

Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner

Nutidens globale verden er præget af en stor sproglig mangfoldighed. Som et naturligt resultat heraf kan alle børn i den danske skole defineres som flersprogede, fordi de stifter bekendtskab med mere end ét sprog. Inden for forskningen er der bred konsensus om, at flersprogethed er en kognitiv fordel, når elever lærer nye sprog (Bialystok 2001), da de har et større sprogligt repertoire og flere strategier at trække på. Samtidig viser motivationsstudier, at flersprogethed har en positiv indvirkning på elevers vilje og lyst til at lære sprog (se fx Dewaele & Wei 2013). Flersprogethed er dog hverken en kognitiv fordel eller en motivationsfaktor i sig selv, men kræver rammer, der bygger på et resourcesyn på elevernes sproglige repertoire, så der skabes rum for, at eleverne kan blive opmærksomme på og drage nytte af deres flersprogethed i deres sproglæring (Moore 2006).

I artiklen undersøger jeg de curriculære rammebetingelser for flersprogethed i og på tværs af folkeskolens sprogfag og kobler dette til en motivationsteoretisk ramme. Jeg introducerer således først til *the L2 Motivational Self System*. Herefter præsenterer jeg med afsæt i en operationalisering af flersprogethedsdidaktik resultaterne af en kvalitativ indholdsanalyse af sprogfagenes læreplaner. Afslutningsvis peger jeg på, hvordan de curriculære rammebetingelser for flersprogethed kan have implikationer for elevernes motivation for at lære sprog.



NATASCHA DRACHMANN

Cand.mag. i tysk og dansk, ph.d.-stipendiat
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
Læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon
ndr@hum.ku.dk

Motivation for sproglæring

Gennem tiden har flere forskere beskæftiget sig med samspillet mellem motivation og sprogtilegnelse. Mens bl.a. psykologerne Wallace Lambert og Robert Gardner har stået for en socialpsykologisk forskningstradition, som siden blev afløst af mere kognitivt orienterede tilgange, har psykolingvisten Zoltán Dörnyei og hans *L2 Motivational Self System* (L2MSS) vundet indpas de seneste årtier.

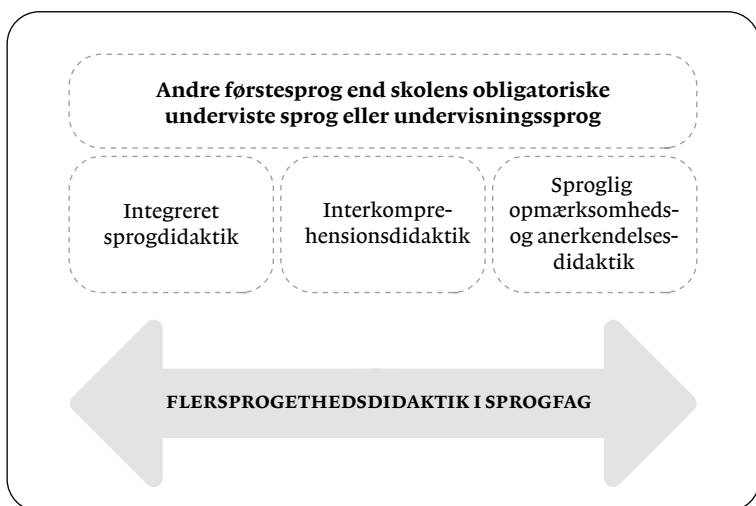
Dörnyei (2009) konkluderer med afsæt i et ungarsk længdestudie, at der findes tre primære motivationsfaktorer for sprogtilegnelse: (1) learnerens egen vision for sig selv, (2) det sociale pres fra learnerens omgivelser og (3) positive læringsoplevelser. Dörnyei påpeger, at de tre motivationsfaktorer er gældende ved al sprogtilegnelse og ikke kun ved L2. De tre faktorer samles i L2MSS via en konceptualisering af *selvet* og af læringsoplevelsen.

Konceptualisering af *selvet* består af de forestillede positive og negative visioner, som learneren har om sig selv i et fremtidsperspektiv. I L2MSS står det idealistiske selv (*the ideal self*) og det normative selv (*the ought to self*) som særligt centrale for learnerens motivation for at lære sprog. Det idealistiske selv indeholder de håb, drømme, ønsker og visioner, som learneren har for sig selv. Det normative selv udgøres af de forestillinger og forpligtelser, som learneren forestiller sig, at vedkommende skal leve op til for at undgå et negativt udfald.

