

TOSPROGETHED, INTELLIGENSUDVIKLING OG METASPROGLIGE FÆRDIGHEDER

Arne Poulsen
(Psykologisk Laboratorium)

Under visse forhold er tosprogethed en fordel for intelligensudviklingen, under andre forhold er tosprogethed en hindring. Tosprogetheden er imidlertid ikke årsag, men virkning. Årsagen er arten af de tosprogede erfaringer, barnet får. Efter en opsummering af ti årsager til, at så mange indvandrerbørn i danske skoler udvikler en mangelfuld tosprogethed, gennemgås forskellige teorier om årsagen til sammenhængen mellem arten af tosprogethed og den kognitive udvikling.

Det er ikke så mærkeligt, at problemet om tosprogethedens betydning for den kognitive udvikling har været præget af heftige uoverensstemmelser og engagerede holdningstilkendegivelser, for tolkningerne af de empiriske undersøgelser af problemet har i sidste ende betydning for halvdelen af menneskeheden. Denne betydning er mest vital for den del af verdensbefolkningen, der er henvist til at leve i en fremmed kultur med et fremmed sprog eller må se sit eget landområde domineret af fremmede, men den er heller ikke uden interesse for de mange, der enten lever i geografiske områder med sprog i kontakt, eller på grund af produktionens internationalisering er nødt til at klare sig overfor folk fra et større sprogområde med disses sædvanlige sproglige etnocentri.

Frem til 1960 førte undersøgelserne i det store og hele til det resultat, at tidlig tosprogethed skader intelligensudviklingen, at den er for belastende (Darcy, 1953). De undersøgte befolkningsgrupper var hovedsageligt folk, hvis landområde var blevet annekteret af en invaderende magt, såsom indianere, eskimoer, keltere, eller for den sags skyld sudetertyskere eller sønderjyder. Den politiske følgeslutning af disse resultater var, at det er skadeligt for de oprindelige beboere at forsøge at bevare deres modersmål i undervisningen eller i den offentlige administration. Denne holdning var stadig gældende i det danske undervisningsministerium langt op i tresserne i forbindelse med planlægningen af det grønlandske skolesystem (Poulsen, H. & Fischer-Jørgensen, 1989). I dag er der ingen seriøse tosprogethedsforskere, der tror, at tosprogethed, tidlig eller sen, i sig selv belaster intelligensudviklingen, og ingen sprogspsykolog er nu om dage politisk naiv nok til ikke at se den kulturimperialistiske erkendelsesinteresse i at udslette et oprindeligt modersmål ved at ekskommunikere det.

Fra 1960 begyndte højkonjunktur og kulturoptimisme at dominere udviklingspsykologien. Der indledtes en periode, der kan kaldes stimulationsperioden: Jo tidligere og jo mere input barnet får, jo større afkast giver det, jo mere frihed barnet får, jo mere kreativt bliver det. Det er nærliggende at se det skift, der kom i tosprogethedsforskningen som en naturlig del af denne epoke. I hvert fald blev der fra nu af stigende enighed om fordelene ved tosprogethed. Hypoteser om større kreativitet (målt med standardisere kreativitetstest) hos de tosprogede blev bekræftet af Peal & Lambert (1962), Lambert & Anisfeld (1969) og Torrance, Gowan, Wu & Aliotti (1970), såvel som analytisk intelligens (Balkan, 1970). I denne periode startede man med godt resultat de såkaldte »immersion programs« (sprogbadningsprogrammer, hvor eleven undervises på et fremmedsprog, men hvor modersmålet inddrages, når det er nødvendigt) i Canada. Der var tale om engelsktalende børn fra intellektuelle familier, der gik i skole de første tre år på fransk. Det tog de ikke skade af, tværtimod, og deres udvikling af modersmålet kom ikke til at halte bagud, hverken mundtligt eller skriftligt.

Den tredje fase startede i midten af halvfjerdserne. I Amerika begyndte man at tvivle om »den amerikanske drøm«, Amerika som den kulturelle smeltedigel, hvor de forskellige kulturer skulle blandes og det bedste af dem genopstå som en fremtidens idealkultur. Man forstod, at tosprogethed ikke kan ses ude af sin sociale sammenhæng, og især forstod man, at der er en grundlæggende forskel på de to situationer, som Lambert (1977) kaldte additiv tosprogethed, hvor et nyt sprog bliver føjet til et velfunderet og kulturelt beskyttet modersmål med høj social status, og subtraktiv tosprogethed, hvor et højstatusprog på et tidspunkt i barnets liv kommer ind og fortrænger barnets kulturelt ubeskyttede lavstatusmodersmål. De folkevandringer, som på det tidspunkt havde taget deres begyndelse, gav netop anledning til subtraktiv tosprogethed, når immigranternes børn begyndte skolen på modtagerlandets sprog. Perioden fra midten af halvfjerdserne til 1980 var videnskabeligt frugtbar. Man var uenige om tolkningen af resultaterne, men man kunne dog godt enes om at konkludere, at tosprogethed kan være fremmende for den individuelle udvikling af intellektuelle færdigheder, men at selve indlæringsforløbet kan være risikabelt. Det er stadig dér, man står i 1990, synspunkterne er blot blevet mere kvalificerede.

Alt i alt er der i dag ingen sprogpsykologer, der hævder, at tosprogethed rent kognitivt er en belastende tilstand, og der er enighed om, at tilegnelse af intellektuelt og personlighedsmæssigt frugtbar tosprogethed er mulig under de rette indlæringsbetingelser. Derimod er der en vis uenighed om, hvilke betingelser der er de rette, og hvilket kompromis mellem det idélle og det praktisk gennemførlige der er det bedste.

Danske forhold i dag

Det har ført til to forskellige holdninger i Danmark om indvandrerbørnes tidlige skolegang.

