

Børn som skabere af betydning og mening

Med folkeskolereformen fra 2014 blev engelsk indført som obligatorisk fag fra første klasse i den danske folkeskole, hvilket afspejler en international udvikling med tidligere sprogstart med især engelsk som første fremmedsprog. I forbindelse med denne udvikling er et af de centrale spørgsmål hvordan børns (sprog)læringsprocesser adskiller sig fra unges og voksnes, og hvilke konsekvenser det har for sprogdidaktikken.

For at forstå hvori disse forskelle består, er der i forskningen blevet anvendt to forskellige tilgange.

Tilgange til forståelse af børns sproglæring

I den ene tilgang bliver der taget udgangspunkt i børns udvikling, bl.a. med inspiration fra Piagets udviklingspsykologiske beskrivelse af forskellige faser i børns kognitive udvikling (Cameron 2001/2013; Pinter 2011), som sætter rammerne for hvad det er muligt for børn at lære på forskellige alderstrin. Piaget er imidlertid blevet kritiseret for



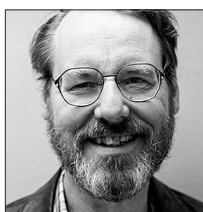
SØREN HATTESEN BALLE

BA i engelsk og litteraturhistorie
Lektor i engelsk, Center for Skole og Læring,
Professionshøjskolen Absalon
shb@pha.dk



MERETE OLSEN

Folkeskolelærer og cand. pæd. i engelsk
Lektor i engelsk, Center for Skole og Læring,
Professionshøjskolen Absalon
mol@pha.dk



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Exam. Art. i engelsk og mag. art i litteraturvidenskab
Lektor emeritus, Institut for Mennesker og Teknologi,
Roskilde Universitet
misvpe@ruc.dk

at være alt for rigid i sin beskrivelse af hvad børn er i stand til i de enkelte faser, og senere forskning har vist at den kulturelle praksis som børn indgår i, f.eks. skoleundervisning, samt deres erfaringer og motivation har betydning for deres udviklingsproces (Pinter 2011: 13 ff.). Man må altså inddrage en sociokulturel dimension for at forstå hvordan børn skaber mening i deres verden som »active sense-makers« (Cameron 2001/2013: 4).

Det fører så over i den anden tilgang til forståelse af børns (sprog) læringsprocesser: en sociokulturel tilgang, hvor bl.a. Vygotskij har været en væsentlig inspiration (Cameron 2001/2013; Pinter 2011). For Vygotskij er børns udvikling resultatet af en social interaktion hvor voksne medierer den sociale og kulturelle verden for barnet, der internaliserer social og kulturel viden når hun/han bliver ført gennem sin nærmeste udviklingszone. Skal man forstå børns læreprocesser, må man altså undersøge det sociale miljø de befinder sig i, og de muligheder aktiviteterne i undervisningen giver eleverne for sproglæring.

I nyere barndomssociologi bliver den udviklingspsykologiske og den sociokulturelle tilgang sat skarpt op mod hinanden. Her advares mod at sammenblende børns biologiske umodenhed – og se deres udvikling som en naturlig og universel proces – med barndom som en social institution. I stedet må man forstå barndom som en social konstruktion og studere og se børns sociale relationer og kulturer i deres egen ret: Børn er aktive skabere af deres egne sociale liv (Prout & James 2015).

De to tilgange kan imidlertid også supplere hinanden hvis man ser på de ressourcer børn bringer med sig til klasseværelset.

Projekt om begynderundervisning i engelsk

I et udviklingsprojekt i samarbejde mellem University College Sjælland (nu Professionshøjskolen Absalon) om tidlig engelskundervisning har vi gennem analyse af observationsnoter samt video- og lydoptagelser af omkring 10 lektioner i to 1.-klasser på to forskellige folkeskoler – Skole I og Skole II – undersøgt hvad det er for ressourcer børnene har med sig, og hvordan de bliver udnyttet i undervisningen. Derudover har vi gennem pædagogiske eksperimenter forsøgt at skabe yderligere rum for børnenes muligheder for at udnytte deres ressourcer.

