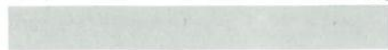


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Febr. · 2001 · Nr. 19

Det mangesprogede Danmark





In English
Please!  - PDF-

format

En Français  - PDF-

format

Redaktionen for nr. 19:

**Karen Lund, Michael Svendsen Pedersen,
Karen**

Risager, Elsebeth Rise, Peter Villads Vedel



Indhold

Forord

[Det Mangesprogede Danmark](#)

[Karen Lund & Karen Risager: Dansk i midten](#)

[J.L.M. Trim: Den Fælles Europæiske Referenceramme](#)

[Jim Cummins: Tosprogede børns modersmål](#)

[Karen Sonne Jakobsen: De andre sprog](#)

[Michael Herslund: Sprogpolitik og sprogpolitikker](#)

[Anne Holmen: Sproglig mangfoldighed](#)

[Bente Maegaard: Dansk sprogteknologi](#)

[Jógvan í Lon Jacobsen: Føroyskt - Færøsk](#)

[Karen Margrethe Pedersen: Danske med dansk som andetsprog](#)

[Kirsten Jæger: Den interkulturelle sprogbruger](#)

[Karen Risager: Sprogpolitik i klasseværelset](#)

[Michael Svendsen Pedersen & Karen Lund: Hvad er god sprogundervisning?](#)

Forord

Dette nummer af Sprogforum er udgivet i anledning af 'Det europæiske Sprogår 2001', en kampagne som Europarådet og EU i forening har taget initiativ til. 'Det europæiske Sprogår 2001' fokuserer på det mangesprogede Europa og på vigtigheden af at alle har kendskab til flere sprog, mindst to sprog ud over modersmålet. Nogle vil måske spørge: Jamen behøver vi sådan en kampagne i Danmark? Vi kan jo dansk og engelsk, og de fleste af os har også tysk i skolen?

Men en sådan opfattelse er alt for beskeden og tager slet ikke højde for den faktiske situation i Danmark og i verden. I virkeligheden er Danmark mangesproget: Den danske befolkning taler et sted mellem 100 og 140 sprog! Hvis vi f.eks. ser på Københavns Kommune, så ved man at der her for øjeblikket bor mennesker med 129 forskellige nationaliteter, og det svarer til det nævnte høje antal sprog (vi kan kun foretage et skøn, for Danmarks Statistik har aldrig undersøgt dette spørgsmål). I kraft af disse sprog har Danmark en meget bred kommunikationsflade med resten af verden. Der ligger nogle muligheder gemt her, som venter på at blive ordentlig udnyttet, både på det personlige plan og i samfundslivet i bred forstand. For at tage eksemplet med IT:

Hvad var det statsministeren sagde i sin nytårstale i år? "Jeg vil gerne have et Danmark, der ganske enkelt er verdens bedste IT-nation". Når nu det er statsministerens ønske, så lad os følge ham i tankegangen. Han vil gerne have at alle i Danmark får adgang til Internet og e-mail. Hvad ligger der i 'adgang'?

Man kan koncentrere sig om den tekniske og generelt færdighedsmæssige adgang til Nettet: Opkobling eller anden adgang til det nødvendige udstyr, kendskab til nettets tekniske muligheder, træning i at bruge det. Den almene *computer literacy* er selvfølgelig en forudsætning.

Den næste forudsætning handler om sproglige kompetencer. Vi vil her citere fra Bente Maegaards artikel her i nummeret: Det er almindelig kendt at selv om der kommer mere og mere information, også på engelsk, på nettet, så er procentdelen af Internetsider på engelsk for nedadgående". Der kommer altså flere og flere 'domæner' på andre sprog end engelsk, og det er vel at mærke ikke kun de store internationale kommunikationssprog det drejer sig om. Der foregår i dag en flersproget kommunikation i det virtuelle rum, og nettet vil sikkert komme til at afspejle den sproglige mangfoldighed i verden - afhængigt af hvem der har den tekniske adgang. Denne flersprogethed har videnskabsmæssige og kulturelle implikationer. Med Hartmut Haberlandts ord: Bag den globale diskurs' overflade, der formentlig foregår udelukkende på engelsk, lurer altså diskurser på andre sprog, og det kan fornemmes at der foregår spændende ting der." (se Karen Sonne Jakobsens artikel s. 22ff).

