

Modersmålets betydning for faglig udvikling og sund selvidentitet

Vi er to kvinder med tyrkisk baggrund. Vi er begge født i Danmark. Vi er vokset op i samme provinsby i Danmark, og vores forældre har hjemstavn i samme provinsby i Tyrkiet. Vores fædre har leget sammen, og vores mødre har leget sammen som små, og vi to har leget sammen og er stadig veninder. Et eller andet sted, hvis man leder længe nok, er vi måske også i familie med hinanden på den ene eller den anden måde.

I denne artikel skriver vi om os selv og modersmålets betydning for vores opvækst og for de personligheder, vi har udviklet os til. Det er vigtigt at påpege, at vi skriver i retrospektiv og med afsæt i de analytiske evner, vi har fået gennem vores akademiske uddannelser i Danmark, vores personlige erfaringer og de samfundsmæssige og politiske forandringer, der har fundet sted i løbet af de sidste 20 år, hvor vi selv har kunnet følge med.

Vi har begge som børn modtaget modersmålsundervisning i tyrkisk i årene fra 1985 til 1993/94, og på den måde er vi blevet i stand til også at skrive og læse på tyrkisk ud over beherskelse af talesproget, som vores forældre har forsynet os med fra barnsben. Vi har fået undervisning igennem hele folkeskolen, hvor vi startede i 1. klasse og



DÜNCAN ÜNKAP

Cand.scient.soc.

d.unkap@hotmail.com



SERAP ERKAN

Cand.scient.soc.

serap_erkan@hotmail.com

sluttede i henholdsvis 9. og 10. klasse, og hvor den én gang om ugen i 4 timer stod på 'tyrkisk skole'. Vi gik på to forskellige folkeskoler, men modtog modersmålsundervisning på den samme skole. Inden da havde den ene af os et solidt kendskab til de tyrkiske bogstaver. Dengang var det ikke altid sjovt at skulle til undervisning, når andre børn kunne bruge aftenen og eftermiddagen på at lege og hygge sig. I dag ser vi anderledes på det. Efter en kort gennemgang af nogle af vores erindringer, vil vi i artiklen argumentere for modersmålets vigtighed for udviklingen af en sund identitet og for fagligheden.

Folkeskole, forbud og fremmedhed

Vi er i modsætning til mange andre etniske minoritetsbørn i storbyerne vokset op i et område med få etniske minoriteter. I vores klasser har elevsammensætningen blot bestået af én til to tosprogede elever. Det lave antal af tosprogede elever forhindrede os i på en naturlig måde at komme til at tale tyrkisk i skolen. Hvis vi fandt sammen i frikvartererne, talte vi kun tyrkisk, hvis der ikke var etnisk danske elever eller lærere i nærheden.

Folkeskoleforløbet har for den ene af os budt på forbud fra lærerne mod at tale tyrkisk. Forbuddene blev begrundet i, at modersmålet ville forhindre udviklingen af gode faglige danskundskaber, og det til trods for at der på de to skoler ikke var ret mange etniske minoriteter, og til trods for at der ikke var tale om, at vi havde mundtlige eller skriftlige vanskeligheder i dansk. Selvom en overtrædelse af forbuddet ikke fik konsekvenser fx i form af eftersidninger eller lignende, ønskede vi af andre grunde ikke at blive taget i at tale tyrkisk og irettesat af lærerne. Lærernes irettesættelser blev givet i en god mening, men var ubehagelige, da de understregede, at vi var »anderledes« og »fremmede«. Denne anderledeshed og fremmedhed har rodfæstet sig som en ubehagelig oplevelse fra barndommen. Som barn er det ekstra svært at håndtere følelsen af fremmedhed. Modersmålet blev et meget synligt symbol på det at være anderledes. Vi irettesatte hinanden i det offentlige rum, og vores forældre gjorde ligeså. Alt sammen i et forsøg på at undgå at vi skilte os ud som »de fremmede«.