Den ene part siger, at det vigtigste er, at de lærer dansk så hurtigt som muligt, og at det gøres bedst ved intensiv påvirkning på dansk, altså sprogbadsmetoden (»language immersion«). Den anden part siger, at man skal forsøge at beskytte barnets modersmål så meget som muligt ved at fritage det fra at skulle kunne fungere på dansk de første par år og foretage den egentlige indføring i de tunge fag, læsning og matematik, på modersmålet. Denne metode kaldes sprogbeskyttelsesmetoden (»language shelter programs«).

Det er imidlertid ikke nogen af disse to metoder, der bliver anvendt i praksis. Den danske indskoling er i det store og hele hverken et sprogbad eller en sprogbeskyttelse. Barnet bliver ganske enkelt kastet ud i vandet, hvorfor metoden kaldes sprogdrukningsmetoden (»submersion«). Teknikken, der anvendes, er ekskommunikation af barnets modersmål, der foregår ved, at modersmålet så vidt muligt holdes ude af undervisningen samtidig med, at der ikke foretages egentlig fremmedsprogsundervisning i dansk, men undervisning på dansk fra starten.

Den praktiserede politik går ud på, at man ikke opmuntrer til at samle børn med samme sprog i samme klasse, end ikke i modtagelsesklasserne. Ofte gøres tværtimod det modsatte, med den udtrykkelige begrundelse, at indvanderne ikke skal danne klikker, hvor de kan tale deres modersmål med hinanden. Dette svarer til den tidligere anvendte metode til undervisning af døve børn, hvor man søgte at forhindre dem i at bruge tegnsprog ved at tvinge dem til at sidde på deres hænder. I dag ved man, at døve bedst lærer dansk, hvis de forinden får lov til, og støtte til, at udvikle deres tegnsprog til et rimeligt niveau. Dette er f.eks. årsagen til, at de døve, der bliver bedst til dansk, er dem, der er født af døve forældre (Poulsen, 1981a).

Modersmålsundervisning anerkendes ikke som noget, der naturligt hører til i folkeskolens regi. Den ligger udenfor det egentlige skoleprogram og er kun et tilbud. Skoledirektionen fremhæver, at der findes modersmålslærere i de store sprog på de fleste skoler, hvor der er behov for det. I virkeligheden må de timelønnede modersmålslærere fare rundt mellem fire-fem skoler. Nogle tyrkiske modersmålslærere laver endog selv nødtørftige regnebøger på tyrkisk for at hjælpe børnene, fordi de kan se, at den er helt gal.

Modtagerklasserne betragtes ikke som klasser, der eksisterer i deres egen ret, men som indslusningssteder, hvor opgaven betragtes som løst, så snart det enkelte barn fungerer så nogenlunde på dansk, at det kan sendes til en klasse med overvejende danske børn. Lærerne i modtagelsesklassen gør et stort og idealistisk arbejde, men deres arbejdsbetingelser begrænses af, at de egentlig ikke forventes at skulle lære børnene dansk for sprogets egen skyld, dette forventes at »komme af sig selv«, men at de skal sætte børnene i gang med »egentligt skolearbejde« og så håbe, at børnene lærer dansk af det.

Alt i alt er den danske skolepraksis overfor indvanderne mere etnocentrisk og modersmålsundertrykkende end den praksis, der finder sted i Nor-

ge, Sverige, England, USA og Canada. Reelt hænger dette nok sammen med nogle kulturelle holdninger, der er særligt dominerende i Danmark. For det første er vi nok mere bornerte og frygtsomme overfor det fremmedkulturelle, end man er det i de fleste andre lande. Det ses bl.a. i vores madkultur, det har utrolig svært ved at indoptage etniske fornyelser. For det andet har vi en ganske urimelig frygt for etniske ghettodannelser, selvom sådanne ud fra enhver fornuftig betragtning er en fordel for alle parter. Denne frygt camouflerer vi med, at ghettodannelser fører til isolation af de fremmede, selvom de i virkeligheden fører til det modsatte, nemlig en synliggørelse. I London og New York hører de etniske boligkvarterer til de mere charmerende, både i turistens og fastboendes øjne. Det er bestemt ikke det etniske særpræg, der er noget galt med, det er fattigdommen. For det tredje er der i det danske bureaukrati et grundlæggende ubehag ved subkulturel selvforvaltning i det hele taget, hvilket fører til et intenst assimilationspres, der finansieres i dyre domme af det offentlige, og som har til formål at fjerne subkulturel egenart.

Svarende hertil koster den danske skolepolitik overfor indvandrerne ganske meget, fordi den manglende anerkendelse af modersmålsundervisning og af behovet for undervisning i dansk som fremmedsprog, snarere end som det sprog, der undervises på, fører til et overforbrug af omkostningsfulde støtteforanstaltninger. En lignende kritik kan i øvrigt rettes mod den generelle tendens til »main-streaming-politik« i skolesystemet i det hele taget. Den flytter ressourcer fra særundervisning over til støtteundervisning. Den eksplicitte begrundelse for main-streaming-politik er af humanitær art, den tilgrundliggende motivation er det offentlige assimilationspres.

Hvorfor lærer så mange indvandrerbørn ikke ordentligt dansk?

Mange af de udenlandske fødte indvandrerbørn taler endnu i 10. klasse ikke et tilstrækkeligt dansk. Det gælder specielt de tyrkiske elever (se f.eks. Jørgensen, 1984). Gimbel (1987) har påvist, at den danske ledstilling (der på dansk spiller endnu større rolle end kasusbøjning gør på mange andre sprog) i fjerde og sjette klasse beherskes dårligst af kurdisk-talende tyrker og albansk-talende jugoslaver, moderat af tyrkisk-talende tyrker samt urdu- og punjabi-talende pakistanere og tilfredsstillende af tyrkisk-, serbo-kroatisk- og makedonsk-talende jugoslaver. En del af den statistiske variation kunne forklares af varigheden af opholdet i Danmark. Det, som i øvrigt er fælles for kurdisk-talende tyrker og albansk-talende jugoslaver, er, at de af de undersøgte grupper er dem, der i deres hjemland er udsat for størst politisk, sproglig og kulturel undertrykkelse.

