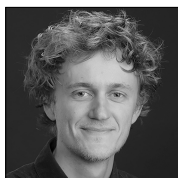


Arabisk i dansktimen – didaktiske udfordringer i det flersproglige læringsrum

Mange andetsprogsundervisere kender formentlig til fornemmelsen af, at kursisternes brug af deres modersmål i undervisningen på en eller anden måde står i vejen for deres tilegnelse af målsproget. Man undrer sig over, hvorfor den lærende insisterer på, at alting skal oversættes eller drøftes med en sidemakker på et fælles sprog. Man tænker: “Hvornår begynder de at værdsætte, at dansk bedst kan læres på dansk?”

Teoretikere inden for andetsprogstilegnelse har længe debatteret betydningen af modersmålet, samt hvilke udfordringer og potentialer det repræsenterer i andetsprogstilegnelsens læringsrum. Mens det gennem mange år har været gængs praksis i andetsprogsundervisningen at forsøge at minimere tilstedeværelsen af kursisternes L1 i L2-undervisningen (Cook 2001), er der i de seneste år i stigende grad diskussioner af de pædagogiske fordele ved at kultivere læringsrum, der aktivt inddrager og udnytter andre sprog end målsproget, ikke mindst de lærendes L1 (Daryai-Hansen m.fl. 2016; Daryai-Hansen 2017). Samtidig påpeger forskningen, at andetsprogsundervisningen i praksis ikke er fulgt med den teoretiske udvikling, hvorved andre sprog end målsproget fortsat forsømmes som en værdifuld ressource i andetsprogsundervisningen (Holmen 2015; Cook 2001; Daryai-Hansen m.fl. 2016).

Denne artikel bygger på et tougers feltarbejde foretaget i en klasse på danskuddannelse 1, modul 5 og 6, hvor de mange arabisktalende



BUGGE LIND PETERSEN

MA i antropologi, BA i antropologi og arabisk og islamstudier, underviser i dansk som andetsprog
Integrationskonsulent v. Center for Integration
buggelindpetersen@gmail.com

de kursister, med lærerens accept, jævnligt kommunikerede på deres fælles modersmål. Formålet med feltarbejdet og denne artikel er således at undersøge, hvilke slags flersproglige læringsrum der opstår, når de lærende deler et sprog foruden målsproget, samt hvordan indsigter i sådanne autonome udvekslinger på et andet sprog end klassens målsprog kan informere og styrke udviklingen af flersproglige tilgange til andetsprogsundervisningen.

I denne artikel præsenteres to forskellige empiriske udpluk fra feltarbejdet, hvorudfra tre analytiske temaer skitseres: L1-spejling, opgaveløsning og social identitet. Artiklen afsluttes med en kort diskussion af, hvordan disse tre temaer kan belyse den aktive inddragelse af andre sprog end målsproget i andetsprogsundervisningen, som teoretikerne på området efterspørger.

I de følgende eksempler angives arabiske citater i kursiv og oversat til dansk. Stedvis angives den oprindelige formulering i parentes. Alle navne er pseudonymer.

L1-spejling

To midaldrende mænd, Khalil og Mahmoud, står på hver deres side af smartboardet, hvorpå der står skrevet “et hus – huset”. Khalil, som underviseren på holdet jævnligt sætter til at forklare øvelser og grammatik til de øvrige arabisktalende kursister – på arabisk – hjælper Mahmoud med at forstå betydningsforskellen. Yasmin og Khadija, som også taler arabisk, følger med i deres diskussion ved klassens langbord.

Khalil: Når der står -et her som det sidste af ordet – så betyder det for eksempel huset (al-bayt). Her står der hus (bayt), her står der huset (al-bayt).

Mahmoud: Hvad så med den der? [peger på en teksten “et hus”].

Khalil: Det samme, også. Hus, huset (bayt, al-bayt).

Mahmoud: Der står det samme?

