

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 43, oktober 2008

tema

førstesproget som ressource

“Netop modersmålet er fundamentet for tilegnelsen af andre sprog. Uden en begrebsverden og et vist kendskab til nuancerne inden for sit eget sprog kan man ikke tilegne sig en begrebsverden inden for et fremmedsprog.”

Undervisningsministeriets vejledning til “Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet”.

- 4 Kronik. *Jørgen Christian Wind Nielsen*: Sprogpolitisk klimaks
- 7 *Anne Holmen, Berghóra Kristjánsdóttir og Michael Svendsen Pedersen*: Modersmålet: en ressource for de privilegerede
- 17 *Susanne Johansson*: Danskundervisning i Dubai
- 23 *Düncan Ünkap og Serap Erkan*: Modersmålets betydning for faglig udvikling og sund selvidentitet
- 30 *Sabria Safar*: Modersmålets betydning for børns psykiske udvikling
- 34 *Patricia Chow m.fl.*: Elevers hjemmesprog: Ven eller fjende?
- 44 *Kenneth Hyltenstam*: Vilket undervisningsspråk favoriserar vilka elever?
- 49 *Peter Bakker*: Romani: anerkendt mindretalssprog mange steder i Europa, men ikke i Danmark
- 51 Godt Nyt
- 55 Andet Godt Nyt
- 57 Kalender og Meddelelser

Førstesproget som ressource

Sprogforum årg. 14, nummer 43, oktober 2008

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Temareaktionen for dette nummer:

Anne Holmen, Bergthóra Kristjánsdóttir og Michael Svendsen Pedersen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Nanna Bjargum, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Kirsten Haastруп, Anne Holmen, Lise Jeremiassen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Carol Livingstone, Karen Lund, Ole Juul Lund, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Institut for Pædagogik

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk • T: 8888 9455 • F: 8888 9701

© 2008 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag • www.forlag.dpu.dk

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-639-0

Abonnement

3 temanumre: 150 kr.

Løssalg: 65 kr. per nummer

Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til Danmarks

Pædagogiske Universitetsforlag: sprogforum@dpu.dk

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: pluk@dpu.dk

Forord

Førstesproget som ressource

Der foreligger meget forskning der dokumenterer den betydning menneskers førstesprog (modersmål, hjemmesprog) har for tilegnelsen af et nyt fremmedsprog eller andetsprog. Det hænger ikke blot sammen med at man kan trække på viden om sit eget sprog når man skal lære et nyt, men også at ens personlige og kulturelle identitet, ens sociale relationer, erfaringer og følelser er indlejret i førstesproget, og at tilegnelsen af et nyt sprog må udvikle sig på denne baggrund – også når man befinder sig i et nyt land, i nye kulturelle og sociale sammenhænge, og når man f.eks. skal tilegne sig en ny faglig viden i en skolesammenhæng.

Førstesproget er både en vigtig ressource for tilegnelsen af et nyt sprog og for vellykkede faglige læreprocesser og integrationsprocesser. Dette fremgår også af de artikler i dette temanummer hvor forfattere der har sproglig minoritetsbaggrund med udgangspunkt i egne erfaringer viser hvilken betydning modersmålsundervisning har haft for deres egen og deres elevers personlige og faglige udvikling. Det samme gælder for børn af danske forældre der er bosat i udlandet og modtager undervisning i dansk som modersmålsundervisning. I alle tilfælde har undervisningen i førstesproget drejet sig om at få (videre)udviklet mundtlige og skriftlige ressourcer samt kulturel identitet og muligheden for social kontakt.

I et projekt i Canada, som præsenteres af deltagerne i en af artiklerne, går man et skridt videre og integrerer minoritetselevenes hjemmesprog direkte i undervisningen gennem produktion af identitetstekster, dvs. tekster hvori eleverne fortæller om deres egne erfaringer på deres eget hjemmesprog. Selvom lærerne ikke forstår alle de sprog eleverne anvender, er det alligevel muligt at lade sprogene indgå som en væsentlig ressource i elevernes faglige og sociale udvikling.

Ud over den faglige og pædagogiske diskussion af førstesproget som en ressource, er der i stort set alle artiklerne en udtalt politisk vinkel på temaet. Dette hænger sammen med at de forskningsbaserede eller erfaringsbaserede resultater om førstesproget som en ressource har haft meget ringe indflydelse på den sprogpolitiske dagsorden i Danmark. Her lægges der inden for rammerne af en nationalistisk ideologi mere vægt på at alle lærer og bruger dansk end på at sproglige minoritetselever kan udnytte deres samlede ressourcer på første- og andetsproget til både at blive gode til at beherske deres modersmål, til at beherske dansk og endelig også til at opnå de skolefaglige kompetencer som det kræver at gå i en dansk skole. At dansk er det eneste der tæller i den politiske dagsorden i Danmark, kommer bl.a. til udtryk i

afskaffelsen af det statslige tilskud til modersmålsundervisningen. At der i denne problematik indgår magtforhold og sproglige hierarkier bliver tydeligt når man sammenholder denne politiske dagsorden med Undervisningsministeriets vejledning til “Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet”. Her hedder det: “netop modersmålet er fundamentet for tilegnelsen af andre sprog. Uden en begrebsverden og et vist kendskab til nuancerne inden for sit eget sprog kan man ikke tilegne sig en begrebsverden inden for et fremmedsprog”.

Vi håber at dette nummer af Sprogforum kan bidrage til at fastholde og udvikle de gode faglige argumenter i den politiske debat for førstesproget som ressource, og at det samtidig kan give faglig inspiration til at se muligheder for at gøre brug af førstesproget som ressource i det daglige pædagogiske arbejde.

Kronikken “Sprogpolitisk klimaks”, er skrevet af *Jørgen Christian Wind Nielsen* og drejer sig om hvordan forslagene i rapporten “Sprog til tiden” skal udmøntes i praksis, specielt hvad angår anvendelsen af sprog på universiteterne.

I den indledende artikel til dette nummers tema, “Modersmålet: en ressource for de privilegerede”, undersøger *Anne Holmen, Bergþóra Kristjánsdóttir og Michael Svendsen Pedersen* hvordan en dobbelthed i opfattelsen af modersmålets betydning for sprogtilegnelse kommer til udtryk i danske bestemmelser for undervisning i modersmål, andetsprog og fremmedsprog. Døbeltheden består i at modersmålet på den ene side tillægges værdi når majoriteten skal lære andre sprog – for danske børn i udlandet der skal lære et andet sprog, betragtes dansk således som en ressource – mens modersmålet på den anden side ikke nødvendigvis tillægges betydning når minoriteter skal lære andre sprog – sådan som det er tilfældet når der er tale om sproglige minoriteter i Danmark.

Susanne Johansson, der underviser på Danskskolen i Dubai, fortæller om sine erfaringer med at undervise børn af danske forældre der er bosat der, i deres modersmål. Der er forskel på indhold og undervisningsformer for de yngste og de ældste elever, men Susanne Johansson understreger at for dem alle gælder det at det er vigtigt at de vedligeholder deres modersmål, så de kan begå sig hvis familien eller de unge alene en dag flytter tilbage til Danmark.

Düncan Ünkap og Serap Erkan, der begge er født og opvokset i Danmark med tyrkisk baggrund, fortæller i artiklen “Modersmålets betydning for faglig udvikling og sund selvidentitet” om den betydning deres tyrkiske modersmål har haft for dem i deres opvækst og for deres personlige udvikling. De har begge modtaget modersmålsundervisning i tyrkisk, så de behersker deres modersmål både mundtligt og skriftligt, og de problematiserer på baggrund af deres egne erfaringer afskaffelsen af tilskuddet til modersmålsundervisningen i Danmark.

Sabria Safar, der har kurdisk som modersmål og lærte arabisk da hun begyndte sin skolegang i Bagdad, fortæller i artiklen “Modersmålets betydning for børns psykiske udvikling” om sine erfaringer med at give modersmålsundervisning i en dansk

folkeskole. Hun understreger hvor vigtigt det er for børn og unges personlige og kulturelle identitet og for deres intellektuelle og emotionelle udvikling at de får mulighed for at udvikle deres modersmål; især er det afgørende at børnene kan kommunikere med deres forældre. Sabria Safar sætter afslutningsvis sine erfaringer og synspunkter ind i et større perspektiv ved at betragte Danmark som et multikulturelt verdenssamfund, hvor virkeligheden ikke længere er én nation, ét folk, ét sprog og én (dansk) kultur.

Artiklen “Elevens hjemmesprog: Ven eller fjende?” er skrevet af en række lærere fra Canada og USA og andetsprogsforskeren *Jim Cummins* fra University of Toronto. De har alle deltaget i et projekt der har til formål at anvende minoritetselvers hjemmesprog direkte i skolernes undervisning, men de understreger at et sådant arbejde med flersprogethed ikke er det normale, selvom et land som Canada har en multikulturel politik. Forfatterne argumenterer for at inddragelsen af tosprogede undervisningsstrategier styrker elevernes skolefaglige læring, og de viser hvordan det gennem arbejdet med identitetstekster er muligt at gøre elevernes hjemmesprog til en ressource, også selvom lærerne ikke selv taler de pågældende sprog.

Kenneth Hyltenstam stiller i sin artikel spørgsmålet “Vilket undervisningsspråk favoriserar vilka elever?”, og konstaterer at jo stærkere et sprog er politisk, jo mere begunstigede er de der taler sproget. Denne begunstiging kommer til udtryk i et modersmålsbaseret uddannelsessystem, hvor eleverne får mulighed for at udvikle deres faglige færdigheder gennem udviklingen af deres modersmål, hvorimod et uddannelsessystem der ikke er baseret på elevernes modersmål, stiller disse elever dårligere. Verden over klarer elever fra etniske minoritetsgrupper sig derfor dårligere end elever fra majoritetsgrupper. Selvom det ikke i praksis er muligt at gennemføre undervisning på alle sproglige minoritetselvers modersmål, argumenterer Hyltenstam for at al undervisning kan organiseres således at den giver plads til elevernes samlede sproglige kompetence på deres modersmål og andetsprog.

Endelig redegør *Peter Bakker* i sin artikel “Romani: anerkendt mindretalssprog mange steder i Europa, men ikke i Danmark” for at Danmark er et af de få europæiske lande der ikke anerkender romani, der tales af et flertal af verdens romaer (kendt som sigøjnere) – til trods for internationale aftaler og rapporter der forpligter Danmark og problematiserer den danske position.

Derudover indeholder dette nummer Godt Nyt med nyere udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger, og Andet Godt Nyt med andre udvalgte nye værker om sprog og sprogundervisning indgået i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger, samt Kalender med oplysninger om kommende arrangementer og Meddelelser.

Redaktionen



Jørgen Christian
Wind Nielsen

Konsulent
Forbundet Kommunikation og Sprog
wind.nielsen@webspeed.dk

Kronikken

Sprogpolitisk klimaks

Torsdag den 2. oktober 2008 havde *sproginteressenterne* sat hinanden stævne i Den Sorte Diamant, Blixen-salen på Det Kongelige Bibliotek. Oplægget til stævnet var en drøftelse af rapporten “Sprog til tiden” fra foråret 2008, udarbejdet af Sprogudvalget på vegne af Kulturministeriet. Hovedformålet med konferencen var at levere input til en skriftlig høring om forslagene i “Sprog til tiden” og en efterfølgende videregivelse af materialet til Folketinget. Det der mangler er nemlig politiske beslutninger, ikke flere udredninger. Konferencen var arrangeret af daværende kulturminister Brian Mikkelsen, men blev åbnet af nuværende kulturminister Carina Christensen, der i øvrigt er uddannet cand.negot. (økonomi og sprog) fra Syddansk Universitet. Kulturministeren påpegede at der i et aktuelt lovforslag er lagt op til en organisatorisk styrkelse af Dansk Sprognævn, og at hendes ønske er at dansk skal styrkes.

Spørgsmål og svar

Åbningsspørgsmålene til politikerpanelet var:

- Vil politikerne sikre dansk som universitetssprog? Hvis ja, hvordan skal det så gøres? Skal universitetsloven justeres, skal der udarbejdes en generel sproglov?
- Skal rutsjeturen for dansk fortsætte, og dansk gøres til et B-sprog eller almuesprog?
- Er der vilje til at styrke dansk fagterminologi og sprogteknologi, også selvom det koster penge at gøre det?
- Vil politikerne tage konsekvensen af at globalisering koster penge til sprog?
- Vil politikerne følge anbefalingerne i den nordiske sprogdeklaration?

Efter interessentindlæg, politikerindlæg og en komprimeret debat står det klart at der i et vist omfang er konsensus blandt *sproginteressenterne*, selvom der naturligvis også er områder hvor meningene er delte. Hvorvidt universiteternes forpligtelse til

at udarbejde sprogpolitikker og arbejde parallelt både med engelsk og dansk skal skrives ind i universitetsloven, eller om der skal være tale om anbefalinger, er ét eksempel. Men der er enighed om at vi taler om både engelsk og dansk, og at det ene ikke skal udelukke det andet.

Minoritetssprogene i Danmark og retskrav på modersmålsundervisning er et andet område hvor meningerne er delte. Men der er enighed om at indvandrersprogene er en uudnyttet ressource. Nøgetrnt vurderet er der også enighed om at en generel sproglov ikke er på dagsordenen nu. Og der var på konferencen endvidere enighed blandt *sproginteressenterne* om:

- Sprogtaxameter og terminologi: Der stilles krav til universiteterne om at de skal internationaliseres og fungere på engelsk, samtidig med at der stilles krav om at de også skal undervise og forske på dansk. Der skal derfor ske en styrkelse af engelsk og en styrkelse af dansk. For at det kan lade sig gøre, skal universiteterne have flere penge til sprogpolitik, hvilket skal ske gennem et særligt sprogtaxameter.
- Sproglig diversitet: Sproglig diversitet er en fordel. Dansk skal styrkes, engelsk skal styrkes, den nordiske sprogforståelse skal styrkes gennem implementering af den nordiske sprogkonvention, de store fremmedsprog (især tysk og fransk, men også spansk og russisk) skal styrkes i uddannelsessystemet. De nye store fremmedsprog, især kinesisk, skal styrkes så de kan anvendes i erhvervslivet.
- Sprogstimulering: Sprogindsatsen i børnehaverne skal styrkes så ingen borgere i Danmark vokser op uden et aktivt dansk og et aktivt andet sprog.
- Aktiv kulturpolitik: Dansk skal styrkes i medierne, faglitteratur skal oversættes til dansk. Kunst og kultur, biblioteker og offentlige institutioner skal understøttes så det danske sprog styrkes. (I et forsøg på at legitimere psykiatrien blev der skrevet lærebøger på dansk i 1880'erne i ætiologi – sindssygdommens årsager. *Dengang* var der prestige i dansk.)
- Sprogbarometer: Det vil være ønskeligt med hyppige målinger af sprogets situation i Danmark, af hvilken grund et sprogbarometer, eller måske et sprogtermometer hvis patienten er syg, skal introduceres.
- Sprogteknologiske ressourcer: Flere sprogteknologiske ressourcer skal i det omfang det er muligt, stilles gratis til rådighed for borgerne.
- Indvandrersprogene: Mange indvandrere har ikke ét dominerende modersmål, men to udvandede sprog, hvilket svækker dem i uddannelsessystemet og i deres deltagelse i samfundet. Hvordan gør vi indvandrernes sprog til en ressourcepool i Danmark, og skal det offentlige betale modersmålsundervisning igen, lød spørgsmålene.

Krigen er slut – kampen om ressourcerne kan begynde

Krigen mellem dansk og engelsk er slut, og der er mange forslag til hvordan forslagene kan udmøntes i praktisk handling. Men med så mange indsatsområder bliver

det sværere at fokusere. Tilsyneladende føres kampen i første omgang på universitetsområdet. Dansk Folkeparti der i 2006 pustede nyt liv i den sprogpoltiske debat med et beslutningsforslag i Folketinget der senere førte til udarbejdelsen af "Sprog til tiden", har nemlig igen fremlagt et beslutningsforslag. I skrivende stund vil pålidelige kilder vide at der arbejdes på et bredt forlig i Folketinget om at indskrive sprogpoltiske bestemmelser i en kommende revision af universitetsloven. Dansk Folkepartis beslutningsforslag lyder:

Forslag til folketingsbeslutning om hævvelse af det danske sprog:

Folketinget pålægger regeringen at forberede et lovforslag, der forpligter de videregående uddannelser i Danmark til at tilbyde de studerende en undervisning på dansk. Formålet er at sikre det danske sprogs rettighed i dets eget land og forhindre, at det enten glider helt ud af undervisningen eller reduceres til et laverestående, andenrangs sprog, som kun de mere ubehjælpomme benytter. Lovforslaget skal forpligte de videregående uddannelsesinstitutioner til at udforme undervisningsmateriale, ansættelsesvilkår og henvendelser (også) på dansk. Det pålægges regeringen at fremsætte lovforslag i folketingsåret 2008-09.

Den 19. november holdt Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) på Københavns Universitet åbningskonference. Centret skal på et forskningsbaseret grundlag implementere universitetets sprogstrategi med udgangspunkt i parallelsproglighed¹. Universitetet blev rost for med oprettelsen af centret at have udvist rettidig omhu, og rektor Ralf Hemmingsen håbede at centret kunne blive et eksempel til efterfølgelse, i resten af Norden og i resten af Danmark.

Sprogpolitikken på universiteterne bevæger sig i den rigtige retning. Fremmedsprogspolitikken ser ud til for tiden at bevæge sig den forkerte vej. Og modersmålsproblematikken har fået ny vind i sejlene med rapporten "Danmark har ondt i modersmålet."

Note

1. I sin artikel "Hvad er parallelsproglighed?" definerer Peter Harder parallelsproglighed således: Parallelsproglighed betegner en situation:
 1. hvor to sprog bruges side om side,
 2. uden at det ene er underordnet eller marginaliseret i forhold til det andet.

Parallelsproglighed er altså en form for tosprogethed i den sproglige praksis der fungerer inden for et bestemt område. Et sådant område kalder man et domæne. Et bud på en teknisk definition af parallelsprogsbegrebet er således følgende: *Parallelsproglighed er balanceret domænespecifik tosprogethed.* En fungerende parallelsproglighed viser sig således ved at begge de relevante sprog bruges i praksis og opleves som naturlige i det pågældende domæne. http://cip.ku.dk/om_parallelsproglighed/



Anne Holmen

*Professor, Institut for Pædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
anho@dpu.dk*



**Bergthóra
Kristjánsdóttir**

*Lektor og post doc, Professionshøjskolen København
og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
bekr@dpu.dk*



**Michael Svendsen
Pedersen**

*Lektor, Roskilde Universitetscenter,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
misvpe@ruc.dk*

Modersmålet: en ressource for de privilegerede

På Undervisningsministeriets hjemmeside finder man en vejledning med overskriften: “Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet”¹. I denne vejledning står der: “Og netop modersmålet [dansk] er fundamentet for tilegnelsen af andre sprog”.

