

NORMER FOR DANSK SOM ANDETSPROG

Af Anne Holmen (Københavns Universitet)

Inden for de seneste år har man i uddannelsessystemet skiftet officiel betegnelse på børn og unge, der har et andet modersmål end dansk. I lighed med international praksis betegnes de nu *tosprogede elever*, og det anerkendes, at dansk er deres *andetsprog*. På voksenområdet er andetsprogsbegrebet blevet introduceret inden for den særlige danskundervisning, der gives på sprogskoler og voksenuddannelsescentre, men har endnu ikke bredt sig til det almene uddannelsessystem. Også om voksne møder man dog stadig oftere den generelle betegnelse *tosprogede* til erstatning for fx *fremmedsprogede*, *herboende udlændinge* og *indvandrere*.

Umiddelbart er der tale om en positiv udvikling, der terminologisk bringer området på linie med undervisningen af sproglige minoriteter i de øvrige nordiske lande (fx Hvenekilde et al. 1996, Hyltenstam 1996) og med internationale forskningstraditioner (fx Romaine 1989 og Larsen-Freeman & Long 1991). Samtidig er der inden for de sidste 10-15 år sket en gradvis udvidelse af danskundervisningen for såvel skoleelever og deres forældre som for nyttilflyttede arbejdstagere, familiesammenførte slægtninge, flygtninge og udvekslingsstuderende. I løbet af 90'erne er området tilmed blevet afgrænset med en skarpere institutionel profil med læseplaner og undervisningsvejledninger, med stribevis af udvalgsarbejder og enkelte effektundersøgelser, med igangsættelse af forsøgs- og udviklingsarbejder samt flere lovinitiativer, som har været med til at øge omfanget af danskundervisningen.¹

At dansk betragtes som andetsprog (og ikke som modersmål eller fremmedsprog) er tilsyneladende ved at blive indarbejdet som pædagogisk fokus i den grundlæggende danskundervisning (Undervisningsministeriet 1995a og b, UFE-nyt 1994, Vedel 1996). Det er i sig selv udtryk for en væsentlig metodisk udvikling af denne undervisning. På lang sigt rejser det

¹ Betegnelserne *tosprogede elever* og *dansk som andetsprog* er begge indført gennem den nye folkeskolelov (af 18. juni 1996). Her gives der også mulighed for særlige sprogpædagogiske aktiviteter for *tosprogede småbørn*. Den amtskommunale forpligtelse til at tilbyde voksne grundlæggende undervisning i dansk er udvidet med den seneste lovændring (lovbk. nr. 655 af 12. juni 1994), og det særlige AVU-fag har skiftet navn til *Dansk som andetsprog* (lovbk. af 14. juni 1996). I gymnasierne bruges nu også betegnelsen *tosprogede elever*, tilsyneladende dog uden særlig opmærksomhed på andetsprogsspørgsmålet (Seeberg 1995).

imidtørlid nogle nye spørgsmål om målet for danskundervisningen: Hvad er karakteristisk for dansk som andetsprog på højt niveau, og hvordan adskiller den slags dansk sig fra en modersmålsbeherskelse? Er der overhovedet tale om én slags dansk eller om en række varianter? Hvilke kriterier for vurdering af andetsprogtalendes danske sprogbrug anvendes i den grundlæggende danskundervisning og hvilke i det videre uddannelsessystem?

Andetsprogsbegrebet henter i dag sin begrundelse fra den individorienterede tilegnelsesforskning og fra den sprogpedagogiske praksis. For at svare på de rejste spørgsmål er det imidlertid nødvendigt også at inddrage et bredere sociolingvistisk perspektiv og ikke alene se på variationen i sprogbrugernes dansk som et spørgsmål om tilegnelsesgrad, men også som et spørgsmål om deres sociale orientering og om normdannelse i sprogsamfundet. Det vil jeg søge at argumentere for i det følgende.

Andetsprog som begreb

Såvel andetsprog som de to parallelle begreber, modersmål og fremmedsprog, er komplekse størrelser, der defineres ud fra sprogenes betydning for den enkelte sprogbruger (i indlærings-sammenhæng *learneren*). I en forenklet version er dansk modersmål for den, der lærer det af sine forældre, fremmedsprog for den, der lærer det i udlandet (fx i Polen eller USA), og andetsprog for den, der lærer det i Danmark efter modersmålet.

Fælles for modersmål og andetsprog er deres funktionelle betydning for learneren, idet begge er knyttet til hverdagens kommunikative behov. De læres først og fremmest af sociale og integrative grunde (i bred socialpsykologisk betydning af ordet integration). De fleste fremmedsprog har derimod en fremtidig funktion, fx en karriere- eller uddannelsesmæssig, hvilket bl.a. betyder, at man som learner kan give sig tid til at lære sproget, inden man bliver mødt med krav om at beherske det. En sådan tidsforskydning gælder sjældent tilegnelsen af modersmål og andetsprog, der først og fremmest læres for at klare aktuelle kommunikative behov.