Khalil: Ja ja, men det der -et [peger på endelsen i teksten “huset”], når man putter det her for eksempel, så bliver det hvad? Huset (al-bayt).

*Mahmoud: *uforståeligt* [klør sig på benet].*

[...]

Khalil: *Når jeg vil sige øh... Mohameds hus, Mohameds hus (bayt Mohamed).*

Mahmoud: *Mmm.*

Khalil: *Her er der ikke "al". Så siger man for eksempel hus... Hus Mohamed.*

Mahmoud: *Hus Mohamed.*

Khalil: *Forstår du?*

Mahmoud: *Hus t.*

Khalil: *Så derfor slutter det med t eller -et. Eller -en. Det kommer an på ordet om det er -en eller -et.*

Mahmoud: *Så altid, hvad der står først kommer på som det sidste.*

Khalil: *Netop.*

Mahmoud: *Dét ord slutter med dét.*

Yasmin: *Altid? Ikke altid?*

Khalil: *Ofte.*

Khalils brug af et eksempel med ejefald til at forklare Mohamed forskellen på bestemthed og ubestemthed giver mening i en arabisk sproglig sammenhæng, hvor ubestemthed udtrykkes ved udeladelsen af den bestemte artikel *al-*, men også ejefald udtrykkes ved et ubestemt led efterfulgt af et bestemt led eller et navn (jf. eksemplerne *bayt* = hus, *al-bayt* = huset, *bayt Mohamed* = Mohameds hus). Da Mahmoud ikke umiddelbart fanger forskellen mellem *bayt* og *al-bayt*, tyer Khalil til eksemplet *bayt Mohamed*, hvor det at navneordet står uden bestemthedsmarkør, har en mere markant betydning: ejefald. I sin forhåbning på at forklare bestemthed/ubestemthed til sine klassekammerater kommer Khalil til at give et forvirrende L1-ek-

sempel med ejefald, fordi ejefald, som grammatisk struktur, er meget nært beslægtet med bestemthed på arabisk. Khalils anvendelse af ejefald-eksemplet kompliceres selvfølgelig yderligere af, at bestemthed også kan komme til udtryk gennem ejefald på dansk. Khalils sammenblanding af bestemthedspræfiksets forskellige funktioner i hans L1 kan ses som et eksempel på, hvordan en kursist, som måske fejlagtigt tilskrives en god grammatisk forståelse af underviseren, hurtigt kan komme til at give misvisende eksempler, når han skal forklare målsproglige strukturer ud fra L1-sproglige eksempler.

Det ovenstående eksempel kan også bruges til at understøtte en mere generel pointe om, at L1 udgør en uomgængelig forståelsesramme for L2-læring, som derfor kræver en direkte inddragelse og bearbejdning i L2-undervisningen (García 2017; Cook 1999, 2001). Khalils kendskab til en L1-sproglig struktur – al-præfiksets funktion i skabelsen af ubestemthed/bestemthed og ejefald – styrer ham imod en uhensigtsmæssig forklaring af en struktur på målsproget. Denne intuitive sprogspejling er ikke sig selv uhensigtsmæssig, den er nærmere uundgåelig ifølge de ovenstående forfattere – men bliver uhensigtsmæssig, fordi Khalil ikke får nogen støtte til at forklare forskellen på bestemthed og ubestemthed, uden at inddrage et eksempel med ejefald, der skaber forvirring. Det havde været gavnligt for læringsituationen i dette tilfælde, hvis underviseren kunne fastlægge en ramme for spejling af sprogene, som illustrerede og arbejdede aktivt med forskelle og ligheder i, hvordan ubestemthed, bestemthed og ejefald udtrykkes på de to sprog.

I det følgende eksempel får vi et eksempel på, hvordan målet om at få løst en given opgave – snarere end refleksioner over, hvordan den løses – hurtigt kan blive en dominerende strategi i det autonome flersproglige læringsrum.

