

En flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk i gymnasiet



Marnie Lai

MA. fremmedsprogspædagogik, MA. Speech and Language Processing
Bachelorstuderende på Asienstudier
marnie.lai@gmail.com

Artiklen handler om at udvide anvendelsen af en flersprogethedsdidaktisk tilgang til sprogundervisning fra de nære sprog til ubeslægtede sprog. Typisk associeres flersprogethedsdidaktik med de nære sprog dvs. engelsk, tysk mfl., dvs. sprog inden for samme sprogæt. I artiklen rettes opmærksomhed på at elevernes flersproglige ressourcer i overgangen fra grundskolen til videre uddannelsesinstitutioner i ubeslægtede sprog med fordel kan medtænke og inddrage alle elevers sproglige, kulturelle og videnskæssige erfaringer i mødet med det nye fag eller stof – samt i mødet med nye sprogsystemer i verdenen, som ikke ligner alfabetet.

I artiklen tages udgangspunkt i en undersøgelse af en flersprogethedspraksis i kinesisk på gymnasiet som eksempel. Det positive resultat fra undersøgelsen understreger potentialet med en flersprogethedsdidaktisk tilgang i ubeslægtede sprog og det understreger et behov for en dybere forståelse af samspillet mellem elevernes sproglige ressourcer og tværsproglige forbindelser der knyttes med sprog- og skriftsystemer, som fungerer anderledes end de alfabetiske. Til sidst rundes af med en refleksion over betydningen af at mentalt sprogfællesskab med flersprogethedsdidaktik.

Undersøgelse af en flersprogethedsdidaktisk tilgang i undervisningen af kinesisk som fremmedsprog

I foråret 2019 iværksatte vi en undersøgelse af lærernes praksis i kinesisk fremmedsprogsundervisning (Lai og Holmen, 2020). Projektet var bevilliget af Det Nationale Center for Fremmedsprog. Grundlaget for undersøgelsen gik i al sin enkelhed ud på at inddrage et holistisk syn på elevens sproglige historik fra grundskolen og inddrage denne i gymnasiet, dvs. at tage udgangspunkt i elevernes sproglige repertoire eller

sproglige ressourcer. En afdækning af elevernes sproglige ressourcer viste f.eks. at størstedelen af de danske elever har mindst to fremmedsprog med sig fra grundskolen, når de starter på et nyt sprog i gymnasiet. Nogle elever har desuden endnu et eller flere sprog som hjemmesprog eller et andet modersmål end dansk, som naturligvis også er en del af deres repertoire.

Forskning i elevernes flersproglige ressourcer har bl.a. vist at elevernes sproglige ressource let bliver overset eller ”glemt” i undervisningen af det nye sprog af flere grunde. En årsag som blev påpeget var at elever med kendskab til flere sprog ikke tilstrækkeligt selv aktivt trækker en relation mellem de sprog, de tidligere har lært og det nye sprog, som de er ved at lære (Milambiling, 2011; García m.fl., 2017). Derudover er betegnelsen ”begyndersprog” i gymnasiet for nye sprog for snæver, da den ikke indbefatter, at eleverne er sproglige nybegyndere i ordets bogstaveligste forstand. Eleverne har allerede en masse erfaringer med at lære sprog og løse sproglige problemstillinger i flere sprog i grundskolens regi. Disse erfaringer kan inddrages som en støtte i læreprocesserne i det nye sprog (Holmen, 2017). Set ud fra et flersprogethedsdidaktisk perspektiv er der mange fordele at hente ved at basere elevernes første repertoire i et non-alfabetisk skriftsystem ved at strække deres eksisterende viden fra et kendt sprog til et nyt sprog. Der er også forskning, som hævder at kendskab til flere sprog fremmer elevernes kreativitet og kritiske tænkning samt giver dem kognitiv fleksibilitet (Wei, 2011).