I det følgende vil vi præsentere nogle resultater fra projektet.

Skole I

Her kunne vi se at lærer og elever handlede i to forskellige rum. Det første rum var *et pædagogisk tilrettelagt rum*, hvor eleverne gennem forskellige aktiviteter skulle lære engelsk.

Det andet rum var et rum for *klasseledelse*, hvor læreren på engelsk og dansk forklarede og styrede de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. I grænsefladerne mellem de to rum opstod imidlertid et tredje rum, som man kunne kalde *det børnekulturelle rum*; et rum der blev skabt gennem elevernes mere eller mindre sporadiske selvinitierede sociale interaktioner og meningsprocesser. Handlingerne i dette rum gav os et fingerpeg om hvad der blev udgrænset i de to andre rum, og hvordan eleverne forsøgte at konstruere deres egne sammenhænge, betydninger og sociale relationer.

I det pædagogiske rum indgår aktiviteter der skal bidrage til at eleverne tilegner sig et ordforråd inden for bestemte semantiske felter: tal, dyr, farver, og lektionerne er bygget op omkring nogle rutiner, hvor f.eks. dyrenavne bliver præsenteret og automatiseret for derefter at blive anvendt i en gruppeaktivitet. Her er et eksempel på rutinen med gennemgang af dyrenavne (L = lærer, E = elev):

- L: Do you remember any of the names? Kan I huske nogen af navnene på dyrene?
E1: Snake.
L: A snake, yes. That's very good. E2.
E2: Snake.
L: [tysser på eleverne]
E3: Kangaroo.
L: Yes, a kangaroo. E4

Efter introduktionen af dyrenavne arbejder eleverne i grupper eller par, f.eks. med en opgave hvor de bruger et sæt billedkort med dyr. Kortene lægges på bordet med billedsiden nedad. Hver elev trækker et kort, og hvis hun/han kan sige dyrets navn på engelsk, får hun/han kortet som et »stik«. Hvis ikke, skal kortet lægges på bordet igen.

Vi kunne se at læreren havde en meget omsorgsfuld og tillidsvækkende relation til eleverne, som med stor iver deltog i aktiviteterne. Gennem en nærmere analyse af materialet fra vores observationer blev vi også opmærksomme på nogle muligheder for udvikling af tidlig begynderundervisning i sprog.

Dialogen om dyrenavnene førte til at der blev lidt uro i klassen, så læreren måtte tyse på dem – måske fordi læreren havde sin opmærksomhed rettet mod én elev ad gangen. Vi har kaldt sådanne ste-

der i undervisningen hvor eleverne – eller nogle af dem – ikke indgår i læringsaktiviteterne, for *tomme pladser*, og det er her at eleverne begynder at udfolde sig i et selvinitieret børnekulturelt rum.

Derudover kunne vi se at det ordforråd med dyr der blev arbejdet med, bestod i dyrenavne der ikke blev sat ind i en sammenhæng. Der var imidlertid flere eksempler på at eleverne selv forsøgte at sætte dyrenavnene ind i nogle meningssammenhænge, f.eks. når en elev i paraktiviteten siger »lion« og bliver rettet af en anden elev, der siger »tiger«, hvorefter den første elev siger: »De er da i familie«, eller når en elev i forbindelse med »reindeer« siger »Rudolf«.

Her relaterer eleverne selv dyrenavnene til personlige betydningsuniverser, hvilket også skete når bestemte dyr var »nuttede« eller »farlige«, eller når en elev efter en aktivitet hvor man kropsligt skulle imitere dyr, bevægede armene op og ned som en hest der stejler, og sagde: »Det der med hesten. Det ser ud som om den bedede eller et eller andet«. Vi blev i den forbindelse opmærksomme på muligheden for *kontekstualisering* af ordforrådet i undervisningen, dels ved at sætte dyrenavnene ind i forskellige sammenhænge som f.eks. gårdens dyr, dyr i zoologisk have, dels ved at inddrage børnenes egne kæledyr og erfaringer med dyr.