Når Undervisningsministeriets embedsmænd skriver således i en undervisningsvejledning, har de forskningsmæssigt belæg for, at det er rigtigt. Forskningen er helt klar, når det handler om modersmålets betydning for indlæring af såvel andet- som fremmedsprog. At blive tosproget med udgangspunkt i et veludviklet modersmål har en positiv virkning på børn og unges generelle og uddannelsesmæssige udvikling (Cummins 2000, Skutnabb-Kangas 2000, Horst 2006).

Modersmålet er desuden en forudsætning for den kontakt og kommunikation mellem generationer, der er nødvendig for “en sund identitet” hos børn og unge, sådan som Düncan Ünkap og Serap Erkan formulerer det i dette nummer af Sprogforum. Det er imidlertid som regel majoriteten – eller en magtfuld minoritet – der bestemmer, for hvem det er et gode at have et modersmål, hvilket fører til to modsatrettede rationaler. På den ene side tillægges et modersmål værdi, når majoriteten skal lære andre sprog. På den anden side tillægger majoriteten ikke nødvendigvis modersmål betydning, når minoriteter skal lære andre sprog. I det sidste tilfælde betvivles forskningsresultater, som påviser, at når minoritetsbørn og -unge lærer gennem deres modersmål, lærer de tillige begreber og intellektuelle færdigheder af betydning for deres evner til at fungere på et majoritetssprog.

I denne artikel vil vi vise, hvordan denne dobbelthed kommer til udtryk i de danske bestemmelser for undervisning i modersmål, andetsprog og fremmedsprog.

Har danskere et modersmål?

Når det er en sproglig og kulturel majoritet, der bestemmer, om det er et gode eller ej at have et modersmål, betyder det, at majoritetsmodersmålet naturaliseres som sprog og derfor i mange sammenhænge omtales som *sproget*. Som konsekvens kan man derfor stille det tilsyneladende paradoksale spørgsmål, om danskere med sproglig og kulturel majoritetsbaggrund overhovedet har et modersmål, da dansk kun sjældent omtales som et modersmål. Det kan man fx komme i tvivl om ved læsningen af Fælles Mål for Dansk (faghæfte 1). Begrebet modersmål bruges ikke i de seks foreskrivende tekster, dvs. i formål, signalement, slutmål, trinmål, beskrivelser og læseplan. Først i den syvende tekstkategori, undervisningsvejledning – der i modsætning til de øvrige ikke er foreskrivende – finder man begrebet modersmål anvendt, men kun sporadisk. I et afsnit med overskriften “Det nordiske perspektiv” hylder man ironisk nok mulighederne for, at skandinaver kan kommunikere med hinanden på deres modersmål: “Det betragtes som ganske enestående, at de fleste mennesker i de skandinaviske lande kan kommunikere indbyrdes ved hjælp af deres modersmål”. Implicit forudsætter denne konstatering, at skandinaver har dansk, norsk eller svensk som deres modersmål og ikke – som tilfældet er – over 200 forskellige modersmål.

Når man kun sporadisk finder referencer til dansk som majoritetens modersmål i faghæfte nr. 1, kan det skyldes, at modersmålet dansk er blevet naturaliseret som *sproget*, fordi det er det sprog, a) som majoriteten identificerer sig med, b) som er majoritetens oprindelige sprog, c) som majoriteten behersker bedst, og d) som majoriteten anvender mest (Skutnabb-Kangas 1986).

Paradoksalt nok opretholdes naturaliseringen af dansk ikke i de øvrige faghæfter, der omhandler det at lære sprog på baggrund af et sprog, eleverne har i forvejen, dvs. fremmedsprog på baggrund af modersmål. I faghæfterne for fremmedsprogene engelsk, tysk og fransk er det tydeligt, at sproglige og kulturelle majoritetselever lærer fremmedsprog på baggrund af deres allerede lærte sprog, modersmålet, fx “Eleverne er ikke sproglige begyndere. Udgangspunktet må tages i modersmålsundervisningen (ligheder og forskelle), elevernes generelle omverdensforståelse” (s. 20) (Undervisningsministeriet 1995). De samme formuleringer er bibeholdt i Klare Mål og Fælles Mål. Her omtales danskundervisningen direkte som modersmålsundervisningen, og læringssynet stemmer overens med, at danske børn bosat i udlandet ifølge den førnævnte ministerielle vejledning lærer andre sprog på baggrund af deres modersmål dansk.

Minoritetsmodersmål

Hvis de sproglige majoritets elever lærer fremmedsprog på baggrund af deres modersmål, vil man logisk kunne fristes til at konkludere, at sproglige minoritets elever lærer såvel dansk som fremmedsprog på baggrund af deres modersmål. Konklusionen bekræftes af Fælles mål for Dansk som andetsprog (faghæfte 19). Det slås fast allerede i den foreskrivende tekst, der konstituerer dansk som andetsprog som et fag, dvs. i formålet, at sproglige minoritets elever lærer dansk på baggrund af deres modersmål:

... at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk.

Og ligeledes fra formålet:

Undervisningen skal fremme den enkelte elevs personlige og sproglige udvikling og forståelse af samspillet mellem dansk sprog og kultur og elevens modersmål og kulturbaggrund. (Vores fremhævelser.)

Denne logik bibeholdes i de øvrige tekst kategorier i faghæftet. Inden for trinmålene finder man adskillige eksempler på, hvordan undervisningen skal lede frem til, at eleverne fx bliver i stand til

... at kende nogle vigtige forskelle mellem sprogbrug i eget modersmål og dansk ... at veksle bevidst og hensigtsmæssigt mellem egne sprog og gøre rede for egne kodeskift ... at kende til forhold vedrørende tosproget udvikling og forholdet mellem flertalsprog og mindretalsprog.

Denne kompetencebeskrivelse, som fremgår af trinmålene i de gældende læreplaner, leder frem til spørgsmålet om, hvordan de faglige læreplaner tilgodeser, at sproglige minoritets elever opnår den beskrevne kompetence gennem undervisning i deres modersmål. For at besvare spørgsmålet vælger vi at skrue tiden tilbage og se på vilkårene for undervisning i minoritetsmodersmål i den godt 30-årige periode, tosprogede elever har været elever i den danske folkeskole.

Sproglige minoritets elevers modersmål i folkeskoleloven

I kølvandet på den øgede indvandring til Danmark i 1960'erne og første del af 1970'erne blev der skabt vilkår for at medtænke sproglige og kulturelle minoritets elever i den danske skolelovgivning.

I midten af 1970'erne blev der vedtaget en ny skolelov, der på talrige områder adskilte sig fra skoleloven fra 1958. Her kan nævnes et ændret sprogsyn, som blandt andet kom til udtryk i det såkaldte udvidede tekstbegreb.

En anden nytænkende forpligtelse handlede om, at kommunerne skulle tilbyde undervisning i "fremmedsprogede elevers modersmål", såfremt der var et forældreønske om dette. I en ministeriel redegørelse, der udkom i 1982, kunne man læse, at Undervisningsministeriets embedsmænd fandt det naturligt, at der var blevet formuleret et krav om forpligtelse til at tilbyde danskundervisning til den nye elevgruppe, hvorimod forpligtelsen om tilbud om modersmålsundervisning havde givet anledning til overraskelse, jf.: "Samtidig fik kommunerne pligt til at tilbyde de fremmedsprogede elever undervisning i deres modersmål – et krav, der vakte overraskelse i mange kommuner." (s. 25). I denne redegørelse refererede de ministerielle embedsmænd til Europarådets anbefalinger fra 1972 om at tilbyde undervisning i modersmål til sproglige minoriteter i rådets medlemslande. Men embedsmændene nævner ikke et næsten samtidigt EF/EU- direktiv, der ikke alene anbefaler, men forpligter medlemslandene til at tilbyde undervisning i sproglige minoritetsbørns modersmål. Set i bakspejlet er netop dette direktiv i Anders Fogh Rasmussens regeringstid kommet til at spille en væsentlig rolle for de statslige myndigheders opfattelse af førstesproget som ressource. Dette vender vi tilbage til.

Selv om forpligtelsen til at tilbyde undervisning i sproglige minoriteters modersmål blev slået fast allerede i 1975, blev der ikke fulgt op på forpligtelserne med nye læreplaner, sådan som folkeskoleloven også dengang foreskrev. I stedet for at behandle modersmålsundervisningen som andre fag og udfærdige en pædagogisk vejledning, besluttede man i Undervisningsministeriet, at eleverne skulle følge hjemlandenes læseplaner. Denne beslutning har formentlig direkte sammenhæng med bekendtgørelsens bestemmelser fra 1976. Heri angives formålet med undervisningen i modersmål som det at forbedre elevernes muligheder for at vende tilbage til deres hjemlande, jf.:

Det skal tilstræbes, at eleverne ikke mod forældrenes ønske mister tilknytning til deres hjemland, og at deres eventuelle tilbagevenden til hjemlandet kan lettes.

Her anses modersmålet for en ressource, både når det drejer sig om at styrke forholdet mellem børn og deres forældre, og når det drejer sig om elevernes muligheder for at profitere af skolegang i andre skolesystemer end det danske.

I 1982 trådte en ny regering til i Danmark, Schlüter-regeringen. Med en ny regering følger erfaringsmæssigt en markedsføring af nye politikker, der vedrører minoritetslever og deres familier. Historien har imidlertid lært os, at disse politikker ofte har karakter af *ikke-handlen*. I regeringsperioden betød det, at hjemlandets pædagogiske vejledninger blev erstattet med en-ikke-eksisterende-dansk-vejledning. Det kalder den amerikanske curriculumforsker Eisner for et nul-curriculum².

Nuværende undervisningsminister Bertel Haarder blev undervisningsminister i denne regering, og han sad som undervisningsminister i hele den 10-årige regeringsperiode. Det nye vedrørende modersmål var, at nu skulle undervisningen tage udgangspunkt i, at eleverne boede permanent i Danmark. For at stadfæste denne

ændring udsendte Undervisningsministeriet en ny bekendtgørelse, hvoraf elevernes permanente tilhørsforhold til Danmark skulle fremgå af formålet. Her blev "tilbagevenden" i bekendtgørelsen fra 1976 til "ophold" i bekendtgørelsen fra 1984, jf.:

Det skal tilstræbes, at eleverne ikke mod forældrenes ønske mister tilknytningen til hjemlandet, og at muligheden for at tage ophold i forældrenes hjemland lettes.

Her er "hjemlandet" fra 1976-bekendtgørelsen blevet til "forældrenes hjemland". Underforstået: Danmark er blevet elevernes hjemland. Denne forandring betød, at man nu ikke længere skulle gøre brug af hjemlandenes pædagogiske vejledninger. Logisk set kunne man have ventet, at udenlandske vejledninger blev erstattet med en dansk pædagogisk vejledning, men det var ikke tilfældet. I hele denne regeringsperiode og den efterfølgende blev det diskuteret, hvorvidt undervisere i minoritetsmodersmål skulle undervise efter en dansk pædagogisk vejledning, der blev skrevet over den samme læst som de øvrige pædagogiske vejledninger, men diskussionerne faldt altid ud til fordel for, hvad man kunne kalde et nul-curriculum.

Nogle få måneder inden regeringen Anders Fogh Rasmussen tiltrådte, udsendte Undervisningsministeriet den første pædagogiske vejledning for undervisning i minoritetsmodersmål, der i overensstemmelse med andre pædagogiske vejledninger indeholdt tekstniveauerne: formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, læseplan og vejledning, samt en ny bekendtgørelse. Denne vejledning fik på grund af regeringsskiftet i 2001 en kort levetid. Men som tekst markerer den storhedstiden for vilkårene for undervisning i modersmål i Danmark og dermed det absolutte højdepunkt i modersmålsundervisningens godt 30-årige historie. Formålet med undervisningen var baseret på et ressourcesyn på undervisning i minoritetsmodersmål som aldrig før set i danske læreplaner. I overensstemmelse med forskningsbaseret viden om modersmålets betydning indeholdt formålet følgende udsagn:

Modersmålet har betydning for opbygning af begreber og dermed strukturering af den enkeltes og grupper omverdensforståelse.

Modersmålet er et middel til at overføre informationer og et redskab for læring.

Modersmålet har en vigtig funktion til at binde individer sammen i sociale fællesskaber og for enkeltindividet til at udtrykke sin personlighed og sociale og kulturelle tilhørsforhold.

Ingen bestrider disse betydninger af førstesproget, når førstesproget er lig med den sproglige majoritets modersmål. Regeringsperioden, der startede i 2001, blev et klokkeklart eksempel på, at der argumenteres forskelligt for et modersmåls betydning, når det handler om forskellige befolkningsgrupper i Danmark.

Det overnationale og det nationale

Igennem den omtalte 30-årige periode har de politiske diskussioner om undervisning i minoritetsmodersmål ofte været karakteriseret ved at være helt ude af proportion. Valgkampen i efteråret/vinteren 2001 var et skoleeksempel på dette. Det tema, der fyldte mest i valgkampen, var de begivenheder, der fandt sted i New York den 11. september. Ved siden af dette tema diskuterede politikerne undervisning i modersmål, som hævdedes at fastholde den elevgruppe, der modtog modersmålsundervisning, i udanske sproglige og kulturelle mønstre. Statsministerkandidaten Anders Fogh Rasmussen proklamerede, at såfremt han blev statsminister, ville han afskaffe undervisning i minoritetsmodersmål. Det blev han, og afskaffelsen blev formuleret i selveste regeringsgrundlaget. De midler, der før blev anvendt til undervisning i minoritetsmodersmål, skulle nu anvendes til sprogstimulering af tosprogede småbørn inden skolestart.

Afskaffelsen af undervisningen i modersmål blev imidlertid ikke så tydeligt en del af regeringens skolepolitik, men derimod en del af "En ny udlændingepolitik".

Da forpligtelsen til undervisning i minoritetsmodersmål blev indskrevet i folkeskoleloven i 1975, vidste man i Danmark, at EU (dengang EF) barslede med bestemmelser om at forpligte medlemslandene til at tilbyde medlemslandenes børn undervisning i deres modersmål, uanset hvor de boede i medlemslandene. Forpligtelsen i folkeskoleloven fra 1975 stillede i modsætning til direktivet sproglige minoriteter lige i forhold til retten til undervisning i modersmål. Selv om afskaffelsen af kommunernes pligt til at tilbyde undervisning i modersmål blev en del af regeringsgrundlaget i 2001, blev det ikke som Anders Fogh Rasmussen havde lovet. Han var bundet af direktivet fra 1977 om undervisning i modersmål. Det betød, at modersmålsundervisningen for eksempelvis finske og svenske børn ikke kunne afskaffes. For ikke at forskelsbehandle finske og svenske elever i forhold til islandske og norske fik de to sidstnævnte grupper også ret til gratis undervisning i deres modersmål i henhold til en EØS-aftale fra 1992. Den samme ret blev givet til børn i rigsfællesskabet, dvs. grønlandske og færøske børn.

Gift med udlændinge uden for EU

Statsministerkandidaten Anders Fogh Rasmussen havde lovet at afskaffe undervisning i modersmål, men han var som sagt bundet af et EU-direktiv, som staten Danmark valgte at rette sig efter i modsætning til direktiv 2004/38 om EU-borgernes ret til at bevæge sig frit mellem medlemslandene. Derfor blev folkeskoleloven ændret i overensstemmelse med EU-borgernes retsmæssige krav på undervisning i modersmål. Resultatet blev en paragraf i folkeskoleloven, der klokkeklart diskriminerer nogle børnegrupper i folkeskolen. Lovens ordlyd er:

Undervisningsministeren fastsætter regler om [dansk som andetsprog og] modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland. (§ 5, stk. 7 i folkeskoleloven).

I talrige anbefalinger har EU-organisationer siden 1977 opfordret til, at medlemslandene ikke i deres uddannelsessystemer behandler børn med baggrund uden for medlemslandene dårligere end børn med baggrund inden for medlemslandene, fx

“... i EF’s årsberetning fra 1989 oplyses, at Ministerrådet har bekræftet Rådets og medlemslandenes politiske vilje til at gennemføre de i direktivet tilkendegivne målsætninger til fordel for indvandrerbørn fra tredjelande. Der findes endvidere en række rekommandationer fra Europarådet, OSCE, FN og andre internationale organisationer om medlemsstaternes undervisning i indvandrerbørns modersmål og kultur.” (Undervisningsministeriet 2001, s. 54).

Senere i samme tekst fremhæver Undervisningsministeriet FN’s konvention om barnets rettigheder fra 1989. Artikel 29 citeres direkte, dvs. at uddannelse af barnet skal have til hensigt:

At udvikle respekt for barnets forældre, dets egen kulturelle identitet, sprog og værdier og for de nationale værdier i det land, hvor barnet er bosat og i landet, hvorfra barnet oprindeligt stammer, og for kulturer, der adskiller sig fra barnets egen kultur. (ibid., s. 55).

Konventioner og anbefalinger blev nævnt i ministeriets tekster fra 2001, men deres intentioner negligeres med diskrimination af børn til følge. Selve EU-direktivets ordlyd fra 1977 foreskriver, at undervisningen i modersmål skal samordnes “den normale undervisning”. Denne forpligtelse har staten Danmark aldrig opfyldt. Efter 2001 er der ikke længere henvisninger til konventioner og anbefalinger om minoritetsmodersmål og ligestilling i ministeriets tekster.

Modersmål i de private grundskoler

Vi har haft fokus på vilkår for undervisning i modersmål i folkeskolen og konstateret, at førstesproget er en ressource afhængigt af, hvis modersmål det er.

Ingen steder fremstår rangordningen af forskellige gruppers modersmål så klart som i de private grundskoler. I 1981 udsendte Undervisningsministeriet den første redegørelse om undervisning af tosprogede elever. Heri gengav de ministerielle embedsmænd tidligere tiders erfaringer med undervisning af tosprogede elever i Danmark: “Det har været – og er – karakteristisk, at skandinaver benytter den danske skole, mens engelsk-, tysk- og fransktalende i stort omfang bruger privatskoler med eget hjemmesprog (1981:13).” Ifølge redegørelsen har disse nationaliteter ikke problemer med at kommunikere med danskere, dvs. det slås fast, at der i Danmark eksiste-

rer skoler, hvor undervisningssproget kan være tysk, engelsk og fransk, og at det erfaringsmæssigt er uproblematisk.

I århundreder har der eksisteret private grundskoler i Danmark. Således fejrede den tosprogede dansk-tyske grundskole Sankt Petri 500 års jubilæum ved årtusindeskiftet. Indtil 1980'erne var det et fælles karakteristikum for de tosprogede frie grundskoler i Danmark, at sprogene på disse skoler i tillæg til dansk var engelsk, tysk og fransk. I kølvandet på den indvandring, der skete i 1960'erne, blev der oprettet frie grundskoler, hvor undervisningssproget tillige med dansk var indvandrernes modersmål, eksempelvis tyrkisk og arabisk. Det har muligvis været anledningen til, at loven om frie grundskoler blev ændret i 1998 (L25 Ikrafttrædelse 1. august 1998).

