



Anne Holmen

*Ph.d., professor i tosprogethed og dansk som andet-sprog, Institut for Pædagogisk Antropologi, DPU
anho@dpu.dk*

Tosprogede elevers engelskkundskaber

På skoler rundt om i landet møder jeg ofte det synspunkt, at engelsk er et svært fag for tosprogede elever i folkeskole og ungdomsuddannelser. Synspunktet bekræftes af interview med unge i gymnasiet (fx Seeberg 1995) og af resultaterne af den prøve, som EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) anvendte i sin evaluering af engelsk i grundskolen i 2003. En udbredt forklaring på de tosprogede elevers vanskeligheder er, at der med engelsk er tale om sprog nummer tre eller fire, og at deres tilegnelsesproces af den grund bliver besværliggjort. Ifølge denne forklaring er der mentale kapacitetsproblemer forbundet med tredjesprogstilegnelse, som bevirker, at selve processen adskiller sig negativt fra tilegnelsen af første fremmedsprog. Problemerne lokaliseres med andre ord i de tosprogede elevers evne til at bearbejde og lære et nyt sprog, dvs. i en kognitiv forklaring.

Tanken om, at elevers problemer med at lære et nyt sprog skyldes kapacitetsproblemer i hjernen, kan forekomme umiddelbart logisk for den person, der er vokset op med ét sprog, og som selv har oplevet det hårde arbejde forbundet med at udvikle en sikker beherskelse af et fremmedsprog. Tanken stemmer imidlertid meget dårligt med vores viden om, hvordan sprogtilegnelse finder sted. Ifølge denne burde det være en fordel at være tosproget ved mødet med skolens første fremmedsprog, fordi man qua sin tosprogethed har flere erfaringer med sprog og sprogtilegnelse. Jeg satte mig derfor for at belyse problemfeltet nærmere. I det følgende vil jeg først gå forskellige typer forklaringer igennem på, hvorfor engelsk kan tænkes at være vanskeligt for tosprogede elever. På den baggrund vil jeg skitsere nogle krav til en pædagogik, der i højere grad er baseret på de tosprogede elevers læringsituation.

Engelsk som andet- eller fremmedsprog?

“Parabolerne er vendt i den gale retning”. Således beskriver Poul Otto Mortensen, medlem af ekspertgruppen bag EVAs nyeste evalueringsrapport vedrørende engelsk (2005), i et interview med avisen Urban, hvorfor børn med etnisk minoritetsbaggrund er væsentligt dårligere til skriftligt engelsk end deres jævnaldrende med majoritetsbaggrund. Han tilføjer, at “mange etniske børn ikke engang kan identificere engelsk, når de starter med sproget. Samtidig skal de lære et fremmedsprog via et

andet fremmedsprog”. Her anlægges det synspunkt, at børnenes vanskeligheder med engelsk skyldes, at de ikke møder sproget i tilstrækkeligt omfang uden for skolen, og at det igen skyldes kulturelle mønstre og værdier i børnenes hjem. Man mener, at det giver dem både dårligere forkundskaber og påvirker deres motivation i negativ retning.

I sin store undersøgelse af danskernes forhold til engelsk antyder Bent Preisler en lignende problemstilling, idet han nævner, at der blandt de engelsksvage unge, som hvert år forlader folkeskolen, er en del “indvandrerbørn fra kulturelle enklaver, hvor ikke blot den danske men også den anglo-amerikanske indflydelse lukkes ude. Det betyder, at nogle indvandrerbørn – i modsætning til de danske børn – ikke har haft kontakt med det engelske sprog, når de starter i skolen” (Preisler 1999, s.110-111).

Sagt ganske kort er engelsk fortsat et fremmedsprog for tosprogede børn med denne baggrund, fordi de alene møder det i skolen. For mange af deres jævnaldrende er det derimod et andetsprog, fordi det har en række funktioner i deres hverdag. Bl.a. fungerer det som *lingua franca* i en række europæiske sammenhænge og i medierne. Det giver sproget høj status hos både børn og deres forældre, og evalueringerne viser, at det med tiden giver en forholdsvis høj kommunikativ kompetence og stor lyst til at bruge sproget mundtligt (men ikke nødvendigvis en tilsvarende skriftlig kompetence i de skolerelevante genrer, der fordrer præcision).

Børn, som først møder engelsk i 3. klasse, mangler med andre ord den kick-start på engelsktilegnelsen, som deres jævnaldrende har været igennem årene inden, og som undervisningen tilsyneladende tager sit udgangspunkt i. Denne situation gælder formentlig en del af skolens tosprogede elever, og hvis den pædagogiske tilrettelæggelse ikke tager højde for disse forskelle i forkundskaber, kan det meget vel være hovedgrunden til, at engelsk bliver ved med at være et svært fag for dem.