For minoritetsfamilier i så sprogligt homogent et samfund som det danske² er der som regel tale om en klar sonndring mellem modersmål og andetsprog, idet de typisk læres ved kontakt med forskellige mennesker (fx i og uden for hjemmet) og til brug i forskellige domæner

² I forhold til hovedsproget i en række andre europæiske lande har dansk - eller rettere en variant af dansk - en særlig stærk position som selvfølgelig kommunikationsmiddel og nationalt symbol (Gimbel 1991).

(Fishman 1972). Anderledes forholder det sig i sprogligt og etnisk mere blandede samfund og i visse børne- og ungdomsgrupper, fx småbørn i daginstitution³ og unge i blandingskulturer (Røgilds 1995, Rampton 1995). Her kan såvel den kommunikative som den symbolske værdi af de to sprog på lang sigt blive omdefinert.

Mens andetsprog ligner modersmål i visse sociale og samfundsmæssige funktioner, ligner det fremmedsprog i tilegnelsesmåden. Kognitivt set er der tale om en anden proces, når man giver sig i kast med at lære sprog efter modersmålet. Dels trækker man på en større sproglig, begrebsmæssig og social viden, og dels håndterer man problemløsninger på et mere avanceret intellektuelt niveau. Det giver genveje i tilegnelsesprocessen, men ofte også større bevidsthed om egen uformåen og om afstanden til målet. Metodisk har andetsprogsundervisning mange lighedspunkter med fremmedsprogsundervisning, mens den på indholdssiden ligger tættere på den almene danskundervisning. I dennes fagtradition er de sproglige aspekter imidlertid prioriteret så lavt, at den generelt passer dårligt som ramme om en andetsprogstilegnelse. En sådan varetages bedst ved en særligt tilrettelagt sprogundervisning (som et selvstændigt fag) eller, hvor dette ikke er muligt, ved at der i den almene undervisning indgår sprogpædagogiske overvejelser om elevernes tilegnelse og brug af andetsprog (en "andetsprogsvinkel").

Variation i andetsprogstilegnelsen

Som led i en større undersøgelse af den tosprogede udvikling hos tyrkiske børn og unge i danske skoler (Holmen & Jørgensen 1996) har vi indsamlet data fra samtaler mellem en voksen dansker og et tyrkisk barn. Datamaterialet omfatter nu syv årgange hver med 10-15 samtaler med tyrkiske børn og et mindre antal kontrolsamtaler med deres danske klassekammerater.

At samtalerne føres på et (for børnene) tidligt andetsprog er meget tydeligt i de første skoleår, hvor de gennemgående udtrykker sig langsomt og tøvende i enkeltord eller faste vendinger. De taler meget lavmælt, leder efter ordene, omstrukturerer selv korte ytringer og

³ Skellet mellem simultan tosprogethed (med to modersmål i hjemmet) og successiv tosprogethed (med et modersmål i hjemmet og et andetsprog ude) er som regel entydigt i relation til børnenes forældre, men kan kompliceres af deres tilknytning til daginstitution.

opgiver ofte at komme igennem med budskabet. I de samtidige samtaler med en tyrkisktalende voksen er de mere flydende og ordrige⁴.

Efterhånden - og i forskelligt tempo - udvikles børnenes dansk på alle sprogets niveauer. Det vil jeg illustrere med den morfo-syntaktiske udvikling hos fire af drengene vha. analysemodellen nedenfor (fig. 1). Denne bygger på international andetsprogsforskning vedrørende tilegnelsessekvenser (Meisel et al. 1981, Ellis 1984), tilpasset det danske sprog og udvidet med et funktionelt perspektiv (Holmen 1990, Holmen & Jørgensen under udg.). I analysen tages der udgangspunkt i en karakteristik af hele samtalen først, dernæst i learnerens samtalerolle og interaktionelle fokus og endelig inddrages de strukturelle kategorier, der bruges til at udtrykke forskellige semantiske og pragmatiske funktioner. I analysen indgår ikke kun udviklingen af learnerens sproglige viden, men også af tilegnelsesgraden af pågældende fænomener⁵.

