

Flersproget læring i skolen

*Birgit Orluf, lektor ved Professionshøjskolen UCL
og Maria Neumann Larsen, lektor ved Professionshøjskolen UCC*

Elevernes forudsætninger som udgangspunkt for skolens undervisning

Alle elever har behov for at der tages udgangspunkt i deres læringsforudsætninger, når de skal lære fag i skolen og dermed også sproget i skolens fag. Vores erfaringer blandt andet fra projektet Forældre som ressource er, at mange lærere og pædagoger er rigtig gode til at bruge dette didaktiske grundprincip over for majoritetsbørnene i skolen, mens det kan være sværere at efterleve i forhold til de elever, der møder skolens fag på et sprog, der ikke er deres modersmål. Flersprogede elever har flersprogede erfaringer, men der er en tendens til, at undervisningen i det danske uddannelsessystem ikke tager højde for dette, idet undervisningen udelukkende bygger fagsproget op omkring elevernes dansksprogede erfaringer. Som både dansk og international forskning har påvist, har minoritetssprogede elever behov for, dels at deres flersprogethed anerkendes og medtænkes i en læringssammenhæng, dels at modtage en tydelig, sprogsensitiv undervisning, som tager højde for deres flersprogede læringsforudsætninger¹.

I et undervisningsdifferentieringsperspektiv er det et krav i formålet for dansk som andetsprog, at undervisningen skal inddrage elevens sproglige og kulturelle baggrund². Det betyder, at skolen er forpligtet på at aktivere elevernes erfaringer også på andre sprog end dansk i undervisningen og dermed tage højde for elevgruppens sproglige og kulturelle kompleksitet.

¹ Fx Gibbons, 2002, Thomas & Collier 2002, Holmen 2009

² 'Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres samlede sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk'. Fælles Mål 2009.

I et sprogtilegnelsesperspektiv er det vigtigt, at undervisningen i skolen giver eleverne mulighed for at aktivere deres sproglige repertoire i forbindelse med de faglige læreprocesser i skolen, idet det giver eleverne mulighed for at knytte fagordene an til den sproglige viden og erfaringer, som de har i forvejen. Det styrker bredden og dybden af forståelsen af det matematikfaglige ord 'søjle', hvis Ahmed får mulighed for at få det forklaret samt at forklare det selv på det/ de sprog, som han bruger derhjemme³, eller på andre sprog som han kender og interesserer sig for som fx engelsk. De flersprogede elever har altså behov for en undervisning, der via stilladsering, eksplicit fagligt og sprogligt fokus, tydelig feedback og inddragelse af deres sproglige ressourcer viser dem vejen fra hverdagsprog til fagsprog og ikke forlader sig på elevernes egne induktive kompetencer.

I denne artikel vil vi give eksempler på, hvordan man kan inddrage børnenes viden om og erfaringer med andre sprog end dansk i skolens undervisning med henblik på at støtte deres faglige læreprocesser. Vi sætter endvidere fokus på, hvordan forældrene kan inddrages i dette arbejde.

Men først vil vi opholde os lidt ved, hvad det vil sige at være flersproget i en moderne globaliseret verden og gøre rede for, hvordan flersprogethed kan udnyttes i læringssituationen.

Flersproget i en globaliseret verden

I en moderne globaliseret verden har mange familier en sprogbrug, der afspejler deres forskellige og varierede demografiske tilhørsforhold. Måske har mor og far rødder i forskellige dele af verden, måske har familien boet i flere lande under børnenes opvækst, eller måske har de daglig kontakt med familiemedlemmer eller venner i eller uden for Danmark, som taler andre sprog. Dette er et vilkår for mange familier i den superdiverse, urbane storbykultur⁴.