Indvandrerbørnenes udtale er sædvanligvis udmærket, ligesom deres grammatik og ordforråd er tilstrækkelige til relativt enkle kommunikative

opgaver. Når den kommunikative opgave bliver vanskeligere og mere kontekstualiseret, viser problemerne sig ofte (se Larsen, 1982 og Københavns kommunale skolevæsen, 1984). Hvorfor?

Der er en række af årsager. Nogle af dem er direkte empirisk påvist, nogle er teoretiske antagelser, begrundet i empiri, der mere indirekte er relateret til tosprogethedens psykologi, nogle af dem overlapper hinanden.

1) *Det er en myte, at fremmedsprogsindlæring foregår mest effektivt, jo yngre barnet er.* Alt andet lige foregår den faktisk mest effektivt fra 11 år frem til puberteten (Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978, Swain, 1981). Der er flere måder at forklare dette fænomen på. En forklaring tager udgangspunkt i Vygotskys metafor, at et modersmål læres nedefra, mens et fremmedsprog læres oppefra. Grundlaget for denne metafor er udfoldet i teorien om integration mellem sektor 1 og sektor 2. En anden forklaring er, at den metalingvistiske forståelse på dette tidspunkt er tilstrækkeligt udviklet i modersmålet til at den kan lette tilegnelsen af et fremmedsprog. Til gengæld for de større børns kognitive fordele kan mindre børn ofte være i en situation, der letter deres fremmedsprogsindlæring: Hyppigere sociale kontakter, lettere kommunikative opgaver osv. Det må formodes, at de større børns fordel ville blive endnu tydeligere, hvis de i de indledende faser kunne lære fremmedsproget under lignende betingelser.

2) *Ekskommunikation af modersmålet skader fremmedsprogsindlæringen i de tidligste skoleår, når det gælder børn med et modersmål, der har lav status og ringe kulturel beskyttelse.* Der er foretaget ganske mange undersøgelser af dette problem, så mange, at flere forfattere har forsøgt at afgøre problemet endeligt ved at tælle undersøgelser op, der fører til den konklusion, at ekskommunikation af modersmålet skader fremmedsprogsindlæringen, overfor undersøgelser, der støtter nul-hypotesen. Følgende forfattere har konkluderet af deres forskningsgennemgang, at undersøgelserne tilsammen bekræfter hypotesen: Zappert & Cruz, 1977; Dulay & Burt, 1978; Genesee, 1985; Willig, 1985. Cummins (1983) har konkluderet, at tosproget undervisning i hvert fald ikke skader indlæringen af modtagerlandets sprog. Ingen forskningsoptælling har mig bekendt ført til det modsatte resultat, at aktiv inddragelse af modersmålet skader eller forsinker fremmedsprogsindlæringen.

Kun én optælling hævder at støtte nul-hypotesen, at sprogbadning og tosproget undervisning ikke fører til bedre fremmedsprogsindlæring end sprogdrukning, nemlig Baker & de Kanter, 1983. Deres forskningsgennemgang er imidlertid kritisabel. For det første overser forfatterne betydningen af de af dem selv citerede undersøgelser, der viser, at »struktureret sprogbadning«, dvs. den metode, der tillader brug af modersmålet i den almindelige undervisning og derved fremmer egentlig tosprogethed, giver overlegne resultater i indlæringen af modtagerlandets sprog. For det andet skelner forfatterne ikke mellem undersøgelser, hvor forsøgsgruppens sprog har høj status og undersøgelser, hvor det har lav status, således at forfatterne

kommer til at blande sammen på situationer, der disponerer for henholdsvis additiv og subtraktiv tosprogethed. Derved opnår forfatterne det resultat, de tydeligvis tilstræber: At det kan være hip som hap. Denne undersøgelsesgennemgang tages da heller ikke alvorligt i den almindelige litteratur om tosprogethed.

Alligevel undrer det sikkert ikke mange, at Reagan-administrationen lagde netop denne rapport til grund for en nedskæring på 33 millioner dollars af finansieringen af tosprogethedsprogrammer (Baker, 1988). Rapporten var i øvrigt et bestillingsarbejde, der skulle fungere som et modtræk mod en højesteretsdom, der netop havde givet en gruppe kinesiske skoleelever i San Francisco medhold i, at tvungen undervisning på et sprog, man ikke forstår, er i modstrid mod den fjortende passage i menneskerettighederne og den sjette passage i borgerrettighedsloven af 1964.

3) *Ekskommunikation af modersmålet fastholder barnets hverdagsbegreber i en ekskommunikeret eller udgrænset tilstand.* Et eksempel på et udgrænset erfaringsområde ses hos gårdmandens datter, der går i skole i byen og lærer om landbrug i biologi, men på en måde, der ikke kobler det teoretisk lærte sammen med det, hun er omgivet af derhjemme, og på en måde, så hun end ikke opdager denne mangel på sammenhæng, f.eks. fordi hun ser lidt ned på landmandslivet. Hendes private erfaring om landbrug udgrænses af det skolesystem, der i stedet skulle have beriget hendes private erfaring og givet den mere dybde. De begreber, hun har om »økosystemets første led« ligger milevidt fra, »hvad får gøder med«. Man kan forestille sig en situation, hvor landmanden rent mekanisk skælder sin datter ud, fordi hun har fået 03 til eksamen i økosystemets første led, hvorefter han går ud af døren med en bemærkning om, at han lige kan nå at sprede nitrofoska inden sidste malkning; datteren tror, at det er grisene, der skal have en bestemt slags havregryn, og hun er i øvrigt ligeglad, for hun har mistet fornemmelsen for, at i skolen og det derhjemme kan have noget med hinanden at gøre.