Trin	Interaktionelt og funktionelt fokus	Strukturelle træk
1	samtaledeltagelse udtrykke (u)enighed med samtalepart- neren en ny information pr. ytring (referenter og handlinger)	gentagelser helheder fast ordstilling SVO / det er NP løs sammenkædning
2	propositionel betydning tilføjelse af enkel baggrunds- information	ordstilling styret af kassroller foranstillede adverbier paratakse
3a	fluency med baggrundsinformation	variabel ordstilling adverbier i strengen
3b	fluency med sammenstilling af kom- pleks information i kæder af ytringer	rækker af korte helsætninger nominalmorfologi
4	længere ytringer kausal-, tidsrelationer m.m.	side- og underordning serielle verber verbalmorfologi

⁴ Sammenlignet med den danske kontrolgruppe er de tyrkiske børn dog også forholdsvis reserverede i den tyrkiske voksensamtale i de første skoleår. Sprogligt viser det sig ved, at de taler i ret korte ytringer og kun sjældent tager initiativer i samtalen. At dømme ud fra deres mere ordrige sprogbrug i de samtidige gruppesamtaler (mellem tyrkiske børn) skal dette dog snarere ses som udtryk for deres respekt for voksne samtalepartnere og ikke som en generel mangelfuld udvikling af deres modersmål.

⁵ Learnerens sikkerhed i brug af det tilegnede fremgår af træk ved den sproglige produktion (brug af uanalysere-de helheder, selvreteiser, gentagelser, pauser, fluency, tale tempo og -højde).

Trin	Interaktionelt og funktionelt fokus	Strukturelle træk
5a	kompleks information - avancerede gram. regler - avancerede pragm. regler	inversion, pladsholdere, passiv, kløvninger
5b	fuld funktionel beherskelse stilsforskelle	sikkerhed strukturel og funktionel variation

Fig. 1: Udviklingslinje for tilegnelse af dansk som andetsprog

Analysen af samtalerne med de fire tyrkiske drenge, Erol, Adnan, Ümit og Murat, viser en tydelig udvikling af alles dansk, men også stor individuel variation. I tabel 1 sammenlignes de fire drenges dansk i 1., 3. og 6. klasse med Adnan som den hurtigste til at løbe de fem udviklingstrin igennem. Allerede i 3. klasse er han nået til det avancerede niveau (5a), hvor syntaktiseringen af andetsproget er godt på vej, og hvor han tilsyneladende har overskud til i højere grad at variere sit sprog grammatisk og pragmatisk efter konteksten. Det kan han fortsat i 6. klasse, men her er han blevet mere sikker og taler desuden i længere sammenhængende replikker i forskellige stillejer. Også hans ordforråd synes både større og mere nuanceret.

	Erol	Adnan	Ümit	Murat
1. klasse	2	3b-4	1	3
3. klasse	3	5a	3	3b-4
6. klasse	5a	5b	4	5b

Tabel 1: Udviklingstrin for fire tyrkiske drenges dansk på tre klassetrin

Murat har ligeledes nået et avanceret niveau i 6. klasse, mens Erol har taget fat i dette (trin 5a). Ümit når til gengæld slet ikke dertil i løbet af de første seks skoleår. I modsætning til de andre tre fremstår han fortsat som en tøvende andetsprogsbruger, fx uden sikkerhed i grundlæggende morfologiske og syntaktiske kategorier; han producerer af og til ledsætninger, men udtrykker oftere mere komplekse sammenhænge i kæder af korte helsætninger uden explicit kohæsjon (trin 3b) som i følgende eksempel:

voksen: har du set en god film for nylig?

Ümit: nej nogle gange kan jeg se nogle japanske film - nogle gange de viser - men de taler tyrkisk

Eksemplet illustrerer også variationen i Ümits syntaks, med inversion i første ytring og ligefrem ordstilling i den næste. I denne udelader han desuden det obligatorisk direkte objekt (*dem/japanske film/sådan nogle*).

Adnan er til gengæld en flydende sprogbruger i 6. klasse. I eksemplet fortæller han, tilsyneladende med stor fornøjelse og i hvert fald hurtigt og ubesværet, om sit drømmehus:

voksen: hvordan ser det ud?

Adnan: den er ret stor, den er rigtig stor, fire tusind et eller andet kvadratmeter, sådan noget, ikke, så er der femten limousiner, femten ferrarier og så alt muligt forskelligt (uf.) og så er der min egen chokoladefabrik i et hus til og så tre-fire swimming pooler og så sådan en rulledejs, der bare hele tiden kører, så stiller man bare op på den, så kører jeg duuuu

Som Ümit udtrykker Adnan sig stort set i helsætninger, men Adnans er formelt forbundne gennem kohæsjonsmarkører som *og*, *så* og pronomener, både anaforiske og subjektsmærkede. Hans brug af inversion er sikker og hans ordvalg relevant i forhold til emnet. Han anvender tilmed udtrykket *rulledejs* - som en kreativ orddannelse i tråd med dansk ungdomssprog i øvrigt.

