aktuelle liv er her 4 år efter hun kom til Danmark og 2 år efter hun startede i løntilskud på jobcenteret, svarer hun:

Eksempel 9.

Det er meget godt. Jeg er fastansat, jeg - min datter starter i skole snart (...). I folkeskole, hun er en rigtig dansk pige. Hun kan dansk, hun er dansk og portugisisk samtidig, så jeg har lige købt en bil og vi har fået en ny lejlighed, så ja, det føles som en rigtig god hverdag her i Danmark, ja. Og jeg er ikke bange for at tale med mennesker mere (griner).

Set med sprogmentorenes øjne

I analysen af interviewene med mentorerne vil jeg nu undersøge, hvordan de ser på sprogmentorforløb og på udenlandske medarbejders første tid på en dansk arbejdsplads. Her er det mentorerne, altså danskundervisernes perspektiv, der er i fokus, og derfor har jeg valgt at benytte betegnelsen *learner* i stedet for *mentee* og *udenlandsk medarbejder*. Selvom mentorerne af og til nævner Sylvie og Iliana, så handler mentorinterviewene ikke specifikt om netop de to personer, men om læring generelt.

Helle

I det første interview taler sprogmentoren, som jeg kalder Helle, meget om omgivelsernes rolle i sprogtilegnelsen. Hun ser læringsrummet i et traditionelt klasseværelse som en slags træningsrum, hvor det er op til underviseren at skabe forbindelse til learners liv uden for skolen:

Eksempel 10.

(...) når du står på et sprogcenter, så er du en isoleret størrelse, der lærer sprog. Det er ikke det samme som at lære sprog i brug. I en eller anden grad så kan vi jo prøve at hente sprog ind og frem og tilbage, at de kan gebærde sig ude i verden (...) det kan vi godt måske få med i vores undervisning. Men hvis du så også skal have det, som præcis kommer i spil ude på deres arbejdsplads, det er ligesom next step... Altså, der er virkelig next step af sproget i brug.

Ifølge Helle kommer der flere lag i spil i et sprogmentorforløb, når læringsrummet flyttes ud på arbejdspladsen. For eksempel bliver sprogtræningen mere autentisk, og denne tætte kobling af lærings- og anvendelsesrummet er frugtbar for sproglæringsprocessen, fordi mentor og learner her kan arbejde med præcis det, der er behov for.

Helle fremhæver learnerens forhold til kolleger og ledelse som et område, som er vigtigt for at integrationsprocessen på jobbet lykkes for den nye medarbejder. Hun har ofte oplevet, at det for mange learners kan være svært komme i gang med at interagere med omgivelserne:

Eksempel 11.

Og så har jeg efterhånden forstået, at der er rigtig mange, (...) som har problemer med det sociale, altså hele den der smalltalk og hele den mere, ja sproglige og sociale del i forhold til at blive en del af en arbejdsplads. (...) det er ikke noget, som de nødvendigvis tænker på, men som tit faktisk kan være en stor barriere.

(...) altså frokostpausesituationer ikke, altså der er jeg overrasket over, at jeg har siddet med nogle kursister, som er sindssygt dygtige, altså jeg vidste ikke, hvad jeg skulle undervise dem i, fordi de bare er for gode, og de kan ikke klare den der frokostpausesituation, der bliver de - det er supersvært.

Citaterne viser, at selv de dygtigste learnere kan have svært ved at klare bestemte situationer som for eksempel frokostpausen. Helle opfatter det som en vigtig del af jobbet at hjælpe sine learnere med at overvinde angsten for at tale. Hun giver dem opgaver, hvor de for eksempel skal tale med kolleger om bestemte ting, og senere snakker hun med learnerne om, hvordan det gik, og om opgaven blev løst. Formålet er dels, at learnerne bliver bedre integreret i praksisfællesskabet, dels at de får øje på nye muligheder og tør udfordre sig selv, så de i sidste ende bliver mere selvhjulpne og selvlærende.