Til forældresamtaler gjorde lærerne både os og vores forældre opmærksomme på, at vi burde tale dansk derhjemme. Med det ønske de lærerne givetvis, at vi gensidigt i familien kunne afhjælpe hinandens eventuelle sproglige vanskeligheder. Især mente lærerne, at det var os børn, som kunne forbedre vores forældres danskundskaber. Naturligvis havde vi børn et bedre kendskab til dansk sprog og kul-

tur, idet vores forældre ikke havde gået i skole i Danmark, men derimod været på arbejdsmarkedet. Vi blev kastet ud i tolkeopgaver fra barnsben, og omstændighederne medførte, at vi blev for hurtigt voksne, og adgangen til sproget gav os en magt over vores forældre, som børn ikke skal have. Sprog er viden, og viden er magt. Tolkearbejdet og magten over forældrene er stadig en realitet i dag for mange tosprogede børn.

Modersmålsundervisningens virkelighed i dag

Modersmålsundervisningen er i dag begrænset til et minimum. Samtidig er elevernes frihed og ret til at tale deres modersmål stadig under pres i folkeskolen og fritiden, hvilket flere etniske minoriteter i vores omgangskreds beretter om, og som stramminger i lovgivningen er et bevis på. Begrænsningerne strækker sig længere ind i samfundet, og voksne personer af udenlandsk herkomst forbydes at tale deres eget sprog på deres arbejdsplads.

Indtil 2002 fik alle elever i folkeskolen tilbudt modersmålsundervisning. I 2002 fjernede regeringen det statslige tilskud til denne undervisning og gjorde det dermed frivilligt for kommuner at tilbyde gratis modersmålsundervisning (Kristjánsdóttir 2006). Ændringerne betyder, at kommunerne i dag kun er forpligtet til at udbyde og finansiere modersmålsundervisning til børn fra EU-lande, Norge, Færøerne, Island, Grønland og Liechtenstein¹.

Fra politisk side var bevæggrundene for at begrænse retten til undervisning i modersmål ifølge bemærkningerne til lovforslaget blandt andet »at fremme integrationen«; »at hjælpe tosprogede børn til bedre danskfærdigheder« og »at flytte fokus fra modersmålsundervisningen til en intensiveret sprogstimuleringsindsats«. Det sidstnævnte berørte forældresamarbejdet, jf.: »En tidligere sprogstimulering vil betyde, at der kan etableres et mere målrettet forældresamarbejde, således at forældrenes aktive rolle i udviklingen af deres børns sprog kan styrkes og udbygges«. Man fjernede altså modersmålsundervisningen for at skabe vilkår for at styrke og udbygge børnenes sprog!²

Bortset fra et par enkelte valgte hovedparten af alle kommuner helt at ophæve gratis modersmålsundervisning. De øvrige kommuner valgte at udbyde undervisning – dog mod brugerbetaling. Et par enkelte kommuner fortsatte med at tilbyde gratis modersmålsundervisning, heriblandt Københavns Kommune.

Imidlertid har Københavns Kommune for nylig revideret sit tilbud og har valgt at tilbyde gratis modersmålsundervisning alene fra

første til og med femte klasse (Kremmer 2008) på trods af, at Københavns Kommune tidligere (d. 12. juni 2008) har begrundet 10 års gratis modersmålsundervisning med følgende: »Det er Københavns Kommunes holdning, at modersmålsundervisning er et vigtigt led i tosprogede børns skolegang«³. Argumentet for at revidere tilbuddet lader ikke til at bero på faglige overvejelser.

Samlet set betyder udviklingen i Danmark, at det langt fra er alle børn, som bliver tilbudt og modtager modersmålsundervisning. Det forekommer yderst paradoksalt – og ikke mindst diskriminerende – at børn fra ikke-europæiske lande fratages muligheden for modersmålsundervisning.