Opgaveløsning

Khalil og Mahmoud sidder for enden af klassens langbord og snakker lavmælt på arabisk. De arbejder på opgaven med personlige og possessive pronomener, som læreren har givet klassen, inden hun satte sig ind i et tomt tilstødende lokale for at træne mundtlig modultest med en af holdets svagere kursister, som snart skal op til modultest. Vanen tro har underviseren sat Khalil til at hjælpe de andre arabisktalende kursister med opgaven:

Possessive pronomener

Personlige pronomener		Possessive pronomener		
		en	et	flertal
Jeg	↔	min	mit	mine
du	↔	dit	dit	dine
han	↔	hans (sine)	hans (sine)	hans (sine)
hun	↔	hendes (sine)	hendes (sine)	hendes (sine)
vi	↔	vores	vores	vores
I	↔	vores	vores	vores
de	↔	deres	deres	deres

Opgave 1
 Indsæt en, et + min, mit, mine, din, dit, dine
 Eksempel: Jeg har en mobiltelefon. Det er min mobiltelefon.

- Jeg har _____ computer. Det er _____ computer.
- Du har to børn. Det er _____ børn.
- Jeg har _____ hus. Det er _____ hus.
- Jeg har _____ bil. Det er _____ bil.
- Du har _____ fjernsyn. Det er _____ fjernsyn.
- Jeg har 30 æl. Det er _____ æl.
- Du har _____ lejlighed. Det er _____ lejlighed.
- Du har 3 bananer. Det er _____ bananer.
- Jeg har _____ sofa. Det er _____ sofa.
- Du har _____ problem. Det er _____ problem.

Pronomener

Subjekt	ikke-subjekt
Jeg	mig
du	dig
han/hun	ham/hende
vi	os
I	jer
de	dem

Indsæt de rigtige pronomener:

Eksempel: Jeg spørger dig og du spørger mig.

- Du spørger ham og _____ spørger _____.
- Hun spørger dem og _____ spørger _____.
- Vi spørger dig og _____ spørger _____.
- De spørger os og _____ spørger _____.
- Han spørger jer og _____ spørger _____.
- Jeg ringer til hende og _____ ringer til _____.
- I ringer til mig og _____ ringer til _____.
- De ringer til ham og _____ ringer til _____.
- Vi ringer til dig og _____ ringer til _____.
- Han ringer til dem og _____ ringer til _____.

Figur 1. Opgaveløsning.

Khalil oversætter aldrig hele betydningen af sætningerne. I stedet tager han konsekvent udgangspunkt i oversigten på opgavepapiret og forklarer: “Jeg” tager “min”. Hvis en medkursist indsætter det forkerte svar, spørger han “Hvad tager det ord?” De andre kursister virker lidt frustrerede og Khadija indvender drillende: “Hvornår kommer underviseren tilbage?” Også efter at underviseren er kommet tilbage i klassen og gennemgår arket, klandrer Khadija Khalil for hans indsats: “Hvorfor har du lært mig noget forkert?”, og “Jeg lærer det aldrig”. “Selv på arabisk forstår du det ikke”, svarer Khalil lidt irriteret.

Underviseren spørger klassen, hvad forskellen er på min, mit og mine. “Hvad betyder ‘forskelt’?”, spørger Khadija ud i luften. Efter lidt tid foreslår Yasmin: “Ental og flertal” til de andre kursister, som godtager forslaget, og sammen får de efterhånden kommunikeret det på dansk til underviseren, som bekræfter. “Nu forstår jeg!” udbryder Khadija – tydeligvis henvendt til Khalil. Han giver igen: “Men du forveksler ‘du’ og ‘han’ og ‘hun’. Du skal bruge ‘han’ og ‘hun’ om nogen, der ikke er til stede. Ligesom ‘vi’ betyder ‘vi’. ‘I’ – er, når der er nogen foran dig.”