Meget tyder på, at forskellen på Ümit og Adnans dansk er et spørgsmål om niveauer i andetsprogstilegnelsen. Det er til gengæld ikke den mest relevante forskel på Adnan og Murat. I samtalerne i 6. klasse er deres sprog strukturelt og funktionelt på samme trin (i følge fig. 1), men drengene fremstår som meget forskellige samtalepartnere. I modsætning til den hurtigtaltende, næsten rytmiske Adnan udtrykker Murat sig i langsommere og mere omhyggelige vendinger, der er præget af underordning og et andet (mere skoleagtigt) ordforråd. Forskellen kan bestå i det valgte emne: Adnans drømmehus over for Murats beretning om computere og computerundervisning på aftenskolen. Men forskellen kan også være udtryk for en social forskel af mere stabil karakter på de to unge - en forskel, som normalt ikke fremtræder i tilegnelsesforskningens sproglige variation, men snarere hører hjemme i sociolingvistikken (jf. Eckerts *jocks and burnouts*, 1989).

Learner eller sprogbruger?

Spørgsmålet er, hvilken status det avancerede learnertrin 5b skal tillægges. Er det endepunktet for tilegnelsen, således at learneren her er holdt op med at være learner for at være gået over til at være bruger af en mere stabil variant af dansk? Kan man forestille sig et efterfølgende trin 6, som er identisk med dansk talt som modersmål i parallelle situationer af unge på samme alder og samme sociale baggrund, eller ville et evt. trin 6 bestå i et andetsprog præget af yderligere sikkerhed og stilistisk variation? For at kunne svare på disse spørgsmål må de unges dansk følges videre i de kommende år. Her vil det fremgå, om deres dansk stadig er foranderligt i den grad og det tempo, der kendetegner individuel sprogtilegnelse (i modsætning til kreolisering og andre sproghistoriske forandringer, der vedrører kollektive sprogsystemer). Forekomsten af andetsprogstræk i deres dansk (fx i Adnans noget usikre pronomenvvalg i eksemplet ovenfor⁶) kan være tegn på en fortsat tilegnelsesproces, men kan også være et element i en mere stabil andetsprogsvariant. Det er fx ikke ualmindeligt at møde sprogbrugere, der behersker et andetsprog på højt niveau, men som samtidig har bevaret bestemte fonetiske eller prosodiske træk som en individuel eller gruppemæssig accent.

Store dele af andetsprogtilegnelsen har en indfødt norm som mål. Visse dele af sproget læres imidlertid så langsomt, at tilegnelsen kan være vanskelig at opdage (om leksikalske nuancer se fx Hyltenstam 1988), eller learnerens tilegnelse standser, inden målsprogsnormen er nået (fossilering). I faglitteraturen om sprogtilegnelse (fx Larsen-Freeman & Long 1991, Ellis 1994) diskuteres det, hvorvidt fossilisering indtræder af kognitive grunde (indlærings-træthed), af kommunikative grunde (de ønskede kommunikative mål er nået) eller af identitetsmæssige grunde ("accent" som social markør). I denne forskning søger man at belyse den kognitive proces i den enkelte learner gennem beskrivelse af vedkommendes sproglige udvikling. Man interesserer sig for variation i tilegnelsesprocessen og for årsagssammenhænge (alder, modersmål, indlæringsstil m.m.). Derimod interesserer man sig sjældent for, hvordan målet for tilegnelsen konstrueres af learneren, og for hvordan dennes sproglige identitet påvirkes af de sociale relationer. Det gør man i højere grad i faglitteraturen om tosprogethed, hvor man oftere tager udgangspunkt i sprogenes sociale funktion som såvel kommunikations-

⁶ Valg af det anaforiske pronomen *den* om huset (første linie), udeladelsen af det refleksive pronomen *sig* og skiftet fra *man* til *jeg* (begge i sidste linie) er ikke usædvanlige i andetsprog, men de kan også forekomme i talesprog blandt modersmålstalende i en situation med begrænset tid til planlægning af det sagte.

middel som kulturelt symbol i en verden i stadig forandring. Her forhandles sprogenes betydning - og betydningen af de sociale konstruktioner modersmål, andetsprog, indfødt sprogbruger osv. - bestandigt forfra påvirket af interaktionsmuligheder og magtforhold (fx Romaine 1989 og Rampton 1995).