Denne politiske udvikling er bekymrende, da flere undersøgelser peger på, at modersmålsundervisning har en gavnlig effekt på tosprogede elevers indlæring. Undersøgelserne viser, at tosprogede, som får modersmålsundervisning, ofte klarer sig bedre end andre tosprogede børn. Ligeledes mener Anne Holmen, professor i dansk som andetsprog, at tosprogede elevers forudsætninger for læring er forbundet med modersmålet. Derfor er faren ved den manglende modersmålsundervisning, at tosprogede kobles fra, når undervisningen bliver boglig (Holmen 2006).

Modersmålet som fundament for andre sprog

Måske bunder modstanden mod modersmålet i folkeskolen i den holdning, der desværre stadig er udbredt i den danske folkeskole: Man drager en slutning om, at hvis tosprogede elever taler deres modersmål for meget, vil det hæmme deres udvikling af danskkundskaber. Det er beklageligt at forbyde tosprogede elever at anvende deres modersmål ud fra en forestilling om, at det vil de være bedst tjent med. Der må naturligvis være en ambition om, at tosprogede elever i folkeskolen skal lære at udtrykke sig på dansk på bedste vis, men det er en misforståelse at tro, at dette kun kan lade sig gøre på bekostning af deres modersmål. Vores erfaring er tværtimod det omvendte: modersmålet er fundamentet for at lære andre sprog.

Vi har begge klaret os rigtig godt til tyrkisk modersmålsundervisning, hvor vi stort set hele vejen igennem har fået *pekiyi*, den højeste karakter, som oversat betyder *fortræffelig*. Vores 'topkarakterer' har ikke været på bekostning af det danske sprog og vores faglige udvikling, idet vi begge sidenhen har færdiggjort universitetsstudier i henholdsvis samfundsvidenskab og sociologi.

Forholdet mellem modersmålet og det danske sprog

I dag kan man groft dele vores sproglige evner i modersmålet og det danske sprog op således: Modersmålet, som i vores tilfælde er tyrkisk, er for os et hverdagsprog, hvorimod det danske sprog er vores skolefaglige sprog eller akademiske sprog. Det er på dansk, vi kan udfolde os reflektivt og analytisk med brug af fremmedord. Vores begrebsverden er mere veludviklet på dansk – og for den enes vedkommende endda selv om hun først lært det danske sprog i en alder af 6 år.

Sprog kan gensidigt forfine og gøde jorden for hinanden. Forskellige sprog spænder først ben for hinanden, hvis personen ikke er i stand til hverken at kommunikere korrekt og nuanceret på det ene eller det andet sprog. Mange af begreberne har vi lært på dansk gennem vores danske uddannelser. Men det, at vi trods alt har lært at læse og skrive på tyrkisk som børn gennem modersmålsundervisningen, har i samspil med vores akademiske uddannelse og viden om andre sprog som engelsk og tysk, klædt os på, så vi i dag er i stand til at bruge strategier, hvormed vi kan akademisere og forfine vores modersmål og samtidig vedvarende reflektere over og forfine vores danske sprog.

I dag kan vi begge se mange faglige fordele ved modersmålet, eller det at vi kan gebærde os på flere sprog og mellem forskellige kulturer. Vi har lyst til at blive endnu bedre til tyrkisk og måske endda lære andre sprog. Dette beror selvfølgelig ikke på et destruktivt ønske om at lade det være på bekostning af vores danske sprog, men tværtimod på ønsket om at bidrage med de sprog og de forhold, vi har kendskab til, og bruge dem som en berigelse; her er et læse- og skrivekendskab til modersmålet afgørende.