Den nye lovformulering fra 1998 indeholder tre elementer (§ 2, stk. 3):

- Undervisningssproget i den frie grundskole skal være dansk.
- Undervisningssproget kan dog være tysk.
- Undervisningsministeren kan i særlige tilfælde dispensere fra kravet om, at undervisningssproget skal være dansk.

I praksis har denne lovændring betydet, at de frie grundskoler, hvis undervisningssprog har været engelsk, tysk og fransk, kan fortsætte på samme måde som før lovændringen i 1998. De har søgt dispensation i forhold til § 2, stk. 3 og fået den af den til enhver tid siddende undervisningsminister. Tilbage står de øvrige tosprogede grundskoler med et tydeligt krav om, at undervisningssproget skal være dansk. Disse kaldes ofte de muslimske frie grundskoler. Ved senere lovændring er tilsynet med frie grundskoler tilmed blevet skærpet, herunder kravet om tilsynet med, at undervisningssproget skal være dansk.

På samme vis som i folkeskolen, hvor fremmedsprogsundervisningen begrundes med internationalisering, begrundes brug af engelsk, tysk og fransk som undervisningssprog i de frie grundskoler med internationalisering og øget mobilitet. Modsat synes indvandringen til Danmark at have fået den modsatte konsekvens i den nationale lovgivning: Indvandrere, flygtninge og deres efterkommere skal ikke som en del af deres uddannelse videreudvikle andre sprog end dansk og de fremmedsprog, som også etnisk danske elever skal lære, selvom de har de sproglige forudsætninger for at gøre det.

Man kan derfor konkludere, at daniseringen ingen steder har været så markant og aggressiv som over for de frie muslimske grundskoler med et stadigt voksende krav om, at undervisningssproget alene kan være dansk og ikke også elevernes modersmål. Det fremgår fx af regeringsgrundlaget fra 2007 "Mulighedernes samfund" i afsnittet: "Fast og fair udlændingepolitik", at der skal etableres en enhed, som blandt andet skal "bistå Undervisningsministeriet med at føre skærpet tilsyn med de privatskoler og andre undervisningsinstitutioner, som modvirker grundlaget for integration".

(<http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/index.htm>. Den 16.9. 2008). Kan det tænkes, at brugen af andre modersmål end dansk er en faktor, der for politikerne “modvirker grundlaget for integration”?

Afslutning

Førstesproget dansk er ifølge læreplanerne en ressource, når det handler om den sproglige majoritet i Danmark. Det gælder også for modersmålet dansk, når etnisk danske børn bosætter sig i udlandet med deres forældre. For at sikre dette udsteder Undervisningsministeriet en separat vejledning. Særligt gunstigt stillede er de dansk-modersmålstalende børn i udlandet, der kan gå på Europaskolerne, hvor de ikke alene kan få undervisning i dansk, men også på dansk ved siden af undervisning i og på en række andre sprog både på grund- og gymnasialt niveau. Ifølge folkeskoleloven er elevernes førstesprog også en ressource, når det handler om vesteuropæeres modersmål. Beherskelse af andre modersmål accepteres ikke som en kompetence, snarere er det et tegn på inkompetence og manglende integration. Dette fremgår mere og mere tydeligt af de forskellige regeringsgrundlag, som konstituerer en såkaldt uddannelsespolitik under overskriften “Fast og fair udlændingepolitik”.

Vi kan konkludere, at det ikke er modersmålene som sådan, der er en ressource, men den status, de befolkningsgrupper, der taler pågældende sprog som modersmål, får tildelt i samfundet, bl.a. gennem lovgivningen. Dette gælder uanset, at der er forskningsmæssigt belæg for at fremføre, at modersmål har en positiv betydning for børn og unges generelle og uddannelsesmæssige udvikling. Paradoksalt nok kommer det også til at gælde, selv om flersprogethed beviseligt er en væsentlig ressource for virksomheder og for samfund. Det synes også at gælde uanset internationale konventioner og anbefalinger om minoritetsrettigheder, herunder retten til minoritetsmodersmål.

Noter

1. <http://pub.uvm.dk/1998/udlandet/>
2. www.teachersmind.com/eisner.htm

Litteratur

- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Horst, Christian (red.) (2006): *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource? 2. udgave*. Vejle: Kroghs Forlag.

- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2006): *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra og Lene Timm (2008): "Danisering – også i de frie muslimske grundskoler". I: *Frie skoler*, nr. 1/2008.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1986): *Minoritet, sprog og rasisme*. Malmö: Liber.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Undervisningsministeriet (1981): *Undervisning af fremmedsprogede elever i folkeskolen. En redegørelse*.
- Undervisningsministeriet (2001): *Modersmål for tosprogede elever*. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie 6/2001) Faghæfte nr. 34.
www.uvm.dk/pub/2001/modersmaal

Formål

Formålet med undervisning i tosprogede elevers modersmål er, at eleverne videreudvikler deres samlede sproglige og kulturelle kompetence og deres erfaringer med sprog som kilde til indsigt, oplevelse og indlevelse.

Undervisningen skal udvikle elevernes modersmål, så de får lyst til og færdighed i at bruge deres sprog i et personligt og alsidigt samspil med andre. Den skal fremme den enkelte elevs sproglige og kulturelle udvikling og forståelse af samspillet mellem elevens kulturelle baggrund og danske kulturformer. Den skal udvikle elevernes muligheder for som tosprogede borgere at deltage og handle i det danske og internationale samfund.

Undervisningen skal fremme elevernes viden om modersmål, tosprogethed, sprogbrug og sprogtilegnelse og dermed styrke deres grundlag for at lære dansk og få udbytte af skolens øvrige undervisning.

Undervisningen skal styrke elevernes identitet og selvværd. Den skal udvikle deres bevidsthed om forholdet til familie og etnisk gruppe og deres indsigt i kulturelle og samfundsmæssige forhold i Danmark og i oprindelseslandet.

Modersmål for tosprogede elever. Fra Faghæfte nr. 34, udgivet juni 2001. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 6, 2001. Et lovforslag fra februar 2002 om begrænsning af retten til undervisning i minoritetsmodersmål betød, at formålet efterfølgende blev ophævet.



Susanne
Johansson

Lærer på Danskskolen i Dubai
sanne_johansson@hotmail.com

Danskundervisning i Dubai

Når man som familie bosætter sig i udlandet, følger der en masse udfordringer med. En af dem er, at man skal forholde sig til børnenes brug af deres modersmål. Den sproglige kunnen er nemlig af stor betydning for, hvordan børnene er stillet uddannelsesmæssigt ved en eventuel tilbagevenden til Danmark. Det er grunden til, at en dansklærer, hvis mand var udstationeret i Dubai, tilbage i 2002 etablerede et tilbud om dansk modersmålsundervisning i Dubai.

Danskskolen eksisterer på årlige sponsorer fra danske virksomheder repræsenteret i Dubai samt en mindre forældrebetaling. Den kører helt separat fra den internationale skole, vi låner bare lokaler efter skoletid. Det er et "efter-skoletid-tilbud" på linje med fx fodbold, og nogle forældre prioriterer fodbolden højere.

De danske børn har deres daglige skolegang og undervisning på en af de mange internationale skoler i Dubai. Elevsammensætningen her består af omkring 70 forskellige nationaliteter, og fællessproget er engelsk. Vores elevgruppe har danske forældre, kun en enkelt elev er af blandet ægteskab, og her taler moderen rigtig godt dansk som andetsprog. De fleste tilbringer mindst to måneder om året i Danmark på ferie og kan sagtens relatere til danske forhold, om end de er ferieprægede. I undervisningen tager vi derfor udgangspunkt i vores danske undervisningsmaterialer og uddyber forståelsen af danske forhold og relaterer dem til sammenfald med og forskelle fra forholdene i Dubai.

De yngste elever

De yngste elever modtager fem kvarters modersmålsundervisning én gang ugentlig. Det lyder ikke af meget, men det er umiddelbart det rigtige tilbud i forhold til børnene selv, forældres situation og den tid, der er til rådighed. Hjemme hjælper forældrene børnene videre med tilegnelsen af sproget ved at tale dansk og læse højt og spille musik. De når ikke altid så meget, som de gerne ville, og spørger, hvad man ellers kan gøre. Her foreslår vi danske børnefilm og dansk musik, som er realistisk at indpasse i hverdagen. For at understøtte den gode vilje har vi et udlån af læs-selv-bøger, højt-læsningsbøger og dvd'er.

Nogle forældre kommer med tilbagemeldinger om, at deres børn har lært at læse hos os, og det er jo rigtig dejligt at høre, at modersmålsundervisningen gør en forskel. En forælder skriver:

Selvom danskundervisningen kun varer godt en time, giver det børnene meget både socialt og fagligt, og jeg er sikker på, at det i høj grad er jeres fortjeneste, at min søn har lært at læse, da vi selv det første år i Dubai primært fokuserede på det engelske, og pludselig kunne han læse dansk.

For de yngste elever handler det om det første bogstavkendskab og den første læsning og skrivning. Selvom de lærer bogstaverne i den internationale skole, er der stadig behov for at få den danske udtale på plads, herunder også udtalen af de danske bogstaver æ, ø og å. Ifølge Undervisningsministeriets vejledning for "Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet" er det også netop disse forhold, man bør vægte i 1. og 2. klasse. (Undervisningsministeriet 2005).

For 3.-5. klasseleverne drejer det sig i høj grad om at få skriftsproget på plads, men også om den fortsatte læsning. Tekstforståelse er de vældig gode til og kan overføre det, de lærer i den lokale skole, til læsningen af danske tekster. Det volder straks flere kvaler, når der skal skrives og staves. Eleverne på disse klassetrin har brug for en del grammatik og staveøvelser for at komme ud over det stadie, hvor de staver fonetisk. Det er blandt andet forhold som stumme bogstaver, dobbeltkonsonanter, i høj grad vokalforvekslinger og sammensatte ord, der skal arbejdes med her.

Ordforrådsarbejdet er et område, der generelt skal sættes ind på. Eleverne beder for eksempel konsekvent om en "pencil" i stedet for en "blyant". Det er ikke altid nemt for dem at finde danske ord frem og bruge dem aktivt. Så vi prioriterer at tale dansk i den relativt korte undervisningstid, der er, men er opmærksomme på betydningen af at bruge børnenes erfaringer og kvalifikationer positivt til at udvikle deres modersmål.

Julen og påsken er udvalgt som de kulturelle højtider, vi gør noget ekstra ud af i undervisningen. Her ligger nemlig mulighed for, at eleverne kan være kreative med at klippe og skrive julekort og gækkebreve – det sidste er jo en unik dansk tradition. Samtidig er det forhold, der ikke gøres noget ud af i den internationale skole.

De foregående år har vi i højere grad haft elever på mellemtrinnet, men sådan er det desværre ikke i år. Til gengæld er der meget glædeligt en gruppe med en 7. og en 8. klasse, der modtager to timers modersmålsundervisning hver anden mandag aften hos mig privat. Her stilles helt andre, høje krav til indsats og lektielæsning.

Den ældste gruppe

Erfaringer fra de foregående år viste, at når eleverne nåede op i 6.-7. klasse, begyndte de at falde fra danskundervisningen. Det ville jeg gerne ændre på og tog konsekvensen i sommeren 2007, hvor jeg startede et samarbejde med "Danes Worldwide Education". Idéen med samarbejdet er, at de elever, der er tilmeldt undervisningen i 7.-9. klasse, kan afslutte forløbet med at tage en niendeklasses afgangseksamen i dansk på Sommerskolen¹ i Danmark. Det giver en anden motivering og et andet perspektiv for de ældste elever at bruge tid på modersmålsundervisning, når de kan afslutte undervisningen med en eksamen.

Samarbejdet betyder, at jeg som lærer skal samle en gruppe på minimum ti elever for at kunne starte op. Til gengæld får jeg tilsendt otte dvd'er med tilhørende opgavesæt om året, adgang til ekstramateriale samt mulighed for undervisningsvejledning ved DWED². De otte dvd'er er en del af undervisningen og består dels af et indslag fra et område af Danmark, f.eks. Als eller Roskilde Domkirke, som DWED selv producerer, og dels udvalgte udsendelser fra dansk tv, så eleverne får et indblik i danske fjernsynsudsendelser og dansk ungdomskultur lige nu. Dvd'erne er også en mulighed for at høre dansk, som det tales i dag. Tankerne bag og situationer fra udsendelserne er gode diskussionsoplæg.

Undervisningen i Dubai for denne gruppe er tilrettelagt med fremmøde 2-2½ time hver fjortende dag af hensyn til de unges øvrige aktiviteter og forpligtelser. Hertil kommer lektier svarende til cirka to timer pr. gang. Hver anden mandag ser vi månedens dvd sammen, og de andre mandage bliver der arbejdet med tekster i grundbogen (Kokborg & Rosenberg 1991 og 1992) og opgaver i den tilhørende arbejdsbog, diktater og læseprøver. Derudover arbejdes med den fortsatte læsning, grammatik, stavning og de øvrige færdigheder, som eleverne skal beherske, og som også kræves i en 7. og 8. klasse derhjemme. Også på disse klassetrin er der behov for at udvide ordforrådet, og det er teksterne og diskussionerne rigtig gode til. Det er ikke sjældent, at eleverne lærer nye ord fra en tekst eller ved at have behov for et ord i en klassesamtale.

Undervisningen er tilrettelagt under hensyntagen til trinmålene fra Fælles Mål, så eleverne bliver rustet til at kunne gennemføre en eksamen i dansk eller alternativt kvalificere sig til en optagelsesprøve på en ungdomsuddannelse i Danmark.

Netop nu arbejder vi med et tværgående projekt for de to årgange, hvor de skal lave et ungdomsblad med artikler og andet indhold. Tanken bag er dels, at de skal skrive en lang sammenhængende tekst, dels at de i et procesorienteret skriveforløb lærer at forholde sig til egne og andres formuleringer og stavefejl ved en gensidig, konstruktiv kritik og en løbende tilretning.

Motivationen er stor, når de er her til timerne. Lektierne er knap så populære, men de bliver lavet. Tilbagemeldingerne er, at det er sjovt at gå til dansk! Og man må jo

sige, at det er noget af en udtalelse efter en skoledag fra kl. 7.45-14.45 plus i gennemsnit to timers lektier i forbindelse med den daglige skole. Drivkraften for denne gruppe elever er, at de kan se en idé i at få en afgangseksamen i dansk i tilknytning til deres eksamensbevis fra en international skole i udlandet. Nogle ønsker at komme til Danmark og studere, andre ved, at de skal hjem inden for en årrække – det er meget forskelligt.

Og så er det sjovt! Jeg er ikke en underholdningsafdeling, men gruppens sammensætning gør, at der bliver diskuteret mange emner ud fra undervisningsmaterialet, og de hygger sig med det. De er så store, at de er opmærksomme på, når de mangler ord til at formulere en holdning på dansk, som de meget let havde formuleret på engelsk. I hjemmene kommer man måske ikke omkring så mange ord og vendinger, som man gør i en undervisningssituation, og når de holder kontakt med venner via fx Messenger er det jo et helt andet skriftsprog, de benytter.

Hvorfor modersmålsundervisning i udlandet?

Nogle af elevernes forældre er udstationeret for livstid – håber de – andre tror, de bare er udstationeret et par år eller til et bestemt tidspunkt i børnenes skoletid eller noget helt andet. Men ikke alle vores planer holder, og det er ikke altid os selv, der er herre over forandringerne, så derfor er det vigtigt, at medfølgende børn vedligeholder deres modersmål, så de kan begå sig, hvis eller når familien – eller de unge alene – en dag flytter tilbage til Danmark.

Undervisningsministeriet gør også i den tidligere omtalte vejledning opmærksom på, at der er forskel på, om man er bosat i udlandet i få eller mange år.

To tidligere expat-børn³ har udtalt, at de ikke gjorde noget særligt ud af det danske sprog, da de boede i udlandet, og at de i højere og højere grad brugte engelske ord i deres danske talesprog, hvis de ikke lige kunne huske det danske. De oplevede dog ikke de store problemer med at falde ind socialt eller skolemæssigt med deres talte sprog, da de vendte tilbage til Danmark og en dansk skole. Dog nævner den ene, at:

Det kunne godt være lidt hårdt en gang imellem, når venner grinede, fordi man ikke kunne finde rundt i "små" og "lille", og det havde helt klart været lettere at komme hjem, hvis jeg havde vidst, hvornår man sagde "et", og hvornår man sagde "en".

Hurdlen var, at de ikke havde gjort noget ud af det skriftsproglige, så dér skulle de virkelig yde en stor indsats. Den elev, der kom hjem i 7. klasse, skriver:

... skolemæssigt har det utroligt meget at sige, om man kan sproget skriftligt, det gør arbejdet med alle fag svært (underforstået ikke at kunne), men især faget dansk.

Og han skriver videre:

Jeg startede med at få 6-taller i dansk, som jeg fik kæmpet op til et 8-tal til Folkeskolens Afgangseksamen (det var min laveste karakter).

Det fortæller os, at disse børn har haft et fagligt overskud til at arbejde intensivt med det danske sprog, men også at det danske skriftsprog er vanskeligt og kan volde problemer selv for danskere, hvis ikke det udvikles løbende.

Selvom de omtalte elever nu er voksne og har gennemført en længere videregående uddannelse i Danmark, så læser de stadig ikke bøger på dansk i deres fritid, kun i skolesammenhænge. De læser ganske enkelt for langsomt og hakkende til at kunne nyde fortællingen – men læseoplevelsen bliver selvfølgelig heller ikke ringere af at være på engelsk. Det er bare en yderligere pointe, at man som barn bør lære og vedligeholde sit modersmål, selvom man er bosiddende i udlandet i en kortere eller længere periode.

Ud over de personlige udtalelser om, hvad der gør det svært at vende tilbage til det danske skolesystem, så er det også en realitet, at der stilles stadigt større og større krav til, hvilket niveau modersmålet beherskes på for at blive optaget på en ungdomsuddannelse eller et universitetsstudium.

Holdninger til danskundervisning

Her følger nogle forældrekommentarer til, hvorfor de synes, at det er vigtigt med modersmålsundervisning. De berører blandt andet viden om fordelene ved at kunne sit modersmål som fundament for at lære et fremmedsprog, sproget som kulturbærende element og sikkerheden ved at kunne sit modersmål, når/hvis man en dag er tilbage i et dansk uddannelsessystem. Flere forældre giver også udtryk for, at de mener, dansk er et svært sprog at lære, og at de ikke ønsker for deres børn, at de ender med et papegøjesprog, hvor de kun delvist kan begå sig på deres modersmål.