For uanset om den enkelte learner **ikke kan, ikke vil eller ikke gider** lyde indfødt er det måske nok så interessant også at se på de sociale processer, der bevirker, at han orienterer sig mod og er medskaber af nye normer. Derfor er fremkomsten af en ny andetsprogsnorm (blandt avancerede andetsprogsbrugere) ikke nødvendigvis udtryk for fossilisering. Den kan være et trin i en langsom tilegnelse af andetsproget med et sprogskifte til følge for hele den pågældende sproggruppe i efterfølgende generationer. Den kan imidlertid også ende med dannelsen af en ny dialekt, således som det bl.a. diskuteres af Ulla-Britt Kotsinas i forbindelse med betegnelsen *Rinkebysvensk* (1988), eller med nye stabile blandingsformer med regelstyret kodeskift som led i en kreoliseret identitet (Rampton 1995). Det er ikke på forhånd givet, hvordan dansk som andetsprog vil udvikle sig.

De nuværende andetsprogsbrugere af dansk har imidlertid hverken sprogligt eller identitetsmæssigt et modersmålsforhold til dansk. Det kan selv den bedste danskundervisning ikke ændre på. Den kan til gengæld gøre meget for at videreudvikle andetsproget til et højt niveau for så mange elever og studerende som muligt, men det forudsætter, at den tilrettelægges som sprogundervisning, og at den grundlæggende forskel på andetsprog og modersmål er erkendt og omsat i pædagogisk refleksion. Spørgsmålet er, hvor langt uddannelsessystemet er kommet i denne erkendelse.

Etsprogethed som norm

Mens 70'erne og den første halvdel af 80'erne var præget af manglende interesse for minoritetselever i uddannelsessystemet, er der siden sat et tydeligt fokus på dem og især på deres danskundskaber. I en redegørelse fra 1990 konkluderer en arbejdsgruppe under undervisningsministeriet således følgende om sprogets betydning for de uddannelsesmæssige forhold for indvandrere og flygtninge (Undervisningsministeriet 1990:6): *Omfanget af danskpåvirkningen - målt med opholdstid i Danmark, omfanget af modtaget undervisning og den sociale kontakthøjde til det danske samfund - har afgørende betydning for alle uddannelsesmæssige forhold. Der er store problemer med at sikre de nødvendige og tilstrækkelige danskundskaber, som er forud-*

sætningen for at kunne gennemføre tilfredsstillende uddannelsesforløb. På de følgende sider af redegørelsen, hvor alle sektorer af uddannelsessystemet gennemgås, tales der under overskriften *Det sproglige problemfelt om sprogbarrierer og dansksprogligt handicap, komplicerede fagdidaktiske problemer i danskfaget, reduceret beherskelse af analytisk sprog og manglende abstraktionsniveau.* På intet tidspunkt nævnes betegnelsen *dansk som andetsprog*, og forskellen på uddannelsens forventninger til elevernes sproglige forudsætninger og deres rent faktiske forudsætninger beskrives konsekvent som et spørgsmål om niveau. Bortset fra meget almene betragtninger om skriftlig og mundtlig sprogfærdighed, tekstlæsning og kommunikationsformer bestemmes *de nødvendige og tilstrækkelige danskundskaber* ikke nærmere i rapporten. Det er derfor ikke muligt at danne sig et indtryk af, hvordan de enkelte delfærdigheder (receptive-produktive, skriftlige-mundtlige) er vægtet i vurderingen, eller hvilken rolle de enkelte dele af sproget (udtale, grammatik, ordforråd osv.) spiller for den samlede vurdering. Ej heller 90ernes modespørgsmål i sprogpedagogikken, elevernes sproglige viden og bevidsthed (Undervisningsministeriet 1992), er nævnt som en faktor i beskrivelsen af deres sprogfærdighed, og der bruges i det hele taget ingen fagudtryk hentet fra sprogtegnelsesforskning eller sociolingvistik.

Alt i alt kan rapportens holdninger til andetsprogsbegrebet bedst karakteriseres ved dets fravær. I stedet fremstår de tosprogede elevers dansk som et endnu ikke færdigudviklet modersmålsdansk⁷. Modersmålsperspektivet føres endda så langt, at man ikke medtager refleksioner over, hvilke sproglige krav der rent faktisk er gældende i uddannelserne, og hvilke afvigelser fra modersmålsbeherskelsen der må betragtes som ligegyldige i den aktuelle sammenhæng. Her er efter min mening tale om en utvetydig (men implicit) modersmålsnorm.