Ekskommunikation af modersmålet i de første skoleår vil føre til en funktionsopdeling af sprogene og dermed til en manglende færdighed i at bringe undervisningens begreber i kontakt med de privat erfarede begreber.

4) *Funktionsopdelingen af sprogene vanskeliggør oversætteligheden mellem dem.* Oversættelighed mellem de to sprog er en af de vigtigste drivkræfter for videreudviklingen af de metalingvistiske færdigheder og dermed for videreudviklingen af tosprogetheden og dermed for videreudviklingen af danskfærdigheden ud over det elementære niveau. Videreudviklingen af de enkelte sprog ud over det elementære er nemlig hos tosprogede afhængigt af en tværspøget vidensbase. En tosproget person er ikke to enkeltspøgede i samme person (Grosjean, 1989).

5) *I situationer, hvor modersmålet ikke ekskommunikeres, men støttes kvalificeret, kan tidlig fremmedsprogstræning styrke selve de metalingvistiske færdigheder* (van Kleeck, 1982; Bialystock & Ryan, 1985).

6) *De fleste indvandrerbørn kommer fra familier, der ikke giver børn den træning, der forbereder til læseprocessen.* Denne påstand er mere kompleks, end den ser ud til. Det er påvist, at børn fra forskellig kulturel baggrund i varierende grad har fornemmelse for de forskellige formål med skrift og læsning, og at denne forskel er af betydning for deres lethed ved at lære at læse (Rosier & Holm, 1980; Downing & Leong, 1982). Derudover indgår der i det sproglige samvær mellem børn og voksne i det mindste to elementer, der virker som træning af de kognitive forudsætninger for at have let ved at lære at læse. Den ene kan kaldes den strukturerede samtale, hvor den voksne i samtalen med barnet fastholder samtaleens tema, udvider perspektivet på det, hjælper barnet til at skifte opmærksomhed fra egen synsvinkel til den andens, samt hjælper barnet til at skifte opmærksomhed fra budskabets indhold til dets form og tilbage igen. Derved forberedes barnet til det, som er tekstens ideal, det decentrerede, dekontekstualiserede budskab. Det andet element i fortræning til læsning er leg med rim, remser, rytme og alliteration, som f.eks. den fonologiske træning, der foregår i børnesange og i de lege, der leges i børnehaven. Denne træning forbereder barnet til at etablere forbindelsen fra bogstavering til lyd.

Der er gode grunde til at tro, at de fleste indvandrerbørn kommer fra hjem, hvor disse to former for træning ikke finder sted. Undtaget herfra er dog de politiske flygtninge, der ofte har en baggrund, der er tilstrækkeligt skoleforberedende. Den store gruppe af indvandrerbørn er altså på forhånd handicappet i tilegnelsen af selve skoleintelligensens ideal, de skriftsproglige færdigheder.

Fra et pædagogisk-psykologisk synspunkt er der grund til at se forholdet mellem udviklingen af den verbale intelligens og udviklingen af læsefærdigheden som en gensidig proces: Sprogudvikling og metasproglige færdigheder styrker læseudviklingen, og læseudvikling styrker sprogudvikling og metasproglige færdigheder i et selvforstærkende udviklingsforløb. På grund af deres dobbelte handicap, manglende fortræning i læsefærdigheder og en mangelfuld udvikling af dansk, har mange indvandrerbørn vanskeligt ved at komme ind i dette selvforstærkende udviklingsforløb. En tosproget undervisning ville til gengæld direkte kunne bidrage til udvikling af de metasproglige færdigheder, der letter læseudviklingen, hvorved der ville kunne kompenseres for det dobbelte handicap.

7) *Det er en misforståelse, at indvandrerbørnene bare kan lære dansk efter den audio-lingvale metode eller naturmetoden.* Når småbørn lærer fremmedsprog efter den audio-lingvale metode, lærer de stort set på samme måde, som de lærer deres modersmål, nemlig under hjemlige forhold. Sådan en metode kan bruges i børnehaven, men ikke i skolen, fordi den forudsætter hyppige symmetriske kontakter, nemlig med ligestillede og hyppige kontakter med tilknytningspersoner, der fungerer som sprogmodel. Når voksne bruger den audio-lingvale metode, oversætter de på de indledende stadier stiltiende til deres eget sprog, de benytter deres metasproglige fær-

digheder. Her er den audio-lingvale metode altså en unødvendig omvej til indlæring af grammatik og ordforråd, den egner sig kun til automatisering af sammenhængende sproglige elementer.

8) *Uden egentlig undervisning i andetsproget opstår der, når den daglige kommunikative kompetence er blevet tilstrækkelig, fossilisering af andetsproget, alt efter personligt motivationsniveau.* Fossilisering betyder en fastholden af grammatisk ukorrekte konstruktioner, som er modstandsdygtige mod korrektion (Vigil & Oller, 1976; Selinker & Lamendella, 1978). Fossilisering er ganske vist et tegn på, at personen finder sin kommunikative formåen tilstrækkelig i forhold til sit ambitionsniveau, men hos mange indvandrerelever er dette niveau samtidig for lavt, fordi de føler sig anbragt i en situation, hvor de daglige kortvarige sociale kontakter stiller ret begrænsede krav til den kommunikative formåen. Det er kun få 12-årige tyrkiske piger, der ofte har en dansk veninde med hjemme til overnatning og intim venindesnak. Ansporing til forbedring af den kommunikative kompetence forekommer derfor sjældent, hvilket fremmer tendensen til fossilisering.

Undervisning i selve fremmedsproget, altså dansk, vil resultere i, at fossileringstidspunktet udskydes, i vellykkede tilfælde indtil sprogets grammatik beherskes optimalt. Det taler samtidig for at fortsætte en egentlig sprogundervisning indtil femte klasse.

