

# At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog

I grundskolens fremmedsprogsundervisning tages det i dag for givet, at en aktivering af elevernes sproglige forkundskaber er en hjælp i deres tilegnelse af det nye sprog. Sådan har det været, siden det kognitivt orienterede syn på, hvad tilegnelsesprocessen går ud på, for alvor slog igennem i slutningen af 1980'erne. Her kom der fokus på, at elevers modersmål og andre sprog, de tidligere har lært, kan indgå som materiale i både dannelsen af hypoteser om det nye sprog og i udviklingen af en generel metasproglig bevidsthed. I dag eksisterer det kognitive grundsyn side om side med sociokulturelle forståelser af læring og sprogbrug som social praksis, uden at opfattelsen af elevernes forkundskaber af den grund har ændret sig. I denne artikel vil jeg først se nærmere på, hvad det kognitive tilegnelsessyn indebærer med hensyn til brug af modersmålet, og dernæst give eksempler på, hvordan dette fremgår i Fælles Mål for engelsk, tysk og fransk i grundskolen. Derefter vil jeg vende mig mod det perspektiv, som man i samme fag anlægger på minoritetslevers modersmål. Det kan undre, at man kun sjældent genfinder opfattelsen af deres forkundskaber som nyttige.

Denne undren over, at minoritetslevers resurser overses, bliver sat i perspektiv af deres skoleresultater. Danske undersøgelser viser, at netop disse elever ofte har vanskeligt ved at klare sig på bare gennemsnitligt niveau i den danske grundskole (Egelund og Tranæs 2007; OECD 2010). Udenlandske undersøgelser viser til gengæld,



**ANNE HOLMEN**

Professor, Københavns Universitet, Center for Internationalisering og parallelsproglighed  
aholmen@hum.ku.dk

at vellykket skolegang for minoritetselever hænger sammen med, at pædagogikken eksplicit tager udgangspunkt i deres forudsætninger og ikke overlader til dem selv at udnytte et potentiale (fx Cummins 2000; Axelsson m.fl. 2002). Det er således vigtigt, at der er anlagt en additiv sprogpædagogisk tilgang.

## Kognitiv tilegnelsessyn

Udgivelsen af »Learner language and language learning« (Færch m.fl. 1984) havde stor indflydelse på dansk fremmedsprogpædagogik. Ud over at præsentere et empirisk forskningsprojekt, der havde fokus på engelsk gennem hele uddannelsessystemet, introducerede forfatterne et kognitivt og psykolingvistisk perspektiv på sprogtilegnelse, som på det tidspunkt var stort set ukendt inden for dansk sprogpædagogik. Hermed kom der fokus på de delprocesser, som sprogtilegnelse består af, og dermed på elevernes aktive indsats for at bygge sproget op. Central i bogen er således en model, der beskriver tilegnelse som elevernes dannelse og afprøvning af hypoteser om det nye sprog. Med hypoteser forstås »kognitive vidensrepræsentationer som kan forandres hvis de møder tegn på, at de er utilstrækkelige« (Ibid.: 192, min oversættelse). Hypoteser dannes på baggrund af det input, eleven møder, den viden om det nye sprog, vedkommende allerede har tilegnet sig, og den viden, vedkommende har om sit modersmål og eventuelle andre sprog. At trække på sit modersmål regnes således som et væsentligt element i udviklingen af kommunikativ kompetence på det nye sprog. Hertil kommer, at »Learner language and language learning« introducerede begrebet metakommunikativ opmærksomhed som et eget læringsmål for sprogundervisningen. Også dette vidensbegreb, der defineres som elevens »bevidste viden om de elementer, der indgår i kommunikativ kompetence, deres indbyrdes afhængighed og sociale funktioner« (Ibid.: 178, min oversættelse), betragtes som en støtte til udviklingen af sprogfærdighed, men samtidig bidrager det til at udvikle en bredere almen sprogforståelse og kritisk sans for kommunikation på tværs af sprog og fag. Det vil sige, at fremmedsprogfagene med den metakommunikative opmærksomhed bidrager til elevernes almene dannelsesproces. I bogen tales der blandt andet om læringspotentialet i kontrastive analyser og andre sprogsammenligninger, om kritisk bevidsthed vedrørende systemer og om social indlejring af sprogbrug samt om udvikling af metasproglig terminologi. Ifølge det kognitive perspektiv på sprogtilegnelse tillægges elevernes modersmål således en væsentlig rolle for både den færdighedsmæssige og den dannelsesmæssige udvikling af fremmedsprogene.

