

Dansk som andetsprog er også dansk kultur



Bergthóra S. Kristjánsdóttir

Folkeskolelærer, cand.mag. i dansk og lingvistik. Fagkonsulent i Undervisningsministeriet for undervisning af tosprogede elever.

„Jamen, **forstår** hun det, hun læser“ spørger jeg. Hun er en 7-8-årig tosproget pige, som af læreren beskrives som dårlig til dansk, til trods for at hun læser danske tekster. Til mit spørgsmål svarer læreren: „Det er svært at sige. De tekster, som vi læser, har sådan set ikke noget indhold“.

De tosprogede elever i den danske folkeskole har ofte mange odds imod sig, når det gælder deres muligheder for at lære dansk som andetsprog. De læser mange tekster, som muligvis ikke siger dem ret meget. Enten fordi teksterne ikke er blevet til med det for øje at fortælle læseren noget, eller også fordi teksterne, hvis de er skrevet for at fortælle læseren noget, kræver dansk kulturkompetence.

Som regel skal de tosprogede elever lære dansk som om sproget var deres modersmål. Ved skolestart har danske elever fem til seks års erfaringer med at lytte til dansk, tale dansk og i øvrigt kommunikere med omgivelserne på dansk - både sprogligt og kulturelt. Det kan være svært for tosprogede elever at indhente danske elever, hvis undervisningen udelukkende er vidensopfølgning af danske børns fem til seks års erfaringer med dansk sprog og kultur.

På mange skoler gives der timer til særligt tilrettelagt undervisning i dansk for tosprogede elever. Der har mange steder været modvilje mod at kalde denne undervisning for dansk som andetsprog. Argumenterne har

været, at der kun findes én slags dansk, og at det er en nedvurdering af dem, der ikke har dansk som modersmål, at kalde sproget for andetsprog som om det var et andenrangssprog og de, der talte det, ligeledes andenrangs. Vurderingen af os, der bruger dansk som andetsprog, er, at vi aldrig kan blive lige så gode til at kommunikere på dansk som modersmålsbrugerne. Denne vurdering er yderst tvivlsom og må ikke blive en sovepude i undervisningen.

Set i bakspejlet kan man måske synes, at det er beklageligt, at der går så megen energi med at strides om organisationsformer vedrørende danskundervisning af tosprogede elever, f.eks. om de skal blandes med mange andre nationaliteter, være i etniske grupper el. lign. Ligeledes kunne den energi, der er brugt på selve begrebet dansk som andetsprog, have været mere frugtbar anvendt i en diskussion af indholdet i dansk som andetsprog, kulturelt og sprogligt.

På mange skoler er man nået så vidt, at der undervises i dansk som andetsprog. Men på grund af den manglende diskussion af indholdet er undervisningen mange steder stadig i sin vorden. Det er en udbredt antagelse at lade som om dansk smitter: hvis eleverne hører dansk, lærer de også sproget. Kulturen følger automatisk med!

Tre centrale områder er vigtige for forståelse af de tosprogede elevers muligheder for dansk kulturkompetence i folkeskolen. Det er:

- forskelle i kulturel opfattelse skal

- bearbejdes ved hjælp af en dialog
- de tosprogede elever skal kunne indgå i en interaktion med en given tekst
- muligheder for at gøre brug af hinandens forskellige kulturbundne referencerammer.

Den nødvendige dialog

Når kommunikationen mellem lærere og tosprogede familier går i hårdknude, er det ofte de tosprogede familiers kultur, der får skylden. Familiernes stiller måske krav om særlige hensyn i forbindelse med idrætsundervisning, madvaner, religiøse forhold og lign. Mange konflikter i folkeskolen bliver imidlertid aldrig løst, fordi man straks er parat til at træde af på kulturen, og derved lade selve konflikten ligge uanalyseret og uløst.

Tove Skutnabb-Kangas beskæftiger sig i sin bog „Minoritet, sprog og rasisme“ med forskellige aspekter af kultur: viden, følelser og adfærd. Denne tilgang muliggør både forståelse af de tosprogede elevers danske kulturtilegnelse, og af underviserens evne til at blive klogere på deres kulturkompetence i modersmålskulturen.