I denne situation vil den eneste rigtige politik for Danmark være at mobilisere alle befolkningens sproglige ressourcer, fastholde dem og videreudvikle dem. Hvordan skal politikerne ellers gøre sig håb om at kunne manøvrere på baggrund af en nuanceret viden om verden? Hvordan skal medierne ellers komme ud af afhængigheden af den engelsksprogede nyhedsstrøm? Hvordan skal erhvervslivet ellers kunne operere på verdensmarkedet (bl.a. via Nettet) hvor der er flere og flere forbrugere der ikke nødvendigvis lader sig overbevise via engelsk?

På denne baggrund er det en stor fordel for Danmark at vi taler så mange sprog. En græsktalende i Danmark kan uden videre kommunikere personligt og nuanceret med en græsktalende forretningsmand i Australien via e-mail. En arabisktalende i Danmark kan udvikle kreative ideer om multimediekunst med folk i Marokko, en tysktalende kan chatte med tysktalende venner i Japan. En engelsktalende i Danmark kan udveksle ideen om verdensudviklingen med en engelsktalende Attac-tilhænger i Frankrig, osv.

Verden er mangesproget, og det gælder også Danmark. Den danske befolkning opfylder allerede de vigtigste betingelser for at man kan udvikle Danmark til et land med en fuldt bevidst multifacetteret kommunikationsflade med resten af verden. Det handler om en sprogpolitik der stadig indebærer udvidede kompetencer i engelsk, men som også indser begrænsningerne i at danskerne gør sig afhængige af global information på ét sprog. Hvis Danmark f.eks. skal være 'verdens bedste IT-nation', kræver det en satsning der baserer sig på og udvikler befolkningens sproglige ressourcer.

Udfordringen er i første omgang at gøre Danmarks mangesprogethed synlig for landets egen befolkning, og at drage fordel af den i den internationale kommunikation. Nogle erhvervsvirksomheder er allerede begyndt. Det kan også vise sig at være en fremsynet politik at give støtte til eksperimenter og workshops der udvider viften af sprog- og kulturstudier i Danmark: Det kunne være i form af alternativ undervisning, f.eks. fjernundervisning eller tandemundervisning, i de store europæiske og internationale sprog (tysk, fransk, spansk, polsk, arabisk, russisk m.m.) og mange andre sprog der tales af et varierende antal mennesker, men som under alle omstændigheder tales over hele verden på grund af migration og internationalt samarbejde (kinesisk, japansk, tyrkisk, urdu, græsk, nederlandsk, kurdisk, esperanto m.m.).

Det skal naturligvis slås fast at denne ressourceudvikling ikke må gå ud over kompetencerne i dansk og engelsk i Danmark. For at kunne deltage som samfundsborger i Danmark er det en nødvendig forudsætning at man kan benytte sig af dansk på et højt niveau, og ingen i Danmark kan undvære engelsk. Men i tilgift har vi faktisk allerede de andre sprog, og den ressource bør vi ikke negligere.

Ved en langsigtet satsning på et bevidst mangesproget Danmark opnås der to ting på én gang, bl.a. på det voksende Internet: En bedre kommunikation i bredden, i kraft af brugen af mange forskellige sprog der tales rundt omkring i verden. Og en bedre kommunikation i dybden, i kraft af at man henvender sig til folk i deres eget modersmål - hvilket i hvert fald i nogle sammenhænge giver et bedre resultat!

Vi lægger ud med en artikel af **Karen Lund** og **Karen Risager**: 'Dansk i midten' der tager fat på vores sproglige hierarki, på dansk som majoritetssprog og som minoritetssprog og på de paradokser der opstår når værdierne skifter med perspektivet. **John Trim** beskriver i 'Den fælles europæiske referenceramme' Europarådets arbejde med at tilvejebringe et arbejdsredskab til hjælp ved beslutningstagning i sproguddannelserne. I 'Tosprogede børns modersmål: Hvad er vigtigt i deres uddannelse' fremlægger **Jim Cummins** forskningsresultater angående modersmålets betydning for tosprogede børns generelle og uddannelsesmæssige udvikling.

Karen Sonne Jakobsen diskuterer i 'De andre sprog - om sprogfag og sproguddannelser' de nye valgmønstre i sproguddannelserne og den vigende tilgang til andet og tredje fremmedsprog; en nyorientering af de videregående uddannelser foreslås. **Michael Herslund** stiller i 'Sprogpolitik og sprogpolitikker' krav om beskyttelse og styrkelse af det danske sprog. **Anne Holmen** fremhæver i 'Sproglig mangfoldighed' sproget som en god anledning til at synliggøre og videreudvikle de sproglige ressourcer der allerede findes i den danske skole.