Helle har oplevet, at mange arbejdspladser udviser stor velvilje til at hjælpe udenlandske medarbejdere i gang. Men der er en grænse for, hvor mange penge, tid og kræfter de kan og vil investere. Ofte er problemet, at der er for travlt til at tage sig af den nye medarbejder. I tilfældet med jobcenteret er det på den ene side positivt, at de faktisk ansætter udenlandske medarbejdere i løntilskud, og at disse ovenikøbet får et sprogmentorforløb med i bagagen. Jobcenteret som arbejdsplads stiller altså affordances til rådighed ved at invitere

indenfor i fællesskabet og give de nye medarbejdere ressourcer og interaktionsmuligheder. På den anden side har Helle oplevet det som svært at få jobcenteret til at gå mere aktivt ind i samarbejdet, primært på grund af stor travlhed, men måske også fordi der kun sjældent er job til udlændingene efter ansættelsen i løntilskud.

Som sprogmentor har Helle af og til erfaret, at arbejdspladsen havde urealistiske forventninger til resultaterne af et sprogmentorforløb. Forløbet starter som regel med en forventningsafstemning mellem leder, mentor og learner. Alligevel kan det være svært for en leder at forstå, hvorfor den nye medarbejder ikke taler flydende dansk efter 30 kostbare enetimer. Til det siger sprogmentoren:

Eksempel 12.

Så skulle sprogproblemet jo være løst. For det første har de proppet en masse problemer ind under sproghatten, og som ikke er udelukkende sprog, for det andet rent sprogligt er det simpelthen begrænset, hvad du kan nå på 30 lektioner.

Udtalelsen vidner om, at der kan være stor forskel på, hvordan sprogmentoren og lederen opfatter problemerne og tilgangen til sproglæring. En god learner, der i forvejen kan en del dansk, kan måske godt på 30 timer få de fornødne færdigheder til at kunne bestride sine nye arbejdsopgaver. En mindre stærk learner, der kun har lært det mest elementære dansk, har typisk brug for langt mere tid til træning af sproget. Når udenforstående af og til tror, at man kan blive flydende på dansk ved at få bevilget et 30 timers forløb med en sprogmentor, så vidner det om en tilgang til sproglæring, som ligger meget langt fra virkeligheden.

De andre problemer, som ifølge Helle bliver 'proppet ind under sproghatten', handler om learners forhold til omgivelserne på arbejdspladsen. Men problemerne kan også skyldes en række mere individorienterede faktorer,

som kan påvirke sproglærings- og integrationsprocessen, for eksempel:

Eksempel 13.

(...) alle de her barrierer omkring, som gør, at du ikke bruger sprog, som måske ikke er noget med, hvor meget sprog, du kan, men som kan være alle mulige andre barrierer, der forhindrer dig i at bruge sproget, (...) de skal også afdækkes. (...) altså jeg har oplevet folk, nogen, der har et enormt stort sprog, som bruger måske kun 20% af det, og der er andre grunde til, at de ikke bruger det. Og dét skal i spil - også. Så der kommer mange andre, jeg synes, der kommer mange andre aspekter end det rent sprogtilgængelsesmæssige ind i undervisningen.

Helle har oplevet, at learnerne kan have forskellige personlige barrierer i forhold til at tale dansk. I Ilianas tilfælde var det en dårlig erfaring og fejlplacering på DU2, som i en periode blokerede og forsinkede hendes mundtlige udvikling. Men der kan også være andre ting i spil, som ikke umiddelbart ser ud til at have noget med arbejdet at gøre:

Eksempel 14.

(...) der var faktisk en dér, (...) hun havde så mange dårlige følelser med dansk, altså da hun var kommet hertil gik hun gennem en skilsmisse og sådan noget, så alt omkring dansk gav hende nærmest brækfølelse.

I eksemplet ser vi, hvordan et menneske, som måske som udgangspunkt er en god learner og dygtig til dansk, pludselig kan opleve voldsomme indre barrierer, som hæmmer sprogtilgængelsen. Her er det store ydre og indre omvæltninger, som påvirker personens identitetsfølelse,

investering og agens. Sådanne livskriser kan sprogmentoren ikke altid gøre så meget ved, andet end at forsøge at støtte og opmuntre personen til at komme videre i sin læreproces.

Tilde

Den anden sprogmentor, Tilde, er mest optaget af de individorienterede faktorer. Et af mine første spørgsmål til hende var, hvad hun opfattede som sin vigtigste opgave som sprogmentor:

Eksempel 15.