Engelsk som led i en dynamisk flersproget identitet

Hvorvidt engelsk er et fremmed- eller andetsprog spiller imidlertid ikke kun en rolle i forbindelse med elevernes forudsætninger ved starten på engelskundervisningen. Også senere har det betydning, hvilken social funktion engelsk har for eleverne, og hvilke normer der gælder for deres sprogbrug og afprøvning af sociale roller. Det såkaldte Køge-projekt fulgte en gruppe tyrkisk-dansksprogede elever gennem folkeskolen og optog blandt andet eleverne på bånd i årlige formelle samtaler med voksne på begge deres sprog og i gruppesamtaler med jævnaldrende. Hvor voksensamtalerne blev gennemført som rent dansk- eller tyrkisksprogede, skiftede sprogbrugen i gruppesamtalerne, og i 5.-6. klasse var disse ikke alene præget af kodeskift mellem tyrkisk og dansk, men også af hyppige indslag af engelsk (fra sange, reklamer, ordspil osv.). De tosprogede elever i undersøgelsen anvendte således samme mængde og type af engelsk i deres indbyrdes kommunikation som deres etsprogede klassekammerater, men skiftede derudover også mellem tyrkisk og dansk (Reiff 2002). Man

kan tolke gruppesamtalerne sådan, at eleverne brugte hinanden til at øve sig på at inkorporere sproglige træk, som har status i ungdomskulturen, og at det er en vigtig grund til, at deres forhold til engelsk ændrer sig i de tidlige teenageår.

Et lignende mønster viste en undersøgelse blandt 9-årige filippinsk-norsksprogede i Oslo (Svendsen 2004). Også disse børn brugte alle tre sprog som led i deres indbyrdes kommunikation, bl.a. fordi de voksede op med to af sprogene i hjemmet (engelsk og et filippinsk sprog). Ikke overraskende var deres engelskkundskaber mærkbart bedre end deres etsprogede klassekammeraters et år efter at deres engelskundervisning var startet. Men også deres norskkundskaber var gode, hvilket i sig selv kan være med til at sætte spørgsmålstegn ved den gængse forståelse af, at tresprogethed i sig selv er et problem.

Fremmedsprogstilegnelse og tosprogethed

Når Poul Otto Mortensen i citatet ovenfor fremhæver, at de tosprogede børns problemer med engelsk blandt andet skyldes, at de skal lære et fremmedsprog via et andet fremmedsprog, har han både ret og uret. Hvis han med sin udtalelse vil problematisere, at så megen engelskundervisning foregår på dansk, fx ved forklaringer på dansk, oversættelser og sammenligninger mellem dansk og engelsk, kan han have ret i, at det ikke nødvendigvis er det optimale pædagogiske udgangspunkt for tosprogede børn. Det punkt vender jeg tilbage til nedenfor. Hvis han derimod henviser til, at tresprogethed er en kognitiv belastning på grund af manglende neurologisk eller psykologisk kapacitet hos børnene, foretager han formentlig en forveksling af, hvad vi ved om sprogtilegnelsesprocessen med en vurdering af børnenes sprog.

I en oversigtsartikel fra 2000 peger den baskiske forsker Jasone Cenoz på, at man i vurderinger ofte forveksler processen med det sproglige produkt, og at man derfor risikerer at overse nogle af de virkemidler, der præger den flersprogede udvikling, og som kan have en positiv effekt på tilegnelsen af det tredje sprog. Hun nævner kreativitet, metasproglig opmærksomhed og kommunikativ sensitivitet som tre områder, der udvikles hos tosprogede sammen med deres sprogbeherskelse, og som kan bruges ved tilegnelse af nye sprog. Cenoz peger imidlertid ikke alene på positive kognitive effekter af tosprogethed, men forsøger også at vise, hvordan disse knyttes sammen med de andre forhold, som vi ved spiller en rolle for, hvor vellykket sprogtilegnelse er i en skolesammenhæng. Hun skelner mellem individrelaterede og kontekstrelaterede forhold og slår fremmed- og andetsprog sammen (Cenoz 2000, s. 48 i min oversættelse):

Individuelle faktorer der påvirker fremmed- og andetsprogstilegnelse:

- intelligens og evner
- kognitiv stil (dvs. problemløsningsstil)
- læringsstrategier

- holdninger og motivation
- personlighed
- alder

Kontekstfaktorer der påvirker fremmed- og andetsprogstilegnelse:

- uformelle og formelle arenaer for brug af sproget
- sprogenes status
- elevernes socio-økonomiske status
- undervisning

Cenoz's pointe er, at en pædagogisk tilgang, der baserer sig på de tosprogede elevers erfaringer som brugere og indlærere af flere sprog, og dermed deres metalingvistiske opmærksomhed, vil give disse en mere optimal tilgang til fx at udnytte de rette læringsstrategier. I den selvforståelse, der præger den danske skole, er det et grundprincip, at god pædagogik tager udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger for at lære, således at undervisningen ikke alene tilrettelægges ud fra læringsmålene, men også ud fra hensynet til elevernes møde med det nye stof. Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki taler således om, at pædagogikken skal foretage en dobbelt åbning – en almenpædagogisk åbning af børnenes orientering mod faget og en fagdidaktisk åbning af stoffet vendt mod børnene. I lyset af dette princip om den dobbelte åbning er det bemærkelsesværdigt, at de to mest udbredte typer forklaringer på, hvorfor tosprogede elever har vanskeligt ved engelsk, beskæftiger sig med forhold i deres baggrund og ikke i deres møde med engelsk i undervisningen.