Tosprogethed som handicap

Med undervisningsministeriets rapport blev der for alvor sat fokus på betydningen af danskundskaber for tosprogede elevers udbytte af skolegang og uddannelse. Desværre blev det gjort uden forståelse for den sprogpedagogiske og sociolingvistiske forskel på dansk som modersmål og dansk som andetsprog. Dette udtrykkes meget tydeligt i en af de indledende

⁷ Som det fremgår af citatet fra rapporten forstås udvikling af de tosprogede elevers dansk som et spørgsmål om kvantitet (opholdstid, omfang af undervisning og kontakthæder). Derimod nævnes ikke spørgsmålet om kvaliteten af danskundervisningen, om muligheder og begrænsninger for interkulturel kommunikation og i det hele taget om koblingen mellem sprog og magt i minoritets-majoritetsrelationer.

hovedproblemstillinger (Undervisningsministeriet 1992:12): *Overalt i uddannelsessystemet er fremmedsprogede elever og studerende præget af, at dansk ikke er deres modersmål.* Man spørger sig selv, hvorfor en så indlysende konstatering overhovedet skal medtages i rapporten. Er tilstedeværelsen af sproglige minoriteter i landet ny viden for læserne, eller skal formuleringen tillægges en anden betydning?

Rapportens grundsyn genfindes i hovedparten af de redegørelser og lovinitiativer, der i 90'erne er fremsat om minoritets elever i uddannelsessystemet. Fælles for dem er, at de tematiserer sprog (dansk⁸), men gør dette uden kritisk refleksion over den sproglige heterogenitet i gruppen af tosprogede elever (fx Seeberg 1995, Nielsen og Holst 1996). Derfor får de mulige løsninger vanskeligt ved at hæve sig over de mest banale kompensatoriske foranstaltninger, fx lektiehjælp og øget brug af skolevejledere i gymnasiet (Undervisningsministeriet 1993). Problemet her er ikke at give individuel støtte til enkelte elever med særlige behov, men at hele elevgrupper betragtes som støttekrævende og ikke som typer af elever, der kan tilgodeses gennem den almene undervisningsdifferentiering. Der ligger en beslægtet problemstilling i, at andetsprogsundervisning stort set begrænses til særlige begyndertrin og ikke tænkes indpasset i hele uddannelsessystemet (fx Undervisningsministeriet 1995a).

Som en tredje effekt af det sprogligt set ureflekterede mangelsyn på tosprogede elever pålægges afgivende institutioner at sørge for en tilstrækkelig danskudvikling hos eleverne, uden at det præciseres, hvori en sådan består. Det ønskede sprogfærdighedsniveau er således ikke nærmere bestemt i den tilføjede paragraf 4a til den nye folkeskolelov, i følge hvilken *Der kan tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på at lære dansk*⁹. Det fremgår heller ikke af forslaget om i større omfang at lade tosprogede unge gå vejen om 10. klasse inden gymnasiet for at forbedre deres danskundskaber (Seeberg 1995). I en fodnote her (Seeberg 1995:103) tydeliggøres tilmed den udbredte praksis med at "hakke nedad i systemet" for til sidst at bebrejde forældre-

⁸ I denne sammenhæng har jeg valgt alene at se på danskbegrebet og ikke medtænke holdninger til andre modersmål end dansk i pedagogikken og i befolkningen som helhed. For mig er der dog ikke tvivl om, at den implicite og meget stærke modersmålsnorm for dansk hænger tæt sammen med en manglende respekt for tosprogede elevers modersmål.

⁹ Vedtagelsen af §4a er det hidtil tydeligste udtryk for, at man i dansk skolepolitik sætter hensynet til de tosprogede børns dansktiltagelse over alt andet (børnenes modersmål og deres generelle intellektuelle, følelsesmæssige, sociale og motoriske udvikling). Det er både diskriminerende og ødelæggende for udviklingen af en ordentlig småbørns-pædagogik at betragte børnene som mangelfuldt dansksprogede snarere end som børn.

ne, at børnene ikke har tilstrækkelige danskundskaber: *En skolevejleder i Århus Kommune har peget på, at man i virkeligheden, for flere tosprogede elevers vedkommende, kan tale om, at de, når de starter i folkeskolen er 2-3-4 år bagud i dansksproglig udvikling, og at dette "handicap" slæbes med op igennem hele forløbet.* Her fremgår det klart, at skolen forventer elever med modersmålsbeherskelse på dansk og betragter afvigelser herfra som et problem, der følger børnene, og ikke som et vilkår for undervisningen.