Min vigtigste opgave? Jamen, det er at... hvis man skulle sige, den vigtigste bløde opgave, det er at styrke mentee'en rent menneskeligt og vise muligheder frem for begrænsninger. Og øh en anden vigtig opgave er også, at mentee'en føler sig hørt, ikke? Altså at der er en, der rent faktisk har tid til at sætte sig ind i, hvis der er ting, som mentee'en synes er svært på arbejdspladsen. (...) Og så kan det da godt være, at man kan komme med sådan nogen sproglige hjælpeforanstaltninger(...)

Uddraget viser, at Tilde ser sig selv som en slags mægler mellem arbejdsgiveren og learneren. Det er interessant her, at hun som det første nævner sine 'bløde' opgaver og først derefter taler om de mere konkrete, sproglige opgaver. Med 'bløde' opgaver mener hun for eksempel at tale med learneren om, hvordan det går på arbejdet - om problemer i forhold til kollegerne, chefen eller arbejdsopgaverne. Det kan også være, at learneren i perioder er ved at miste modet og derfor har brug for at blive opmuntret og motiveret til at fortsætte arbejdet med at lære dansk.

Tilde ser det først og fremmest som sin opgave at styrke, støtte, lytte og vise muligheder frem for begrænsninger. Hun forsøger at give learneren adgang til affordances og dermed styrke vedkommendes muligheder for at udøve

agens. Som mentor har hun også tid til at lytte til den learner, som endnu ikke har status som en legitim taler på arbejdspladsen. Lidt i anden række nævner hun arbejdet med fagsprog, bestemte typer e-mails, fraser og vendinger til telefonsnak og så videre.

Tilde nævner endvidere både eksempler på vellykkede og mindre vellykkede sprogmentorforløb på jobcenteret. Forløbet med Sylvie fremhæver hun som et rigtig godt forløb, og hun kalder Sylvie "meget ihærdig" og "en rigtig dejlig pige" og fortsætter:

Eksempel 16.

Det var sådan en, hun havde det her drive, hun ville det rigtig gerne, ikke? Og hun sugede til sig og var nysgerrig og sådan. Altså, det skal der til for...

Som jeg viste tidligere, er Sylvie en rigtig god learner - hun har ressourcerne, hun forstår at udøve agens, og hun griber alle muligheder for at lære. Man kan på mange måder sige, at hun er enhver undervisers eller sprogmentors drøm.

Heroverfor har vi så de mere udfordrende sprogmentorforløb. I interviewet vender Tilde flere gange tilbage til et par af disse forløb og kredser om, hvorfor det mon var så vanskeligt og ikke rigtig lykkedes. Her kommer hun blandt andet ind på learnernes personlighed og motivation, på deres evne til at indgå i relationer, handle og anvende de resurser, de har til rådighed. Nogle af de learnere, som Tilde har været sprogmentor for på jobcenteret, har tilsyneladende ikke en aktiv tilgang til deres egen sprogtilegnelse. Ifølge Tilde er disse learneres indadvendthed og mangel på initiativ en hindring i forhold til at være nysgerrige og opsøgende over for omgivelserne:

Eksempel 17.

Men der findes jo også dem, som ikke er nysgerrige. Så de sætter sig bare i et hjørne, og så har de fundet sig til rette i den tid, de nu er der, og så stiller de ikke så mange spørgsmål, og det lærer de jo så heller ikke så meget af...

Disse learnere gør ikke brug af de mange affordances, som de får stillet til rådighed i arbejdspladsens lærings- og anvendelsesrum, selvom Tilde prøver at hjælpe dem på vej. Man kan spørge sig selv, hvad årsagen til det er. Er det mon fordi de i virkeligheden ikke har lyst, eller er udfordringen simpelthen for stor for dem? Er de overhovedet havnet i det rigtige job? Er kravene tydeligt definerede, og føler learnerne, at de kan komme til at leve op til kravene inden for en overskuelig fremtid? Og er der en reel mulighed for ansættelse på lige vilkår med de danske kolleger? Der kan være mange forskellige årsager. Måske er nogle bare ikke så selvstændige i deres måde at lære på, og derfor har de svært ved at få det optimale ud af et sprogmentorforløb:

Eksempel 18.