Desuden er modersmålet fundamentet, når børnene skal lære fremmedsprog – forstået på den måde, at det er vigtigt, at man taler sit modersmål og holder dette ved lige samtidig med, at et andet sprog indlæres og bruges i den daglige skolegang.

Vi ser sproget som en vigtig del af den danske kultur og identitet, og det er vigtigt at være fuldkommen fortrolig med såvel det talte som det skrevne sprog for at kunne "klare" sig i det danske samfund i dag.

Vores børn har gået i dansk skole, indtil vi flyttede til Dubai. Da vi forventer at flytte til Danmark på et tidspunkt igen, har vi et ønske om, at vores børn også får deres danske sprog udviklet, så de ikke ender op med et forkvaklet dansk og et begrænset ordforråd.

For os er det vigtigt, at vores børn lærer dansk, selvom de bor i udlandet, da de er danske. Selvom adressen ligger i Dubai, så er vi danske, og dansk er vores modersmål.

Vi synes, at det er vigtigt, at børnene lærer dansk for ikke at tabe terræn, når de skal tilbage til den danske folkeskole på et tidspunkt, da dansk er et svært sprog at lære.

Afrunding

Antallet af vores elever afspejler ikke, hvor mange danske børn der bor i Dubai, dels fordi danskerne ikke har skolepligt som eksempelvis hollænderne og svenskerne, og dels fordi nogle forældre har den holdning, at de aldrig flytter hjem, og deres børn derfor ikke har brug for at modtage danskundervisning. En anden gængs forklaring er tid – det er ærgerligt, men samtidig er det helt almindeligt kendt, at mødre her spenderer oceaner af tid i deres bil (Mors Taxi) med at køre børn til og fra skole og aktiviteter, så nogen gange kan det virke uoverskueligt at skulle af sted igen, da trafikken er intensiveret kraftigt de seneste år, og man derfor ofte er udsat for trafikpropper.

Det er et individuelt valg. Fra Danskskolen glædes man over dem, som vælger dansk til, og som får gavn og glæde af initiativet.

Noter

1. Danes World Wide's Sommerskole, som man kan tilmelde sig hver sommer enten på et ophold med danskundervisning eller på et eksamenshold.
2. DWED: Danes Worldwide Education.
3. Børn, hvis forældre er udstationeret i udlandet (expatriates).

Litteratur

Kokborg, Ib og Poul Rosenberg [et al.] (1991): *Dansk i syvende. Grundbog*. København: Gyldendal.

Kokborg, Ib og Poul Rosenberg (1992): *Dansk i ottende. Grundbog*. København: Gyldendal.

Undervisningsministeriet (2005): *Undervisning i dansk af danske børn bosat i udlandet. En vejledning*. 4. rev. udgave. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen. Publikationen findes på adressen:
<http://pub.uvm.dk/1998/udlandet/>



Düncan Ünkap

Cand.scient.soc.
meric50@hotmail.com



Serap Erkan

Cand.scient.soc.
serap_erkan@hotmail.com

Modersmålets betydning for faglig udvikling og sund selvidentitet

Vi er to kvinder med tyrkisk baggrund. Vi er begge født i Danmark. Vi er vokset op i samme provinsby i Danmark, og vores forældre har hjemstavn i samme provinsby i Tyrkiet. Vores fædre har leget sammen, og vores mødre har leget sammen som små, og vi to har leget sammen og er stadig veninder. Et eller andet sted, hvis man leder længe nok, er vi måske også i familie med hinanden på den ene eller den anden måde.

I denne artikel skriver vi om os selv og modersmålets betydning for vores opvækst og for de personligheder, vi har udviklet os til. Det er vigtigt at påpege, at vi skriver i retrospektiv og med afsæt i de analytiske evner, vi har fået gennem vores akademiske uddannelser i Danmark, vores personlige erfaringer og de samfundsmæssige og politiske forandringer, der har fundet sted i løbet af de sidste 20 år, hvor vi selv har kunnet følge med.

Vi har begge som børn modtaget modersmålsundervisning i tyrkisk i årene fra 1985 til 1993/94, og på den måde er vi blevet i stand til også at skrive og læse på tyrkisk ud over beherskelse af talesproget, som vores forældre har forsynet os med fra barnsben. Vi har fået undervisning igennem hele folkeskolen, hvor vi startede i 1. klasse og sluttede i henholdsvis 9. og 10. klasse, og hvor den én gang om ugen i 4 timer stod på 'tyrkisk skole'. Vi gik på to forskellige folkeskoler, men modtog modersmålsundervisning på den samme skole. Inden da havde den ene af os et solidt kendskab til de tyrkiske bogstaver. Dengang var det ikke altid sjovt at skulle til undervisning, når andre børn kunne bruge aftenen og eftermiddagen på at lege og hygge sig. I dag ser vi anderledes på det. Efter en kort gennemgang af nogle af vores erindringer, vil vi i artiklen argumentere for modersmålets vigtighed for udviklingen af en sund identitet og for fagligheden.

Folkeskole, forbud og fremmedhed

Vi er i modsætning til mange andre etniske minoritetsbørn i storbyerne vokset op i et område med få etniske minoriteter. I vores klasser har elevsammensætningen blot bestået af én til to tosprogede elever. Det lave antal af tosprogede elever forhindrede os i på en naturlig måde at komme til at tale tyrkisk i skolen. Hvis vi fandt sammen i frikvartererne, talte vi kun tyrkisk, hvis der ikke var etnisk danske elever eller lærere i nærheden.

Folkeskoleforløbet har for den ene af os budt på forbud fra lærerne mod at tale tyrkisk. Forbuddene blev begrundet i, at modersmålet ville forhindre udviklingen af gode faglige danskundskaber, og det til trods for at der på de to skoler ikke var ret mange etniske minoriteter, og til trods for at der ikke var tale om, at vi havde mundtlige eller skriftlige vanskeligheder i dansk. Selvom en overtrædelse af forbuddet ikke fik konsekvenser fx i form af eftersidninger eller lignende, ønskede vi af andre grunde ikke at blive taget i at tale tyrkisk og irettesat af lærerne. Lærernes irettesættelser blev givet i en god mening, men var ubehagelige, da de understregede, at vi var "anderledes" og "fremmede". Denne anderledeshed og fremmedhed har rodfæstet sig som en ubehagelig oplevelse fra barndommen. Som barn er det ekstra svært at håndtere følelsen af fremmedhed. Modersmålet blev et meget synligt symbol på det at være anderledes. Vi irettesatte hinanden i det offentlige rum, og vores forældre gjorde ligeså. Alt sammen i et forsøg på at undgå at vi skilte os ud som "de fremmede".

Til forældresamtaler gjorde lærerne både os og vores forældre opmærksomme på, at vi burde tale dansk derhjemme. Med det ønskede lærerne givetvis, at vi gensidigt i familien kunne afhjælpe hinandens eventuelle sproglige vanskeligheder. Især mente lærerne, at det var os børn, som kunne forbedre vores forældres danskundskaber. Naturligvis havde vi børn et bedre kendskab til dansk sprog og kultur, idet vores forældre ikke havde gået i skole i Danmark, men derimod været på arbejdsmarkedet. Vi blev kastet ud i tolkeopgaver fra barnsben, og omstændighederne medførte, at vi blev for hurtigt voksne, og adgangen til sproget gav os en magt over vores forældre, som børn ikke skal have. Sprog er viden, og viden er magt. Tolkearbejdet og magten over forældrene er stadig en realitet i dag for mange tosprogede børn.

Modersmålsundervisningens virkelighed i dag

Modersmålsundervisningen er i dag begrænset til et minimum. Samtidig er elevernes frihed og ret til at tale deres modersmål stadig under pres i folkeskolen og fritiden, hvilket flere etniske minoriteter i vores omgangskreds beretter om, og som stramninger i lovgivningen er et bevis på. Begrænsningerne strækker sig længere ind i samfundet, og voksne personer af udenlandsk herkomst forbydes at tale deres eget sprog på deres arbejdsplads.

Indtil 2002 fik alle elever i folkeskolen tilbudt modersmålsundervisning. I 2002 fjernede regeringen det statslige tilskud til denne undervisning og gjorde det dermed frivilligt for kommuner at tilbyde gratis modersmålsundervisning (Kristjánsdóttir 2006). Ændringerne betyder, at kommunerne i dag kun er forpligtet til at udbyde og finansiere modersmålsundervisning til børn fra EU-lande, Norge, Færøerne, Island, Grønland og Liechtenstein¹.

Fra politisk side var bevæggrundene for at begrænse retten til undervisning i modersmål ifølge bemærkningerne til lovforslaget blandt andet “at fremme integrationen”, “at hjælpe tosprogede børn til bedre danskfærdigheder” og “at flytte fokus fra modersmålsundervisningen til en intensiveret sprogstimuleringsindsats”. Det sidstnævnte berørte forældresamarbejdet, jf.: “En tidligere sprogstimulering vil betyde, at der kan etableres et mere målrettet forældresamarbejde, således at forældrenes aktive rolle i udviklingen af deres børns sprog kan styrkes og udbygges”. Man fjernede altså modersmålsundervisningen for at skabe vilkår for at styrke og udbygge børnenes sprog!²

Bortset fra et par enkelte valgte hovedparten af alle kommuner helt at ophæve gratis modersmålsundervisning. De øvrige kommuner valgte at udbyde undervisning – dog mod brugerbetaling. Et par enkelte kommuner fortsatte med at tilbyde gratis modersmålsundervisning, heriblandt Københavns Kommune.

Imidlertid har Københavns Kommune for nylig revideret sit tilbud og har valgt at tilbyde gratis modersmålsundervisning alene fra første til og med femte klasse (Kremmer 2008) på trods af, at Københavns Kommune tidligere (d. 12. juni 2008) har begrundet 10 års gratis modersmålsundervisning med følgende: “*Det er Københavns Kommunes holdning, at modersmålsundervisning er et vigtigt led i tosprogede børns skolegang*”³. Argumentet for at revidere tilbuddet lader ikke til at bero på faglige overvejelser.

Samlet set betyder udviklingen i Danmark, at det langt fra er alle børn, som bliver tilbudt og modtager modersmålsundervisning. Det forekommer yderst paradoksalt – og ikke mindst diskriminerende – at børn fra ikke-europæiske lande fratages muligheden for modersmålsundervisning.

Denne politiske udvikling er bekymrende, da flere undersøgelser peger på, at modersmålsundervisning har en gavnlig effekt på tosprogede elevers indlæring. Undersøgelserne viser, at tosprogede, som får modersmålsundervisning, ofte klarer sig bedre end andre tosprogede børn. Ligeledes mener Anne Holmen, professor i dansk som andetsprog, at tosprogede elevers forudsætninger for læring er forbundet med modersmålet. Derfor er faren ved den manglende modersmålsundervisning, at tosprogede kobles fra, når undervisningen bliver boglig (Holmen 2006).

Modersmålet som fundament for andre sprog

Måske bunder modstanden mod modersmålet i folkeskolen i den holdning, der desværre stadig er udbredt i den danske folkeskole: Man drager en slutning om, at hvis tosprogede elever taler deres modersmål for meget, vil det hæmme deres udvikling af danskundskaber. Det er beklageligt at forbyde tosprogede elever at anvende deres modersmål ud fra en forestilling om, at det vil de være bedst tjent med. Der må naturligvis være en ambition om, at tosprogede elever i folkeskolen skal lære at udtrykke sig på dansk på bedste vis, men det er en misforståelse at tro, at dette kun kan lade sig gøre på bekostning af deres modersmål. Vores erfaring er tværtimod det omvendte: modersmålet er fundamentet for at lære andre sprog.

Vi har begge klaret os rigtig godt til tyrkisk modersmålsundervisning, hvor vi stort set hele vejen igennem har fået *pekiyi*, den højeste karakter, som oversat betyder *fortræffelig*. Vores 'topkarakterer' har ikke været på bekostning af det danske sprog og vores faglige udvikling, idet vi begge sidenhen har færdiggjort universitetsstudier i henholdsvis samfundsvidenskab og sociologi.

Forholdet mellem modersmålet og det danske sprog

I dag kan man groft dele vores sproglige evner i modersmålet og det danske sprog op således: Modersmålet, som i vores tilfælde er tyrkisk, er for os et hverdagsprog, hvorimod det danske sprog er vores skolefaglige sprog eller akademiske sprog. Det er på dansk, vi kan udfolde os reflektivt og analytisk med brug af fremmedord. Vores begrebsverden er mere veludviklet på dansk – og for den enes vedkommende endda selv om hun først lært det danske sprog i en alder af 6 år.

Sprog kan gensidigt forfine og gøde jorden for hinanden. Forskellige sprog spænder først ben for hinanden, hvis personen ikke er i stand til hverken at kommunikere korrekt og nuanceret på det ene eller det andet sprog. Mange af begreberne har vi lært på dansk gennem vores danske uddannelser. Men det, at vi trods alt har lært at læse og skrive på tyrkisk som børn gennem modersmålsundervisningen, har i samspil med vores akademiske uddannelse og viden om andre sprog som engelsk og tysk, klædt os på, så vi i dag er i stand til at bruge strategier, hvormed vi kan akademisere og forfine vores modersmål og samtidig vedvarende reflektere over og forfine vores danske sprog.

I dag kan vi begge se mange faglige fordele ved modersmålet, eller det at vi kan gebærde os på flere sprog og mellem forskellige kulturer. Vi har lyst til at blive endnu bedre til tyrkisk og måske endda lære andre sprog. Dette beror selvfølgelig ikke på et destruktivt ønske om at lade det være på bekostning af vores danske sprog, men tværtimod på ønsket om at bidrage med de sprog og de forhold, vi har kendskab til, og bruge dem som en berigelse; her er et læse- og skrivekendskab til modersmålet afgørende.

Omverdenens respons på vores modersmål gennem folkeskolen ændrede sig væsentligt i vores videre uddannelsesforløb. På universitetet har vi begge oplevet interesse for og opmærksomhed over for vores etniske oprindelse samt vores modersmål som en ressource. Interessen kom både fra medstuderende og undervisere. Vi har begge valgt at benytte os af vores sproglige ressourcer i vores specialer ved at fokusere på emner, som der normalt ikke er adgang til via det danske sprog. Ofte bliver forskning, som har fokus på etniske minoriteter med begrænset kendskab til dansk, frasorteret på grund af sprogmæssige barrierer, hvilket er forståeligt, da det kræver enorme ressourcer at bruge tolk og få adgang til feltet. Samtidig er der også risiko for fejlfortolkninger ved direkte oversættelser af fx interviewmateriale uden kendskab til de sproglige nuancer i et andet sprog. Her har vi med vores kendskab til vores modersmål i skrift og tale fokuseret på problemstillinger vedrørende tyrkiske borgere i Danmark og indsamlet empiri fra informanter, som ikke kan udfolde sig på dansk, og vi har endvidere benyttet os af informationsmateriale, som kun var tilgængeligt på tyrkisk.

Modersmålet som ressource i en globaliseret verden

Vi kan begge benytte begge sprog som ressource både i mødet med danske og i mødet med tyrkisktalende borgere. Fx kan vi over for tyrkisktalende borgere formidle viden om vores arbejde, danske forhold eller det, der er relevant i den enkelte sammenhæng. Bl.a. havde én af os for nylig en oplevelse med et par udvekslingsstuderende fra Istanbul, som var meget interesserede i og inspirerede af den danske velfærdsmodel, men som ikke helt forstod, hvordan tingene hang sammen. Da de fik forklaret tingene på tyrkisk fra én, der samtidig kunne pege på forskelle mellem Danmark og Tyrkiet, stod den danske velfærdsstatsmodel og det danske demokrati pludselig klarere for dem.

Flere sprog giver flere formidlingsmuligheder. Mange etniske minoriteter fra samme oprindelsesland finder naturligt sammen i deres nye land, og de indgår derfor i meget vidtrækkende netværk, hvor netværket ud over at strække sig fra by til by også strækker sig over landegrænserne. Dette er der forsket en del i (bl.a. Faist 2000). Etniske minoriteter har været en del af en globaliseret verden, også før internettet blev allemandseje.

Sprog er ressourcer i en globaliseret verden. Med andre ord giver det økonomisk mening at opfordre borgere med en anden etnisk baggrund end dansk til at lære og endda blive bedre til deres modersmål og benytte sig af denne underudnyttede kompetence fx i forbindelse med virksomheders import/eksport til de respektive lande, hvor der tales netop de sprog, som vi har i Danmark. Derfor er det trist at se, at fremtidens minoritetsbørn med oprindelse i ikke-europæiske lande ikke har mulighed for – på samme måde som vi havde, dengang vi var børn – at få gratis modersmålsundervisning. Det er økonomisk uklogt at lade en sådan ressource gå tabt.

Modersmålets betydning for identiteten

Modersmålsundervisning er ikke kun vigtig for fagligheden, den har også betydning for udviklingen af en sund identitet. Resultatet af manglende politisk opbakning til modersmålsundervisning er derfor med til at forvirre børns egen selvforståelse og identitetsdannelse.

Som efterkommere af indvandrere er man en del af to kulturer, og i det lys har modersmålet en afgørende betydning for en sund identitetsopbygning. Derfor er det tragisk ikke at kunne tale sit modersmål, hvis omverdenen fx betegner en som 'tyrker'. Hvori ligger tyrkiskheden, hvis man ikke taler tyrkisk? Sprog skaber os som mennesker og former vores identitet. Derfor kan etniske minoriteter risikere at få et forkvaklet selv billede og en identitetskrise, hvis ikke de kan tale det sprog, deres forældre taler, og det sprog omverdenen går ud fra, de kan tale, idet de ser anderledes ud.

Mange udsatte grønlandere kan hverken gebærde sig flydende på dansk eller grønlandsk i dag og er blevet kaldt "dobbelthalvtsprogede" (Socialministeriet 2003). Vores tese er, at modersmålsundervisningen til borgere med grønlandsk baggrund har spillet fallit i Danmark. Regeringens ét sprogs politik og fjernelsen af tilskuddet til modersmålsundervisningen berører mange forskellige tosprogede elevgrupper, og disse elever er i fare for at udvikle to halve sprog. Vi kan konstatere, at manglende håndtering af sprogene allerede har slået igennem mange steder i København, hvor vi møder tyrkiske børn, der ud over at være i besiddelse af et ufatteligt dårligt dansk også har et ufatteligt dårligt modersmål – og det i tale. Vi kan ikke lade være med at spekulere på, hvordan disse elever så skriver og læser?

Hvis ens forældre ikke taler dansk, men et andet sprog, er det en katastrofe, hvis barnet ikke lærer forældrenes sprog. Det er forfejlet pædagogik at betragte hjemmet som børns værste fjende og sætte lighedstegn mellem 'hjem med et andet modersmål end dansk' og 'manglende danskkundskaber'. Hvis forældrene ikke har en uddannelse og fx dårligt skriver og læser deres modersmål, vil de sjældent være i stand til at lære sproget ordentligt fra sig. Manglende sprog mellem forældre og børn er manglende kommunikation, og manglende kommunikation kan give grobund for konflikter og sociale problemer.