Det første, vi skal lægge mærke til i den ovenstående feltnote, er, at Khalil i rollen som hjælpelærer først italesætter funktionen eller

betydningen af de enkelte pronomener, efter at Khadija gentagne gange har udfordret ham. Med undtagelse af dette ene vigtige tilfælde, som vi vender tilbage til i det følgende afsnit, forholdt de arabisktalende kursister sig næsten udelukkende til, hvordan opgaven skulle løses ved at finde og indsætte det korrekte pronomen. En del af denne arbejdsform kan forklares med opgavens design, hvor det korrekte svar skal udvælges fra et forudbestemt, begrænset udvalg. Ikke desto mindre kan vi konstatere, at en autonom platform for L1-sproglige udvekslinger ikke i sig selv udgør en garanti for, at de lærende udveksler metasproglige refleksioner. Dette er en vigtig iagttagelse, fordi netop sproglig opmærksomhed, som kultiveres ved de lærendes eksplicite tale om sproget, dets bestanddele og funktioner, udgør et af de centrale formål med det flersproglige læringsrum (Daryai-Hansen 2017). Hvis opgaven eller undervisningsstilen ikke fordrer nogen form for metasproglig udveksling, vil de lærende tilsyneladende ikke nødvendigvis foretage sig meget andet end blot at forsøge at løse opgaven, også selvom de på deres L1 har mulighed for at drøfte opgaven og dens tilsigtede udbytte. Fra et kognitivt læringsperspektiv er læringen i denne opgaveløsningsorienterede læringsstrategi minimal, idet vi ikke ser nogen indikationer på, at kursisterne arbejder bevidst med betydningen og funktionen af sprogets bestanddele, her pronomenerne. Vi ser altså en interessant udfordring for det flersproglige læringsrum, som i mangel på en underviser, der aktivt deltager i de forskellige flersproglige spejlinger, nemt kommer til at parkere de lærende i et lidt for formfokuseret læringsrum, som ikke er i trit med den pluralistiske andetsprogsdidaktiks idealer for læring.

Social identitet

Et sidste tema, vi kan skitsere ud fra de ovenstående indblik i det flersproglige læringsrum, vedrører de sociale dynamikker i klassen, og hvordan de influerer på kursisternes læringsproces. I et enkelt tilfælde, efter at Khadija gentagne gange havde sendt drillende bemærkninger i retning af Khalil, brød han med den ovenfor beskrevne opgaveløsningsorienterede læringsstrategi og forklarede Khadija betydningsforskellen på pronomenerne i tal og person; en regulær metasproglig udveksling, som tilsyneladende blev brugt som et forsvaret mod Khadijas angreb på hans rolle som ekspert. Fra et lærings-synspunkt virker det ærgerligt, at metasproglige udvekslinger som denne ikke var det centrale omdrejningspunkt for kursisternes interaktion, men snarere blev brugt af Khalil som et middel til at po-

sitionere sig i toppen af læringsfællesskabets hierarki. En lignende dynamik kom også til udtryk i holdets arbejde med bestemthed, hvor Khalil besvarede Yasmins spørgsmål – om hvorvidt en og et altid bliver til -en og -et i bestemt form – med “ofte”. Ligesom han over for Yasmin giver et undvigende svar for ikke at sige noget forkert, forsvarede han sin ekspertrolle over for Khadija ved at henlede opmærksomheden på hendes misforståelse af de forskellige pronomeners funktion.

Bonny Norton Pierce (1995) argumenterer for et dynamisk motivationsbegreb, hvor man har øje for de mange forskellige og nogle gange ambivalente behov, som ligger til grund for, hvordan den lærende investerer sig selv i sin læringsproces. Ud fra den forståelse fremstår Khalil meget aktiv i forhandlingen af sin identitet i læringsrummet. Han må flere gange give upræcise eller ukorrekte svar på sine medstuderendes spørgsmål, uden at han viser nogen tegn på at ville fravige sin rolle som ekspert, og han tager kontant til genmæle, i det øjeblik Khadija eksplicit udfordrer hans rolle. Vi kan ikke være sikre på, hvor bevidst Khalil selv er om sine begrænsninger som vidensbank; ikke desto mindre understøtter det Pierces pointe, når Khalil fastholder sit selvbillede som en ressource på en måde, hvor det nogle gange sker på bekostning af holdets videre undersøgelse af svarmuligheder. Det er med andre ord mindst lige så vigtigt for Khalil at bibeholde sin identitet i læringsrummet, som det er at give plads for sin egen og de andres tvivl og den mulighed for læring, som ligger heri.