9) *Mennesker, der presses til at tale om noget, de ikke forstår, kan ofte klare sig fri ved at erstatte semantisk viden med episodisk viden om sproglig kontiguitet.* Vi har alle prøvet at klare os gennem en samtale om noget, vi egentlig ikke forstår, ved at benytte os af sproglige vendinger, vi har samlet op, og som vi kan bruge uden virkelig at forstå dem. Denne strategi er uheldig, hvis den udvikler sig til en personlig strategi for overlevelse. Mange indvandrerelever befinder sig i en situation, hvor de er nødt til at besvare spørgsmål fra læreren om abstrakte emner, som de af sproglige grunde har særlig svært ved at forstå. Så vil de være tilbøjelige til at svare med sætninger, der er en facade over manglende forståelse. Denne teknik deler de med deres danske klassekammerater, men hvis den udvikler sig til en personlig strategi for overlevelse i pressede situationer, vil det vanskeliggøre videreudviklingen af danskfærdighederne ud over det niveau, hvor relativt lette kommunikationsopgaver klares smertefrit. Det vil endvidere vanskeliggøre videreudviklingen af den brug af sproget, hvor det bruges som medium for løsning af opgaver af mere abstrakt karakter (Poulsen, 1981a,b).

10) *Nonverbale cues.* Mennesker, der er henvist til at klare sig på et fremmedsprog, er tilbøjelige til at udvikle en særlig sensitivitet overfor nonverbale kommunikationssignaler og anden kontekstuel information. Når denne sensitivitet er motiveret af frygt, er der psykologiske grunde til at forvente, at det vil fastholde barnet i den kontekstindlejrede brug af sproget, hvor barnet har flere cues til rådighed, således at kommunikative opgaver, der er mere kontekstreducerede, vil blive løst af barnet, som om de var kontekstindlejrede.

Nogle vanskeligheder ved vurderingen af sammenhængen mellem tosprogethed og kognitiv udvikling

Tosprogethed er blevet påvist at være positivt forbundet med analogisk ræsonneren, metasproglige færdigheder, visuelt-rumlige færdigheder, score på Raven-testen (en non-verbal intelligencetest) og kreativitet (Peal & Lambert, 1962; Torrance, Gowan Wu & Allioti, 1970; Ianco-Worrall, 1972; Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1978; Diaz, 1983, 1985a,b; Bialystock & Ryan, 1985; Hakuta, 1986; Hakuta, Ferdman & Diaz, 1987).

Der er tre ting, der bør tages i betragtning, når man vurderer den til overflod påviste sammenhæng mellem tosprogethed og intelligensudviklingen. For det første er det i virkeligheden en kategorifejl at tale om sammenhæng mellem tosprogethed og intelligensudvikling. Man bliver ikke intelligent af at være tosproget, ligeså lidt som man får god kondition af at kunne svømme. Man får god kondition af at svømme, ikke af at være i stand til at svømme. Hvis der er nogen kausalitet fra tosprogethed til intelligens, er det ikke tosprogetheden som sådan, der påvirker intelligensudviklingen, men de faktiske tosprogede erfaringer. Hvis skolen ikke respekterer barnets modersmål, og hvis modersmålet ikke anvendes til skoleemner udenfor skolen, er det begrænset, hvor mange tosprogede erfaringer, et indvandrerbarn får i en sådan funktionsopdelt tosprogethed.

Dette giver mulighed for tolkning af grundlaget for uoverensstemmelsen mellem Cummins (1984) og Diaz (1985a) om, hvilket niveau tosprogetheden skal være udviklet til, før den får en positiv indflydelse på intelligensudviklingen. Cummins konkluderede af sine undersøgelser, at tosprogetheden skal være udviklet på et relativt højt niveau, før den viser positiv indflydelse på intelligensudviklingen, mens Diaz konkluderede, at intelligensudviklingen allerede fremmes af tosprogethedens indledende fase. Uoverensstemmelsen kan afgøres til fordel for Diaz, idet hypotesen om den begyndende tosprogetheds indflydelse på intelligensudviklingen stemmer bedst med de forskellige undersøgelser. Til gengæld kan Cummins' resultater tolkes således, at de underprivilegerede indvandrerbørn, som han undersøgte, er nødt til at udvikle begge deres sprog op til et vist niveau, før deres skolegang kan siges at være tosproget, og undervisningen skal respektere deres modersmål for at give børnene anledning til tosprogede erfaringer, nemlig oversættelig sprogåren viden. Situationer, hvor modersmålet er ekskommunikeret og har svag kulturel støtte i barnets hjemmemiljø, eller hvor barnet slet og ret ikke ved, hvad der tales om i skolen, giver ikke anledning til tosprogede erfaringer.

For det andet bør man være opmærksom på, at mange undersøgelsesdesigns, der påviser sammenfald mellem tosprogede og kognitive færdigheder, lige så godt kan tolkes sådan, at det er kognitive færdigheder, der har ført til bedre beherskelse af fremmedsproget. Tilbage står dog stadig en del resultater, der ikke lader sig forklare på denne måde.

For det tredje er det vigtigt at gøre sig klart, hvor uhåndterligt selve begrebet om niveau af tosprogethed er. Nogle af de undersøgelser, der ikke har kunnet påvise sammenhæng mellem tosproglige og kognitive færdigheder, har anvendt et mål for tosproglighed, der favoriserer dem, der på grund af et svagt udviklet modersmål opnår et matematisk set højt niveau af balanceret tosprogethed. Det almindeligste mål, differencen mellem færdighederne i de to sprog divideret med summen af færdighederne i de to sprog (hvor lav score betyder højt niveau af tosprogethed), har netop denne svaghed. Et mål, der i mindre grad ville favorisere balancen mellem sprogene og i højere grad det samlede udviklingsniveau i de to sprog, ville være differencen mellem de to sprog divideret med produktet af de to sprog.