Ordforråd og sprog er – ud over at være forældrenes ansvar – også en uddannelsesopgave, og det er det, hvad enten modersmålet er dansk, tyrkisk, russisk eller svensk.

Vi mennesker lærer altid på baggrund af noget, og det danske sprog lærer vi med baggrund i noget, og dette 'noget' er for etniske minoriteter et andet modersmål end dansk. Vi udvikler vores begrebsverden via et sprog, og hvis individet ikke har sit modersmål i orden, har individet intet grundlag for at lære eller forstå sprog, forstå verden eller sætte sig ind i andre menneskers verden.

Vi har i denne artikel ud fra egne personlige og faglige oplevelser forsøgt at argumentere for vigtigheden af modersmålet. Først og fremmest vigtigheden af modersmålet for en sund identitetsopbygning og dernæst for den faglige udvikling, og de to ting hænger i sidste ende unægteligt sammen. Vi vil slutte af med en bøn til politikere, der ikke kan se værdien af modersmålet: Etniske minoriteter er kommet for at blive. Giv os en chance, og giv os adgang til vores modersmål.

Noter

1. BEK nr. 618 af 22/07/2002.
2. Kilde: L142 (som fremsat) Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om friskoler og private grundskoler m.v. (modersmålsundervisning og sprogstimulering). Fremsat den 28.2.2002. Trådte i kraft den 1.1.2003.
3. <http://www3.kk.dk/Service/B%C3%B8rn%20og%20unge/I%20skole/Tosprogede%20elever/Modersm%C3%A5lsundervisning.aspx>

Litteratur

- Faist, Thomas (2000): *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*. Oxford: Clarendon Press.
- Holmen, Anne (2006): "Fjerner vi knagerne, har vi et problem". I: *Sprog og integration*. Nr. 1/marts 2006, s. 14-15. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.
- Kremmer, Rasmus Onslev (2008): "København bevarer modersmålsundervisning". I: *Nyhedsmagasinet Danske Kommuner*, 16. maj 2008. (<http://www.danskekommuner.dk/default.asp?id=97266&query=modersm%E5lsundervisning>)
- Kristjánsdóttir, Bergthóra (2006): "Modersmålsundervisning i 30 år". I: *Sprog og integration*. Nr. 1/marts 2006, s. 8-11. København: Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.
- Socialministeriet (2003): *Hvidbog om socialt udsatte grønlændere i Danmark*. København: Socialministeriet. (<http://www.social.dk/netpublikationer/2003/p3hvid0201/hvidbog.pdf>)



Sabria Safar

*Modersmålslærer og tosproget lærer
Kildevældskolen, Københavns Kommune
sas.kil@ci.kk.dk*

Modersmålets betydning for børns psykiske udvikling

Jeg underviser på en københavnsk folkeskole. Det har jeg gjort i ca. ti år. Jeg kom hertil fra Irak med en uddannelse som geolog for ca. 20 år siden. De første år gik med at passe mine børn og at lære dansk. Det hele gik lidt langsomt de første år, fordi jeg troede, at situationen ville blive bedre i Irak, og at vi skulle flytte tilbage. Det var en svær erkendelse for mig at indse, at jeg ikke ville kunne arbejde som geolog i Danmark. På en måde blev jeg nulstillet, og jeg måtte finde på noget nyt. Jeg tog så en uddannelse som tolk. På et tidspunkt henvendte jeg mig i en børnehave i Mjølnerparken på Nørrebro, hvor næsten alle børnene var tosprogede. Jeg forsøgte at overbevise lederen om, at det ville være en fordel for børnehaven, hvis den havde sådan en som mig, som kunne mange sprog; kurdisk (mit modersmål), arabisk, dari og farsi.

I første omgang fik jeg lov til at komme én dag; siden blev det til to, og sådan fortsatte det, indtil jeg blev ansat som fast vikar. Senere blev jeg ansat som medhjælper i en børnehaveklasse på den skole, hvor jeg stadig er ansat. Jeg var så heldig, at mine kvalifikationer blev anerkendt af mine nærmeste kollegaer og af ledelsen. Jeg fik ansættelse som modersmålslærer og som tosproget støtte i en modtagelsesklasse. Selv om jeg blev godt behandlet, lå det altid i luften, at jeg ikke var uddannet lærer. Derfor er jeg nu i gang med at tage en læreruddannelse. Det er godt; jeg lærer noget nyt, jeg bliver bekræftet i mange ting, som jeg ved fra mine erfaringer, og jeg får fagsprog på mit daglige arbejde.

Under min uddannelse har jeg lært, at modersmål har en afgørende betydning for den personlige og kulturelle identitet og for den intellektuelle og emotionelle udvikling. Overført til praksis i skolen betyder min viden, at jeg får et grundlag for at argumentere for, at det er en fordel for eleverne, hvis de kan bruge deres sproglige og kulturelle mangfoldighed i undervisningen. Det bidrager til forståelse af hinandens kulturer og livsformer og til gensidig respekt mellem mennesker med forskellige baggrunde uanset etnicitet.

Tosprogede børn og unge skal have mulighed for at vælge og udvikle deres to sprog, så de kan bevare og videreudvikle kontakten til børn, unge og voksne, som de deler sproglige og kulturelle baggrunde med. Især har mine erfaringer vist, at det har en

afgørende betydning, at børn kan kommunikere med deres forældre. Det er et problem i dag, at alt for mange af de tosprogede børn, som jeg møder, ikke kan kommunikere med deres forældre på grund af sproglige niveauforskelle. Børnene forstår ikke forældrenes måde at tale modersmålet på, og forældrene forstår ikke børnenes måde at tale dansk på. Det er et problem, som skal tages alvorligt af hensyn til børnenes succes med deres skolegang.

Hvordan støtter jeg eleverne?

Modersmålsundervisningen i modtagelsesklassen er direkte knyttet til klassens undervisning, dvs. at jeg som modersmålslærer er en del af klassens team og orienterer om klassens arbejde og årsplan. Eleverne i modtagelsesklassen er gode til deres modersmål. Jeg prøver at udvikle deres modersmål og støtte dem i dansk. Jeg underviser i det samme emne på arabisk. På den måde kan eleverne lære det hurtigere på dansk. Jeg styrker deres selvværd og selvtillid ved at anerkende dem som de personer, de er. De fleste er flygtninge og har meget i deres rygsæk. De skal føle, at de er velkomne og er betydningsfulde for mig og andre. De børn har brug for at blive rost og elsket.

I mine støttetimer i sprogcentret foregår undervisningen både på dansk og arabisk, fordi eleverne hverken er gode til arabisk eller dansk. I de timer støtter jeg eleverne i alle fag, fx i faget dansk. Det være sig indholdsforståelse eller kulturforståelse, holdninger, moral, normer, værdier o. lign. I matematik har de fleste elever svært ved at forstå opgaverne pga. sproget, eller de har brug for, at man kan løse opgaverne på mere end én måde. I andre fag har eleverne et problem, fordi de ikke kender de faglige udtryk på deres modersmål, og det bliver svært at støtte dem.

Modersmålsundervisningen efter skoletid er anderledes, og jeg har det hårdt som underviser, fordi eleverne hverken sprogligt eller aldersmæssigt er en homogen gruppe. Derudover er eleverne meget trætte, når de kommer til modersmålsundervisningen, og de har ikke kræfter til at tage imod undervisningen. De fleste vil hellere tage på fritidshjemmet for at deltage i de aktiviteter, som pædagogerne har planlagt, eller gå hjem for at slappe af. De er ikke stolte af deres sprog, er meget generte og skammer sig over at sige til deres kammerater, at de går til modersmålsundervisning.

De fleste kan ikke tale deres modersmål på samme niveau som dansk, og deres ordforråd er for lille. Derfor kan vi ikke støtte deres modersmål. Som underviser gør jeg alt, for at undervisningen bliver livlig og interessant. Gennem leg og højtlesning eller musik og pc-spil vil jeg nå det, jeg skal nå. Jeg mener ikke, jeg kan fastholde deres koncentration i en hel lektion.

Sprogets betydning for læring og identitet

Nå de tosprogede starter i institutioner, udvikles modersmålet langsommere, hvis modersmålet ikke integreres. Det er alt for almindeligt, at børnene skal lære dansk i stedet for modersmål. Det ville være bedre, hvis de lærte dansk ved siden af modersmålet. Derfor er det meget vigtigt, at modersmålsudviklingen ikke afbrydes under den mest aktive indlæringsperiode, dvs. i småbørnsalderen. Det er vigtigt at være bevidst om, at børnene skal stimuleres både i og på deres modersmål og ikke kun i/på dansk. Modersmålet skal udvikles, for at de tosprogede børn kan have et godt ordforråd på deres førstesprog. Hvis de har et godt ordforråd, kan de bygge videre på det i deres andetsprogstegnelse. I min uddannelse lærer jeg forskere at kende, som bekræfter mig i sprogets betydning for læring og identitet. Det er bekymrende, hvis det ikke fremgår af den skolepolitik, som gælder for undervisning af tosprogede børn. Det er politikernes ansvar at bygge bro mellem forskning og politik.

For at kommunikationen med tosprogede elever skal lykkes, skal lærerne tage højde for sproglige og kulturelle forskelle. Tosprogede børn har brug for, at deres sproglige og kulturelle kapital/bagage anerkendes både for deres faglige udvikling og samarbejdet med deres forældre.

Åbenheden over for modersmålet i undervisningen i de konkrete faglige situationer giver eleverne mulighed for et personligt sprogligt valg mellem andetsprog og modersmål. Det giver dem bedre mulighed for at tage et personligt ansvar for deres egen læring. Samtidig giver det mulighed for en åben dialog mellem elev og lærer om, hvordan indlæringen bedst foregår, via andetsproget, modersmålet eller måske begge dele.

At vokse op som tosproget med forskellige kulturer er ikke en belastning i sig selv, men kan blive det, hvis skolepolitikken ikke tager udgangspunkt heri. Tosprogede unge er unge som andre unge i Danmark. Det er afgørende, hvordan samfundet, repræsenteret af skolen, møder de unge. Integrationen fremmes, hvis de unges kulturelle baggrund anses for at være en ressource. Det kan være et problem i skolen, at lærerne ikke er overbeviste om, at modersmål spiller en stor rolle for børnenes læring og identitet. Det er derfor ikke kun os tosprogede lærere, som skal uddannes. Vores étsprogede kollegaer har også brug for viden om uddannelse i flerkulturelle samfund.

Danmark som et multikulturelt verdenssamfund

Jeg som tosproget lærer kan tydeligt se, at eleverne føler mindreværd, og at deres modersmål anses for at være et underklassesprog. Skiftende regeringer vil ikke acceptere, at Danmark de sidste 40 år har forvandlet sig fra at være en kulturelt set homogen nation til at være en del af et globalt og et multikulturelt verdenssamfund. Man kan ikke længere sige: Vi er én nation, vi er ét folk, vi har ét sprog og én (dansk)

kultur. Det svarer ikke til virkeligheden. Jeg genkender mine elevers problemer i dagens Danmark. Da jeg kom i skole i Bagdad, talte jeg kun kurdisk. Skolesproget var arabisk. Jeg kan derfor sige: Det giver livslange psykiske mén, når skolegangen ikke er baseret på anerkendelse af modersmålet.

Patricia Chow, *Peel District Board of Education, Toronto, Canada*
Zarina Khan,
Padma Sastri,
Alison Shirashi

Lisa Leoni *York Region District School Board, Canada*

Sarah Cohen *Northern Illinois University, USA*

Jim Cummins *University of Toronto, Canada*

Elevers hjemmesprog: Ven eller fjende?

Indledning

Kulturel og sproglig mangfoldighed er blevet det normale i skoler i større byer i Nordamerika, Europa og Australien. For eksempel har mere end 50 % af eleverne i Toronto og Vancouver en ikke-engelsktalende baggrund, og i andre større canadiske byer findes der også store grupper elever der repræsenterer en kulturel og sproglig forskellighed. Både i Canada og Australien har man aktivt forsøgt at øge indvandringen som et middel til at modvirke de økonomiske konsekvenser af lave fødselsrater og en aldrende befolkning. Begge lande har en officiel multikulturel politik og har udviklet en omfattende infrastruktur til at støtte indvandreres integration (fx gratis adgang til engelskundervisning for voksne og børn, mulighed for hurtigt at opnå fuld indfødsret osv.). Opinionsundersøgelser i Canada viser at flertallet af befolkningen er positive over for indvandring på trods af de spændinger som knytter sig til den øgede mangfoldighed.

I modsætning hertil har holdningen i Europa til den stigende kulturelle og sproglige mangfoldighed været væsentligt mere ambivalent. I mange lande er der indbyrdes spændinger mellem majoritets- og minoritetsgrupper i befolkningen i såvel uddannelsessystemet som i bredere samfundsmæssige sammenhænge. Forekomsten af "forskelle" i fx klædedragt, religiøse traditioner, hudfarve og sprog bliver af politikere og medier hyppigt betegnet som forhindringer for integration eller som en trussel mod den nationale identitet. I nogle tilfælde er forbud mod at udtrykke "forskelle" blevet indført ved lov, som fx i den franske lovgivning fra 2006 som forbyder tydelige religiøse symboler og klædedragter i skoler.

På trods af den generelt positive indstilling til mangfoldighed har der i Canada indtil for nylig på såvel det føderale niveau som i de enkelte provinser kun været meget beskeden politisk interesse for at fremme *flersprogethed* eller sproglig mangfoldighed som sådan. Andre hjemmesprog end engelsk og fransk betragtes fortsat som stort set irrelevante for elevernes udbytte af skolegang. Den mest udbredte holdning blandt lærere er venlig ligegyldighed. Det formodes, at fordi læreren ikke kan tale de mange sprog der er repræsenteret i klasseværelset, er der ingen andre pædagogiske muligheder end at bruge engelsk (eller fransk) som eneste undervisningssprog.

I denne artikel sætter vi spørgsmålstejn ved denne antagelse om at undervisning på ét sprog er det normale. Vi dokumenterer hvordan elevernes hjemmesprog (deres L1) med fordel kan inddrages i undervisningen i klasseværelset, selv om lærerne ikke taler pågældende sprog. På grundlag af en indsigt vi har fra eleverne i vores klasseværelser, argumenterer vi for at en inddragelse af tosprogede undervisningsstrategier styrker elevernes skolefaglige selvtillid, og desuden gør det muligt for dem at trække på tidligere erfaringer som er indkodet i deres hjemmesprog, og bruge dem som afsæt for videre læring. Vi foreslår at undervisning der fremmer overførsel fra det ene sprog til det andet (fra hjemmesproget (L1) til skolesproget (L2) og vice versa), udgør en vigtig pædagogisk strategi til fremme af en vellykket skolegang for tosprogede elever. I vores klasseværelser har sproglig mangfoldighed i højere grad været en ressource end et problem.

Udviklingen af identitetstekster som en pædagogisk strategi

Den særlige strategi for tosprogethedsundervisning vi fokuserer på i denne artikel, går ud på at udvikle *identitetstekster*. Hermed mener vi tekster der bliver til som resultat af elevernes kreative arbejde, eller aktiviteter der udføres i klasseværelset. Eleverne investerer deres identitet i at producere disse tekster, som kan være skriftlige, mundtlige, visuelle, musiske, dramatiske eller kombinationer af disse i et multimodalt udtryk. Identitetstekster holder et spejl op for eleverne, således at deres identitet kan reflekteres tilbage i et positivt lys. Når elever viser deres identitetstekster til forskellige modtagergrupper (klassekammerater, lærere, forældre, bedsteforældre, parallelklasser, medier osv.), får de med stor sandsynlighed en positiv feedback og dermed en selvbekræftelse gennem interaktionen med disse grupper. Selvom det ikke altid er en absolut nødvendighed, bidrager den moderne teknologi til at styrke og bekræfte eleverne når de investerer deres identitet i teksterne.

Patricia Chow og hendes kolleger på Thornwood Public School, en skole inden for Peel District School Board i Greater Toronto Area med de fem yngste klassetrin, var blandt de pionerer der var med til at udvikle en undervisning hvor elevernes hjemmesprog inddrages som redskaber i skolens fælles læsepolitik og den øvrige literacy-udvikling. Eleverne på Thornwood taler mere end 40 forskellige hjemmesprog.

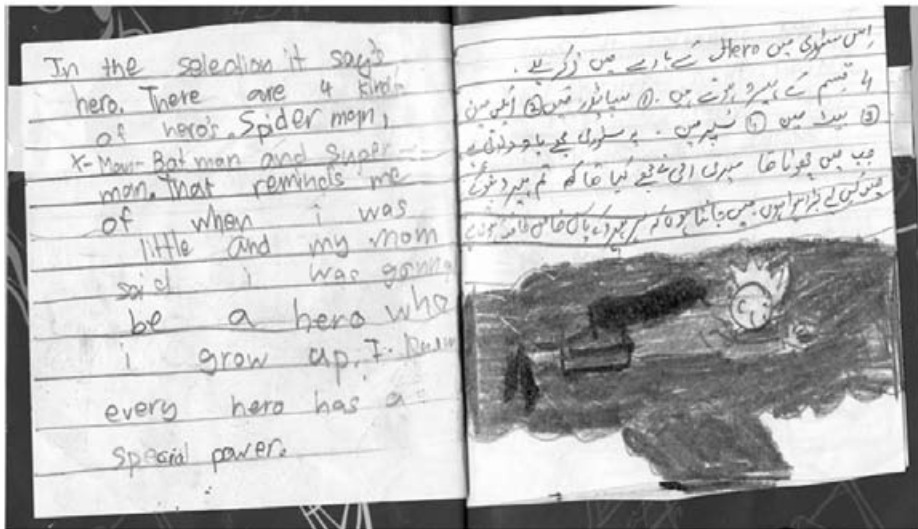
Projektet blev startet sidst i 1990'erne som et aktionsforskningsprojekt der involverede en gruppe lærere, som sammen med Sandra Schecter (York University) og Jim Cummins (University of Toronto) undersøgte hvordan skolen kunne udbygge sit samarbejde med forældre og lokalområdet (Chow & Cummins 2003; Schecter & Cummins 2003). I det oprindelige projekt fortalte elever med kulturelt og sprogligt forskellige baggrunde historier på engelsk (som var skolesproget); de illustrerede historierne og arbejdede derefter sammen med forskellige ressourcepersoner (forældre, ældre elever som kunne læse og skrive på deres hjemmesprog, lærere som talte en variant af elevernes sprog) om at oversætte historierne til deres hjemmesprog. Historierne og illustrationerne blev derefter skrevet eller skannet ind på en computer. Der blev oprettet en hjemmeside som kunne vise historierne på to sprog (den såkaldte Dual Language Showcase hjemmeside på <http://thornwood.peelschools.org/Dual/>) for forældre, slægtninge og venner i og uden for Canada og elevernes oprindelsesland med internetadgang og for andre lærere der underviser flersprogede elever.