Konklusion

Denne artikel har givet et par eksempler på, hvordan den blotte inklusion af de lærendes L1 i L2-læringsrummet ikke i sig selv udgør nogen garanti for at indfri de læringspotentialer, som flersproglige tilgange til sprogtilegnelsen tilskrives i faglitteraturen. Vi må ikke tilskrive flersproglig læring så stort et potentiale, at vi glemmer andre faktorer, som er mindst lige så afgørende for et produktivt læringsrum: den lærendes investering i læringen, ligelig fordeling af agens blandt de lærende, underviserens aktive deltagelse i udvekslinger om sprog og læring med de lærende, opgaver, som vækker nysgerrighed og behov for at kommunikere.

Samtidig skal artiklen ikke forstås som et argument for den fortsatte eksklusion af L1 i andetsprogsundervisningen. Vi må ikke forsømme at tage den udfordring op, der ligger i at gøre flersproglighed til et aktivt, centralt og organiseret element i andetsprogsundervis-

ningen, for som Cook (2001) skriver: “Like nature, the L1 creeps back in, however many times you throw it out with a pitchfork” (ibid.: 405). Men det er uhensigtsmæssigt at overlade flersproglige læringsrum til de lærende selv – og derved efterlade dem i det vakuum, som lærerrollen efterlader, hvor forskellige mere eller mindre produktive sociale dynamikker og spejlinger af sprogene kan opstå. Det egalitære læringsrum, hvor alle kommunikative input er legitime, er afgørende for en produktiv inddragelse af flersproglighed, men det skal ikke misforstås som en nedtoning af den aktive lærerrolle. Der eksisterer således en central udfordring i tilvejebringelsen af et produktivt flersprogligt læringsrum, hvis man som underviser ikke har kendskab til de sprog, som skal inkluderes. Som andre undersøgelser også har vist, kræver en seriøs inklusion af andre sprog end målsproget i andetsprogsundervisningen, at underviseren virkelig tager sin rolle som “co-learner” (García 2017: 22-24) alvorligt og afsætter den fornødne tid til at forholde sig undersøgende og spørgende i de situationer, hvor man ikke oplever at kunne forstå og evaluere kursisternes brug af andre sprog end målsproget (Pacheco 2018: 22). Selvom flersproglig didaktik bør være mulig, uden at underviseren har indgående kendskab til de inddragede sprog, virker det svært at argumentere for, at det ikke skulle være en fordel med et sådant kendskab, hvilket i praksis stiller et krav om, at undervisernes kendskab til kursisternes L1 skal styrkes på landets sprogcentre, hvis potentialet i flersproglige læringsrum skal indfries.

Litteratur

- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivante*, 57(3), 402-423.
- Daryai-Hansen, P. (2017). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogundervisningen: Hvorfor og hvordan? I: Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Jakobsen, S.K., von Holst-Pedersen, J., Svarstad, L.K. & Watson, C. (red.), *Fremmedsprogdidaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörintz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J. & Reich, H.H. (2016). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109-127.
- García, O. (2017). *Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers*. Berlin: De Gruyter.
- Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen

- fra problem til potentiale. I:
Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag
i forandring – pædagogik og praksis*
(s. 23-54). Frederiksberg:
Samfundslitteratur.
- Pacheco, M. B. (2018). Spanish, Arabic,
and “English-only”: Making
meaning across languages in two
classroom communities. *TESOL
Quarterly*, 52(4), 995-1021.
- Pierce, B. N. (1995). Social identity,
investment and language
learning. *TESOL Quarterly*, 29(1),
9-31.