## Et sociokulturelt blik på tilegnelse

Siden årtusindskiftet er det kognitive tilegnelsessyn i stigende grad blevet udfordret af og suppleret med teorier, der ser sprogtilegnelse som social praksis, dvs. som interaktion i en social kontekst mellem eleven og dennes omgivelser. Interaktionen formes af såvel de normer, der gælder i pågældende fællesskab, som af den enkeltes udviklingspotentialer og refleksivitet (fx Kramsch 2002). På den ene side bliver der hermed fokus på, at sprog læres i dialog som led i forhandling af viden og identitet; på den anden side bliver sproglig udvikling ikke kun et spørgsmål om opbygning af et sprogsystem, men også et spørgsmål om kreativitet og æstetik. Som understreget af bl.a. Karen Lund (2009) er der imidlertid ikke grund til at tro, at indlejringen af sprogtilegnelse i en bredere sociokulturel ramme betyder, at de kognitive processer er irrelevante. Tværtimod foregår der hypotesedannelse og udvikling af metasproglig bevidsthed ved siden af og vævet sammen med imitation af andre, leg med sproget og identiteten osv., og også her leverer modersmålet en del af materialet.

Et bud på, hvordan det mere komplekse billede af videns- og læringsformer kunne se ud for sprogfagenes vedkommende, er formuleret af Annette Gregersen (2009: 17). Her opererer hun med fire vidensniveauer:

1. viden som kvalifikationer, stimulerer reproduktion af paratviden og udenadslære
2. viden som kompetencer, stimulerer analytisk og strategisk adfærd (dvs. viden anvendt situativt)
3. viden som systemisk viden, stimulerer og sigter mod en selvstændig og refleksiv adfærd (dvs. sætter basale forudsætninger for viden til diskussion)
4. viden som verdensviden, stimulerer og sigter mod den adfærd, hvis hensigt er at ændre de materielle og kulturelle betingelser for læringsadfærd (dvs. at få de lærende til at bevæge sig uden for det sikre i stoffet og undervisningen).

Hvis vi sammenholder Gregersens opstilling med de kognitive processer, der er nævnt ovenfor, er det let at se hypotesedannelsen og -afprøvningen som en central del af den læring, der foregår på niveau 2. Opbygningen og brugen af den metasproglige viden synes derimod at høre til på både niveau 3 og 4 som henholdsvis et introspektivt blik (på ens egen læring og sprogbrug) og et kontekstrettet blik (på sprogbrug og betingelser for samme i både lokale og globa-

le kontekster). På alle tre niveauer indgår modersmålet som en del af den kendte viden, man som lærende går ind i situationen med, og som ifølge den systemteori, der ligger bag Gregersens model, kontinuerligt skal omdefineres som element i et system under forandring.

## Grundskolens fremmedsprog

De elementer og processer, der har været omtalt, optræder også i Fælles mål for grundskolens fremmedsprogfag. Først og fremmest nævnes en række centrale begreber, som har med sproglig refleksivitet at gøre. Nogle af disse kan ordnes i en skala, der beskriver et stigende refleksionsniveau hos eleverne fra sproglig nysgerrighed over opmærksomhed og bevidsthed til viden. Samtidig knyttes en forbindelse mellem elevernes sproglige refleksion og deres mod på at eksperimentere med det nye sprog, bl.a. gennem hypotesedannelse. Fx står der i læseplanen for 2. forløb i engelsk (s. 18): »Gennem mundtlig og skriftlig kommunikation udvikles elevernes praktiske sprogfærdighed og sproglige bevidsthed. ... Den sproglige opmærksomhed øges ved elevernes afprøvning og hypotesedannelse samt feedback fra læreren«. Desuden nævnes, at der i undervisningen foretages sammenligninger mellem sprog, og i alle tre fag indgår en progression inden for et trinmål, der omhandler elevernes kompetence til at identificere og senere anvende forskelle og ligheder mellem målsproget og deres modersmål. Under overskriften sprogtilegnelse er det fx et trinmål efter 7. klassetrin i fransk, at undervisningen »sætter dem i stand til at lægge mærke til ligheder mellem fransk og andre sprog«, mens undervisningen efter 9. klassetrin »skal gøre dem bevidste om ligheder mellem fransk og andre sprog«. Efter 10. klassetrin og som slutmål skal eleverne »kunne udnytte viden om ligheder mellem fransk og andre sprog«. Samme trin- og slutmål indgår i tysk.