I dag kan et stort antal identitetstekster skrevet af elever på en række forskellige sprog, ses på skolens hjemmeside. Projektet har udviklet sig til at elever der kan læse og skrive på deres L1 (fx nyankomne ældre elever), opfordres til at skrive på pågældende sprog for bagefter sammen med andre at oversætte deres historier til engelsk. Elever på alle klassetrin er med i arbejdet, og udarbejdelsen af tosprogede bøger er blevet en effektiv strategi til at få nyankomne elever til at bruge deres L1 som kognitivt redskab når de skal tilegne sig literacy på engelsk.

Thornwood-projektet har inspireret andre skoler i Toronto til at bruge udarbejdelsen af tosprogede bøger på forskellige klassetrin som en strategi til at få tosprogede elever til at bruge deres hjemmesprog og deres tidligere erfaringer som vigtige redskaber i læringsprocesser. På Floradale Public School, som er en anden flersproget skole inden for Peel District School Board, bruger eleverne fx ofte deres hjemmesprog til at skrive tosprogede minibøger, til at læse forlagsudgivne tosprogede bøger som er indkøbt af skolens bibliotek, og til at stå for mundtlige oversættelser og dramatiseringer af bøger de har læst på engelsk. Disse initiativer blev startet af Padma Sastri, da hun arbejdede som skolens bibliotekar. Forældre var altid velkomne til at læse bøger for eleverne på deres hjemmesprog, og de hjalp dem med at oversætte deres historier fra engelsk. Senere har Padma, som er andetsproglærer, sammen med andre lærere fra Floradale gennemført en række projekter hvor eleverne skriver på to sprog. Nogle projekter fokuserer på elevernes respons på bøger de har læst, andre integrerer skolefag som samfundsfag og matematik, og de fleste inddrager forældrene i udarbejdelsen af de tosprogede bøger. Der er et eksempel i figur 1.

Figur 1

- In the selection it says hero. There are four kinds of heroes. Spiderman, X-man, Batman and Superman. That reminds me when I was little my mom said I was gonna be a hero when I grow up. I know every hero has a special power.



De gode erfaringer med at udarbejde tosprogede bøger blev videreført i et 4-årigt projekt (2002-2006) med titlen *From Literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation within the New Economy* (www.multiliteracies.ca). Dette projekt har demonstreret, hvor effektiv en læreproces man kan opnå når ét sproget undervisning (kun på engelsk) udvides med tosprogede pædagogiske strategier. Hvordan tosproget undervisning kan fremme nyankomne elevers tilegnelse af skoleengelsk, kan illustreres med beskrivelser fra to nyankomne elever som udarbejdede tosprogede bøger i løbet af deres første måneder i Canada.

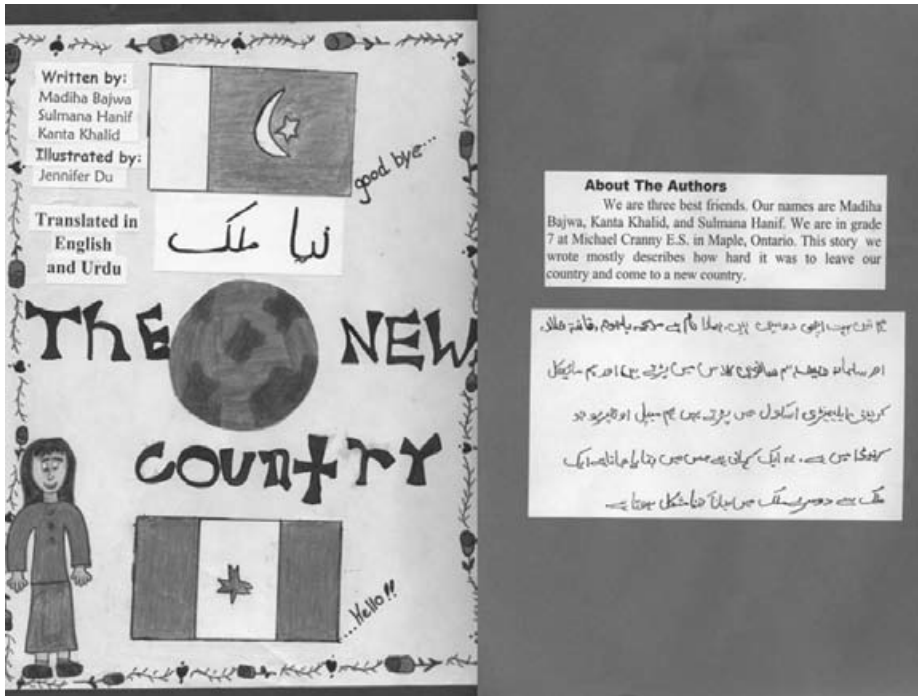
Madaha

Mindre end to måneder efter sin ankomst til Canada skrev Madaha Bajwa, som var elev i 7. klasse, en tosproget bog på urdu og engelsk med titlen *The New Country* sammen med to af sine venner Kanta Khalid og Sulmana Hanif. Bogen, som var på 20 sider og illustreret af en klassekammerat, Jennifer Du, beskrev "how hard it was to leave our country and come to a new country." De tre piger samarbejdede om at skrive *The New Country* under et emnearbejde om migration. De fandt materialer og skrev historien i løbet af flere uger hvor de delte erfaringer og sprogkunderskaber. Madihas engelsk var minimalt, mens hendes urdu var flydende; Sulmana havde et flydende sprog og kunne læse og skrive på både urdu og engelsk. Kantas hjemmesprog var punjabi, og det meste af hendes tilegnelse af urdu havde fundet sted efter at hun var kommet til Toronto. Både Kanta og Sulmana havde været i Canada i mere end tre år. Medens de arbejdede med historien, diskuterede de tre piger først

og fremmest deres idéer på urdu, men de skrev deres første udkast på engelsk. Deres lærer (Lisa Leoni) diskuterede den engelske version med dem og foreslog nogle ændringer i teksten. Da den engelske version var færdig, oversatte pigerne historien tilbage til urdu. Madiha deltog aktivt i denne diskussion af forholdet mellem ords betydning og sætningsstrukturer på urdu og engelsk.

I en "normal" klasse ville Madihas mulighed for at deltage aktivt i en 7. klasses samfundsfagstime have været stærkt begrænset af hendes minimale kendskab til engelsk. Hun ville på ingen måde have kunnet skrive fyldigt på engelsk om sine erfaringer, idéer og forståelser. Men da læringsmiljøet i klassen blev ændret fra at være en udelukkende engelsksproget zone til at være et rum hvor elever blev opmuntret til at bruge deres flersprogede kognitive redskaber, blev Madiha i stand til at give udtryk for hvem hun var på måder som kun få nyankomne elever oplever at have mulighed for. Hendes hjemmesprog, hvori alle hendes erfaringer fra før immigrationen var indkodet, blev igen et læringsredskab. Hun bidrog med sine idéer og erfaringer til historien, deltog i diskussioner om oversættelse af ord og udtryk fra urdu til engelsk og fra engelsk til urdu, og tog del i den anerkendelse som alle tre elever oplevede da deres historie blev trykt.

Figur 2



Nedenfor er nogle af Madihas beskrivelser (hentet fra interview, skriftlige responser og en præsentation hun stod for) af fordelene ved at bruge L1 som et kognitivt redskab:

I write in Urdu so the Urdu people can understand, like Pakistani and Indian people who don't understand English, that's why I write Urdu. And also so my Mom can read my book because she doesn't understand English, so I write in Urdu so she can understand it too. And I like to write in Urdu because I don't want to forget my own language from my home country.

I think it helps my learning to be able to write in both languages because if I'm writing English and Ms. Leoni says you can write Urdu too it helps me think of what the word means because I always think in Urdu. That helps me write better in English. When I came here I didn't know any English, I always speak Urdu to my friends. Other teachers they said to me "Speak English, speak English" but Ms. Leoni didn't say anything when she heard me speak Urdu and I liked this because if I don't know English, what can I do? It helps me a lot to be able to speak Urdu and English.

I am proud of The New Country because it is our story. Nobody else has written that story. And when we showed it to Ms. Leoni she said it was really good. She said "It's about your home country, and family, and Canada, it's all attached, that's so good." I like that because it means she cares about our family and our country, not just Canada. Because she cares about us, that makes us want to do more work.

My parents were really happy to see that I was writing in both Urdu and English; my mother was happy because she knows that not everyone has that chance.

Tomer

Tomer Shahar kom fra Israel i 6. klasse med minimale engelskkundskaber og blev placeret i Lisa Leonis andetsprogsklasse. Muligheden for at skrive på hebræisk og arbejde sig frem fra hebræisk til engelsk satte ham i stand til at bygge på sin tidligere viden og erfaringer og dele sin fascination af heste med sin lærer og klassekammerater. Gennem talrige projekter udtrykte Tomer stærke og engagerede meninger gennem det skriftlige arbejde. I en mere traditionel andetsprogsundervisning ville Tomers evne til at udtrykke meninger og indsigter formentlig være forblevet uudviklet i en længere periode hvor han skulle lære engelsk. Rationalet bag bestræbelserne på at få Tomer til at skrive på hebræisk blev udtrykt af Lisa Leoni på denne måde:

When Tomer entered my class last year, a lot of the work he produced was in Hebrew. Why? Because that is where his knowledge was encoded and I wanted to make sure that Tomer was an active member and participant in my class. It was also a way for me to gain insight into his level of literacy and oral language development. As I watched Tomer carry out various writing tasks, it became clear to me that Tomer had very strong literacy skills in his first language. For example, I asked Tomer to do a creative writing piece

based on three pictures that he himself could select. During the writing his pencil didn't stop moving, there was little hesitation, and it was apparent that his ideas flowed easily. Next I had Tomer read aloud to me [in Hebrew] what he had written and there I saw the fluency, intonation, and the ease with which he read. I was able to relate his oral language and literacy skills to the English language development rubric that I follow for assessing student progress.

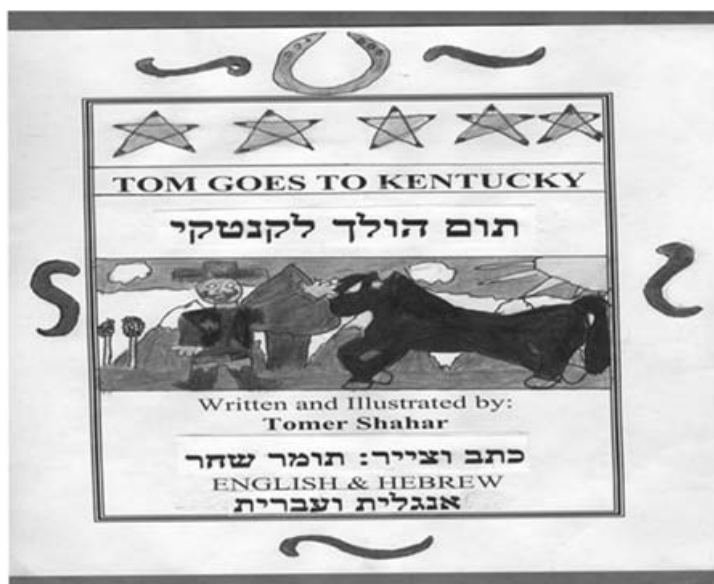
En lærer der kunne hebræisk, oversatte Tomers skriftlige arbejde fra hebræisk til engelsk, og hans hebræisk-engelske bog blev udgivet på projektets hjemmeside. Tomers egne indsigtfulde beskrivelser giver et billede af den overførsel af viden og færdigheder og den følelse af personlig anerkendelse som han følte ved at skrive på to sprog:

I think using your first language is so helpful because when you don't understand something after you've just come here it is like beginning as a baby. You don't know English and you need to learn it all from the beginning; but if you already have it in another language then it is easier, you can translate it, and you can do it in your language too, then it is easier to understand the second language.

It [the first language] helps when you want to understand something but you can't and so you try to understand it in the first language and it's coming really slow and you try to translate it into English and then slowly you can get it, and [then] you can begin to ask questions and [soon] you don't need any more the first language.

It makes it more faster to be able to use both languages instead of just breaking your head to think of the word in English when you already know the word in the other language, so it makes it faster and easier to understand.

Figur 3



Sammenfattende kan man sige at elevernes beskrivelser sætter fokus på de måder hvorpå tosproget undervisning kan have betydning for elevers læring. Især handler det om at styrke følgende strategier:

- Opmuntre eleverne til at knytte forbindelsen mellem ny information og nye færdigheder til deres baggrundsviden.
 - Gøre det muligt for eleverne at anvende deres L1 som et kognitivt redskab.
 - Gøre det muligt for eleverne at producere mere avanceret skriftligt arbejde på skolesproget.
 - Bekræfte elevernes identiteter som intelligente, kreative og to-/flersprogede.
- Udvide elevernes viden om forholdet mellem deres L1 og L2.

Konklusion

Når man sætter etiketten “indvandrere” eller “andetsprogstilegnere” på eleverne, fremmaner man et billede af elever der adskiller sig fra gennemsnittet på en negativ måde og mangler tilstrækkelig viden om skolesproget til at deltage i fagundervisningen i det almindelige klasseværelse. Klassekammerater og lærere risikerer alene at se “indvandreleverne” og ikke personerne bag etiketten af den enkle grund at eleverne ikke kan give udtryk for hvem de er, hvad de kan, og hvad deres håb og ønsker går ud på. Indvandrelever kæmper ofte for at komme ud af den identitetskondition der er blevet påført udefra. Deres manglende evne til i en lang periode at give udtryk for deres intelligens og følelser på skolesproget er ofte frustrerende og ødelæggende for dem.

I denne artikel har vi foreslået at skoler gen-tænker deres implicite antagelser om hvordan man skal udvikle tosprogede elever og indvandrelevers literacy. Elevernes hjemmesprog er stærke læringsressourcer. At arbejde med tosprogede identitetstekster udgør blot én ud af en lang række tosprogede pædagogiske strategier hvormed man eksplicit kan satse på at overføre viden fra sprog til sprog (se Cummins, Brown & Sayers 2007 for en mere detaljeret diskussion). En sådan undervisning forudsætter ikke at lærerne taler elevernes sprog. Men den forudsætter at lærere og skoleledere er villige til at se kritisk på de implicite antagelser der ligger bag læseplaner udviklet til majoritetsleven, og tænke kreativt med hensyn til hvordan tosprogede elever hurtigere kan få adgang til indholdet i skolefagene.

Vi bør med andre ord spørge os selv hvilket billede af eleverne der bliver skabt gennem skolens (implicite eller eksplicite) sprog- og læsepolitik. Skaber sprogpolitikken et billede af *alle* elever som intelligente, kreative og sprogligt ressourcefyldte? Bygger vores undervisning på elevernes og lokalområdernes kulturelle og sproglige kapital? I hvor høj grad hjælper vi *alle* elever til at blive udfordret kognitivt og til at investere deres identitet i læreprocesser?

De elever hvis stemmer kommer til udtryk i denne artikel og i de identitetstekster de har skrevet, gennemgik en følelsesmæssig og kognitiv transformationsproces som et resultat af en undervisning der fokuserede på deres talenter i stedet for på deres begrænsninger. Når lærerne skal implementere disse strategier, møder de både undervisningsmæssige og sociale udfordringer. De må udvide læringsmiljøet fra en étsproget til en to- eller flersproget zone, og samtidig forholde sig til den frygt der udtrykkes blandt politikere og i medierne for at kulturel og sproglig mangfoldighed udgør en trussel mod den nationale identitet. I provinsen Ontario har uddannelsespolitikken – delvis som resultat af de projekter der omtales i denne artikel – ændret kurs i retning mod en mere moden anerkendelse af fordelene ved flersprogethed som kognitiv og social ressource. Fx understregede en nylig ministeriel udgivelse til lærere at lærere skal hilse deres elevers første sprog velkommen i klasseværelset:

Students' first languages are a critical foundation, not only for language learning, but for all learning. ... Students' first languages have an important place alongside English. Encourage English language learners to use their first languages in the classroom, as well as in homework assignments. This will enhance their development of English language proficiency, support their sense of identity and self-confidence, and promote positive attitudes towards language learning among all students, including English speakers. (Ministry of Education, Ontario, 2006, p. 14).

I enhver sammenhæng er det første skridt i implementeringen af en effektiv uddannelsespolitik som kan håndtere en sproglig og kulturel mangfoldig virkelighed, at anerkende at lærere altid kan træffe valg. De valg som vi har talt om i denne artikel, er ikke nødvendigvis de mest hensigtsmæssige i alle mulige undervisningsmæssige og sociale sammenhænge, men de skal i det mindste overvejes. Når elever får mulighed for at klare sig godt i klasseværelset, er det langt mere sandsynligt at de også vil klare sig godt uden for skolen. Som lærere påvirker vi vores elevers identitet – de muligheder som de oplever i vores klasseværelser som et resultat af de pædagogiske valg vi træffer, vil øve meget stærk indflydelse på hvilke mennesker de bliver, og hvordan de kan bidrage til samfundet.

Note

I denne artikel trækker vi på data indsamlet i et fælles aktionsforskningsprojekt med titlen *From Literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation within the New Economy*. Projektet blev støttet af the Social Sciences and Humanities Research Council (2002-2006) med Margaret Early (University of British Columbia) og Jim Cummins (University of Toronto) som projektledere. Artiklen trækker også på oplæg af Patricia Chow, Jim Cummins, Lisa Leoni og Alison Shirashi til konferencen om *Development of Intercultural Education*, Copenhagen University, Denmark, i oktober 2006.

Litteratur

- Chow, P. & Cummins, J. (2003): "Valuing multilingual and multicultural approaches to learning". I: S. R. Schecter and J. Cummins (eds.): *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. (pp. 32-61). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007): *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ministry of Education, Ontario (2006): *Many roots, many voices. Supporting English language learners in every classroom. A guide for Ontario educators*. Toronto: Ontario Education.
- Schecter, S. & Cummins, J. (eds.) (2003): *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.



**Kenneth
Hyltenstam**

*Professor, Centrum för tvåspråkighetsforskning,
Stockholms Universitet*
kenneth.hyltenstam@biling.su.se

Vilket undervisningsspråk favoriserar vilka elever?

Ju starkare ett språk är politiskt, desto mer gynnade är det språkets talare. Utan tvekan är engelska det globalt starkaste språket idag. Bland alla de fördelar personer med engelska som modersmål har är gynnsamma utbildningsvillkor ett exempel: Om man har engelska som modersmål får man nämligen nästan alltid hela sin grundläggande skolgång och vidare utbildning på sitt eget språk. Eftersom modersmålet är det mest effektiva instrumentet för lärande ger detta kunskapsfördelar. Också talare av andra starka, internationellt gångbara språk som t ex ryska, franska, spanska eller tyska har privilegiet att kunna få hela sin utbildning på sitt modersmål liksom i allmänhet talare av självständiga staters huvudspråk, t ex danska, thai eller turkiska. I många av dessa senare fall krävs dock att kunskap också inhämtas via litteratur på andra språk (engelska), främst i den högre utbildningen.