Additiv sprogpædagogik

Efter at have set på de forskellige forklaringer på, hvorfor tosprogede elever klarer sig dårligere i engelsk i den danske skole og ungdomsuddannelser, er jeg overbevist om, at der er tale om et pædagogisk problem. I sin oversigtsartikel understreger Cenoz også, at de tosprogede børn, som møder vanskeligheder ved tredjesprogstilegnelsen, er børn, hvis flersprogethed befinder sig i en subtraktiv situation. Fordi deres tilegnelse af det nye sprog ikke knyttes pædagogisk sammen med den viden og de forudsætninger, de har, men derimod tilrettelægges på nogle andre børns præmisser, skal de kognitivt set gå nogle omveje for at nå de samme læringsmål. Hvis de derimod kan aktivere deres viden og forudsætninger, vil de positive aspekter af deres erfaringer med flersprogethed (metasproglig opmærksomhed, kommunikativ sensitivitet og kreativitet) derimod komme i spil, så der bliver tale om en additiv læringssituation.

Et indlysende sted at starte er i en løsning på det pædagogiske spørgsmål om at lære engelsk gennem dansk eller ved at trække på en bredere sproglig opmærksomhed hentet gennem erfaringer med flere sprog. Beskrivelsen af undervisningen i 3.-4. klasse i Fælles Mål (Undervisningsministeriet 2004 s. 40) indledes således med sætningen "Undervisningen tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger

bl.a. fra danskundervisningen.” For nogle elever vil dette formentlig være en omvej. Et andet indlysende sted er i diskussionen om, hvorvidt alle elever har forkundskaberne til, at der i begynderundervisningen anlægges en andetsprogsbaseret tilgang, eller om der netop på dette sted skal foretages en holdddeling, således at nogle børn får fremmedsprogsundervisning med behørig præsentation og opdagelse af det nye sprog, mens andre starter med at aktivere og systematisere deres allerede erhvervede viden i en andetsprogsundervisning.

Måske er det også påkrævet at videreudvikle kommunikationsbegrebet, således at man i begynderundervisningen arbejder bevidst på at inddrage flere børn i kommunikative situationer der er kendetegnet ved at præmisserne er klare og ikke alt for indforståede (Richard-Amato 2003).

Også i mellemtrinnets ældste klasser kan der være god grund til at sætte fokus på skolens diskursformer og i stigende grad på forskellen mellem skolesprog og hverdagsprog (Bjorholm m.fl 2003). I faglitteraturen om flersprogede børns skoleudbytte foreslås fx et højt ambitionsniveau i skrivepædagogikken (fx Canagarajah 2004), fordi denne er velegnet til at give eleverne et løft i problemløsning og refleksion i almindelighed. Noget lignende har været foreslået vedrørende den rolle, som faglig læsning spiller, også på fremmedsprog (Cummins 2000). Det er i det hele taget væsentligt, at skolen med omhu sørger for, at alle elever inddrages i og udvikles med intellektuelt krævende sprogbrug, og at dette også gælder engelsk, hvis skolen skal hjælpe eleverne med at få de rette kvalifikationer både med hensyn til sprogfærdighed og almen dannelse. Hvis skolen ikke påtager sig den opgave, vil engelskunderskaberne i stigende grad blive et sorteringsredskab.

Litteratur

- Bjorholm, Helle m.fl.: Dansk som andetsprog i fagene. Fremmedsprog. I: Laursen, Helle Pia (red.): Dansk som andetsprog i fagene. Københavns Kommune, 2003. www.kk.dk
- Canagarajah, Suresh: Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse. I: Pavlenko and Blackledge (eds): Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- Cenoz, Jasone: Research on multilingual acquisition. I: Cenoz and Jessner (eds): English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- Cummins, Jim: Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction. I: Cenoz and Jessner (eds): English in Europe. The Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- Evalueringsinstituttet: Evaluering af engelsk i den danske grundskole. 2003.
- Preisler, Bent: Danskerne og det engelske sprog. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 1999.

- Reiff, Katrine: Tosprogede unges brug af engelsk. I: Jørgensen, J. Normann (red.): De unges sprog. Artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark. Kbh.: Akademisk Forlag, 2002.
- Richard-Amato, Patricia: Making it happen. From interactive to participatory language teaching. Theory and practice. Longman, 2003.
- Seeberg, Peter: Tosprogede elever i gymnasiet og HF. Kbh.: Undervisningsministeriet, 1995.
- Svendsen, Bente Ailin: Så længe vi forstår hverandre. Sprogvalg, flersproglige ferdigheder og sproglig socialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo. Universitetet i Oslo, 2004.
- Undervisningsministeriet: Fælles Mål – engelsk. Læreplan. Kbh., 2004.