De tosprogede elevers viden er kulturbestemt. En svensk forsker og lærer, Sigrid Lenntorp, Lund, har i en endnu ikke offentliggjort disputats undersøgt, hvorledes en klasses geografiske viden kom til udtryk, da eleverne blev bedt om at opremse så mange lande, som de nu kunne komme i tanker om på to minutter. Klassen bestod af svenske elever og spansktalende latinamerikanske

elever. De svenske elever nævnede på en 30. plads og nedefter Brasilien, Uruguay og Chile, som hos de latinamerikanske elever naturligvis var på top10 listen. Inspireret heraf undersøgte en dansk lærer, hvilke danske byer 8. klasse kunne nævne på et minut. En irakisk flygtning kunne kun nævne Køge, (hvor han boede), København, Roskilde (Dansk Flygtningehjælps Integrationscenter), Sandholm og Høbro, hvor en onkel boede; til gengæld nåede han at nævne 32 byer i Irak. Der blev protesteret, da han nævnte Kuwait som en by i Irak. Øvelsen gav anledning til en diskussion og bearbejdelse af, hvorfor man ved, det man ved, fremfor fokusering på hvad man bør vide i den danske folkeskole.



Foto: Karen Risager

De tosprogede elever skal selvfølgelig tilegne sig dansk viden og til en vis grad blive følelsesmæssigt og adfærdsmæssigt kompetente på dansk. Har man fælles kultur slipper man tit for at forklare sig. Kulturbestemt dansk viden, adfærd og følelser skal ofte forklares eksplicit, og på en måde oversættes til dansk igen. Det er f.eks. ikke en naturgiven selvfølge, at man går på fritidshjem efter skoletid, at man fejrer sig selv med små flag og flødeboller, at man kalder læreren ved fornavn, at der en gang om ugen kommer en bogbus,

hvor man gratis kan låne bøger en måned, at man efter skoletid/fritidshjem kan gå til spejder, sport, survival-aktiviteter osv.

Det kan måske umiddelbart være svært at udskille danske udtryk for følelser, som er anderledes end udtryk for følelser i andre kulturer. Det kan lade sig gøre i folkeskolen, hvis læreren bevidst søger efter, hvordan de tosprogede elever udtrykker sig følelsesmæssigt og adfærdsmæssigt.

Følgende er et eksempel på, hvordan en tyrkisk elev udtrykker sine følelser overfor en tyrkisk tosproget lærer og modersmållærer. Anledningen er Lærernes dag (24.11), hvor tyrkiske elever fejrer deres lærere i Tyrkiet. Eleven skriver til læreren (min oversættelse): „Min kære lærer. Jeg ønsker dig tillykke med Lærernes dag. Jeg kysser dine hænder. Du har lært mig at læse og skrive. Nu kan jeg læse alt og skrive alt. Jeg er dig meget taknemmelig. Min kære lærer, vi elsker dig“.

Danske lærere modtager nok ikke hilsener i denne udformning. Det betyder ikke, at danske lærere ikke er afholdte af deres elever. Udtryksformerne for at holde af og respektere er kulturbestemte. Derfor må danske omgangsformer forklares og oversættes til et dansk, som forstås af ikke-danskere.

Muligheder for interaktion mellem elev og tekst

I 70erne var man optaget af at lære eleverne nye sprog ved at overbevise dem om, at et ord er et ord. For den pakistanske elev skulle det i praksis betyde, at en ugle er en ugle. Det kan bare betyde noget forskelligt på forskellige sprog. Den danske lærer forstår ugle som et symbol på visdom, mens den for den pakistanske elev symboliserer dumhed. Den danske lærer fortæller, at et træ er et træ, underforstået f.eks. forskellige nåletræer og løvtræer. Den tyrkiske elev tænker straks på frugttræer, og den islandske elev forestiller sig træer, som på dansk blot kaldes for krat.

Fra 80erne begyndte man at fokusere på forskellige læsestrategier, som er nyttige ved læsning af forskellige slags tekster. Læseren kan læse ekstensivt eller intensivt, alt efter om hun skimmer teksten eller skanner den. Forventning, sammenhæng, billeder, overskrifter er bl.a. af betydning for læsningen. Disse faktorer anses for vigtige, tillige med fokusering på interaktionen mellem læseren og teksten.