Konceptualisering af læringsoplevelsen består af de kontekstuelle, situationsspecifikke faktorer, der er relateret til læringsmiljøet og sprogtilegnelsesprocessen, fx læreplaner, undervisningsmaterialer, klasserummet, læreren, klassekammerater, succesoplevelser osv. Mens lærere og skolen som instans spiller en afgørende rolle for at sikre elevernes motivation, kan makro-kontekstuelle holdninger og diskurser i samfundet også have en (de)motiverende effekt (Dörnyei & Ushioda 2011).

Operationalisering af flersprogethedsdidaktik

I forsknings- og udviklingsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* har vi med afsæt i Candelier m.fl. (2007) udviklet en operationalisering af flersprogethedsdidaktik, der har dannet grundlag for en analyse af sprogfagenes læreplaner i grundskolen med henblik på at undersøge, i hvilken grad og hvordan flersprogethed kommer til udtryk i nationalt curriculum.



Figur 1. Operationalisering af flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen, Drachmann & Andersen under udgivelse).

Operationaliseringen viser, at flersprogethedsdidaktikken er udtryk for et kontinuum og kan implementeres via tre tilgange:

- *Integreret sprogdidaktik*, der integrerer andre sprog fra skolens fagrække (fx dansk, engelsk, fransk og/eller tysk).
- *Interkomprehensionsdidaktik*, der integrerer beslægtede sprog fra samme sprogfamilie (fx germanske sprog eller romanske sprog).
- *Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik*, der integrerer en bred vifte af sprog, repræsenteret i klassen, i samfundet eller i verden, i det fælles læringsrum (fx minoritetssprog, globalt udbredte sprog, dialekter og sproglige varianter).

Derudover kan flersprogethedsdidaktikken implementeres via en transversal dimension, der integrerer andre førstesprog end de obligatoriske, der undervises i eller på i skolen. Det vil i en dansk skolekontekst sige andre førstesprog end dansk, engelsk, fransk og tysk.

Læreplansanalyse

Den kvalitative indholdsanalyse (Mayring 2015) er baseret på de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange samt den transversale dimension som deduktive kategorier. Analysens udgangspunkt er alle obligatoriske sprogfag i grundskolen (dansk, dansk som andetsprog –

supplerende, engelsk, fransk og tysk) og det empiriske datagrundlag er bekendtgørelse for fagenes formål, fagenes Forenklede Fælles Mål (FFM) samt udvalgte kapitler i læseplanerne.

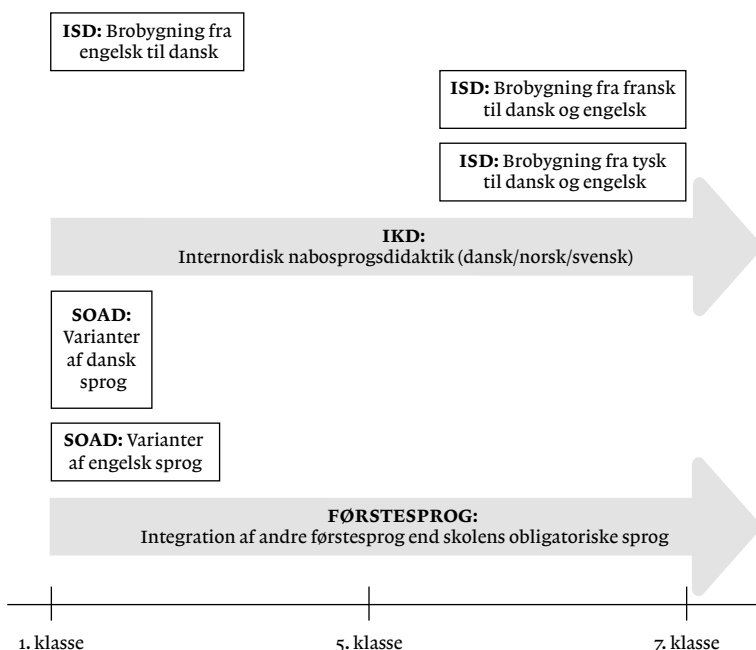
Dansk	DSA (suppl.)	Engelsk	Fransk	Tysk
“Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner”				
Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse- trin)
Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)

Figur 2. Oversigt over curriculære dokumenter i analysen.