Endelig viste det sig at undervisningen – helt i overensstemmelse med læreplanerne – tog udgangspunkt i ordforråd, f.eks. dyrenavne, men at der var en uudnyttet mulighed for at anvende ordforrådet til kommunikative handlinger.

På den anden side foregik der i høj grad kommunikation på engelsk i forbindelse med klasseledelse. Læreren anvendte engelsk til introduktion og organisering af aktiviteter. Her blev eleverne først og fremmest lyttere, og der blev anvendt kropssprog og af og til oversættelse til dansk. Det førte dog alligevel nogle gange til en vis frustration hos eleverne, som f.eks. her hvor nogle elever protesterer:

E1: Kan du ikke sige det på dansk.

L: It's English.

E1: Så vil vi ikke være med til det.

E2: Så går vi hjem. Så gider vi ikke have undervisning.

Gennem kropssprog, praktisk demonstration og oversættelse til dansk stilladserede læreren det kommunikative sprog der bliver brugt til klasseledelse, men der ligger altså en udfordring i at sørge for at dette sprog hele tiden ligger inden for elevernes nærmeste udviklingszone, så eleverne kan følge med og kan indgå i kommunikationen på engelsk.

Skole II

Alle eleverne i klassen på Skole II sad i forbindelse med de indledende aktiviteter i en halvkreds på gulvet omkring læreren. På den måde blev der skabt rammer for et fællesskab i klassen, som blev styrket af at læreren inden lektionen havde skrevet og tegnet dagens program på tavlen og gennemgik det med eleverne. Også navnegennemgangen blev anvendt som en integrerende kommunikativ aktivitet:

L: [elevens navn], good morning.

E: Good morning.

L: How are you today?

E: I'm fine, thank you.

Der blev der skabt fælles interaktion i kraft af sammenhængen mellem de indledende aktiviteter: Eleverne sang en sang om farver; læreren viste klassen farvekort ét ad gangen, og alle skulle sige navnet på farven efter læreren; hver elev trak farvekort hvorefter klassen sang om farverne: »Green, green, hello green. Green, green, goodbye green, see you later green«. hver elev trak et farvekort, gik hen til en anden elev og sagde: »Hello, I am pink«, den anden elev svarer: »Hello, I am green«, hvorefter de byttede kort og fortsatte.

I kraft af læringsfællesskabet opstod der relativt få tomme pladser – eleverne var med i aktiviteterne og bidrog til dem ved f.eks. i forbindelse med navnegennemgangen at sige »good night« i stedet for »good morning«, hvorefter læreren siger: »Good night! Oh no! How are you tonight?»

Ligesom i Skole I var der også her et uudnyttet potentiale for kontekstualisering og inddragelse af elevernes erfaringsverden. Enkelte af aktiviteterne gik dog i retning af en kommunikativ brug af sproget. Det gælder f.eks. i navnegennemgangen og ved brugen af vendinger som: »Green, green, hello green«, »Black, black, goodbye black«, »Hello, I am pink«.

Pædagogisk eksperiment

På Skole II afprøvede vi i samarbejde med læreren et pædagogisk eksperiment der tog udgangspunkt i et stykke narrativ børnelitteratur om en wombat (French 2011). Med dette eksperiment ønskede vi dels at skabe en kontekst for elevernes brug af en mere kommunikativ sprogbrug; dels ønskede vi at undersøge muligheden for at skabe åbne pladser – i modsætning til tomme pladser – som eleverne i det sprogpædagogiske rum kunne udfylde med deres egne erfarings-

baserede aktiviteter. Netop historier egner sig til at skabe en kontekst for en holistisk tilgang til sprogundervisning og -læring (Cameron 2001/2013: 159).