Mine erfaringer med Ahmet, en svagsynet tyrkisk dreng på 8 år, viser mig,

hvor vigtigt det er for tosprogede elever, at de får muligheder for interaktion med den tekst, de læser. Da jeg fik Ahmet som elev i en børnehaveklasse, vidste jeg, at jeg ville læse med ham, men ikke helt hvad. Jeg skrev så navnene på hans klassekammerater og familie på ordkort. Ahmet læste kortene og reagerede ud fra sine erfaringer på dem. På et tidspunkt viste jeg ham et kort, hvorpå der stod Jasar. Ahmet svarede straks: „Det er ikke min far“, hvorefter han med sort tusch skrev et tyrkisk "ş", dvs Jaşar. Jeg forklarede ham, at jeg selv skrev mit navn på to forskellige måder, alt efter om det var på islandsk eller på dansk. Det kunne Ahmet godt forstå, men han syntes, det var for dårligt, at der skulle ni bogstaver i navnet på dansk og kun otte på islandsk. At det islandske bogstav þ kunne blive til th kunne jeg ikke forklare overbevisende for Ahmet. Han var hurtigere til at lære at læse navnene på de tyrkiske elever end de danske. Han lærte hurtigt at læse navne som Hacer, Hatice, Ibrahim, Zafer, Birgül, mens det tog længere tid at lære navne som f.eks. Pernille, fordi Ahmet først skulle lære, at Pernille er et pigenavn, og ikke noget man spiser jævnfør persille eller chokoladereklamen.

Fælles referencerammer

I folkeskolen stilles krav om, at eleverne forstår verden på dansk. Denne forståelse har man efter min bedste overbevisning gjort meget lidt for at udvikle. Det kræver, at dansk kultur forklares eksplicit og oversættes for børnene. Den manglende forståelse er ofte kommet til udtryk i forbindelse

med Folkeskolens afgangsprøve og Folkeskolens udvidede afgangsprøve. Når elever forlader den danske folkeskole er det som regel med folkeskolens afgangsprøver som adgangsbillet til de videre muligheder. Folkeskolens afgangsprøver er ikke bare en prøvning i skriftlig fremstilling i dansk sprog. Det fungerer i lige så høj grad som en prøvning i, om eleverne forstår dansk kultur. Et eksempel:

En elev, palæstinenser fra en flygtningelejr i Beirut, valgte til Folkeskolens afgangsprøve i 1991 opgaven **Flaskepost**. En skitsepræget kridttegning viser en person i badebukser, som finder en flaske i vandkanten. „Skriv ud fra billedet. Flaskeposten skal spille en væsentlig rolle i det, du skriver“. Han skrev en god dansk stil, men han

havde bare misforstået det hele. Han forstod ikke det samme ved flaskepost, som man gør som dansker (hvis man forstår det). Han forstod det som en „flaskebombe“ og forklarede således, hvad der skete, da mennesket på tegningen rørte bomben. Han beskrev på en illustrativ måde, hvorledes mennesket blev sønderlemmet og tilintetgjort ved berøringen. - Han fik en lav karakter for opgaven. Som læreren sagde: „Censor og jeg var enige om, at han burde have valgt et andet emne, når han nu ikke kunne forstå, hvad en flaskepost er for noget“.

Litteratur:

Lenntorp, Sigrid: Disputats, upubl. Lund

Skutnabb-Kangas, Tove: Minoritet, språk och rasism. Malmö, Liber, 1986. 214 s.

KULTUR, DET ER ...

„ALT! Hvad der har med det pågældende land at gøre. Hvad børnene i skolen synger og læser om. Børn + unges pligter/rettigheder i hjemmet. Hvordan dagen er delt op for landmændene. Hvordan de holder fødselsdagsfest + højtider. Lommepenge - madvaner - fritid - uddannelsesforløb/-muligheder - foretrukne feriesteder - menneskesyn i al almindelighed - hvad der vises i TV - forskelle i levevis fra land til by - forskelle i levevis fra den ene landsdel til den anden.“

Se Karen Risagers artikel om sproglæreres definitioner s. 34-35