Af Fælles Mål fremgår det, at den sproglige opmærksomhed både er en forudsætning for tilegnelsen af det nye sprog og et mål for samme læringsproces. Som følge heraf understreges med lidt forskellig ordlyd i de tre faghæfter det læringssyn, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger. I undervisningsvejledningen for engelsk siges det fx således: »Eleverne er ikke sproglige begyndere. Udgangspunktet må tages i elevernes sproglige forudsætninger, elevernes generelle omverdensforståelse samt deres allerede indarbejdede arbejdsvaner og arbejdsmetoder« (s. 51). Læseplanen for tysk og fransk understreger tilmed, at der ikke kun er tale om viden fra modersmålet, men også om at trække forudsæt-

ninger hentet i engelskundervisningen med over i tilrettelæggelsen af det nye sprogfag: »Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger, bl.a. fra dansk- og engelskundervisningen« (s. 11). Tilsvarende nævnes i 3. forløb af læseplanen for engelsk, at »elevernes erfaringer fra arbejdet med andre fremmedsprog inddrages, og de arbejder med at anvende ligheder og forskelle mellem engelsk og andre sprog« (s. 20). Teksten udtrykker altså det grundsyn, at tilegnelsen af det enkelte sprog trækker på erfaringer og viden fra alle de andre sprog, eleverne har lært, og at denne proces fortsætter, således at senere tilegnede sprog som tysk og fransk også kan bidrage til udvikling af det første fremmedsprog, engelsk. Noget lignende gælder elevernes modersmål; fx tilføjes det, at beskæftigelsen med engelsk også kan støtte udviklingen af elevernes modersmål og deres bevidsthed om sprog i bred forstand (s. 51).

## Minoritetslevers forudsætninger for fremmedsprogstilegnelse

De generelle beskrivelser for fremmedsprogsfagene gælder naturligvis alle elever og derfor også skolens minoritetslever. Heller ikke disse elever er sproglige begyndere ved mødet med det nye sprog, og også de skal kunne foretage sammenligninger mellem sprog og i den forbindelse både trække på og videreudvikle deres almene sproglige bevidsthed. Endelig anvender de som alle andre elever deres allerede erhvervede viden såvel om det nye sprog som om andre sprog, de kender til, i dannelsen og afprøvningen af hypoteser. Det, der med hensyn til læringsmæssige forudsætninger adskiller minoritetsleverne fra de øvrige elever i fremmedsprogsundervisningen, er den sproglige kompleksitet, der præger deres baggrund. Dels har de et andet modersmål end flertallet, som de ud over de sprog, der blev nævnt ovenfor – dansk, engelsk, tysk og fransk – kan trække på i tilegnelsen. Dels er der mange af dem, som har kendskab til yderligere sprog. Det kan fx dreje sig om elever, der ud over dansk taler både arabisk og fransk hjemme, om elever, der kan flere slags kinesisk, eller om elever, der tidligere har gået i skole på et andet sprog end deres modersmål, dansk eller engelsk. Ifølge såvel det kognitive som det sociokulturelle syn på tilegnelse indgår elevernes samlede sproglige forudsætninger som kendt stof i deres tilegnelse af et nyt sprog. Da minoritetsleverne ofte har mere differentierede sproglige erfaringer, har de i princippet et større materiale at lægge til grund for såvel hypotesedannelsen som udviklingen af metasproglig bevidsthed. Inden for den forholdsvis beskedne forskning i tredje-sprogstilegnelse peges da også på, at minoritetslever qua deres fler-

sprogethed er bedre til at lære sprog end etsprogede (Cenoz 2000). En flersproget opvækst kan give et potentiale for øget kreativitet, metasproglig bevidsthed og kommunikativ sensitivitet. Men ifølge Cenoz udløses en sådan kognitiv fordel ikke automatisk. Den slår kun igennem, når tilegnelsen af det nye sprog foregår i et sproglæringsmiljø, der bygger videre på elevernes faktiske forudsætninger.