³ Se Ulla Koføeds artikel "Snakk med oss" på www.forældresomressource.dk

⁴ Se fx Helle Pia Laursen m.fl.(2013): *Literacy og sproglig diversitet*, Aarhus Universitetsforlag

Denne sproglige diversitet kan man blandt andet få et indblik i fra forsknings- og udviklingsprogrammet *Tegn på sprog*, hvis overordnede mål er ”at få indsigt i tosprogede børns møde med skriftsproget og at afsøge pædagogiske muligheder for at inddrage disse børns forudsætninger og behov i læse- og skriveundervisningen i indskoling og mellemtrin.”⁵ En erfaring fra *Tegn på sprog* er, at flersprogethed er uforudsigelig og knyttet til det enkelte individs levede liv; det vil sige, at det ofte ikke giver meget mening at spørge børnene, 'hvad er dit modersmål?', eftersom de kan have meget komplekse sociolingvistiske profiler, som ikke matcher en dikotomisk opfattelse af 'et sprog ude, et sprog hjemme'. Se fx denne sociolingvistiske profil af en pige fra 2.klasse⁶:



På baggrund af resultaterne fra dette forskningsprojekt foretrækker vi udtrykket 'flersproget' i stedet for 'tosproget', idet vi finder 'flersproget' mere dækkende for mange børns reelle daglige sprogbrug.

Flersprogethed er blandt andet kendetegnet ved, at man som individ typisk har forskellige domæner på de forskellige sprog, hvor ens ordforråd er særligt nuanceret. Det kan altså være, at man har et meget nuanceret ordforråd på polsk omkring ridning, fordi det er det sprog, man bruger, når man rider, mens dette ordforråd ikke er så udviklet på

⁵Helle Pia Laursen m.fl.: *Tegn på Sprog*, Statusrapport 2012

⁶Helle Pia Laursen m.fl.: *Tegn på sprog*, Statusrapport 2008

andetsproget dansk. Det kan også betyde, at en elev kan gøre rede for fotosyntesen på sit andetsprog dansk, men ikke på det sprog, som benyttes i hjemmet. Denne partielle kompetence afspejler dybest set den interaktion, man har haft brug for på det pågældende sprog. Netop den partielle kompetence kan udløse et mangelsyn på flersprogede individer hos lærere og pædagoger, der erfarer, at der er ord, eleverne ikke kender på deres modersmål, og derfor konkluderer, at eleverne ikke er gode til deres modersmål eller ligefrem, at de slet ikke har noget sprog(!). Den belgiske sociolingvist Jan Blommaert udtrykker sig om den partielle kompetence på denne måde:

“There is nothing wrong with the phenomenon of partial competence: No one needs all the resources that a language potentially provides”.⁷

Det er altså ikke nødvendigvis et udtryk for manglende sproglige viden på modersmålet, når Ahmed ikke kan oversætte 'plæneklipper' til arabisk – men mere sandsynligt et udtryk for, at han ikke har haft brug for at tale om græsslåning på arabisk. Ligegyldigt hvor udviklet et ordforråd man har på de sprog, man taler og har brug for i hverdagen, er disse sproglige kompetencer stadig læringsgrundlag for det enkelte individ. Vi finder det vigtigt, at lærere og pædagoger kender til elevernes sprogverdener og har viden om, at i vores globaliserede samtid slår den dikotomiske opfattelse af førstesprog og andetsprog ikke til, men at tosprogede elevers sprogbrug derimod ofte er kompleks og mangfoldig. Det er således ikke produktivt for de tosprogede elevers sproglige udvikling udelukkende at blive positioneret som nogle, der taler meget eller lidt dansk og tyrkisk, men snarere som nogle der blandt andet kender dansk og tyrkisk – og som også interesserer sig for og ved noget om andre sprog, fx engelsk eller arabisk.