Altså det er jo et tilbud, og hvis de ikke rigtig tager imod det, og ikke rigtig... heller ikke, de skal også være med til at forme det, altså det er jo en plads, hvor vi kan gøre det, de har brug for. Og jeg siger meget tydeligt, at de skal selv også sige, 'Jamen, hvad har jeg brug for?' Altså den uge, hvor jeg ikke er der, der skal de sådan samle lidt ind med spørgsmål og sådan, ikke? Og hvis det ikke kommer, og hvis de sådan er meget uforberedte, så får de det serveret, som jeg tror, de har brug for.

Eksempel 17 og 18 er med til at understrege en af denne artikels vigtigste pointer: Den manglende evne til at tage initiativ og udøve agens bliver utroligt synlig netop i et sprogmentorforløb. Her står det meget klart, at de svageste learnere ikke formår at udnytte situationen optimalt og få et tilstrækkeligt udbytte af sprogmentorforløbet. I et traditionelt læringsrum, i et klasseværelse på et sprogcenter, ville de samme learnere måske klare sig fint på grund af de mere traditionelle rammer, hvor underviseren styrer slagets gang. Men på en dansk arbejdsplads, hvor der generelt stilles høje krav til selvstændighed, initiativ og handlekraft, falder disse learnere helt igennem.

I interviewet fortæller Tilde om en mentee, der havde håbet på at få en fast stilling efter ansættelsen i løntilskud. Der var ledige stillinger, men den pågældende mentee blev forbigået og reagerede med stor skuffelse. I andre tilfælde vidste de udenlandske ansatte på jobcenteret tilsyneladende godt, at der ikke ville være mere arbejde til dem efter løntilskudsperioden, eller at de simpelthen ikke var dygtige nok til at få et job der. Den erkendelse må have påvirket deres motivation og lyst til at investere tid og energi i sprogmentorforløbet og løntilskudsjobbet. De har måske også været skuffede, da de ikke rigtig har vidst eller forstået, hvad de så kunne bruge forløbet til.

Konklusion og diskussion

Resultater af analyserne

Analysen af interviewene med Sylvie og Iliana viser på den ene side nogle forskelle hos de to i deres første tid på jobcenteret. Sylvie er en meget udadvendt person og ikke bange for at lave fejl, når hun taler dansk. I starten af sin ansættelsesperiode oplever hun det som en stor personlig udfordring at være sprogligt begrænset, når hun kommunikerer med sine kolleger, og derfor bruger hun sommetider engelsk. Iliana er mere forsigtig af natur og er meget opmærksom på samtalepartnernes reaktioner, når hun taler dansk. Hendes sproglige begrænsninger på dansk gør hende usikker og nervøs for at tale, og hun isolerer sig fra de andre. På den anden side har Sylvie og Iliana også en række fælles træk: De er begge handlekraftige unge kvinder med europæisk baggrund og en lang uddannelse. Min analyse har vist, at de også er gode learnere med personlig gennemslagskraft og vilje. Det gør dem i stand til at udøve agens og få noget ud af deres ansættelse i løntilskud og af sprogmentorforløbet. Via deres forløb på jobcenteret går de fra at være perifere deltagere til at blive legitime talere af dansk og fuldgældige medlemmer på arbejdspladsen.

Analysen af interviewene med mentorerne bekræfter for det første, at voksne learnere i arbejde har behov for et decideret læringsrum, hvor de kan arbejde struktureret og målrettet med sproget og få hjælp til at komme videre i deres læringsproces. Det giver god mening at placere dette læringsrum på arbejdspladsen, således at det er tæt koblet til anvendelsesrummet. Analysen viser også, at learnerne ofte har brug for den psykiske opbakning, som mentorerne kan give dem. Uden en kyndig mentor ville forløbet ikke være blevet vellykket, fordi mentorerne netop tilbyder det overskud af tid, tålmodighed og forståelse, som nok ikke altid er til stede i hverdagen på en travl arbejdsplads.

Analysen af interviewene med mentorerne viser endvidere, at de mest ressourcestærke learnere tilsyneladende har god gavn af sprogmentorforløbet i de første måneder af deres ansættelse. De svageste learnere har derimod svært ved at finde sig til rette i jobbet, og de får ikke udnyttet situationen optimalt. De er ikke så selvstændige i deres måde at lære på, og de får efter alt at dømme ikke et tilstrækkeligt udbytte af sprogmentorforløbet.