Teorier om årsagen til sammenhængen mellem arten af tosprogethed og den kognitive udvikling

Som nævnt er sammenhængen mellem tosprogethed og den kognitive udvikling påvist tilstrækkeligt. Der er enighed om, at der næppe behøves yderligere dokumentation for påstanden om denne sammenhæng, men at der stadig savnes empirisk funderet viden, før man kan foretage den endelige kortlæggelse af, hvilke betingelser der fører til henholdsvis positiv og negativ sammenhæng. For psykologer er det naturligvis ikke uinteressant, at viden om disse forhold og om de psykologiske årsager til dem på længere sigt bidrager til belysning af selve intelligensudviklingens natur. I det følgende refereres nogle af de foreslåede teorier.

Additiv og subtraktiv tosprogethed

Lambert (1975) indførte begrebet additiv tosprogethed som beskrivelse af den situation, hvor et andetsprog føjes til et veludviklet og velbeskyttet modersmål, mens subtraktiv tosprogethed beskriver den situation, hvor barnet tvinges til at erstatte det endnu svagt udviklede førstesprog med et begyndende og mangelfuldt andetsprog. Den første situation opstår under betingelser, der giver mulighed for kulturel integration af den sproglige minoritetsgruppe, en kendsgerning, der i sig selv er ukontroversiel, den anden situation vil ifølge den fremherskende teoridannelse, som den overvejende del af forskningen om tosprogethed og skolegang har givet anledning til, opstå under betingelser, der påtvinger kulturel assimilation eller akkulturationsstress (Poulsen, 1989).

Teorien om subtraktiv tosprogethed er en overbevisende teori om *socialpsykologiske* forhold i forbindelse med kulturelle og sproglige sammenstød, men den har den svaghed, at den forlækker til at tro, at den subtraktive tosprogethed har status som et adfærdsfænomen. Den subtraktive tosprogethed er imidlertid ikke et adfærdsfænomen. Det kan ikke være et ad-

færdsfænomen, at et nyt sprog indtager et uudviklet sprogs plads. Adfærdsfænomenet er den mangelfulde sprogudvikling, der følger af denne situation. Der bør derfor sondres mellem på den ene side betegnelsen subtraktiv tosprogethed, der ikke er et egentligt lingvistisk begreb, men som bruges til at karakterisere nogle bestemte socialpsykologiske forhold, der hindrer udviklingen af tosprogethed, og på den anden side begreberne om den sprogudvikling, der følger af disse socialpsykologiske forhold.

Dertil kommer, at den mangelfulde sprogudvikling, herunder den mangelfulde udvikling af tosprogethed, ikke er noget, der egner sig til forklaring af de pågældende børns udvikling. Det er den mangelfulde udvikling af tosprogethed, der i sig selv skal forklares, den *er* deres udvikling.

Halvsprogethed

Teorien om halvsprogethed blev skabt af Hansegaard (1968), Jaakola (1973) og Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976). Den er blevet understøttet af senere undersøgelser, der har påvist, hvordan sprogligt assimilationspres i den tidlige skolegang har en uheldig virkning på sprogudviklingen (Cummins & Swain, 1986; Hakuta, Ferdman & Diaz, 1987). Teoriens svaghed er selve begrebet halvsprogethed. Halvsprogethed er ikke nogen veldefineret lingvistisk størrelse, idet der ikke forekommer en bestemt sproglig adfærd, der entydigt kan karakteriseres som halvsprogethed. Hvad der forekommer, er sproglig adfærd, der viser mangelfuld udvikling af førstesprog og andetsprog. Det er derfor nærliggende at hævde, at halvsprogethed slet ikke er noget lingvistisk begreb, men betegnelsen for en udviklingspsykologisk forstyrrelse. Dette er forsøgt af Poulsen (1981a; 1985), der definerer halvsprog som en udviklingspsykologisk forstyrrelse, der optræder, når der af barnet kræves en type begrebsindlæring, der hører til en udviklingsfase, som barnet kun er på vej ind i, samtidig med at barnet ikke kan støtte denne begrebsindlæring på begreber fra den tidligere fase, fordi disse begreber er forankret i et sprog, der ikke bruges i indlæringssituationen. Den udviklingsforstyrrelse, der opstår, er en manglende integration mellem det, der kaldes sektor 1 begreber og sektor 2 begreber. Sektor 1 er viden om enkeltting, dagligdags begreber, episodisk hukommelse, mening og erfaring, mens sektor 2 er viden om almenprincipper, videnskabelige begreber, semantisk hukommelse, betydning og tilegnelse (se Poulsen, 1981b).

Denne teori indebærer, at der må sondres mellem to fænomener: Det empirisk påviste fænomen, at bestemte former for sprogligt assimilationspres på et bestemt alderstrin er hæmmende for udviklingen af tosprogethed. Og den hypotetiske kognitionspsykologiske tilstand i begrebsudviklingen, halvsprog, der hævdes at bidrage til opretholdelsen af hæmningen af udviklingen af tosprogethed.

Tærskelsteorien

Tærskelsteorien er blevet foreslået af Cummins (1979a; 1979b; 1980; 1984). Den beskriver tre niveauer af tosproglig kompetence og deres sammenhæng med den kognitive udvikling. Under den nederste tærskel befinder der sig børn, der ikke har aldersadækvat udvikling på nogen af de to sprog. Ifølge teorien er det disse børn, hvis kognitive udvikling hæmmes. Mellem nederste og øverste tærskel befinder sig de børn, som har opnået aldersadækvat udvikling i ét af de to sprog. Disse børns tosprogethed har hverken hæmmende eller fremmende effekt på deres kognitive udvikling. Over den øverste tærskel befinder sig de børn, der har opnået aldersadækvat udvikling i begge de to sprog, og som derfor har kognitive fordele af deres tosprogethed.

Tærskelsteorien passer godt med en lang række undersøgelsesresultater og den giver en visuelt effektiv fremstilling af forskellen mellem den mislykkede (under nederste tærskel) sprogligt-kulturelle integration og den vellykkede (over øverste tærskel) sprogligt-kulturelle integration. Den er derfor et udmærket pædagogisk redskab til indføring i problemer omkring assimilationspres og integration. Men som teori om forholdet mellem tosprogethed som sådan og kognitiv udvikling er den mangelfuld.