Det er vores erfaring dels fra både projektet Forældre som ressource og fra andre projekter, at mange lærere forsøger at inddrage elevernes sproglige forudsætninger, men har konstateret, at det er en svær opgave. Dels har de måske oplevet, at eleverne ikke lige på stående fod kan oversætte et ord til modersmålet, dels har de en oplevelse af, at mange af familierne ikke taler så meget med deres børn. Disse oplevelser kan let komme

⁷ Blommaert - her citeret efter Tegn på Sprog, Statusrapport 4, 2011 side 29

til at underbygge førnævnte mangelsyn på de flersprogede børn og danne grobund for at tilsidesætte den fagligt velbegrundede viden om, at flersprogede børns læringsforudsætninger spreder sig over flere sprog. Mange fagprofessionelle udtrykker deres opfattelse af de flersprogede elevers sproglige færdigheder således: *De taler et meget ringe dansk, de taler ikke deres modersmål, de taler ikke med deres forældre*, osv. Det er en stor udfordring at ændre dette mangelsyn gennem en indsigt i flersprogethedens grundlæggende træk samt at styrke blikket for elevernes sprog som en ressource for deres læring, i særdeleshed når vi taler om andre sprog end dansk. Det betyder også, at lærere og pædagoger bør forholde sig til, at forestillingen om at kunne 'et helt sprog' er en konstruktion:

*”Sprog i betydningen klumper af sproglige træk, der kan inddeles og tælles, er sociale, politiske og historiske konstruktioner. Når sprogbrugere opfatter kategorier som dansk, fransk, italiensk, engelsk, tyrkisks osv. som fastlagte og afgrænsede strukturer, er årsagen ikke strukturelle forskelle, men derimod stærke nationalromantiske ideologier. Når jeg i det følgende taler om sprog, er det i betydningen menneskers forestillinger om sammenhængende sæt af sproglige træk”.*⁸

Som nævnt indledningsvis er det et almindeligt princip at inddrage elevernes forudsætninger i skolens faglige læreprocesser, og den norske forsker Ann-Magritt Hauge taler i den forbindelse om, at grundlaget for en optimal læringssituation er en afstemt blanding af identitetsbekræftelse og perspektivudvidelse⁹. Identitetsbekræftelsen forudsætter, at undervisningen i skolen tager afsæt i elevernes viden om og erfaringer med verden, og perspektivudvidelsen forudsætter, at eleverne lærer nyt om den kendte verden. Hauge mener, at skolens undervisning traditionelt har betydet, at minoritetsleverne sjældent har kunnet se sig selv og deres verden repræsenteret i skolens curriculum¹⁰ og derfor mestendels har fået nye perspektiver på verden, mens

⁸ Janus Spindler Møller: "Din sorte sort!" Poly-sprogning blandt unge i superdiversiteten. I: Anne Holmen m.fl.: Tosprogethed i Danmark 1985-2010, Københavnerstudier i tosprogethed bind 61, side 28.

⁹ Ann-Magritt Hauge: *Den felleskulturelle skolen*, Universitetsforlaget Oslo, 2004, side 27

¹⁰ Se fx eksemplet med 2. verdenskrig i Ulla Kofoed: *Hvorfor gør man som man gør?* 2014

majoritetselevernes hverdagsverden har været en naturaliseret del af skolefagernes curriculum, og dermed har identitetsbekræftelse været den altovervejende erfaring med skolens undervisning for disse elever. Til gengæld har det i mindre grad har været muligt for dem at få nye og anderledes erfaringer og hermed få stillet spørgsmål til deres opfattelser af verden. Thomas Gitz-Johansen supplerer dette synspunkt og beskriver vilkåret for minoritets- og majoritetselevernes skolegang således:

“I en situation hvor majoritetssproget er det dominerende, skal minoritetseleverne altså kæmpe “op ad bakke og mod strømmen” for at lære det samme curriculum som majoritetseleverne, der har befundet sig i dansktalende sammenhænge hele livet, og som derfor kan siges at skulle tilegne sig curriculum” med strømmen og ned ad bakke.”

I det næste afsnit vil vi beskrive, hvordan fagundervisningen kan tage udgangspunkt i elevernes sproglige ressourcer med den hensigt at give også de flersprogede elever medstrøm samt fart på læreprocesserne.