Talare av svagare språk, dvs majoriteten av befolkningarna i tidigare koloniserade delar av världen, liksom språkliga minoriteter och migranter t ex i Europa, är ofta hänvisade till utbildning via politiskt starkare språk. Detta är ett av de mest framträdande skälen till den ojämlikhet som utbildningssystemen i sig själva skapar. Ojämlikheten framträder särskilt skarpt i västliga invandringsländer, där samma utbildningssystem genom sitt val av undervisningsspråk samtidigt gynnar majoritetselevernans lärande som det blir ett hinder för många minoritets- och invandrarelever.

Modersmålsbaserade utbildningssystem

Lärande sker främst via språket. Språket utgör ett stöd för kognitiv processning, alltså för bearbetning och lagring av information/kunskap. Ju mer utvecklat språket är hos individen, desto effektivare och mer ändamålsenligt fungerar det som instrument för lärande.

Redan vid skolstarten är barns kunskaper i modersmålet mycket omfattande. De har tillägnat sig i stort sett hela det grammatiska systemet, hela uttalsystemet och har ett ordförråd på 8.000-10.000 ord (se t ex Viberg, 1993). Trots detta anses barnens modersmål vara i behov av påbyggnad och förfining, både för att språket effektivt ska kunna användas i vidare ämnesstudier och för att det så småningom ska fun-

gera smidigt i formella, professionella och offentliga sammanhang. Länderna satsar därför dels på en intensiv undervisning i elevernas modersmål under hela deras utbildning; dels betonas också undervisning *på* modersmålet med motivet att *all* ämnesundervisning är språkutvecklande. Modersmålsutvecklingen hos barn och ungdomar, och även hos vuxna, sker i interaktion med kunskapsinhämtande inom olika ämnesområden. Särskilt ordförrådets utveckling, men också utvecklingen av olika genrerelaterade uttryckssätt, sker i kontexter i och utanför det formella utbildningssystemet där individen lär sig nya saker. På detta sätt sker språkutveckling och kunskapsutveckling i reciprok symbios.

Icke-modersmålsbaserade utbildningssystem

Särskilt i länder som har ett kolonialt förflutet eller som på annat sätt dominerats eller domineras av mäktigare grannar utsätts barnen på många håll för undervisning på ett språk som de inte alls förstår. På andra håll har barn möjlighet att under ett par, tre år i primärskolan få undervisning på modersmålet. Därefter måste de övergå till undervisning på landets officiella undervisningsspråk, ofta engelska, franska, portugisiska etc. I stället för att vid skolstarten påbörja finslipningen av ett verktyg som man redan besitter, står eleverna i dessa länder inför uppgiften att från grunden *skaffa sig* detta verktyg. Uppgiften blir helt enkelt övermäktig för många elever. Medan barn i modersmålsbaserade utbildningssystem snabbt kan börja fokusera på kunskapsinhämtandet, koncentrerar barnen i de icke modersmålsbaserade systemen under årtal sin mesta energi på språkinläring för att övervinna det hinder för kunskapsinhämtande som brist på ett fungerande språkligt instrument innebär.

Moçambique i sydöstra Afrika kan tjäna som exempel. Här sker all undervisning på landets officiella språk portugisiska, samtidigt som portugisiska är modersmål för mindre än 2% av landets befolkning. Den stora majoriteten av befolkningen talar något av de ca 20 olika bantuspråk som förekommer i landet. Många barn möter portugisiska först i samband med skolstarten. Martins (1990) rapporterade från slutet av 1980-talet att endast 100 av 1.000 barn som började i årskurs 1 fanns kvar när man kommit till årskurs 5. Av alla skolelever/studenter som då fanns i det moçambikiska utbildningssystemet gick endast 2,6% i gymnasieskola och endast 0,1% på universitetsnivå.

I Världsbankens rapport 2001 om utbildningseffektivitet (2001 World Development Indicators, tabell 2.13) framgår att Moçambique fortfarande har dålig framgång med sitt skolsystem. Effektivitetskoefficienten (det ideala antalet år för att genomgå skolsystemet som procent av hur lång tid det verkligen tar) i just Moçambique ligger så lågt som 38,1. Samtidigt är det enligt denna källa endast ca 20% av en årskull barn som över huvud taget börjar i skolan.

Man kan fråga sig varför ett land väljer ett system för utbildning som med tanke på den stora andel elever som inte fullföljer sin skolgång har en uppenbar karaktär av

slöseri. Det finns inget enkelt svar på denna fråga, men problemet kan bli att göra med traditioner och attityder till språk som går tillbaka på den koloniala tiden. En vanlig uppfattning är att endast europeiska språk är "riktiga" språk lämpade för utbildning, till skillnad från inhemska språk som uppfattas och ofta omtalas som "dialekter". Den elitism i många afrikanska samhällen som blir hänger samman med dessa traditioner har också utpekats som en bakgrund till språkpolitiken (Mazrui, 1997).

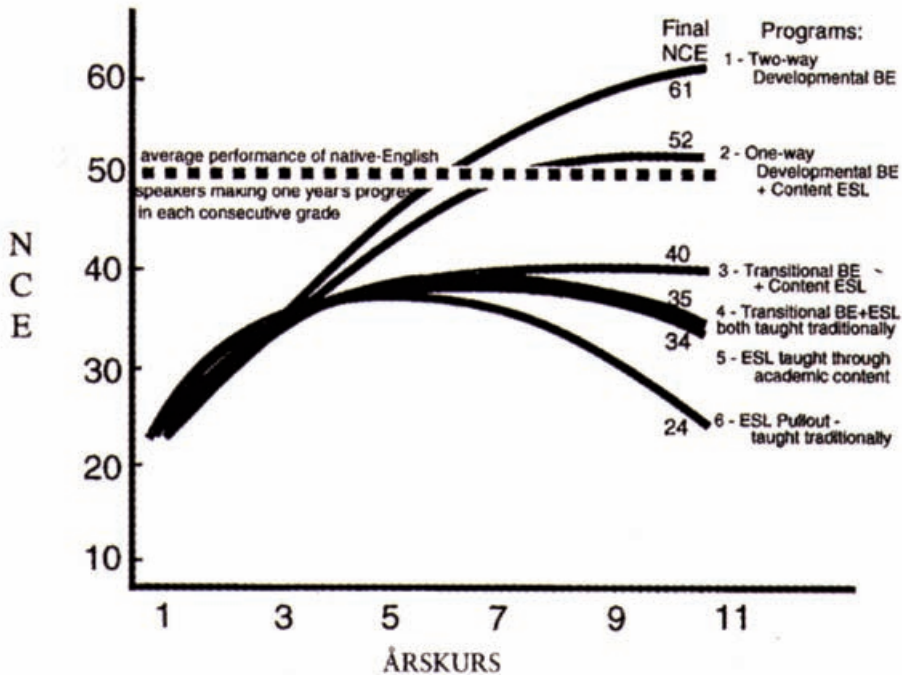
Undervisning för migranter och språkliga minoriteter

Länder med god ekonomisk standard bygger denna standard bland annat på en hög kunskapsnivå hos befolkningarna. Även om utbildning för majoriteten av eleverna i dessa länder förmedlas via modersmålet finns det också här grupper, vars modersmål inte alls eller bara marginellt används i utbildningssammanhang. Det är ett väldokumenterat faktum att elever som hör till icke-dominerande etniska befolkningsgrupper världen över genomsnittligt uppnår sämre utbildningsresultat än de som tillhör den dominerande befolkningsgruppen (se t ex Baker, 1993).

I en amerikansk undersökning bekräftas detta på ett tydligt sätt (Thomas & Collier, 1997; Collier & Thomas, 2002). Undersökningen gäller skolframgång för barn med annat förstaspråk än engelska och baseras på den största databas omkring undervisning av barn från språkliga minoriteter som någonsin sammanställts och analyserats. Skolframgång mättes med snittresultat på prov i matematik, natur- och samhällsorienterande ämnen samt engelska (läsning och skrivning). Resultaten framgår av figur 1.

Kurvorna i figuren visar kunskapsutvecklingen över läsåren (1-11) för elever som gått i olika undervisningsprogram. När eleverna började skolan hade de inga kunskaper i engelska. Alla hade låg socioekonomisk bakgrund. I program 1 och 2 (de två översta kurvorna) fick eleverna undervisning på sitt modersmål under minst 6 skolår jämsides med undervisning på engelska. I program 3 och 4 användes modersmålet initialt tills elevernas engelska bedömdes som tillräcklig för att de skulle kunna undervisas på detta språk. I program 5 och 6 användes elevernas modersmål inte alls utan all undervisning skedde på engelska. Elevernas resultat jämförs i figuren med den 50:e percentilen för kunskapsnivå i varje årskurs hos elever med engelska som modersmål (den vågräta streckade linjen). Man kan se att alla minoritetsspråkselever har sämre resultat än snittet av majoritets eleverna under de första skolåren. Deras kunskaper ökar dock initialt mer än majoritets elevernas, vilket framgår av att kurvorna stiger. Detta gäller oberoende av vilket undervisningsprogram eleverna går i. Från årskurs 3 eller 4, när stoffet börjar bli mer komplext, fortsätter de elever som har möjlighet att använda sitt modersmål i undervisningen med samma ökningstakt och går i slutändan faktiskt om dem som har engelska som modersmål. De som inte (längre) har möjlighet att använda sitt modersmål och som helt är hänvisade till andraspråket för kunskapsinhämtande dämpas i sin

Figur 1: Skolframgång i olika undervisningsprogram för minoritetselever i USA som saknar kunskaper i engelska vid skolstarten baserat på resultat från 50.000 elever. (Från Thomas & Collier, 1997: 53). NCE=Normal Curve Equivalent, BE=bilingual education, ESL=English as a Second Language.



utveckling, och i vissa av programmen ökar klyftan gentemot de infödda i högre årskurser.

Utbildning på modersmålet ger alltså bättre möjligheter för lärande än utbildning som sker via språk som eleverna behärskar sämre. I praktiken är det inte möjligt att tillhandahålla all utbildning för alla elever på modersmålet. Detta behöver dock inte betyda att modersmålet helt negligeras eller motarbetas i undervisningen. All utbildning kan organiseras så att man på olika sätt ger utrymme för elevernas totala språkliga kompetens, dvs att man ser såväl modersmålet som uppnådd behärskning av andraspråket som en resurs för undervisningen. De forskningsresultat som vi pekade på ovan visar inte bara på modersmålets viktiga roll utan också att språk som en individ lärt sig senare kan utvecklas till en nivå där de fungerar utmärkt i lärandet. Men poängen är att modersmålet finns där "gratis" vid skolstarten, medan andra språk i många fall kostar barnen stor möda innan de behärskas tillräckligt bra för att ett effektivt lärande ska bli möjligt.

Redaktionens noter

Oversættelse til dansk af nogle af artiklens gloser:

gynna: begunstige

inhemsk: national

mäta: måle, vurdere

For en grundig gennemgang på dansk af Thomas & Colliers undersøgelse se: Horst, Christian (2006): "Undervisning af tosprogede elever. Resultater fra Virginia P. Colliers og Waine O. Thomas' længdeundersøgelse af tosprogede elever i USA." I: Horst, Christian (red.) (2006): *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag.

Referenser

- Baker, C. (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2002): "Reforming education policies for English learners means better schools for all." *The State Education Standard*, 3(1)/2002, pp. 30-36.
- Martins, Z. (1990): *Population Growth and Universal Primary Education*. University of Ghana, Faculty of Social Studies.
- Mazrui, A. (1997): "The World Bank, the language question and the future of African Education." I: *Race and Class*, 38/1997.
- Thomas, W.P. & Collier, V. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education, The George Washington University.
- Viberg, Å. (1993): "Andraspråksinläring i olika åldrar." I: Ceru, E. (red.): *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Utbildningsradion/ Natur och Kultur.



Peter Bakker

Lektor

Aarhus Universitet, Afdeling for Lingvistik

linpb@hum.au.dk

Romani: anerkendt mindretalssprog mange steder i Europa, men ikke i Danmark

Romani er det sprog, der tales af et flertal af verdens romaer, også kendt som sigøjnere, sandsynligvis af mere end fem millioner i verden, og af nogle tusinde i Danmark. Sproget stammer fra Indien, hvorfra forfædrene til Europas romaer må være flygtet for 1000-1500 år siden. De første romaer kom til Danmark i begyndelsen af 1500-tallet, og den første danske anti-sigøjnerlov er dateret 1536: "alle tatere, som her ere eller findes udi riget, forvises at drage ud af riget inden tre maaneder". Modtagelsen blev ikke meget bedre i de næste 450 år: i begyndelsen af anden verdenskrig blev en gruppe flygtninge fx nægtet adgang til Danmark, og de fleste af disse blev dræbt i tyske koncentrationslejre.

Danmark er et af de få europæiske lande, der ikke anerkender romani som mindretalssprog. Nabolandene Tyskland, Sverige, Finland og Holland har fx alle sammen anerkendt romani som mindretalssprog på nationalt niveau (fx i den finske forfatning) og/eller i statslige fortolkninger af internationale pagter og traktater. I Sveriges modersmålspolitik har romaer tilmed en særlig status: Romabørn har ret til modersmålsundervisning på to sprog, fx både romani og serbisk. Også mindre ressourcestærke lande i Europa har givet romani officiel status, såsom Makedonien, Montenegro, Serbien, Slovakiet og Slovenien.

Danmark er flere gange blevet opfordret af danske roma-organisationer og internationale menneskerettighedsorganisationer til at anerkende romani som sprog eller til at "styrke Romaernes kulturelle, historiske og sproglige arv" (Den Europæiske Kommission mod Racisme og Intolerance ECRI i 2005).

Europarådet formulerede i 1992 *Den europæiske pagt om regionale sprog eller mindretalssprog*, som Danmark ratificerede i 2000, og som blev lov fra 2001. Pagten omfatter kun traditionelle mindretalssprog, og ikke indvandrersprog, men den gælder også for ikke-territoriale mindretal. Romani og jødiske sprog er eksempler på sprog, som ikke er knyttet til bestemte geografiske områder. I forhold til pagten valgte Danmark kun at anerkende tysk som mindretalssprog. Romaforeninger protesterede imod den manglende anerkendelse. En international ekspertkomité skal holde

øje med landenes politik med hensyn til mindretalssprog. Der er nu kommet to ekspertrapporter om Danmark, i 2004 og 2007. Allerede i den første rapport spurgte eksperterne til romani, og som svar begrundede regeringen udelukkelsen med, at romani ikke var blevet talt i lang tid og kontinuerligt i Danmark. Den danske regering afviste ligeledes at give romaerne særlige sproglige rettigheder, da de som alle andre sproggrupper i forvejen har visse rettigheder. I den sidste rapport (fra september 2007) anbefalede ekspertkomitéen en anerkendelse af romani, med den begrundelse at roma lider under særligt stærke negative fordomme. I 2007 anbefalede Europarådets ministre at finde ud af, hvor meget romani var blevet talt gennem tiderne i Danmark. Det ser nu ud, som om anerkendelse af sproget afhænger af, om man kan bevise, at danske romaer har beholdt deres sprog indtil 1960'erne. Regeringen kunne i stedet indtage et mere humanitært syn på sagen og specifikt støtte romani som en slags *Wiedergutmachung*.

Godt Nyt

Førstesproget som ressource

Beijer, Mai (2008): *Mest språk. Språk- och kulturkunskap i ett alltmer gränsöverskridande samhälle*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. 306 s.

Beijer, Mai (2006): *Moving between Languages. Language and knowledge development for multilingual children and young people*. Engelsk version (Originaltitel: *Växelvis på modersmål och svenska*). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. 18 s.

Bourne, Jill and Euan Reid (eds.) (2003): *Language Education*. (World Yearbook of Education; 2003). London: Kogan. 318 s.

Christensen, Kirsten, Fatma Yakaboylu og Merete Engel (2003): *En rummelig skole. Dansk som andetsprog, klare mål, sprogvurdering, specialundervisning*. (UFE-nyt; Tema 2003). Undervisere for Tosprogede Elever. 100 s.

Concha, Hernán (2007): *Modersmålsundervisningen i Sverige. En krönika*. Malmö: Modersmålsundervisningen i Malmö. 72 s.

Egelund, Niels (2003): *Tosprogede og dansksprogede. Forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for 15.-16. årige unge*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. 91 s.

Ekberg, Lena og Gisela Håkansson (red.) (2004): *Nordand 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk. 297 s.

Engel, Merete og Beata Engels Andersson (2001): *Andetsprogs-pædagogik. Du er vel nok heldig, at du har to sprog*. (UFE-nyt; TEMA 2001). Undervisere for Tosprogede Elever. 105 s.

Engel, Merete et al. (2006): *Medborgerskab – i en multi-etnisk virkelighed*. (UFE-nyt; Tema 2006). Undervisere for Tosprogede Elever. 143 s.

Falk, Mogen et al. (2003): *Gi' mig bolden, for få'en. Refleksioner fra en multikulturel skole*. Vejle: Kroghs Forlag. 128 s.

Friis Eriksen, Marianne et al. (red.) (2008): *Evaluering og test i dansk som andetsprog*. (Faglighed, test og evalueringskultur). Frederikshavn: Dafolo. 93 s.

Fælles mål – modersmålsundervisning (2005). 1. udg. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 8/2005). (Faghæfte; 23). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for Grundskolen. 67 s.

Fællesskrift 2000. (Fællesskrift; 2000). Frederiksberg: Dansk Lærereforening, 2000. 46 s. Heri bl.a. Anne Holmen: "Faglig integration: modersmålsundervisning i folkeskolen med særligt fokus på danskfagets muligheder" m.fl.

Gimbel, Jørgen, Anne Holmen, J. Normann Jørgensen (2000): "*Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil*": beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99. (Københavnstudier i tosprogethed; bind 31). København: Københavns Kommune; Danmarks Lærerbhøjskole. 233 s.

Hegelund, Lone (2002): *A Comparative Language Policy Analysis of Minority Mother Tongue Education in Denmark and Sweden*. (Copenhagen Studies in Bilingualism; vol. 33). Copenhagen: Danish University of Education. 288 s.

Holmen, Anne og J. Normann Jørgensen (red.) (1998): *Modersmålsundervisning i mindretalsprog i Danmark*. (Københavnstudier i tosprogethed; bind 29). København: Danmarks Lærerbhøjskole. 117 s.

Holmen, Anne, Karen Lund og Gitte Østergaard Nielsen (red.) (1999): *På sporet. En antologi om undervisning i dansk som andetsprog*. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; nr. 30). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen. 169 s.

Horst, Christian (red.) (2006): *Interkulturel pædagogik*. 2. udg. Vejle: Kroghs Forlag. 264 s.