I kinesisk som fremmedsprog i gymnasiet gør det sig yderligere gældende, at kinesisk er et logografisk sprog, og det første sprog, eleverne møder, hvis skrift ikke er baseret på bogstaver alene. Et tværsprogligt eksempel fra undervisningen i kinesisk kunne handle om at introducere det nye sprogsystemer for at forstå dets afkodning forklaret ved hjælp af konceptet om ”retskrivningsregler”. For eksempel gælder det for håndskrivning af kinesiske skrifttegn at strøgantal og skrivning af streger i et skrifttegn er vigtigt for om et tegn kan genkendes af andre og opfattes korrekt eller ukorrekt. Den samme situation gør sig også gældende i dansk retskrivning. På dansk vil ordet ”hus” opfattes som forkert, hvis den lange sløjfe i bogstavet ”h” blev skrevet med kort streg som i ”n”, dvs. ”nus”, eller at man skrev et bogstav for meget i ordet f.eks. at ”hus” blev til ”hums”. Sådan forholder det sig også for kinesiske skrifttegn. I dette eksempel trækker læreren på elevernes parallelsproglighed om kendskabet til ”retskrivning” som en afkodningsstrategi for at forstå et nyt tegnsystem i et nyt sprog. Kognitivt mindskes den sproglige distance mellem de to sprog for eleven. Det gælder også, at desto mere personligt forhold der kan skabes mellem sprogene, desto lettere er det at huske. Mit formål med eksemplet er at fremhæve, at man får anvendt det sproglige repertoire på helt nye måder i tilegnelsen af et non-alfabetisk sprog og en ny måde at bruge sin sproglig opmærksomhed, som styrker elevens mentale forestillinger om sprog på et symbolsk niveau.

I et større perspektiv er flersprogethed relateret til en øget metasproglig bevidsthed hos eleven, hvilket kan bidrage til en kompleks forståelse af kommunikativ og funktionel sprogbrug, som forbereder eleverne til at begå sig i en multimodal, hyperdivers, globaliseret verden. For en mere udførlig gennemgang af flersprogethedsdidaktik kan henvises til Drachmann og Daryai-Hansen (2024).

Translanguaging som en pædagogisk model

Undersøgelse af en flersprogethedsdidaktisk tilgang bestod af en spørgeskemaundersøgelse af kinesiske lærere baseret på translanguaging som pædagogisk model. Rationalet om at undersøge lærernes perspektiv i spørgeskemaet er også funderet i translanguaging, hvor læreren anses som en katalyserende rolle for initiering af elevernes tvær sproglige opmærksomhed. Design af spørgsmål i spørgeskemaet blev struktureret iht. de tre translanguaging-pædagogiske greb for *stance*, *design* og *shifts*. En kort forklaring af de pædagogiske begreber gives i det følgende.

Translanguaging *stance*: Begrebet *stance* er lig med lærerens holdning og tro på, at elevernes flere sprog er en ressource, der kan fremme sprogtilegnelsen, dvs. en additiv tilgang.

Translanguaging *design*: Design handler om lærerens tilrettelæggelse af et undervisningsforløb. Læreren skal indtænke, hvordan elevernes sproglige ressourcer kan integreres i de sproglige aktiviteter i målsproget.

Translanguaging *shifts*: I det tvær sproglige læringsrum vil de tvær sproglige aktiviteter skabe sproglige forskydninger, når de forskellige sprog inddrages som forståelseskilder til betydningsafklaring af målsproget. Dette kalder Garcia "translanguaging momenter" (García m.fl., 2017). I planlægningen kan læreren overveje at inddrage kroge på tværs af sprogene ("translanguaging hooks", jf. Garcia m.fl., 2017). Læreren kan med fordel skelne mellem aktiviteter, der er sproggenerelle og sprogspecifikke (García m.fl., 2017). Målet med translanguaging som pædagogik er at planlægge og arbejde struktureret med tvær sproglige momenter (García and Kleyn, 2016).