Mentorernes udtalelser peger også på, at arbejdsgiverne har tendens til at fokusere for entydigt på sproget, når det gælder udlændinges udfordringer på arbejdspladsen. Der kan være mange andre barrierer end de sproglige, og ofte er individorienterede faktorer mest afgørende for, om udlændinge bliver en integreret del af et praksisfællesskab. De individorienterede faktorer som personlighed og forskellige grader af motivation og nysgerrighed er svære at ændre på for sprogmentoren. Til gengæld ligger der et stort potentiale i at forsøge at ændre på de ydre faktorer, eksempelvis ved at udnytte omgivelserne bedre.

Hvordan kan vi gøre det bedre i fremtiden?

Set i et lidt bredere perspektiv kan man bruge analysens resultater til at sige noget om, hvordan sprogskoler, undervisere og arbejdspladser i fremtiden bør samarbejde om at organisere anvendelsesrummet og læringsrummet for udenlandske medarbejdere på danske arbejdspladser.

Anvendelsesrummet skal i langt højere grad organiseres, så det inddrager de udenlandske medarbejdere og tilgodeser deres behov. Hvis integrationen på de danske arbejdspladser skal forbedres, spiller arbejdsgiveren, ledelsen og kollegerne en vigtig rolle, som de skal være bevidste om. Derfor bør arbejdspladserne afsætte tid og ressourcer til at vejlede deres danske medarbejdere i, hvordan de bedst muligt kan tage imod nye kolleger, som ikke har dansk som modersmål. Det handler for det første om helt simple ting i hverdagskommunikationen, som for eksempel at tale tydeligt i et enkelt sprog og i et

passende tempo. Det handler også om at give sig tid til at lytte og være tålmodig, når udlændingen taler dansk og ikke bare skifte til engelsk. Mange mennesker er ikke klar over, hvor krævende det er at lære et nyt sprog og at skulle bruge det i arbejdssammenhæng. De danske medarbejdere skal også vide, at de hjælper deres nye kollega meget ved at invitere ham eller hende med til pause og prøve at inddrage vedkommende i snakken.

Ledelsen kan for eksempel bidrage ved at etablere en sprogmakkerordning, hvor en dansk kollega udpeges og instrueres i at være sproghjælper. Men som Bramm & Kirilova (2018) påviser, er det vigtigt, at sprogmakkerne ved præcist, hvordan de skal hjælpe, så ressourcerne ikke går til spilde, og learnerne reelt får noget ud af at have en sprogmakker. Ledelsen skal også være opmærksom på, at den udenlandske medarbejder ikke må isoleres på kontorer eller i arbejdsrum for sig selv eller udelukkende i selskab med andre udlændinge. Desuden bør arbejdsgiverne sikre sig, at deres udenlandske medarbejdere tilgodeses i den generelle kommunikation i virksomheden. Nye medarbejdere kan for eksempel blive gjort opmærksom på og have adgang til lister med specifikke fagudtryk, forkortelser og arbejdsinstruktioner. Det er dog først og fremmest kommunikationen med kollegerne, som kan hjælpe med tilegnelsen af dansk og den videre integration. Heri ligger der et stort, uudnyttet potentiale.

Analysens resultater kan også bruges til at sige noget om, hvordan vi i fremtiden skal organisere *læringsrummet* og i det hele taget danskundervisningen for udenlandske medarbejdere på de danske arbejdspladser. Man kan spørge sig selv, hvorvidt sprogmentorordningen i bund og grund er en retfærdig og tilstrækkeligt effektiv ordning. Det er nok ikke helt tilfældigt, at netop Sylvie og Iliana fik bevilget sprogmentorforløbene og fik meget ud af dem. De forstod at klare sig, og i en vis forstand udøvede de agens allerede før de startede i løntilskud. I interviewene giver Sylvie og Iliana selv udtryk for at have lært meget af sprogmentorforløbene, hvilket er positivt. Men de to var jo også i forvejen gode learnere, højtuddannede og engelsktalende kvinder med vestlig baggrund. Dermed

havde de et langt bedre kulturelt udgangspunkt (Kirilova 2014) for at komme i job end mange andre udlændinge i Danmark. Spørgsmålet er, om Sylvie og Iliana ikke også ville have klaret sig og fundet fast job *uden* et sprogmentorforløb?