Omverdenens respons på vores modersmål gennem folkeskolen ændrede sig væsentligt i vores videre uddannelsesforløb. På universitetet har vi begge oplevet interesse for og opmærksomhed over for vores etniske oprindelse samt vores modersmål som en ressource. Interessen kom både fra medstuderende og undervisere. Vi har begge valgt at benytte os af vores sproglige ressourcer i vores specialer ved at fokusere på emner, som der normalt ikke er adgang til via det danske sprog. Ofte bliver forskning, som har fokus på etniske minoriteter med begrænset kendskab til dansk, frasorteret på grund af sprogmæssige barrierer, hvilket er forståeligt, da det kræver enorme ressourcer at bruge tolk og få adgang til feltet. Samtidig er der også risiko for fejlfortolkninger ved direkte oversættelser af fx interviewmateriale uden kendskab til de sproglige nuancer i et andet

sprog. Her har vi med vores kendskab til vores modersmål i skrift og tale fokuseret på problemstillinger vedrørende tyrkiske borgere i Danmark og indsamlet empiri fra informanter, som ikke kan udfolde sig på dansk, og vi har endvidere benyttet os af informationsmateriale, som kun var tilgængeligt på tyrkisk.

Modersmålet som ressource i en globaliseret verden

Vi kan begge benytte begge sprog som ressource både i mødet med danske og i mødet med tyrkisktalende borgere. Fx kan vi over for tyrkisktalende borgere formidle viden om vores arbejde, danske forhold eller det, der er relevant i den enkelte sammenhæng. Bl.a. havde én af os for nylig en oplevelse med et par udvekslingsstuderende fra Istanbul, som var meget interesserede i og inspirerede af den danske velfærdsmodel, men som ikke helt forstod, hvordan tingene hang sammen. Da de fik forklaret tingene på tyrkisk fra én, der samtidig kunne pege på forskelle mellem Danmark og Tyrkiet, stod den danske velfærdsstatsmodel og det danske demokrati pludselig klarere for dem.

Flere sprog giver flere formidlingsmuligheder. Mange etniske minoriteter fra samme oprindelsesland finder naturligt sammen i deres nye land, og de indgår derfor i meget vidtrækkende netværk, hvor netværket ud over at strække sig fra by til by også strækker sig over landegrænserne. Dette er der forsket en del i (bl.a. Faist 2000). Etniske minoriteter har været en del af en globaliseret verden, også før Internettet blev allemandseje.

Sprog er ressourcer i en globaliseret verden. Med andre ord giver det økonomisk mening at opfordre borgere med en anden etnisk baggrund end dansk til at lære og endda blive bedre til deres modersmål og benytte sig af denne underudnyttede kompetence fx i forbindelse med virksomheders import/eksport til de respektive lande, hvor der tales netop de sprog, som vi har i Danmark. Derfor er det trist at se, at fremtidens minoritetsbørn med oprindelse i ikke-europæiske lande ikke har mulighed for – på samme måde som vi havde, dengang vi var børn – at få gratis modersmålsundervisning. Det er økonomisk uklogt at lade en sådan ressource gå tabt.

Modersmålets betydning for identiteten

Modersmålsundervisning er ikke kun vigtig for fagligheden, den har også betydning for udviklingen af en sund identitet. Resultatet af manglende politisk opbakning til modersmålsundervisning er derfor med til at forvirre børns egen selvforståelse og identitetsdannelse.

Som efterkommere af indvandrere er man en del af to kulturer, og i det lys har modersmålet en afgørende betydning for en sund identitetsopbygning. Derfor er det tragisk ikke at kunne tale sit modersmål, hvis omverdenen fx betegner en som 'tyrker'. Hvori ligger tyrkiskheden, hvis man ikke taler tyrkisk? Sprog skaber os som mennesker og former vores identitet. Derfor kan etniske minoriteter risikere at få et forkvaklet selvbillede og en identitetskrise, hvis ikke de kan tale det sprog, deres forældre taler, og det sprog omverdenen går ud fra, de kan tale, idet de ser anderledes ud.