For yderligere uddybning af translanguaging henvises til Holmen og Thise (2019).

Uddrag af spørgeskemaundersøgelsen flersprogethedsdidaktik i kinesisk

Spørgeskemaundersøgelsen¹ henvendte sig til kinesisk lærere i gymnasiet. Der var 22 respondenter på spørgeskemaet, som indeholdt 16 spørgsmål om lærernes praksis i flersprogethedsdidaktik. Den overordnede problemstilling var at undersøge: I hvor høj grad er der grundlag for en flersprogethedsdidaktisk tilgang i kinesisk som sprogfag? Lærerne blev opfordret til at uddybe deres svar og give eksempler fra egen praksis.

For det første vidste vi ikke på forhånd om det var en udbredt praksis eller hvorvidt der var kendskab til flersprogethedsdidaktik i undervisningen af kinesisk som fremmedsprog i gymnasiet. Det betød af vores formulering af spørgsmål ikke nævnte "flersprogethedsdidaktik" men vi anvendte konsekvent formuleringer som "at trække på elevernes sproglige repertoire" eller "at trække på elevernes kendskab til andre sprog". Dengang var begrebet "flersprogethedsdidaktik" et relativt nyt begreb, og det kunne ikke forudsættes at det var alment kendt. Det lå os derfor på sinde at undersøge, hvad lærernes *stance*, dvs.

¹ En særlig tak til Mads Kirkebæk for feedback på spørgeskemadesignet.

holdning var til at trække på elevernes sproglige ressourcer for at tilegne sig kinesisk. Det overordnede resultat viste, at der er en basis for at trække på elevernes sproglige ressourcer for at tilegne sig kinesisk, til trods for at kinesisk er et logografisk sprog.

I det følgende vil jeg yderligere give et uddrag af tre spørgsmål fra spørgeskemaet, som handler om brug af tværsproglige undervisningsstrategier, jf. spørgsmål 12, kinesisk-specifikke sproglige undervisningsstrategier, jf. spørgsmål 10 og lærernes egne refleksioner over at trække på elevernes flersproglige ressourcer, jf. lærerkommentarer.

Om tværsproglige undervisningsstrategier

Spørgsmål 12: Hvilke teknikker anvender lærerne mest til at fremme elevernes forståelse af det kinesiske sprog?

Dette spørgsmål indeholdt tre svarmuligheder baseret på tre transferregler defineret af Ringbom (2006): a) at fremhæve forskelle mellem sprogene, b) at pointere en kinesisk-specifik forskel, c) at fremhæve forskellene mellem kinesisk og et eller flere sprog og relatere det til et af elevens kendte sprog, at desto større repertoire af tværsproglige teknikker læreren har til rådighed, desto mere målrettet kan lærerne tilrettelægge en struktureret plan for at trække på elevernes ressourcer. Resultatet viste, at over 60% af de adspurgte lærere mente, at alle tre teknikker ”i høj grad/i meget høj grad” kan anvendes til at forbinde kinesisk med et af elevernes kendte sprog. Det betyder, at de tre transferregler er egnede som indgange til tværsproglige bearbejdninger mellem sprogene. Resultatet understreger, at teknikker til at arbejde tværsprogligt er vigtige for at klæde sproglærerne på i en flersprogethedsdidaktisk tilgang. Desto større repertoire af tværsproglige teknikker læreren har til rådighed, desto mere målrettet kan lærerne tilrettelægge en struktureret indsats for at aktivere forbindelser mellem sprogene og til at fremme en flersproglig sensitivitet og bevidsthed.