SPROGFORUM

Journal of Language and Culture Pedagogics · Febr. · 2001 · No. 19

Multilingual Denmark





European Year of Languages 2001

- | | | | |
|---------------|--|----|---|
| 1 | Foreword to no. 19
Multilingual Denmark | 31 | Anne Holmen
Linguistic Diversity |
| 4 | Karen Lund & Karen Risager
Danish in the Middle | 34 | Bente Maegaard
Danish Language Technology |
| 9 | J.L.M. Trim
The Common European
Framework | 39 | Jógvan í Lon Jacobsen
Føroyskt - Færøese |
| 15 | Jim Cummins
Bilingual Children's Mother
Tongue | 46 | Karen Margrethe Pedersen
To be a Danish and to have
Danish as a Second Language |
| 21 | Karen Sonne Jakobsen
The Other Languages | 52 | Kirsten Jæger
The Intercultural Speaker |
| 28 | Michael Herslund
Language Policy and Language
Policies | 57 | Karen Risager
Language Policy in the Classroom |
| 30
+
45 | Andersen, Benny
Cosmopolitan in Denmark | 62 | Michael Svendsen Pedersen &
Karen Lund
What is Good Language
Teaching? |

FOREWORD

Multilingual Denmark

This issue of Sprogforum has been published on the occasion of 'The European Language Year 2001' - a campaign initiated jointly by the European Council and the EU. 'The European Language Year 2001' focuses on the multilingual nature of Europe and on the importance of everyone having a knowledge of several languages - at least two others than the native language. Some people may perhaps ask whether we need such a campaign in Denmark. After all, we know Danish and English, and most of us also have German in school.

Such a view is far too modest and takes no account of the actual situation in Denmark and the world. In actual fact, Denmark is a multilingual society - the Danish population speaks a total of somewhere between 100 and 140 languages! If, for example, we take a look at the Municipality of Copenhagen, it is certain that 129 nationalities are at present represented, corresponding to the high number of languages mentioned above (this has to remain an estimate, since Statistics Denmark has never carried out a survey). By virtue of these languages, Denmark has a very broad communications interface with the rest of the world. There is untapped potential here that is just wait-

ing to be properly exploited at both a personal and a societal level - in the general sense of the term. To take an example from ICT:

What was it the Danish Prime Minister stated in his recent New Year speech on television? "I would like to see a Denmark which is, quite simply, the best ICT nation in the world." Since this is what the Prime Minister would like to see, let us follow his line of thought for a moment. He would like all of us in Denmark to have access to the Internet and to e-mail. What is meant exactly by 'access'?

It is possible to concentrate on technical and general skills access to the Internet: being hooked up to, or connected in some way to the necessary hardware, a knowledge of the technical possibilities of the Internet, training in how to use it. General computer literacy is, of course, a prerequisite.

The next prerequisite has to do with language competences. At this juncture, We would like to quote from Bente Maegaard's article in this number: "It is generally accepted that even though more and more information is becoming available, also in English, on the Internet, the percentage of Internet

pages in English is on the wane." In other words, an increasing number of 'domains' are appearing in languages other than English and, it should be noticed, these are not exclusively in major languages of communication. Multilingual communication is taking place in virtual space, with the Internet certainly in future going to reflect the linguistic diversity of the world - depending on who has the technical access. This multilingualism has implications for both knowledge and culture. In the words of Hartmut Haberland: "Behind the surface of the global discourse, which people assume is exclusively taking place in English, lurk discourses in other languages and it is possible to sense that exciting things are taking place there." (see Karen Sonne Jakobsen's article, p. 2ff).

In this situation, the only correct policy for Denmark is to mobilise the linguistic resources of the entire population, to maintain them and to further develop them.

It is obvious that it is an advantage for people in Denmark to be able to speak as many languages as possible. A Greek-speaking person in Denmark can communicate without problems at a personal and subtle level with a Greek-speaking businessman in Australia via e-mail. An Arabic speaker in Denmark can exchange creative ideas about multimedia with people in Morocco. A German speaker can chat with German-speaking friends in Japan. An English speaker in Denmark can exchange ideas on global developments with an English-speaking Attac supporter in France, etc.