Betrager vi for det første den gruppe af børn, der befinder sig under den nederste tærskel, er det næppe selve det, at de befinder sig under en nedre tærskel for tosprogethed, der er årsag til en forstyrrelse af den kognitive udvikling. Forstyrrelsen af den kognitive udvikling og af sprogudviklingen er snarere to sider af samme sag. De er begge forårsaget af noget fælles tredje, nemlig af det at leve i en bestemt social situation, hvor sprogligt assimilationspres hæmmer deres sprogudvikling og deres kognitive udvikling. Det er ikke fraværet af tosprogethed, der hæmmer deres udvikling, det er fraværet af tosprogede erfaringer, fraværet af undervisning på et sprog, de behersker tilstrækkeligt, og fraværet af undervisning i førstesproget og-eller andetsproget.

Konklusionen er, at den nederste tærskel ikke er en tærskel på en dimension, der har kausal betydning for en psykologisk effekt. Den er tærskel på en dimension, der i sig selv er effekt, den markerer en afgrænsning mellem en negativ og en neutral effekt af en anden variabel, nemlig ekskommunikation af modersmålet i de første skoleår.

Den øverste tærskel, hvor begge sprog er udviklet aldersadækvat, er derimod en tærskel på en variabel, der måler selve tosprogetheden. Til gengæld er denne tærskel empirisk tvivlsom. Der er nemlig grund til at antage, at hyppige erfaringer under optimale betingelser med et fremmedsprog, som man endnu ikke behersker helt, også kan have positiv virkning på den kognitive udvikling via en skærpelse af de metasproglige færdigheder. Denne antagelse støttes af Diaz (1985a,b), der fandt, at graden af tosprogethed var bestemmende for en række kognitive færdigheder ved 5-6 års alderen,

at samvariationen var mest udpræget ved indledende niveauer af andet-sprogsfærdighed, og at det var tosprogetheden, der var årsag snarere end virkning.

Teorien om to tærskler bliver derimod i overensstemmelse med empirien, hvis den omformuleres således, at de to tærskler ikke markerer grader af tosprogethed, men derimod grader af ansporing til tosprogethed i barnets miljø, hvor der under den nederste tærskel forekommer ekskommunikation af modersmålet og over den øverste tærskel forekommer inspiration til tosprogethed.

Metaproglige færdigheder og tosprogethed

Det er, og vil altid være, den menneskelige tales vigtigste opgave at kunne bruges til at sige noget bestemt til en bestemt person i en bestemt kontekst. Denne påstand lyder banal, men den fortæller samtidig, at sproget som system viger pladsen for ikke at stjæle opmærksomheden fra det budskab, det bærer. Hejlslev sagde, at »sproget vil overses«. Men netop dette, at sproget vil overses, bevirker, at vi er tilbøjelige til at lade os fastholde af den sproglige form, en given påstand har, så vi f.eks. overfor en flot formulering glemmer at sige til os selv: Det lyder flot, men hvad betyder det egentlig?

Metasproglig færdighed er evnen til at træde tilbage fra sproget for at iagttage det og reflektere over det som system, som medium, og at lade opmærksomheden skifte frem og tilbage mellem mediet og budskabet uden at forveksle de to. Dette kræver naturligvis en vis færdighed i at bruge sproget i dets mere kontekstreducerede funktion, den funktion, hvor det ikke blot bruges til at sige noget til en bestemt person i en bestemt kontekst, men hvor det bruges til at oplagre mere upersonlig semantisk information i krystalliseret form, sådan som det f.eks. foregår i skriftlige tekster.

Det forekommer derfor sandsynligt, at der er et vist overlap mellem følgende distinktioner: Kommunikative færdigheder/metasproglige færdigheder. Kommunikativ/analytisk kompetence (Bruner, 1975). Kontekstindlæret/kontekstreduceret tænkning (Donaldson, 1978). Konversation/komposition (Bereiter & Scardamelia, 1981).

Først omkring 7 år kan børn dele talen op i de ord, den består af (Turner, Bowey & Grieve, 1983), og omkring otte år kan de dele talte ord op i fonemer (Turner & Nesdale, 1982). Før skolegangen kan de ikke skelne mellem grammatisk, semantisk og pragmatisk ukorrekthed i sproglige ytringer. Denne færdighed udvikler sig markant i de første skoleår (Bialystock, 1986).

Børnehavebørns niveau af metasproglige færdigheder, der på dette alderstrin dog begrænser sig til en vis fonologisk bevidsthed, forudsiger deres læsefærdighed 2 år senere. Det er sandsynligt, at den fortsatte udvikling af

de metasproglige færdigheder støtter læseudviklingen (Ehri, 1979), men på den anden side er der solide argumenter for, at læseudviklingen forøger udviklingen af metasproglige færdigheder og kontekst reduceret tænkning (Olson, 1977; Donaldson, 1978; Poulsen, 1981b; Walkerdine, 1982). Mest sandsynligt er det, at virkningen går begge veje, så der i heldige tilfælde opstår en selvforstærkende proces.

Det er efterhånden overbevisende dokumentation for sammenhængen mellem tosprogethed og metasproglige færdigheder hos både børn og voksne, en sammenhæng, der bedst kan tolkes sådan, at det er de tosprogede erfaringer i sig selv, der dels støtter de metasproglige færdigheder direkte, dels opbygger en tværsproglig vidensbase, der ansporer til kontekst reduceret tænkning (Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1978, 1984; Hakuta, 1986; Baker, 1988; Bialystock, 1988; Edwards & Christoffersen, 1988; Kozulin, 1988).