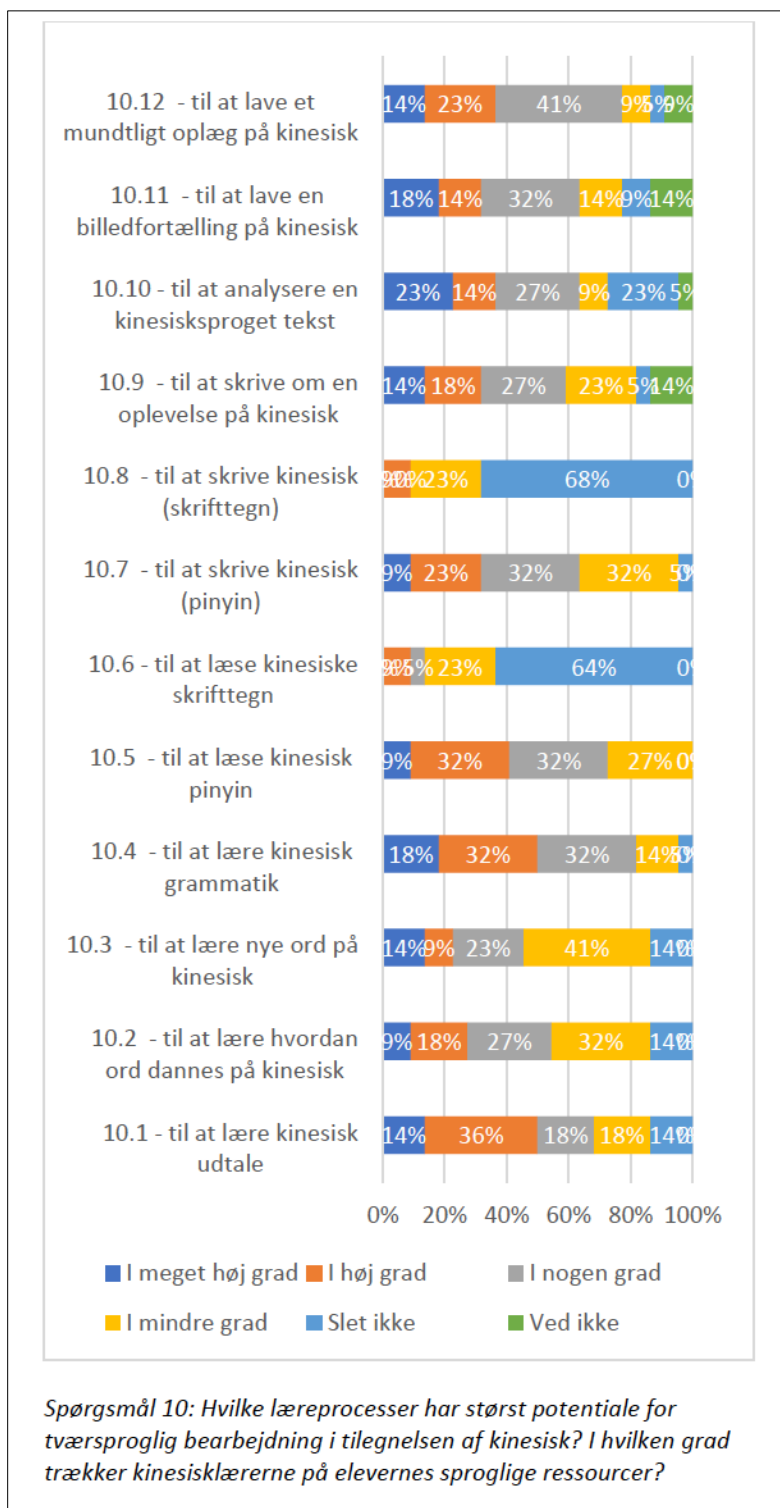
Om kinesisk-specifikke sproglige undervisningsstrategier

Spørgsmål 10: Hvilke læreprocesser har størst potentiale for tværsproglig bearbejdning i tilegnelsen af kinesisk? I hvilken grad trækker kinesisklærerne på elevernes sproglige ressourcer? Resultatet af dette spørgsmål er vedlagt som et diagram sidst i artiklen.