I vejledningen for tysk og engelsk indgår et afsnit, der viser, at forfatterne har været bevidste om det potentiale for sproglig bevidsthed, som skolens minoritetselever repræsenterer, og som pædagogikken med fordel kan tage afsæt i: »Tosprogede elever har gennem deres kendskab til flere sprog et stort potentiale for at udvikle sproglig bevidsthed, men for at potentialet skal udfoldes, er det væsentligt, at den sproglige bevidsthed stimuleres, og at elevernes erfaringer med sprog bruges til noget i undervisningen. Det kan man fx gøre ved at arbejde med kontrastiv analyse, hvor man sammenligner sprogs ligheder og forskelle. Dette kan alle elever i klassen tilmed have stor gavn og glæde af« (s. 22). Afsnittet står imidlertid under en overskrift, der hedder »tosprogede elever«, og de synspunkter, der udtrykkes, er stort set fraværende i de øvrige dele af vejledningen og helt fraværende i de bindende tekster (formål, læseplan, trin- og slutmål). Her begrænses elevernes sproglige udgangspunkt til at være dansk og i tilfælde af tysk og fransk også engelsk. Nogle eksempler kan vise dette: Læseplanen for både tysk og fransk (s. 11 i begge læseplaner) indledes med »Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger bl.a. fra dansk og engelskundervisningen«, mens der i læseplanen for engelsk (s. 16) står »Undervisningen bygger på, at eleverne, bl.a. fra danskundervisningen, allerede har en kunnen, viden og erfaringer med hensyn til at kommunikere, til sprog og sprogbrug, til at lære samt en forståelse af deres omverden, herunder erfaring med it og engelsk«. I vejledningen for fransk står der bl.a. om mødet med det nye sprog, fransk (s. 20): »At tale og skrive fransk føles ganske enkelt anderledes end at gøre det på dansk ... de danske lyttevaner skal overføres til fransk«.

## Minoritetselevs udbytte af fremmedsprogundervisningen

Ud fra de tilegnelsessyn, der er gennemgået først i denne artikel, er det nærliggende at tro, at minoritetselevs eventuelle problemer med fremmedsprogfagene hænger sammen med og måske endda

er skabt af den pædagogiske tilgang. I Danmark er minoritetslevers udbytte af fremmedsprogfagene kun undersøgt i forhold til engelsk (Danmarks Evalueringsinstitut 2003). Hovedkonklusionen er, at »elever fra hjem hvor der tales andre sprog end dansk eller engelsk/amerikansk, klarer sig i gennemsnit betydeligt dårligere end andre« (s. 9-10), men undersøgelsen har desværre ikke belyst, hvad der skaber de dårlige resultater. Ganske vist anvender man betegnelsen »forklaringsfaktor« om den baggrundsvARIABLE, der hedder »sprog i hjemmet«, men det understreges, at man ikke hermed har undersøgt årsagssammenhænge. Det er dog tankevækkende, at man i undersøgelsen af forklaringsfaktorer ud over elevernes motivation og kontakt med målsproget alene interesserer sig for sammenhængen mellem deres læsefærdighed på dansk og engelsk menog hverken for betydningen af læsefærdighed på andre sprog end dansk eller for i det hele taget at inddrage andre sprog. Heller ikke kvaliteten af elevernes metasproglige bevidsthed inddrages (for en grundigere kritik af undersøgelsen se Holmen 2009). Undersøgelsen har generelt meget lidt fokus på tilstedeværelsen af minoritetslever i skolen, hvilket i øvrigt også gælder fx ministeriets undersøgelse af engelsk i begynderundervisningen (2006).

I undersøgelsen indgår ingen analyse af, hvordan engelskundervisningen har været gennemført i praksis i relation til elevernes forudsætninger. At der er en læringsgevinst ved at inddrage disse forudsætninger aktivt understreges til gengæld i et udviklingsarbejde om inkluderende undervisning i engelsk (Brick-Hansen og Mortensen 2004). Her rapporteres positive erfaringer med en undervisning, der dels anvender engelsk (og ikke dansk) som classroom language og dels tager udgangspunkt i minoritetslevernes sprogstrategier, dvs. deres erfaringer med at lære dansk og med en flersproget hverdag. Ifølge forfatterne ligger her nogle potentialer, som alt for sjældent udnyttes i engelskundervisningen.