Fra hverdagssprog til fagsprog med flere sprog

Et vigtigt omdrejningspunkt i Forældre som ressource har været det sproglige fokus i forbindelse med de faglige læreprocesser. Dette blev realiseret ved at introducere lærerne til et planlægningskema, der skulle understøtte dem i at planlægge undervisningen med udgangspunkt i konkrete faglige og sproglige mål for forløbet¹¹. Denne fremgangsmåde er blandt andet inspireret af teoretikere inden for den australske genrepædagogik (fx Pauline Gibbons, Beverly Derewianka), hvor der arbejdes med at integrere andetsprogstilegnelsen med den faglige læring.

På den ene projektskole havde en 8. klasse et emne om det gode og det onde i religion¹². De faglige mål var, at eleverne skulle have en viden om 'det gode' og 'det onde' som religionsfaglige begreber og reflektere over begreberne i forhold til forskellige religioner og

¹¹ Se planlægningskemaet på www.forældresomresource.dk

¹² Se også beskrivelse af undervisningsforløbet på www.forældresomresource.dk

i forhold til sig selv. De sproglige mål var blandt andet, at eleverne skulle kunne læse fagtekster om forskellige religioners syn på begreberne samt samtale om dette.

I forberedelsesfasen bad læreren eleverne tale med forældre eller andre personer derhjemme om forståelser af det gode og det onde, gerne relateret til en religion de kendte til – ud fra følgende spørgsmål:

- *Hvor kommer det onde fra? Giv så mange bud, som I kan*
- *Hvad er 'det onde'?*
- *Hvad er 'det gode'?*
- *Handler det gode om at have forståelse for andre?*

Med samtalen i hjemmet, som foregik på det sprog, der faldt naturligt i hjemmet, fik eleverne aktiveret deres forforståelse om emnet. Pointen er, at forforståelsen også er et sprogligt anliggende; har man været vant til at tale om disse begreber på fx spansk, så vil 'el bien y el mal' aktivere de mange semantiske koblinger, man har gjort sig med disse begreber fra tidligere erfaringer, og således vil man have mange flere semantiske tråde at trække på, når man skal læse om og arbejde med begreberne i en faglig kontekst. Læreren forsøger på denne måde at øge de faglige begrebers semantiske tyngde¹³ for eleverne, idet hun sørger for at koble begreberne til fænomener eller samtaler, de kender fra en hjemlig kontekst.

Hjemmets bud på svarene på ovenstående spørgsmål skulle efterfølgende præsenteres for resten af klassen, hvorefter eleverne skulle arbejde med de religionsfaglige tekster. En af eleverne siger således om sin oplevelse med talelektionerne:

"Jeg forstod det bedre når jeg talte med min far om det, meget bedre end når de taler om det ovre i skolen på det der integrerede sprog."

Dreng, 8.klasse

¹³ Et begrebs *semantiske tyngde* dækker over i hvor høj grad begrebet relaterer sig til den kontekst det fremstår i, herunder i hvor høj grad man som individ har personlige erfaringer med begrebet. Se også Meidell Sigsgaard: *Who knows what? The Teaching of Knowledge and Knowers in a Fifth Grade Danish as a Second Language Classroom*. Ph.D 2013

Eksemplet illustrerer, at denne type forældreinddragelse også er relevant i de større klasser. Og metoden er effektiv for *alle* elever, idet også majoritetselever har glæde af at få aktiveret deres hverdagsprog og erfaringer som forberedelse til et fagligt emne.

Men et særligt sprogligt fokus på flersprogetheden kan også opstå undervejs og spontant i et undervisningsforløb. I 2. klasse skulle eleverne arbejde med den personligt berettende tekst med udgangspunkt i et selvvalgt billede, som havde en ganske særlig betydning for den enkelte familie. Her forberedte læreren klassens elever til samtalelektionen på flere måder. For det første havde læreren skrevet et brev henvendt til både elev og forældre, hvori det blev oplyst, at man sammen skulle vælge et billede, der betød særligt meget for familien, samt at man skulle tale om det valgte billede, sådan at eleven den følgende undervisningsgang kunne berette om baggrunden for billedet.