Mange udsatte grønlandere kan hverken gebærde sig flydende på dansk eller grønlandsk i dag og er blevet kaldt »dobbelthaltvsprogede« (Socialministeriet 2003). Vores tese er, at modersmålsundervisningen til borgere med grønlandsk baggrund har spillet fallit i Danmark. Regeringens étsprogspolitik og fjernelsen af tilskuddet til modersmålsundervisningen berører mange forskellige tosprogede elevgrupper, og disse elever er i fare for at udvikle to halve sprog. Vi kan konstatere, at manglende håndtering af sprogene allerede har slået igennem mange steder i København, hvor vi møder tyrkiske børn, der ud over at være i besiddelse af et ufatteligt dårligt dansk også har et ufatteligt dårligt modersmål – og det i tale. Vi kan ikke lade være med at spekulere på, hvordan disse elever så skriver og læser?

Hvis ens forældre ikke taler dansk, men et andet sprog, er det en katastrofe, hvis barnet ikke lærer forældrenes sprog. Det er forfjet pædagogik at betragte hjemmet som børns værste fjende og sætte lighedstegn mellem 'hjem med et andet modersmål end dansk' og 'manglende danskundskaber'. Hvis forældrene ikke har en uddannelse og fx dårligt skriver og læser deres modersmål, vil de sjældent være i stand til at lære sproget ordentligt fra sig. Manglende sprog mellem forældre og børn er manglende kommunikation, og manglende kommunikation kan give grobund for konflikter og sociale problemer.

Ordforråd og sprog er – ud over at være forældrenes ansvar – også en uddannelsesopgave, og det er det, hvad enten modersmålet er dansk, tyrkisk, russisk eller svensk.

Vi mennesker lærer altid på baggrund af noget, og det danske sprog lærer vi med baggrund i noget, og dette 'noget' er for etniske minoriteter et andet modersmål end dansk. Vi udvikler vores begrebsverden via et sprog, og hvis individet ikke har sit modersmål i orden, har individet intet grundlag for at lære eller forstå sprog, forstå verden eller sætte sig ind i andre menneskers verden.

Vi har i denne artikel ud fra egne personlige og faglige oplevelser forsøgt at argumentere for vigtigheden af modersmålet. Først og

fremmest vigtigheden af modersmålet for en sund identitetsopbygning og dernæst for den faglige udvikling, og de to ting hænger i sidste ende unægteligt sammen. Vi vil slutte af med en bøn til politikere, der ikke kan se værdien af modersmålet: Etniske minoriteter er kommet for at blive. Giv os en chance, og giv os adgang til vores modersmål.

Noter

1 BEK nr. 618 af 22/07/2002.

2 Kilde: L142 (som fremsat) Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om friskoler og private grundskoler m.v. (modersmålsundervisning og sprogstimulering). Fremsat den 28.2.2002. Trådte i kraft den 1.1.2003.

3 <http://www3.kk.dk/Service/B%C3%B8rn%20og%20unge/I%20skole/Tosprogede%20elever/Modersm%C3%A5lsundervisning.aspx>

Litteratur

Faist, Thomas (2000): *The Volume and Dynamics of International Migration and transnational Social Spaces*. Oxford: Clarendon Press.

Holmen, Anne (2006): »Fjerner vi knagerne, har vi et problem«. I: *Sprog og integration*. Nr. 1/marts 2006, s. 14-15. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.

Kremmer, Rasmus Onslev (2008): »København bevarer modersmålsundervisning«. I: *Nyhedsmagasinet Danske Kommuner*, 16. maj 2008.

<http://www.danskekommuner.dk/default.asp?id=97266&query=modersm%E5lsundervisning>

Kristjánsdóttir, Bergthora (2006): »Modersmålsundervisning i 30 år«. I: *Sprog og integration*. Nr. 1/marts 2006, s. 8-11. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet. Socialministeriet (2003): *Hvidbog om socialt udsatte grønlandere i Danmark*. København: Socialministeriet. <http://www.social.dk/netpublikationer/2003/p3hvido201/hvidbog.pdf>