Forskellige arbejdspladser – forskellige behov

Resultaterne peger på, at det er vigtigt at organisere læringsrummet på arbejdspladsen, så det passer til situationen og behovet på stedet. Der er mange forskellige konstellationer af arbejdspladser, arbejdsopgaver og medarbejdere. Derfor giver det ikke mening at tale om, at én bestemt slags undervisning i dansk i virksomhederne virker bedst. Sprogmentorforløb kan give god mening i nogle situationer. I et meget lille firma, for eksempel en butik eller en frisørsalon, hvor der kun er én eller få udlændinge ansat, kan det være en god idé at få en professionel sprogmentor til at hjælpe en ny medarbejder i gang. Ligegyldigt om den udenlandske medarbejder er i stand til at udøve agens eller ej, så er det vigtigt, at rammerne og målet for forløbet er meget tydeligt definerede fra starten. Der skal være en klar forventningsafstemning mellem lederen, mentoren og learneren, før forløbet starter. Dette vil være med til at sikre, at en mindre ressourcestærk learner alligevel får noget ud af sprogmentorforløbet.

I de mellemstore og større virksomheder, hvor der er flere udlændinge ansat, og hvor der er mange danske kolleger, er situationen en anden. Her er de individuelle sprogmentorforløb efter min mening en kostbar og kortsigtet løsning. Mange learners her vil formentlig trives bedre og få mere ud af at have en opmærksom og støttende kollega som fast sprogmakker, samtidig med at de får danskundervisning og vejledning i mindre grupper på arbejdsstedet, sådan som man allerede gør på nogle arbejdspladser. Her er fordelene, at learnerne kan lære dansk samtidig med at de skaber sig den trygge, sociale platform, som de måske savner i starten i deres nye job. Disse relationer er mere langsigtede end

relationen til en sprogmentor, som forsvinder igen efter få måneder.

Stærke og svage learnere

I min undersøgelse har jeg kun ganske få informanter, så jeg er naturligvis forsigtig med at udlede noget generelt på baggrund af den. Men hvis jeg sammenligner med Bramm & Kirilovas (2018) undersøgelse, som jeg omtalte i starten af denne artikel, og som handler om sprogmakkerforløb for lavtuddannede flygtninge i et supermarked, viser de to undersøgelser til sammen følgende: Hvis en learner i forvejen er motiveret, tør tage initiativer og handle selv, så får vedkommende også mere ud af sprogmentorforløbet. Hvis learneren derimod ikke trives, og mentoren ikke er uddannet til at understøtte learnerens sproglige udvikling, ligesom det var tilfældet i Bramm og Kirilovas data, så bliver forløbet en fiasko.

Sylvie og Ilianas historier er en succes, fordi de arbejdede på en stor arbejdsplads, hvor de havde en stor kontaktflade og et job, som åbnede mulighed for at bruge sproget. Derudover gik de til dansk sideløbende med arbejdet. Både Sylvie og Iliana kom med en handlekraft og et overskud, som de brugte til at udnytte situationen optimalt. Derudover fik de støtte af en professionel mentor, og de oplevede sommetider at få støtte fra kollegerne. Tilmed blev de dagligt kastet ud i situationer, hvor de ikke blot – som sprogpraktikanterne i supermarkedet – skulle modtage ordrer og instrukser på dansk, men hvor de også var nødt til selv at bruge sproget. I modsætning til sprogpraktikanterne i supermarkedet, så ender løntilskudsjobbet med at bringe Sylvie og Iliana videre og give dem fast tilknytning til arbejdsmarkedet.

Bramm og Kirilovas artikel understøtter også mine resultater på andre punkter: For det første viser begge undersøgelser, at det er vigtigt med en tæt kobling af anvendelses- og læringsrummet. For det andet viser de, at det er vigtigt at organisere anvendelsesrummet, så det tilgodeser de udenlandske medarbejderes behov.