Analysen zoomer ind på 1., 5. og 7. klasse for at vise overgange mellem indskoling, mellemtrin og udskoling samt mellem tidlig og senere sproglæring. Via en kvalitativ kodning i NVivo viser analysen, at alle fire kategorier er repræsenteret i de curriculære dokumenter, dog i et begrænset omfang, da det samlede antal forekomster af flersprogethed er lavt.

Kodningskategori	Forekomster
• Integreret sprogdidaktik (ISD)	34
• Interkomprehensionsdidaktik (IKD)	7
• Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD)	10
• Andre førstesprog end skolens obligatoriske sprog (FØRSTESPROG)	28

Analysen tegner et billede af, at sprogfagene er udtryk for en etsprogethedsnorm, da fagene i overvejende grad lukker sig om sig selv og kun sporadisk åbner op for flersprogethed. Figur 3 illustrerer, hvordan de få forekomster af flersprogethed ikke er tilrettelagt med blik for sammenhæng og progression på tværs af fag eller klassetrin.



Figur 3. Flersprogethed i sprogfagernes læreplaner på tværs af klassetrin.

I det følgende vil jeg dykke ned i udvalgte eksempler fra de fire kategorier.

Integreret sprogsdidaktik (ISD)

ISD er kun repræsenteret i den tidlige fremmedsprogsundervisning. I engelsk kommer ISD til udtryk i indskolingens via en brobygning til dansk, da elevernes dansksprogede kompetencer skal støtte elevernes læsekompetence på engelsk. Det ses fx i målparret for læsning (Eleven kan afkode hyppige engelske ord med billedstøtte/ Eleven har viden om ordbilleder, der ligger tæt op ad dansk) samt i læseplanen ved fx at “genkende skrevne ord, som er ens på dansk og engelsk” (Læseplan engelsk, 36). I fransk og tysk er ISD til stede på mellemtrinnet. Mens fransk bygger bro til både dansk og engelsk med vægt på, at “fransk, engelsk og dansk har en stor fælles mængde ord” (Læseplan fransk, 24), fokuserer tysk primært på sammenligning med dansk grundet “det danske og det tyske sprogs store fællesmængde” (Læseplan tysk, 24). Fælles for fransk og tysk er målparret for læsning (Eleven kan forstå enkle ord og udtryk/ Eleven har viden om enkle og transparente ord og udtryk), hvor arbejdet med transparens på ordniveau skal styrke læsekompetencen på fransk/

tyisk. Derudover åbner tysk op for en sammenligning med dansk via målparret for sprogligt fokus (Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk/Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale), hvor de dansksprogede kompetencer ses som en indgang til den tyske fonologi.

Interkomprehensionsdidaktik (IKD)

IKD er alene forankret i dansk via en internordisk nabosprogsdidaktik mellem dansk, svensk og norsk, forankret i formålsparagraffen (“Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab”, Bekendtgørelse om fagenes formål, 1). Nabosprogsdidaktikken fokuserer på “sammenligning af dansk, norsk og svensk sprog samt sprogenes historie og kendetegn” (Læseplan dansk, 52) og går som en rød tråd i danskfaget gennem grundskolen. Det ses fx ved, at der i FFM efter hvert trinmål er ét målpar, der integrerer en IKD i et progressionsperspektiv. I indskolingen skal eleverne fx kunne “forstå lette norske og svenske ord og udtryk” (Børne- og Undervisningsministeriet (FFM) 2019), mens de på mellemtrinnet skal “kommunikere i enkle situationer med nordmænd og svenskere” (ibid.).

Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD)

SOAD kommer til udtryk i dansk og engelsk i indskolingen udelukkende via et fokus på sproglige varianter. I dansk ses det i målparret for sprog og kultur (Eleven kan samtale om klassens variationer af dansk sprog/Eleven har viden om forskellige måder at tale dansk på). I engelsk arbejdes der også i indskolingen med at give “eleverne overordnede erfaringer med de mange steder, hvor engelsk tales, og de mange typer af engelsk, der findes” (Læseplan engelsk, 37), så eleverne “læser og producerer tekster med forskellige sprog og bliver opmærksomme på forskelle og ligheder” (ibid.). Dette understøttes af målparret for engelsk som adgang til verden (Eleven er nysgerrig efter at høre forskellige typer af engelsk/Eleven har viden om enkle træk ved forskellige typer af engelsk i verden).