Læreren fortalte historien om wombatten med udgangspunkt i billeder der illustrerede faserne i handlingen, men forinden var der en række forberedende aktiviteter: a) introduktion af ordforråd i en sang: »I say hello, and how are you. And I eat/sleep/scratch.«, b) visning af en kort film med en wombat, c) beskrivelse af hvad en wombat gør, og hvad den spiser, d) afklaring af genren »dagbog/diary« da historien er fortalt som en wombats dagbog.

Inden for fortællingens narrative ramme viste sig flere åbne pladser, f.eks. når eleverne kunne være med til at fortælle og konstruere historien og fik mulighed for at bidrage med deres egne forståelser af historien:

- L: The wombat slept.
E: Nu igen!
L: Yes, again.
E: Den sover meget.

Som afsluttende stilladserende aktivitet arbejder eleverne med et memory-spil hvor de parvis skal matche et kort med en ting (f.eks. en gulerod) med en farve (orange). Eleverne skal selv supplere de kort de får udleveret, med deres egne tegnede og farvede kort, hvilket fører til følgende dialog mellem to elever der arbejder sammen:

- E1: [tegner et kort]
E2: Hvad er det?
E1: En ø.
E2: En ø?
E1: Ja, en blå en.
E2: Jamen, der findes jo slet ikke ø i England.
E1: Nå, men det gør der i min verden.
E2: Nej, der gør ej [griner]. Der findes slet ikke ø i England.
E1: Jamen, det skal heller ikke være fra England.

Denne dialog viser hvordan aktiviteten skaber en åben plads hvor eleverne kan inddrage og forhandle deres forståelser og viden: Skal billedet være fra England når det nu er engelsk? Er der øer i England?

I den afsluttende aktivitet arbejdede eleverne parvis med at skrive deres egen dyrehistorie, hvor de netop fik mulighed for at inddrage deres egen erfaringsverden og forestillingsevne osv. Her så vi, at eleverne udnyttede det narrative skelet fra wombathistorien til at skrive deres egne små historier om andre dyr og handlingsforløb.

Nogle konklusioner og perspektiver

I denne artikel har vi præsenteret nogle resultater fra vores projekt som har givet os mulighed for at få øje på forskellige perspektiver for en videre udvikling af engelsk som begyndersprog i folkeskolens 1. klasse.

For det første har vi set muligheder for at *kontekstualisere* det ordforråd eleverne møder på det nye sprog, og muligheder for at eleverne kan anvende ordforrådet – så sparsomt det end måtte være på dette trin – til kommunikative formål.

For det andet har vi set hvordan grænserne mellem det pædagogisk tilrettelagte rum og rummet for klasseledelse kan åbnes og bidrage til en *kommunikativ sprogundervisning*.

For det tredje har vi set hvordan der kan skabes *læringsfællesskaber*, og hvordan de kan bidrage til at give eleverne åbne pladser for inkluderende læring.

For det fjerde har vi set hvordan en dynamisk og fleksibel *brug af dansk og engelsk* både hos lærer og elever kan være med til at udvide læringsrummet.

Vi har taget udgangspunkt i udviklingspsykologisk og socio-kulturel teori samt nyere barndomssociologi, men samtidig brugt vores praktiske pædagogiske eksperimenter til at finde ud af hvilke ressourcer og aldersbetingede grænser der er for børnenes sproglæring. Observationerne har vist os hvor mange kognitive, emotionelle, sociale og kulturelle ressourcer eleverne allerede på dette skoletrin møder op med i sprogundervisningen, og den store opgave består i at udvikle en sprogpædagogik for tidlig engelskundervisning der kan drage nytte af og videreudvikle disse ressourcer – og samtidig respektere at der selvfølgelig er grænser for hvad børn i forskellige aldre kan hamle op med.

Litteratur

- Cameron, L. (2001/2013). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- French, J. (2011). *Christmas wombat*. Sidney: Angus & Robertson/Harper-Collins.
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Prout, A. & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I James, A. & Prout, A. (red.). *Constructing and reconstructing childhood*. Oxon/New York: Routledge.