Det kan for eksempel gøres ved at inddrage og instruere de danske kolleger i, hvordan de bedst hjælper deres nye kolleger. For det tredje og sidste viser resultaterne fra de to undersøgelser, at learners egen handlekraft, deres evne til og mulighed for at udøve agens, spiller en afgørende rolle i forhold til sprogtilgnelses- og integrationsprocessen. I et sprogpraktik- eller mentorforløb på en dansk arbejdsplads risikerer ressourcetsvage og dermed mindre handlekraftige learners at falde helt igennem, hvis de ikke bliver fulgt tæt og hjulpet godt på vej af deres omgivelser.

På baggrund af ovenstående kan jeg konstatere, at det er de stærkeste learners, der nyder godt af et sprogmentorforløb og klarer sig godt i det videre forløb. De svage drager derimod ikke rigtig nytte af det og risikerer at blive fastlåst i deres situation. Det er desværre ikke så overraskende, men ikke desto mindre et sørgeligt og nedslående resultat.

Professionel indsats og opbakning fra omgivelserne

De to mentees på jobcenteret og sprogpraktikanterne i supermarkedet er vidt forskellige eksempler på udlændinge, der starter på danske arbejdspladser. Eksemplerne viser, at der er stor forskel på learners, arbejdspladserne, sprogbehovene og sprogkravene. Med så ulige betingelser for lærings- og integrationsprocessen står det også klart, at der ikke er ét entydigt svar på, hvordan man bedst muligt integrerer udlændinge på danske arbejdspladser.

Det danske erhvervsliv mangler kvalificeret arbejdskraft, og rigtig mange udlændinge vil gerne arbejde i Danmark. Det er vigtigt, at de nye, internationale medarbejdere finder ordentligt fodfæste på arbejdsmarkedet og dermed bevarer tilknytningen i mange år frem. Ligeledes skal de og deres børn - også på længere sigt - blive godt integreret i det danske samfund. Derfor er der brug for ændringer: Først og fremmest skal arbejdspladserne i langt højere grad tage et medansvar, og flere danskere skal i deres hverdag på arbejdspladsen bidrage aktivt til at integrationen lykkes. Dermed ligger der i de

kommende år er en stor pædagogisk opgave i at skabe danskundervisning af høj kvalitet på både små og store arbejdspladser rundt omkring i Danmark. Dansk kan godt læres på jobbet, men det kræver en professionel indsats og solid opbakning fra omgivelserne.

TRANSSKRIFTIONSØGLE

(griner)	Kommentar
" "	Ytring fremsat som citat
?	Ytring fremsat som spørgsmål
(...)	Udeladelse
,	Syntaktisk komma
.	Syntaktisk punktum

LITTERATUR

- Bourdieu, Pierre (1977): The economics of linguistic exchanges. I: *Social Science Information*, 16 (6), 645-668.
- Bramm, Eva (2020): "Snakker nej dansk Bilka, kun arbejde". Et etnografisk studie af tre flygtninges praktikforløb i Bilka. *Københavnstudier i tosprogethed*, bind C10. Københavns Universitet. Det Humanistiske Fakultet. København.
- Bramm, Eva og Marta Kirilova (2018): "Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende" – om sprog i praktikforløb for flygtninge og indvandrere. I: *Sprogforum*, 66, 85-94.
- Frederiksen, Mette, Morten Østergaard, Pia Olsen Dyhr og Pernille Skipper (2019): Retfærdig retning for Danmark. Politisk forståelsespapir mellem Socialdemokratiet, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten, 25. juni 2019. Side 13, 15 og 16.
- Illeris, Knud (1999): Erfaringspædagogik og 'experimental learning'. I: *Nordisk Pedagogik* 1, 1-19.
- Kirilova, Marta (2014): "Det kan være svært" - om sprog og kultur i andetsprogsdanske ansættelsessamtaler. I: *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 19 (1), 9-36.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2015): Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean og Etienne Wenger (1991): *Situated learning - Legitimate peripheral participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lund, Karen og Michael Svendsen Pedersen (2003):
Andetsproget på arbejde. I: Sprogforum, 25, 24-32.
- Norton Pierce, Bonny (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. I: TESOL Quarterly, 29 (1), 9-31.
- Norton, Bonny (2000): Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. London: Longman/Pearson Education.
- Norton, Bonny (2013) Identity and Language Learning: Extending the Conversation. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny og Kelleen Toohey (2001): Changing Perspectives on Good Language Learners. I: TESOL Quarterly, 35 (2), 307-322.
- Rubin, Joan (1975): What the "Good Language Learner" Can Teach Us. I: TESOL Quarterly, 9 (1), 41-51.
- Sandwall, Karin (2013): Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser. Doktorafhandling. Göteborgs Universitet.
- Stern, Hans Heinrich (1975): What Can We Learn from the Good Language Learner? I: Canadian Modern Language Review, 31 (4), 304-319.
- Søgaard Sørensen, Marianne og Anne Holmen (2004): At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis. Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- van Lier, Leo (2000): From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I: James Lantolf (red.): Sociocultural Theory and Second Language Learning, 155-177. Oxford: Oxford University Press.