En overordnet analyse af resultatet viser, at der er mange læreprocesser i kinesisk, hvor lærerne vurderer, at elevernes sproglige ressourcer kan anvendes som en kilde til at tilegne sig kinesisk (10 ud af 12 læreprocesser). Derudover kan vi identificere signifikante trends i læreprocesser, som blev behandlet grupperet inden for følgende tre områder:

Orddannelsesregler og deres betydning for kinesisk: Læreprocesser med orddannelse og ordforrådstilegnelse (punkt 10.2 og 10.3) vurderes at have et højt potentiale for at trække på elevernes sproglige erfaringer. Når orddannelse vurderes højt, kan det skyldes, at orddannelsesmønstrene er

produktive og forholdsvist regelmæssige og strukturerede på kinesisk. Der er høj grad af semantisk nedrivning af overbegreber både i simple og sammensatte skrifttegn.



Figur 1. Resultat af spørgsmål 10

Pinyin og dets betydning for kinesisk: Læreprocesser med pinyin har højt potentiale for tværsproglig bearbejdning. Til trods for de store sproglige forskelle mellem kinesisk og elevernes andre sprog, udgør pinyin-alfabetet en bro til elevernes sproglige erfaringer med pinyin. Eleverne kan overføre deres kendskab om alfabetet til kinesisk til en vis grad. Når læreprocesser med pinyin vurderes højt som en faktor til at skabe forbindelse med elevernes sproglige repertoire, skyldes det, at pinyin er en alfabetisk skrift. Det kan være et væsentligt argument for kinesisk som sprogfag, at eleverne kan trække på alfabetet som et kendt tegnsystem allerede fra den første dag med at lære kinesisk. Pinyin kan kendetegnes som en psykotypologisk faktor for kinesisk som sprogfag, idet viden om dette kan medvirke til at gøre kinesisk mindre fremmed. For læserne, der ikke kender det kinesiske sprog, er pinyin en translitteration af skrifttegn. Pinyin anvendes til udtale af kinesiske skrifttegn.

Skrifttegn og deres betydning i kinesisk: Læreprocesser med skrifttegn vurderes som mindst relateret mellem sprogene (punkt 10.7 og 10.8). Da skrifttegn spiller en stor rolle i kinesisk, er det værd at undersøge nærmere. Resultatet kan tolkes på flere måder: Hvad har respondenterne gjort sig af tanker under besvarelsen? 1) Er det ortografien - at skrifttegn er en anden ortografi end bogstaver? 2) Er det, fordi der mangler materiale til at undervise i skrifttegn? 3) Er det, fordi lærerne selv er blevet undervist på en måde, der fastholder dem i en monosproglig undervisning af skrifttegn? 4) Skyldes det eventuelt bias, som at "eleverne synes det er svært"? Der er 9,09% respondenter, der har svaret, at de mener, at man "i høj grad/meget høj grad" kan trække på elevernes sproglige ressourcer. Det vil være relevant at høre, hvad deres erfaringer er. Da skrifttegn er centrale for at lære kinesisk, burde vi indsamle mere viden om læreprocesserne for at fremme tilegnelsen af skrifttegn.

Om lærernes egne refleksioner om at trække på elevernes flersproglige ressourcer

Til emnet om undervisning af det kinesiske talsystem kommenterede nogle af lærerne følgende:

Det er ikke altid kendskab til fremmedsprog, der kommer i spil. I eksemplet f.eks. bruger jeg matematik. I andre tilfælde kunne det være kulturnormer osv.

Nogle gange synes elever, at kinesisk er meget svært, fordi det netop er så "fremmed". Hvis man drager paralleller til noget, de allerede kender til, virker sproget ikke nær så "farligt".

Jeg gør elever opmærksomme på ligheder til engelsk og spørger, om nogen taler tysk og kan fortælle os, hvordan X fungerer på tysk. Jeg kender ikke selv til svensk, så eksemplet i B var ikke faldet mig ind, men det illustrerer fint en metode, jeg gerne anvender (med sprog jeg selv behersker).