Dansk som andetsprog i et videre perspektiv

Seebergs gymnasieundersøgelse (1995) rummer også et andet synspunkt på andetsprogsbegrebet end handicapvinklen. Flere steder skelner han eksplicit mellem dansk som modersmål og dansk som andetsprog, og der tales konsekvent om værdien af elevernes egne modersmål. Desuden refererer Seeberg en allerede eksisterende debat om, hvorvidt der i folkeskole og gymnasium bør etableres et særligt andetsprogsfag afsluttet med en egen prøve, eller om et sådant fag ville give anledning til unødigt forskelsbehandling mellem et- og tosprogede elever (Holmen 1994, 1995, Necef 1994). Problemet med denne tematisering er, at de to positioner drejer sig om helt forskellige spørgsmål: et sprogpædagogisk spørgsmål, der vedrører grundlaget for den optimale danskundervisning for de nuværende ungdomsgrupper (bl.a. af integrationsmæssige grunde), og et integrationspolitisk spørgsmål, der vedrører unges kulturelle identitet og kvalifikationsmuligheder i et fremtidigt samfund, og som forudsætter allerede veludviklede danskundskaber hos de unge. Seeberg, som er mest optaget af integrationsspørgsmålet, har valgt en identitetsteoretisk tilgang, som nedprioriterer den symbolske betydning af sprogene for sprogbrugerne, samtidig med at han reducerer den kommunikative betydning af samme til tekniske færdigheder. Derfor kommer han i modstrid med sig selv, når han konsekvent påpeger det store problem med elevernes danskundskaber (Seeberg 1995:103 og 150), og samtidig afviser behovet for en særlig danskundervisning eller for sprogpædagogiske foranstaltninger i andre fag for anden- og tredjegenérationsindvandrere (Seeberg 1995:140). Den manglende overstemmelse kan skyldes, at Seeberg ikke har forsøgt at tænke det sproglige sammen med det kulturelle i et konstruktivistisk paradigme eller at forene det integrationspolitiske med det sprogpolitiske. Men det er lige præcis i dette spændingsfelt, at andetsprogsbegrebet (til forskel for modersmål og fremmedsprog) finder sin berettigelse, og herudfra at den videre faglige udvikling af området må tage fat.

En sådan udvikling må imidlertid også tage højde for det generelle sprogpoltiske klima i Danmark¹⁰. Den udprægede sproglige normering og de restriktive holdninger til variation, som længe har været gældende (fx Gregersen 1994, Kristiansen 1996), er i de senere år blevet forstærket af en tendens til nationalbetragtninger i forbindelse med sprog- og kulturspørgsmål (fx Gimbel 1991, Kofoed 1995). Det viser sig bl.a. som en konflikt mellem den flersprogethed, der kan observeres i mange lokalområder, og etsprogethed som norm. Det er muligvis også grunden til, at sproglige spørgsmål skiftevis fylder hele integrationsdebatten og tages helt ud af den. Det understreger, at der ved andetsprogsbegrebet ikke kun skal tænkes i metodisk-didaktisk udvikling, men også i holdningsbearbejdelse og synliggørelse af normer.

Litteratur

- Eckert, Penelope. 1989. *Jocks and Burnouts. Social Categories and Identity in High School*. New York: Columbia University Press.
- Ellis, Rod. 1984. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fishman, Joshua. 1972. *The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gimbel, Jørgen. 1991. Magsproget dansk. Jørgensen (red.). *Det danske sprogs status år 2001 - er dansk et truet sprog?* København: Københavnerstudier i tosprogethed bind 14. Danmarks Lærerhøjskole.
- Gregersen, Frans. 1994. Hvor dansk? NyS 19:9-36.
- Holmen, Anne. 1990. *Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog*. København: Københavnerstudier i tosprogethed 12. Danmarks Lærerhøjskole.
- Holmen, Anne. 1994. Ikke fremmedsproget, men flersproget. *Gymnasieskolen* 7:16-19.
- Holmen, Anne. 1995. Dansk som andetsprog. *Gymnasieskolen* 9:10-11.
- Holmen, Anne & Jens Normann Jørgensen. 1996. Gruppesamtaler mellem børn. Jensen & Steensig (red.). *Datadag. Om indsamling og bearbejdning af samtale- og interviewdata*. ADLA og Aarhus Universitet.
- Holmen, Anne & J. N. Jørgensen. (under udg.). Aspects of the linguistic development of minority children in a majority school. *Proceedings from the AILA Conference*, Jyväskylä, Finland, August 1996.
- Hvenekilde, Anne et al. 1996. Språktilegnelse og tospråklig: Grunnlagsdokument. Hyltenstam et al. (red.). *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra konsensuskonference*. Norges Forskningsråd:19-60.
- Hyltenstam, Kenneth. 1988. Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. Gimbel et al. (red.). *Papers from the Fifth Nordic Conference on Bilingualism*. Multilingual Matters:67-84.

¹⁰ At der med fordel kan foretages en kobling mellem holdninger til traditional variation inden for dansk og andetsprogsvariationen fremgår af debatten om Undervisningsministeriets KUP-rapport om Sproglig viden og bevidsthed (1992) og især af bidragene i "modrapporten" (Risager et al. 1993).