Hjemmesider lokaliseret 12. januar 2021

Danske love: Integrationsloven:

<https://danskelove.dk/integrationsloven>

Forslag til Lov om ændring af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl. og forskellige andre love (marts 2017):

http://www.ft.dk/Rlpdf/samling/20161/lovforslag/L175/20161_L175_som_fremsat.pdf

'Retfærdig retning for Danmark'. Forståelsespapir mellem Socialdemokratiet, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten (juni 2019):

https://www.altinget.dk/misc/Retf%C3%A6rdig%20retning%20for%20Danmark_2019-06-25_ENDELIG.pdf

ⁱ Fra begge sider af det politiske spektrum i Danmark finder man utallige tilkendegivelser om, at udlændinge skal være selvforsørgende og lære dansk. Til eksempel hedder det i det politiske forståelsespapir 'Retfærdig retning for Danmark' mellem Socialdemokratiet, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten fra juni 2019, i afsnittet om udlændingepolitik, at 'En ny regering vil føre en politik, der styrker integrationen og det forhold, at mennesker, uanset hvor kort eller lang tid de opholder sig i Danmark, bidrager til samfundet, lærer sproget og kommer i beskæftigelse' (side 15). Regeringen vil arbejde for, 'at mennesker mødes med en klar forventning om at bidrage, så ingen overlades til en passiv tilværelse på sociale ydelser' (side 15), og den 'har forventning om, at alle udlændinge - også flygtninge på midlertidigt ophold - bidrager til samfundet, mens de er her enten ved at uddanne sig eller være i beskæftigelse' (side 16). Ligeledes hedder det i marts 2017 i et lovforslag fra den forrige regering, at 'Det er regeringens klare mål, at udlændinge, der opholder sig i Danmark, hurtigst muligt får fodfæste på arbejdsmarkedet og bliver selvforsørgende' (side 7) samt at 'Det er målet, at danskundervisning i videst muligt omfang skal gå hånd i hånd med beskæftigelsen, herunder at undervisningen kan finde sted der, hvor den enkelte udlænding er i beskæftigelse.' (side 12). Jævnfør også integrationsloven §1 og §26.

ⁱⁱ Den offentlige undervisning i dansk for udlændinge er organiseret i tre forskellige uddannelser, Danskuddannelse 1, 2 og 3 (DU1, DU2, DU3). Hver danskuddannelse er bygget op af 5-6 moduler, hvor modul 1 er det første (begynderniveau). Efter hvert modul skal kursisterne bestå en modultest for at gå videre til næste modul. Danskuddannelse 1 er for kursister med ingen eller ringe skolebaggrund og en forventet langsom progression. Den afsluttes med Prøve i Dansk 1. Danskuddannelse 2 er for kursister med en kort skolebaggrund og en mellemhurtig progression. Den afsluttes med Prøve i Dansk 2. Danskuddannelse 3 er for kursister, som taler engelsk, og som har mindst 12 års skolegang bag sig og en forventet hurtig progression. Den afsluttes med Prøve i Dansk 3 (PD3), som er den næsthøjeste eksamen i dansk for udlændinge. Studieprøven, som kun få tager, er den højeste danskeksamen.

REDIGERET AF MARTA KIRILOVA & DORTE LØNSMANN

DANSK PÅ ARBEJDE

83