The world is multilingual - and the same applies to Denmark. The Danish population already fulfils all the most important conditions for developing Denmark into a fully conscious, multi-faceted communications interface with the rest of the world. It is a question of a language policy that still involves advanced competences in English but which also is aware of the limitations involved in Danes' making themselves dependent on global information in one language. If, for example, Denmark is to be 'the world's best ICT nation', it calls for efforts that are based on and that develop the linguistic resources of the population.

The initial challenge is to make the multilingual nature of Danish society visible to the country's own population and to take advantage of international communication. Some industrial companies have already begun. It may also well prove to be a farsighted policy to support experiments and workshops that extend the range of linguistic and cultural studies in Denmark. These could take the form of alternative teaching, e.g. distance education or tandem education, in the major European and international languages (German, French, Spanish, Polish, Arabic, Russian, etc.) and in many other languages that are spoken by a varying number of people but which, under all circumstances, are spoken throughout the world because of migration and international cooperation (Chinese, Japanese, Turkish, Urdu, Greek, Kurdish, Esperanto, etc.).

Naturally, it must be made clear that this development of resources must

not be at the expense of competences in Danish and English in Denmark. To be able to participate as a citizen in Denmark it is a vital to be able to make use of Danish at a high level - and no one in Denmark can dispense with English. But we already happen to have the other languages into the bargain and this is an asset which we ought not to neglect.

By making long-term efforts to achieve a consciously multilingual Denmark we will achieve two things at the same time, i.a. on the expanding Internet: better communication in breadth, by virtue of the use of many different languages spoken around the world, and better communication in depth, by virtue of addressing people in their own native language, which - in some cases at least - produces better results!

We begin with an article by Karen Lund and Karen Risager: 'Danish in the middle', which deals with our linguistic hierarchy, with Danish as a majority language and a minority language and with the paradoxes that arise when values change according to the perspective. John Trim, in 'The common European frame of reference', describes the work of the European Council in creating a tool to help in decision-making in language courses. In 'The native language of bilingual children: What is important in their education?', Jim Cummins presents research results concerning the importance of the native language for the general and educational development of bilingual children.

Karen Sonne Jakobsen, in 'The other

languages - on language subjects and language courses', discusses the new patterns of choice that exist in language courses and the drop in those opting for a second and third foreign language. Michael Herslund, in 'Language policy and language policies', argues for the protection and strengthening of the Danish language. Anne Holmen, in 'Linguistic diversity', stresses the language year as being a good opportunity for making visible and further developing the linguistic resources that already exist in Danish schools. Bente Maegaard, in 'Danish language technology', gives an account of what Danish language technology is actually able to achieve.

Jógvan í Lon Jacobsen, in 'Føroyskt - Faroese', gives an outline of Faroese language policy. Karen Margrethe Pedersen's article 'Danes with Danish as a second language' looks at the language model of South Schleswig, proposing it as a possible model for Denmark and Europe.

In 'The intercultural language user', Kirsten Jæger analyses what competences are involved in this role model. Karen Risager, in 'Language policy in the classroom', focuses on the teacher as a player in language policy. Finally, Karen Lund and Michael Svendsen Pedersen ask 'How does one guarantee good language teaching?'

The editors would like to thank Benny Andersen for his kind permission for the poem 'World citizen in Denmark' to be printed in this issue.

SPROGFORUM

Revue de la pédagogie des langues et de la culture · Février · 2001 · N° 19

Le Danemark plurilingue





Année européenne des langues 2001

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 1 | Préface au N° 19
Le Danemark Plurilingue | 35 | Bente Maegaard
Ingénierie linguistique danoise |
| 4 | Karen Lund & Karen Risager
Le danois au centre | 40 | Jógvan í Lon Jacobsen
Føroyskt - Færøsk |
| 9 | J.L.M.Trim
Le "Cadre européen commun de
référence pour les langues" | 56 | Karen Margrethe Pedersen
Danois avec le danois comme
seconde langue |
| 15 | Jim Cummins
La langue maternelle des enfants
bilingues | 52 | Kirsten Jæger
Le locuteur interculturel |
| 21 | Karen Sonne Jakobsen
Les autres langues | 57 | Karen Risager
Politique linguistique en salle
de classe |
| 28 | Michael Herslund
Une politique ou des politiques
linguistiques | 62 | Michael Svendsen Pedersen &
Karen Lund
Qu'est-ce qu'un bon
enseignement des langues ? |
| 30 | Benny Andersen
Citoyen du monde au Danemark | | |
| 32 | Anne Holmen
Diversité linguistique | | |