Konklusion

Alt i alt ser det ud til, at tosprogethed, ud over at være en menneskeret for de mange, der lever under sprogsammenstødet betingelser, kan have så mange fordele for den enkelte, at der er grund til at støtte politiske initiativer, der fremmer tosprogethed. Samtidig er der grund til at bekæmpe politiske initiativer, der fremmer risikoen for sprogligt assimilationspres og dermed akkulturerende stress. (Se Poulsen, 1989, om det uheldige udfald af en given kulturel påvirkning). Disse retningslinier betyder i halvfemsernes Europa, at den kulturelle mangfoldighed bør støttes, mens tendensen mod kulturel ensartethed bør bekæmpes.

LITTERATUR

- BAKER, K.A. & DE KANTER, A.A. 1983. *Bilingual Education*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- BAKER, C. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters, Ltd: Clevedon, England.
- BALKAN, L. 1970. Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles. Bruxelles: Aimav.
- BEN-ZEEV, S. 1977. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- BEREITER, C. & SCARDAMELIA, M. 1981. I R. Glaser (red.), *Advances in Instructional Psychology* Vol. 2. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BIALYSTOCK, E. 1986. *Child Development*, 57, 498-510.
- BIALYSTOCK, E. 1988. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- BIALYSTOCK, E. & RYAN, E.B. 1985. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 229-251.
- BRUNER, J. 1975. I A. Davies (red.) *Problems of Language and Learning*. London: Heinemann.

- CUMMINS, J. 1978. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- CUMMINS, J. 1979a. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- CUMMINS, J. 1979b. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- CUMMINS, J. 1980. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1/2, 102-111.
- CUMMINS, J. 1983. *Canadian Journal of Education*, 8, 117-131.
- CUMMINS, J. 1984. I S. Shapson & V. D'OYLEY (red.), *Bilingual and Multicultural Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- DARCY, N.T. 1953. *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- DIAZ, R.M. 1983. *Review of Research in Education*, 10, 23-54.
- DIAZ, R.M. 1985a. *Child Development*, 56, 1376-88.
- DIAZ, R.M. 1985b. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7, 16-22.
- DONALDSON, M. 1978. *Children's Minds*. Glasgow: Collins.
- DULAY, H.C. & BURT, M.K. *Why Bilingual Education?* San Francisco: Bloomsbury.
- EHRI, L.C. 1979. *Linguistic Insight*. T.G. Waller & G.E. MacKinnon (red.), *Reading Research*, 1, 63-116. New York: Harcourt.
- EDWARDS, D. & CHRISTOFFERSEN, H. 1988. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 235-244.
- GENESE, F. 1985. *Review of Educational Research*, 55, 541-561.
- GIMBEL, J. 1987. *Indvandrer dansk er flere ting*. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- GROSJEAN, F. 1989. *Brain and Language*, 36, 2-15.
- HAKUTA, K. 1986. *Mirror of Language*. New York: Basic Books.
- HAKUTA, K., FERDMAN, B.M. & DIAZ, R.M. 1987. I S. Rosenberg: *Advanced in Applied Psycholinguistics*, 2, Cambridge: Cambridge University Press.
- IANCO-WORRALL, 1972. *Child Development*, 43, 1390-1400.
- JAAKOLA, M. 1973. *Språkgränsen*. Malmö: Aldus.
- JØRGENSEN, J.N. 1984. *Sociolinguistic Papers*. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- van KLEECK, C. 1982. *Merrill-Palmer Quaterley*, 28, 237-265.
- KOZULIN, A. 1988. *International Journal of Psychology*, 23, 79-92.
- KØBENHAVNS KOMMUNALE SKOLEVÆSEN. 1984. *De fremmedsprogede eleveres resultater i orienterende prøver*.
- LAMBERT, W.E. 1977. I P.A. Hornby, *Bilingualism*. New York: Academic Press.
- LAMBERT, W.E. & ANISFELD, E. 1969. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1, 123-128.
- LARSEN, M.S. *Skolegang, etnicitet, klasse og familiebaggrund*. København: Danmarks pædagogiske bibliotek.
- OLSON, D. 1977. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- PEAL, E. & LAMBERT, W.E. 1962. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- POULSEN, A. 1981a. *Skolepsykologi*, 104-121.
- POULSEN, A. 1981b. *Psyke og Logos*, 109-138.
- POULSEN, A. 1985. I T.O. Engen (red.): *Migrasjonspedagogikk*. Oslo: Norsk Gyldendal.
- POULSEN, A. 1989. I P. Berlinger & B. Karpatschof (red.): *Psykologi og kultur*. København: Psykologisk Laboratorium.
- POULSEN, H. & FISCHER-JØRGENSEN, E. 1989. Personlig kommunikation.
- ROSIER, W. & HOLM, P. 1980. *The Rock Point Experience. A Longitudinal Study of a Navajo School Program*. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C.
- SELINKER, L. & LAMENDELLA, J.T. 1978. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, T. 1976. *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Reports.
- SNOW, C.E. & HOFNAGEL-HÖHLE, M. 1978. *Child Development*, 49, 1113-28.
- SWAIN, M. 1981. *Language Learning*, 30, 1-15.

- TORRANCE, E.P., GOWAN, J.C., WU, J.J. & ALIOTTI, N.C. 1970. *Journal of Educational Psychology*, 61, 72-75.
- TUNMER, W.E., BOWEY, J.A., GRIEVE, R. 1983. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 567-594.
- TUNMER, W.E. & NESDALE, A.R. 1982. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 3, 299-311.
- VIGIL, N. & OLLER, J.W. 1976. *Language Learning*, 26, 281-295.
- WALKERDINE, V. 1982. I M. Beveridge (red.). *Children Thinking Through Language*. London: Edward Arnold.
- WILLIG, A.C. 1985. *Review of Educational Research*, 55, 269-317.
- ZAPPERT, L.T. & CRUZ, B.R. 1977. *Bilingual Education*. Berkeley: Bay Area Bilingual Education League.