Undersøgelser fra andre nordiske lande tyder tilmed på, at engelsk ikke behøver at være et problem for skolens minoritetslever. En svensk undersøgelse af skoleresultater i afgangsklassen viser fx, at minoritetslever, som har modtaget modersmålsundervisning, ligger højere i det samlede karaktergennemsnit end alle andre elevgrupper, og at engelsk er det fag, hvor de ligger allerhøjest (Skolverket 2008). I en undersøgelse blandt niårige filippinsk-norsksprogede i Oslo fremstår disse elevers engelskkundskaber som mærkbart bedre end deres klassekammeraters efter et års engelskundervisning (Svendsen 2004).

## Additiv sprogpædagogik

Det er muligt, at de positive resultater fra udlandet og fra det danske udviklingsarbejde hænger sammen med en række forskellige faktorer i elevernes baggrund, herunder deres motivation for at lære engelsk i og uden for skolen. Men det er også sandsynligt, at den sprogpædagogik, de møder i undervisningen, spiller ind. Måske har de været så heldige, at undervisningen gennem en målrettet indsats har gjort det muligt for dem at udnytte deres flersprogede potentiale, og at netop denne undervisning derfor adskiller sig fra den dominerende forståelse af, at engelsk »bare er noget man kan« (ifølge Danmarks Evalueringsinstitut 2005: 23), og som man derfor skal bruge, men ikke lære i undervisningen.

En undervisning, der systematisk tager udgangspunkt i elevernes faktiske sproglige og kulturelle forudsætninger for at lære det nye sprog, betegnes med en international terminologi for additiv. Her adderes det nye sprog til allerede udviklede sprog. Det indebærer en udvidelse af det sproglige repertoire med flere udtryksmuligheder og en mere avanceret metasproglig bevidsthed. Hvis det nye sprog ikke aktivt forbindes med det kendte, men faktisk helt erstatter det kendte sprog, taler man om en subtraktiv læringssituation. Forskellen på de to læringstilgange hævdes at ligge bag, når nogle minoritets elever har skolefagligt og intellektuelt udbytte af en flersproget opvækst, mens andre klarer sig markant dårligere (fx Cummins 2000). Det er dog vigtigt at understrege, at den positive effekt af en additiv læringssituation ikke kun gælder skolens minoritets elever, men alle skolens elever. Minoritets eleverne er imidlertid i en situation, hvor inddragelsen af netop deres sproglige ressourcer nemt bliver overset i tilrettelæggelsen af undervisningen. Som uddragene fra Fælles Mål viste, har fremmedsprog fagene på trods af en lang tradition for elevcentreret pædagogik en tendens til at sætte elevernes modersmål lig med dansk og begrænse sprogsammenligning til de gængse fremmedsprog.



## Litteratur

- Axelsson, Monica m.fl. (2002): *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning. Målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Brick-Hansen, Aase og Poul Otto Mortensen (2004): *Engelsk i 3. klasse – hvorfor og hvordan?* København: Kroghs Forlag.
- Cenoz, J. (2000): »Research on multilingual acquisition.« I Cenoz og Jessner (red): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 39-53.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children Caught in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Engelsk i grundskolen. Mål og resultater*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Engelsk i det danske uddannelsessystem. Overgange og sammenhænge*.
- Egelund, Niels og Torben Tranæs (2007): *PISA Etnisk 2005. Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005*. København: AKF-forlaget.
- Færch, Claus m.fl. (1984): *Learner Language and Language Learning*. København: Gyldendal.
- Gregersen, Annette Søndergaard (2009): Indledning. I Byram, M. m.fl. (eds.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, 15-21.
- Holmen, Anne (2009): »Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen. Fra problem til potentiale.« I Byram, M. m.fl. (eds.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 23-54.
- Kramsch, Claire (2002): *Language Acquisition and Language Socialization*. London: Continuum.
- Lund, Karen (2009): »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen.« I Byram, M. m.fl. (eds.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 127-167.
- OECD (2010): *Migrant Education in Denmark*.
- Skolverket (2008): *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. Rapport 321. www.skolverket.se
- Svendsen, Bente Ailin (2004): *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Disputats, Universitetet i Oslo.
- Undervisningsministeriet (2006): *Evaluering af tidligere start på fremmedsprogundervisning. En spørgeskemaundersøgelse om engelsk i 3. klasse*.