Andre førstesprog (FØRSTESPROG)

FØRSTESPROG finder man i formålsparagraffen for DSA (“Tosprogede elever skal i dansk som andetsprog udvikle sproglige kompe-

tencer med udgangspunkt i deres samlede sproglige forudsætninger, sådan at eleverne kan forstå og anvende talt og skrevet dansk”, Bekendtgørelse for fagenes formål, 4). Dette står dog i kontrast til FFM for DSA, der ikke indeholder én eneste formulering, der åbner op for elevernes førstesprog, men udelukkende fokuserer på målsproget dansk. Det samme gør sig gældende i læseplanen med undtagelse af en formulering, der nævner kodeskift ved tilegnelsen af målsproget dansk (Børne- og Undervisningsministeriet (DSA) 2019: 40) samt i tre identiske formuleringer, der taler for, at elevernes intersprog bør anerkendes som et sprog på vej (ibid., 40, 42, 44).

Mens FØRSTESPROG ikke er indlejret i dansk, indeholder læreplanerne for engelsk enkelte formuleringer. Det ses fx i målparret for sprog læringsstrategier i indskoling (Eleven kan finde ligheder og forskelle mellem eget sprog og engelsk/ Eleven har viden om sammenhæng mellem ord på eget sprog og engelsk), hvor eleven kan bruge sit førstesprog som stillads til at lære engelsk. I fransk og tysk optræder FØRSTESPROG som en støtte til udvikling af kommunikativ kompetence på fransk/tysk via sporadiske formuleringer, som inkluderer “eleverne samlede sproglige ressourcer (Læseplan tysk, 31) og “elevernes forforståelse og baggrundsviden fra alle de andre sprog, som eleverne kender” (Læseplan fransk, 29). Disse formuleringer kan dog også ses (og er kodet) som forekomster af ISD, da dansk og engelsk også er en del af elevernes sproglige repertoire, når de starter med fransk og/eller tysk i skolen.

Curriculære implikationer for motivation

Det manglende ressourcensyn på flersprogethed i sprogfagenes curriculum kan have en negativ indflydelse på elevernes motivation, da etsprogethedsnormen i læreplanerne kan forgrene sig til undervisningspraksis og dermed elevernes læringsoplevelse. Indgår eleverne i et læringsmiljø, hvor læremidler, lærer og klassekultur ikke værdsætter og integrerer flersprogethed, vil eleverne heller ikke selv se deres sproglige repertoire som en fordel. Dette kan have en påvirkning på elevernes normative *selv*, da nogle elever vil undgå at bringe deres sproglige ressourcer i spil for at passe ind i etsprogethedsnormen. Eleverne får således ikke draget nytte af de synergier, der opstår, når kendte sprog bruges som overgang til nye ukendte sprog. Dette kan have en negativ indvirkning på elevernes vilje og lyst til at lære sprog, fordi eleverne oplever, at de skal starte forfra, hver gang et nyt sprog skal læres.

Udvikles sprogfagenes læreplaner til i højere grad at se positivt

på flersprogethed og indtænke flersprogethed på en mere systematisk måde på tværs af både sprogfag og klassetrin, vil det have positive implikationer for at styrke motivationen for sprog og sproglæring hos alle elever i grundskolen.

Litteratur

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk/dansk som andetsprog (supplerende)/engelsk/fransk/tysk – faghæfte 2019* (2. udg.). København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinez, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Nguerol, A. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (3. udg.). Graz: Europarådet, European Centre for Modern Languages.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Andersen, L. K. (under udgivelse). *Rethinking language awareness in the context of plurilingual education: A study across educational levels in Denmark*.
- Dewaele, J.-M. & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (1), 231-240.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. udg.). Harlow: Pearson Education.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. udg.). Wihneim/Basel: Beltz Verlag.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in the classroom. *International Journal of Multilingualism*, 3 (2), 125-138.