- Hyltenstam, Kenneth (red.). 1996. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Studentlitteratur.
- Kofoed, Jette. 1995. *Midt i normalen. Om minoriteter og den nationale ide*. København: Københavnerstudier i tosprogethed 25.
- Kotsinas, Ulla-Britt. 1988. Immigrant children's Swedish - a new variety? Gimbel et al. (red.). *Papers from the Fifth Nordic Conference on Bilingualism*. Multilingual Matters:120-140.
- Kristiansen, Tore. 1996. Det gode sprogsamfund. Det norske eksempel. *NyS* 21:9-22.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael H. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Meisel, Jürgen et al. 1981. On determining developmental stages in natural second. Language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3:109-135.
- Necaf, Mehmet Ümit. 1994. Nyt fag: Dansk som andetsprog. *Gymnasieskolen* 16:20-21.
- Nielsen, Jørgen Chr. & Claus Holst. 1996. *Læseundervisning i klasser med tosprogede elever*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Risager, Karen et al. (red.). 1993. *Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed*. ADLA og RUC.
- Romaine, Suzanne. 1989. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Røgilds, Flemming. 1995. *Stemmer i et grænseland. En brio mellem unge indvandrere og danskere?* København: Politisk Revy.
- Seeberg, Peter. 1995. *Tosprogede elever i gymnasiet og HF*. Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen.
- Ufe-Nyt. 1994. *Dansk som andetsprog*. Temanummer.
- Undervisningsministeriet. 1990. *Uddannelsesmæssige forhold for flygtninge og indvandrere*. Rapport fra et udvalg nedsat af undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. 1992. *Sproglig viden og bevidsthed*. KUP-rapport nr. 16.
- Undervisningsministeriet. 1993. *Tosprogede elever*. Temahæfte 42. Gymnasieafdelingen.
- Undervisningsministeriet. 1995a. *Dansk som andetsprog*. Faghæfte 19. Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet. 1995b. *Dansk som andetsprog. Et nyt fagområde*. Artikelsamling. Folkeskoleafdelingen.
- Vedel, Peter Villads. 1996. *På sporet af en andetsprogpædagogik. En empirisk undersøgelse af metodeudvikling i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne indvandrere*. Specialeafhandling, Københavns Universitet.

Peter Widell og Mette Kunøe (udg.):
6. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog
Århus 1997

INSTRUKSER OG MODELLER

- En kommentar til Skautrups kildeinddelinger

Af Niels Haastrup (Roskilde Universitetscenter)

Det er god idé at inddele kilder efter domæner. Det gør Skautrup. Han har et fast mønster: retlige kilder, Breve og aktstykker, Historisk litteratur, Oplysende faglig litteratur, Religiøs litteratur, Digtning osv. Altså et domæne-synspunkt, undertiden inklusive et præciseret genresynspunkt, undertiden ikke.

Skautrup disponerer sin fremstilling, således at distinktionen tale/skrift får en hierarkisk høj placering, og talesproget inddeling efter regional og social variation får en mere ydmyg placering.¹ Skautrup gør det naturligvis for at få plads til den store akkumulerede forskningsindsats vedr. den lydhistoriske lærebygning, skønt han er meget bevidst om, at vi reelt ingen direkte kilder har til det lydlige.² Vi har ikke overleveret talesprog, så de kan reproducere i den lydlige substans, men må gætte os frem.

Men inddelingen talesprog/skriftsprog er for så vidt et godt greb, hvis vi begrundet den i sprogets overlevering - ikke fra de gamle via tekster direkte til os - men mundtligt fra generation til generation, via hverdagssnak af mange slags i familie og landsby, og jo også via tale på tinge, i kirken og fortælling "i de lange vinteraftener". Hvordan kan man få bare et lille indblik i denne løbende overlevering fra generation til generation via den skriftlige overlevering³?

Til hverdagssnakken har vi kun få kilder (fx breve, retsreferater m.v.) fra den ældste tid. Og den rigeligere overlevering fra senere tider er ikke meget studeret. Til de sidstnævnte, derimod, retssprog, kirkesprog og fortællesprog har vi da en del tekster bevaret, som vore

¹ Således *talesprogskredse* (dvs. den regionale variation), fx *DSH* I:278ff., II:28 og 310ff. og *talesprogssfærer* (dvs. den sociale og domænespecifikke variation) fx *DSH* I:278ff., II:64ff., II:190ff.

² Jf. *DSH* I:208 øv. (besværgelsen: "Vore landskabslove er det fuldtidækkende fællessproglige udtryk for folkets tale inden for det givne område, selv om det ikke er talesprog i almindelig forstand"), og s.216 (det mere præcise forbehold om tilbageslutning).

³ som supplement til den løbende overlevering i den skriftlige tradition fx i variantapparatet til landskabslovene, eller i sammenstilling af de skiftende bibeloversættelser m.v.