Kristjánsdóttir, Bergthóra (2006): *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. 445 s.

Kristjánsdóttir, Bergthóra og Lene Timm (red.) (2007): *Tvetunget uddannelsespolitik. Dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne. 287 s.

Larsen, Vibe (2008): *Midt i en mangfoldighed af børn: pædagogiske svar på en multikulturel samfundsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo. 148 s.

Modersmål for tosprogede elever (2001). (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 6/2001) (Faghæfte; 34). København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen. www.uvm.dk/pub/2001/modersmaal

Møller, Janus, Pia Quist, Anne Holmen og J. Normann Jørgensen (red.) (1998): *Tosproget udvikling: studier i Køge-projektet*. (Københavnstudier i tosprogethed; Køgserien, K4). København.: Danmarks Lærerhøjskole. 162 s.

Nielsen, Bodil (red.) (1996): *Modersmålsundervisning på norsk, dansk og svensk. Overvejelser, forslag, eksempler på undervisning og kontaktmuligheder*. København: Nordisk Ministerråd. 150 s.

Nielsen, Jørgen Chr. (1998): *Tosprogede elevers sprog og læsning på deres første- og andetsprog: en undersøgelse af tyrkisksprogede elever*. København: Danmarks Pædagogiske Institut. 248 s. (DPI; nr. 1998:18).

Ogulnick, Karen L. (ed.) (2000): *Language Crossings. Negotiating the self in a multicultural world*. (Language and Literacy Series). New York: Teachers College Press. 180 s.

Olofsson, Mikael (red.) (2007): *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. (Konference, Stockholm, september 2006). Stockholm: HLS förlag: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. 151 s.

Siebert-Ott, Gesa Maren (2001): *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. (Linguistische Arbeiten; 440). Tübingen: Niemeyer. 226 s.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 785 s.

Stenström, Anna-Brita, Ulla-Britt Kotsinas og Eli-Marie Drange (red.) (2000): *Ungdommers sprogsmøter*. (Nord; 2000:26). København: Nordisk Ministerråd: Nordisk Råd. 207 s. Indhold bl.a. Pia Quist: "Sproglig kreativitet i flersprogede ungdomsmiljøer", m.fl.

Timm, Lene (red.) (2008): *Modersmåls- og tosproget undervisning – myter, realiteter og konsensus?* Konferencerapport 28.-29. november 2007. København: NGO, Uddannelsesnetværket i samarbejde med Professionshøjskolen København, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. 141 s.

Øzerk, Kamil Z. (2006): *Fra språkbud til språkdrukning*. Vallset: Oplandske Bokforlaget. 136 s.

Rapporter etc. online

Bakken, Anders: *Virkninger av tilpasset språkopplering for minoritetspråklige elever: En kunnskapsoversikt*. NOVA, Norge. (NOVA rapport; 10/07). 100 s. Internet-adresse: http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf – Indhold: Oversigt over forskning i sproglige og faglige effekter af modersmålsundervisning i Norge.

Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet. Rapport. (2008). Rapporten findes på: www.skolverket.se/sb/d/2006/a/14181

Nielsen, Jørgen Christian Wind: *Om sprogpolitik i Danmark nu*. “Modersmålene i en globaliseret verden.” Modersmaalselskabet.
http://www.modersmaalet.dk/Om_sprogpolitik_i_Danmark_lige_nu.pdf

Tema Modersmål. Findes på Skolverket, Sverige. Internetadresse:
<http://modersmal.skolverket.se/> – Direkte link til tema modersmål:
http://modersmal.skolutveckling.se/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=36 – Direkte link til sprogværktøjer:
<http://modersmal.skolutveckling.se/verktyg/>

Timm, Lene: *Danmark har ondt i modersmålet. En kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/08*. Internetadresse: www.drcenter.dk

Växelvis på modersmål och svenska. Brochurer:
<http://www.skolverket.se/sb/d/2208/a/12421;jsessionid=D873CE5A583CF2A52219BB0F3F07A45F>

Bibliografier online

Andraspråksinlärning och flerspråkig ämnesundervisning. En litteraturguide för alla som arbetar i skolan. Myndigheten för skolutveckling, Sverige. 21 s. Tekst online: http://www.skolutveckling.se/publodb-portlet/fileDownload?publ_id=599&file=publication – Indhold: Bibliografi om andetsprogsindlärning og flersprogligt emnearbejde.

Ethnologue. Languages of the World (Sil). Online-encyklopædi: <http://www.ethnologue.com/>

Internationnalla bibliotek, Sverige: <http://www.interbib.se/default.asp?id=3762>

Læremidler for sproglige minoriteter, Norge: <http://mino.ls.no/>

Andet Godt Nyt

Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and reflections.* (Languages for Intercultural Communication and Education; 17). Clevedon: Multilingual Matters. 272 s.

Brisk, Maria Estela (ed.) (2008): *Language, Culture, and Community in Teacher Education.* New York: Erlbaum. 408 s.

Christensen, Nina et al. (2008): *Nedslag i børnelitteraturforskningen 9.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Indhold bl.a. Joseph T. Thomas, Jr.: "Børnedigtere og skolegårdsdigtere" m.fl.

Connor, Ulla, Ed Nagelhout and William V. Rozycki (eds.) (2008): *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric.* Amsterdam: Benjamins.

Creese, Angela, Peter Martin and Nancy H. Hornberger (eds.) (2008): *Ecology of Language.* (Encyclopedia of Language and Education; vol. 9). New York: Springer. 369 s.

Cummins, Jim and Nancy H. Hornberger (eds.) (2008): *Bilingual education.* Second edition. (Encyclopedia of Language and Education; vol. 5). New York: Springer. 369 s.

Duff, Patricia and Nancy H. Hornberger (eds.) (2008): *Language Socialization*. (Encyclopedia of Language and Education; vol. 8). New York: Springer. 379 s.

Jensen, Kjær (2008): *Ny spansk grammatik*. København: Akademisk Forlag. 351 s.

Jensen, M.M. et al. (2008): *Jugendsprache – Youth Language*. (Copenhagen Studies in Bilingualism; vol. 42). København: University of Copenhagen, Faculty of Humanities. 95 s.

King, Kendall A. and Nancy H. Hornberger (eds.) (2008): *Research Methods in Language and Education*. Second edition. (Encyclopedia of Language and Education; vol. 10). New York: Springer. 443 s.

Koda, Keiko and Annette M. Zehler (eds.) (2008): *Learning to Read across Languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. (Pragmatics & beyond. New series; 169). New York: Routledge. 241 s.

Lin, Angel M.Y. (ed.) (2008): *Problematizing Identity. Everyday struggles in language, culture, and education*. New York: Lawrence Erlbaum. 239 s.

Lund, Karen og Ellen Bertelsen (2008): *Fra studieproven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 365 s.

Lyttra, Valley and J. Normann Jørgensen (eds.) (2008): *Multilingualism and Identities across Contexts. Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe*. (Copenhagen Studies in Bilingualism; vol. 45). Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities. 226 s.

Moseley, Christopher (2008): *Colloquial Estonian. The complete course for beginners*. (Colloquial series). New edition. New York: Routledge. 257 s.

Poehner, Matthew E. (2008): *Dynamic Assessment. A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. (Educational Linguistics; V9). New York: Springer. 201 s.

Toropainen, Outi (2008): *Niondeklassare skriver brev. Om svenskspråkiga elevers kommunikativa skrivfärdigheter i finska*. Åbo: Åbo Akademis förlag. 219 s.

Van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger (eds.) (2008): *Second and Foreign Language Education*. Second edition. (Encyclopedia of Language and Education; vol. 4). New York: Springer. 419 s.

Zarate, Geneviève, Danielle Lévy and Claire Kramersch (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: EAC, Éditions des Archives Contemporaines. 440 s.

Godt Nyt indeholder udvalgte bøger til temanummeret og *Andet Godt Nyt* indeholder nyligt indkøbte bøger inden for sprog og kultur fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger. www.dpb.dpu.dk/infodok

Kalender

Nordisk sprog som andetsprog

Den 9. nordiske andetsprogskonference finder sted på LO-skolen i Helsingør d. 11.-13. juni 2009. Konferencen er arrangeret af Anne Holmen (DPU v/Aarhus Universitet), Juni Söderberg Arnfast (Københavns Universitet), Bergthóra Kristjánsdóttir (DPU v/Aarhus Universitet), Mette Ginman (Professionshøjskolen UCC), Line Møller Daugaard (VIA University College), Helle Pia Laursen (Professionshøjskolen UCC) og Kitte Søndergaard Kristensen (VIA University College). Konferencen er en forskningskonference. Se program og tilmelding på: www.dpu.dk/nordand9

Meddelelser

Languages from the Cradle

Languages from the Cradle er et EU-projekt, som sigter mod at fremme indlæring af europæiske sprog, især de mindre udbredte og lærte sprog, via vuggeviser. I projektet indsamles vuggeviser på sprogene tjekkisk, dansk, engelsk, italiensk, rumænsk og tyrkisk. Udvalgte vuggeviser bliver udgivet på cd, ligesom der bliver produceret en bog med sprogindlæringsaktiviteter samt digitale interaktive sprog-undervisningsaktiviteter, begge dele baseret på de udvalgte vuggeviser.

Se mere på VIFIN, Videnscenter for Integration. www.vifin.dk

Double Bubble

Double Bubble er et treårigt projekt, der støtter EU's mål om at fremme tilegnelsen af mindst to andre europæiske sprog blandt europæerne. Projektet gør brug af innovative reklameredskaber for at fremme forståelsen af flere germanske sprog (dansk, tysk, norsk, svensk og islandsk). Projektet er finansieret af EU's Lingua 1-program og er et partnerskab mellem fire organisationer.

Se mere på VIFIN, Videnscenter for Integration. www.vifin.dk


Ny webtutorial om plagiering


Webtutorialsen for gymnasieelever og studerende er resultatet af et samarbejde mellem de største danske forskningsbiblioteker og undervisere fra Syddansk Universitet, Københavns Universitet og Aarhus Universitet. www.stopplagiat.nu

INFODOK blogger om nyheder

Se løbende udvalgte nyheder på INFODOKs nyhedsblog: <http://blogs.dpu.dk/infodok/>

INFODOK

Danmarks Pædagogiske Bibliotek 

Start Arkiv Log ind
Abonner på RSS feed 

Om bloggen

Nyhedsbloggen skrives af Annegret Friedrichsen, INFODOK, Danmarks Pædagogiske Bibliotek ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.

Kategorier

None

Angiv søgeord

Medtag kommentarer i søgning

Tags

akademiske opgaver andetsteg blog bærnelitteratur danmark dansk som andetsteg den multikulturelle skole digte dokumentation e-læring eu europæiske fremmedsprog germanistik germanske sprog infodok jul konference medborgerskab modernisierungsundervising nordisk sprog nordiske lands plagiater plagiering referencerammen reklamer skoleledelse sprogdidaktik sprogforskning sprogfærdighed sprogindtæring sprogpedagogik sprogtegnelse sprogundervising svenske tema tosprogede børn tosprogede unge tysk sprog vuggeviser

Forfattere

Annegret Friedrichsen (15)

Nyeste indlæg

Konferencen om tosprogetes tilegnelse af dansk
Kommentarer: 0

Status over bærnelitteratur 2008
Kommentarer: 0

Jul i tyskundervisningen
Kommentarer: 0

Common European Framework for Languages i dansk oversættelse
Kommentarer: 0

Konferencen Multikulturelle Skoler
Kommentarer: 0

« < EU sprogprojekt | Velkommen » >

Nordisk sprog som andetsteg

Oprettet 07.12.2008 17:32 af Annegret Friedrichsen

Den 9. nordiske andetstegskonference finder sted på Lo-skolen i Helsingør d. 11.-13. juni 2009.

Konferencen er arrangeret af Anne Holmen (DPU v/ Aarhus Universitet), Juni Söderberg Amfoss (Københavns Universitet), Bergthora Kristiansdóttir (DPU v/ Aarhus Universitet), Mette Giöman (Professionshøjskolen UCC), Line Møller Daugaard (VIA University College), Helle Pia Laursen (Professionshøjskolen UCC) og Kette Søndergaard Kristensen (VIA University College).

Konferencen er en forskningskonference.

Se program og tilmelding på: www.dpu.dk/nordand9

Kommentarer (0)

Relaterede indlæg

Etablering af nordisk sprogdidaktisk netværk

Et nordisk sprogdidaktisk netværk? Ved Nordiska Föreningen för Pedagogisk Fo...

Konferencen om tosprogetes tilegnelse af dansk

Center for Børnesprog, Syddansk Universitet, afholder sammen med Professionshøjskole...

EU sprogprojekt

Double Bubble er et treårigt projekt, der støtter EU's mål om at fremme tileg...

Tilføj kommentar

Navn*

E-mail*

Website

Forfatter: b i u quite

- [\[Klik her for at redigere kommentar\]](#)
- [\[Klik her for at se formateret kommentar\]](#)

**Ny forskningsbaseret viden om børns sprog, læsekompetence i 4. klasse
og folkets historie fra Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag**



EN BOG OM SPROG – I DAGINSTITUTIONER

Lars Holm og Helle Pia Laursen (Red.)

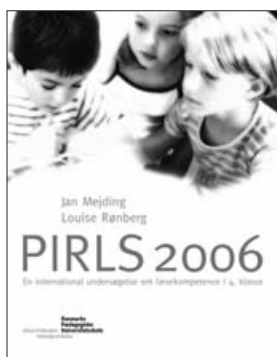
Fra børn er ganske små, stifter de bekendtskab med sprogets muligheder: Sproget kan bruges til at skabe relationer med, til at inkludere eller ekskludere andre, til at få indflydelse, til at drille og mange andre ting.

I *En bog om sprog – i daginstitutioner* analyserer en række forskere børns og voksnes sprog, bl.a. hvordan børn eksperimenterer med sprog og skrift som kulturelle udtryksformer og daginstitutionernes sprogbrugspraksis i forhold til sproglig evaluering.

Udkommer medio februar 2009.

136 sider • Pris: 188 kr.

ISBN 978-87-7684-279-6



PIRLS 2006

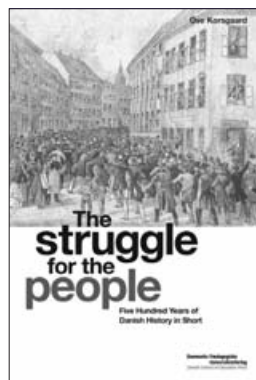
En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse

Jan Mejdning og Louise Rønberg

Fire tusinde danske elever fra 4. klasse deltog i foråret 2006 i den internationale læseundersøgelse PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). I 1991 lå danske elevers færdigheder langt fra de lande, vi ofte sammenligner os med: Sverige, Finland, Norge og Island. PIRLS 2006 ser på, hvilke resultater der er opnået ved de seneste 15 års indsats på læseområdet og kommer bl.a. ind på elevernes sproglige forudsætninger og undervisningen i dansk og læsning.

336 sider • Pris: 248 kr.

ISBN 978-87-7684-205-5



THE STRUGGLE FOR THE PEOPLE

Five Hundred Years of Danish History in Short

Ove Korsgaard

Den kendte demokratiforsker Ove Korsgaard undersøger i denne bog, hvordan begrebet folk har ændret betydning gennem den danske historie fra reformationen og frem til i dag. Brugen og fortolkningerne af begrebet har haft dramatisk indflydelse på opbygningen af det danske samfund.

Bogen har særlig interesse for fremmedsprogede studerende, men også for andre, der ønsker et hurtigt overblik over den danske stats historie gennem de seneste 500 år.

116 sider • Pris: 148 kr.

ISBN 978-87-7684-253-6

LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:

WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag formidler aktuel viden om pædagogik til studerende og undervisere på videregående uddannelser og til professionelle.

Viden der virker

Bogkatalog 2009



Forlagets bogkatalog 2009 med nyheder, bøger på vej og steadysellers er udkommet. Med kataloget i hånden eller på skærmen har du adgang til den nyeste viden inden for det pædagogiske område, hvad enten du underviser, studerer eller forsker.

Emnerne spænder fra feminisering af kulturen, it og læring, socialpædagogik, finsk folkeskole, kropspædagogik til forskning om lærerkompetencer og de nyeste resultater fra de internationale PISA- og PIRLS-undersøgelser.

På forlagets hjemmeside kan du blade i den elektroniske udgave af bogkataloget og klikke direkte videre til fyldige bogomtaler, indholdsfortegnelser, anmeldelser m.m.

Nogle af forlagets titler udkommer på samme tid som trykt bog og som e-bog, mens ældre titler lever videre som e-bøger, når den trykte udgave er udsolgt. På forlagets hjemmeside har e-bøgerne en selvstændig sektion med direkte link til e-bøgerne, så du nemt og enkelt får adgang til at købe eller leje dele af eller hele bogen.

Tilmeld dig forlagets nyhedsbrev på www.forlag.dpu.dk og hold dig orienteret om den nyeste viden inden for det pædagogiske område.

LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:

WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag formidler aktuel viden om pædagogik til studerende og undervisere på videregående uddannelser og til professionelle.

Det næste nummer af Sprogforum – december 2008 – udkommer marts 2009

Kommunikativt skriftsprog/skriftlighed

Hidtil er udkommet:

- 1994/95: Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996: Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997: Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998: Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); nr. 12: Sprog og fag
- 1999: Nr. 13: Internationalisering; nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000: Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); nr. 17: Brobygning i sprogfagene; nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001: Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; nr. 20: Task (udsolgt); nr. 21: Litteratur og film
- 2002: Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); nr. 23: Evaluering; nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003: Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Æstetik og it
- 2004: Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005: Nr. 33: H.C. Andersen; nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006: Nr. 36: Sociolingvistik (udsolgt); nr. 37: Almen sprogforståelse; nr. 38: E-læring og m-læring
- 2007: Nr. 39: Åbne sider; nr. 40: Børnelitteratur i sprogundervisningen; nr. 41: Sprog, kultur og medborgerskab
- 2008: Nr. 42: Profession sproglærer

De fleste artikler vil, når oplaget er udsolgt, kunne ses i fuldtekst på forlagets hjemmeside:

www.forlag.dpu.dk

– hvorfra de frit kan skrives ud.

Kommende udgivelser af Sprogforum:

| Nr. | Arbejdstitel | Udgives |
|------------|--|----------------------|
| 44 | Kommunikativt skriftsprog/skriftlighed | Marts 2009 |
| 45 | Sprogfagene i dag | Medio maj 2009 |
| 46 | Sprog til undervisningsbrug | Ultimo oktober 2009 |
| 47 | Sproghistorie og sprogtypologi | Ultimo december 2009 |

Bemærk: ændringer kan forekomme



Tidsskriftet
Sprogforum udgives af
Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag og
Institut for Pædagogik,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole.

**Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag**
Danish School of Education Press

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Forlaget
Tuborgvej 164
2400 København NV

www.forlag.dpu.dk