Dette brev til forældrene blev læst op og gennemgået på klassen, så alle elever vidste, hvad der stod i brevet og dermed kunne forklare opgaven for resten af familien. Eleven og familien fik således en vigtig opgave til den efterfølgende undervisningsgang, idet samtalerne om billedet skulle fungere som stilladsering for næste arbejdsfase. Gennem samtaler med familie eller andre ressourcepersoner kunne eleverne få mulighed for at bruge nye og kendte hverdagsord på såvel dansk som på det sprog, der anvendes i de forskellige hjem, som baggrund for at møde nye faglige ord i skolekonteksten. På den måde blev det mundtlige sprog omkring yndlingsbilledet aktiveret i flere sammenhænge og kunne udgøre en kendt baggrund for de efterfølgende arbejdsprocesser.

I forbindelse med klassesamtalen den efterfølgende undervisningsgang fik eleverne endnu engang mulighed for - gennem lærerens stilladsering - at øve sig på at berette om billedet inden skriveprocessen. Med vigtige familiære begivenheder som omdrejningspunkt blev der skabt semantiske netværk til så forskellige emner som bryllup, sommerferier i ind- og udland, udflugter til diverse forlystelsessteder samt arkæologiske fund i nærområdet. De familiære relationer som mor, far, søster, bror, kusiner, fætre, bedsteforældre med mere blev gentaget mange gange, og hertil blev der knyttet forskellige evaluerende kommentarer som fx 'det minder om en god dag', 'det var hyggeligt', 'vi var glade'- alle

kommentarer, der kunne kopieres af eleverne til deres tekst - eller som noget de kunne omformulere og tænke videre på i deres fortsatte arbejdsproces med at skrive en personligt berettende tekst.

Selvom læreren ikke i forvejen havde tænkt at inddrage flersprogetheden i klassen eksplicit i dette undervisningsforløb opstod muligheden helt spontant. En elev fortalte om et bryllup, som hun havde deltaget i, og da hun skulle nævne brudgommens navn, tøvede hun og sagde: "Jeg kan ikke sige det på dansk." Læreren pointerede, at det behøvede hun heller ikke - hun kunne bare sige det på arabisk. Det førte til en lille samtale om, hvorvidt vi oversætter navne mellem sprog og til at få demonstreret, at nogle ord og navne bare er svære at sige på grund af artikulation og trykforhold. Samtidig blev det også italesat, at læreren faktisk fordansker de tosprogede elevers navne, og situationen gav anledning til udveksling af ekspertpositioner, hvor elevens viden om hvordan man rent faktisk skulle udtale brudgommens navn blev inddraget i undervisningen.

Selvom mange lærere føler sig usikre og udfordret i at skulle inddrage de flersprogede elevers sproglige erfaringer i den faglige undervisning, viser vores erfaringer fra Forældre som ressource, at med et planlægningskema, som tydeliggør og konkretiserer såvel de faglige som de sproglige mål i undervisningen, og som systematiserer forældreinddragelsen i elevernes læreprocesser, kan der skabes mulighed for at bruge elevernes flersprogethed som ressource på flere måder: *Før* undervisningen ved at skabe rum for samtaler mellem forældre og barn om emner der arbejdes med i undervisningen (samtalelektier), og *undervejs* i undervisningen ved det eksplicite sproglige fokus i den faglige undervisning og ved at samtale om elevernes erfaringer med andre sprog end dansk. Dermed er der skabt mulighed for både identitetsbekræftelse og perspektivudvidelse for såvel majoritets elever og minoritets elever og dermed 'medstrøm og ned ad bakke' for alle elever.