Hovedkonklusionen i undersøgelsen var, at selvom kinesisk lærerne rapporterede positivt og anerkendte elevernes sproglige ressourcer ved at inddrage dem i undervisningen, mangler der viden om hvorvidt translanguaging momenterne i undervisningen var en del af en struktureret planlægning eller spontane "ad hoc" øjeblikke opstået i undervisningskonteksten. I begge tilfælde vil det være udbytterigt at udforske det

nærmere for at skelne mellem generelle flersproglige strategier og sprog- og fagspecifikke strategier. Endvidere blev det påpeget, at eleverne trækker personlige og subjektive relationer mellem sprogene, som måske ikke er de samme forbindelser som lærerne igangsatte hos eleverne. Et er hvad lærerne mener, kan anvendes for at fremme elevernes sprogtiltagelse ved at indtænke elevernes flersproglige repertoire, men vi ved ikke, om det giver mening for eleverne. Grundet udbruddet af Covid-19 i foråret 2020 blev projektets anden del om indsamling af lærernes undervisningseksempler indstillet.

Flersprogethedsdidaktik giver nye muligheder

Flere forskere har observeret at globaliseringens strømninger også har påvirket de veje, som sprogene strømmer igennem os via internettet, øget mobilisering m.v. (Blommaert, 2010). Blommaert mener, at en opmærksomhed på ”sted” eller ”det lokale” er en følge af globaliseringen. Kumaravadivelu (2001) interesserer sig for globaliseringens indflydelse på udvikling af sprogpædagogik som følge af politiske, handels- og samfundsmæssige forandringer. I hans optik har globaliseringen bragt et fornyet behov for sammenhold, lokal indflydelse og identitet, som han sammenfatter i en pædagogisk model ved hjælp af begreberne *particularity*, *practicality* og *possibilities*.

Jeg vil særligt fremhæve *possibilities*, som kan fortolkes som en vilje til at inddrage den lokale omverden og den globale omverdens viden i undervisningen samt elevernes livserfaringer og lærernes undervisningserfaringer til at nytænke nye metoder i det man møder f.eks. sprogundervisningen. I forlængelse af dette kan man også sige, at med flersprogethedsdidaktik opbygger eleverne et mentalt sprogfællesskab, hvor sprog anerkendes for deres forskelligheder og ses som jævnbyrdige. I en verden med tiltagende spændinger har vi brug for at uddanne unge, der kan tænke ud over opsatte territoriale og egne mentale grænser og skabe et inkluderende fællesskab, der bygger på anerkendelse, ligheder og forskelligheder i gensidig respekt for hinanden. Måske er flersprogethedsdidaktik et skridt mod denne retning?

Litteratur

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. 1st ed. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>.

Drachmann, N. og P. Daryai-Hansen (2024). *Flersprogethedsdidaktik*. 1. udgave. Akademisk Forlag.

García, O., S. I. Johnson, K. Seltzer og G. Valdés. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism For Learning*. Philadelphia, Pa: Caslon.

García, O. og T. Kleyn (red) (2016). *Translanguaging with Multilingual Students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695242>.

Holmen, A. (2017). At tage udgangspunkt i det kendte – Om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. *Sprogforum* 51. <https://doi.org/10.7146/spr.v17i51.102843>.

Holmen, A. og H. Thise (2019). Translanguaging. *Sprogforum* 68: 13–21. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i68.128425>.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly* 35 (4): 537. <https://doi.org/10.2307/3588427>.

Lai, M. og A. Holmen (2020). *En Flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk i gymnasiet*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).

Milambiling, Joyce. 2011. Bringing One Language to Another: Multilingualism as a Resource in the Language Classroom. *Forum* 49 (1): 18.

Ringbom, Håkan. 2006. *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599361>

Wei, Li. 2011. Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal* 95 (3): 370–84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x>.