Le Danemark Plurilingue

Sprogforum 7e année, n° 19, février 2001
Revue de la pédagogie des langues et de la culture

Ce numéro a été rédigé par : Karen Lund, Michael Svendsen
Pedersen, Karen Risager, Elsebeth Rise (resp.) et Peter Villads Vedel

Les exemplaires supplémentaires en danois, anglais et français de "Le Danemark plurilingue" sont financés par le ministère de l'Éducation nationale et la Commission européenne. La rédaction exprime ici ses remerciements

Traduit par Bruno della Bartolomea

Sprogforum est rédigé par : Karen Lund, Karen Risager,
Elsebeth Rise (resp.) et Michael Svendsen Pedersen.

- avec le soutien d'un large groupe rédactionnel : Nanna
Bjargum, Bodil Bjerregaard, Bettina Brandt-Nilsson, Leni
Dam, Birte Dahlgreen, Ulla Danstrøm, Karen-Margrete
Frederiksen, Kirsten Haastrup, Anne Holmen, Niels Iversen,
Wiebke Keson, Lis Kornum, Bergthóra Kristjánsdóttir,
Marianne Ledstrup, Karen Lund, Ulla Pia Ohrt, Karen
Risager, Elsebeth Rise, Lilian Rohde, Michael Svendsen
Pedersen, Peter Villads Vedel, Merete Vonsbæk.

Secrétariat et mise en page :
Per Lukman

Couverture :
Carl Vang Petersen

© **Sprogforum** et chacun des auteurs/photographes/
dessinateurs 2001

ISSN 0909 - 9328
ISBN 87 7701-871-0
Imprimerie : Handyprint, Skive

La revue **Sprogforum** est publiée par le Centre
d'Information et de Documentation sur la Pédagogie
des Langues Etrangères auprès de la Bibliothèque
Pédagogique du Danemark en coopération avec
l'Association Danoise de Linguistique Appliquée
(ADLA)

Adresse de la rédaction :

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Bibliotek

Emdrupvej 101 · Postbox 840

DK- 2400 København NV

Tlf: +45 39 69 66 33 - 2310/2311

Fax: + 45 39 55 10 00

Adresse Internet :

sprogforum@dpb.dpu.dk

Site Internet :

www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/

PRÉFACE

Le Danemark Plurilingue

Ce numéro de Sprogforum a été publié à l'occasion de «l'Année européenne des langues», campagne dont l'initiative a été prise conjointement par Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne. L'Année européenne des langues fait le point sur cette Europe aux nombreuses langues et met l'accent sur l'importance pour tout Européen d'avoir, à l'avenir, une bonne connaissance d'au moins deux langues communautaires, en plus de la langue maternelle. Certains demanderont : Mais avons-nous besoin d'une telle campagne au Danemark ? Ne parlons-nous pas danois et anglais ? Et nous avons, en ce qui concerne la plupart d'entre nous, aussi fait de l'allemand à l'école.

Mais cette attitude serait bien trop modeste et ne tiendrait pas compte de la situation réelle du Danemark dans le monde. Dans la réalité le Danemark est un pays plurilingue : la population danoise parle entre 100 et 140 langues ! Considérons, par exemple, la commune de Copenhague; nous savons qu'actuellement des personnes de 129 différentes nationalités y habitent, ce qui correspond au nombre très élevé de langues mentionné plus haut (nous ne pouvons faire qu'une estimation car, Danmarks Statistik [l'I.N.S.E.E. danois] n'a jamais considéré la question). Par le truchement de ces langues, la Danemark a une très large surface de communication avec le reste du monde. Il y a là nombre de possibilités qui n'attendent qu'à être exploitées convenablement, tant au niveau des individus que dans la vie sociale, au sens large de l'expression. Prenons l'exemple de l'utilisation des

technologies de l'informatique :

Qu'a dit le chef du gouvernement dans son discours du jour de l'an ? «Je veux un Danemark qui soit, tout simplement, la nation la plus avancée en ce qui concerne la diffusion et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication». Puisque c'est le désir du chef du gouvernement, suivons-le dans ses idées. Il souhaite qu'au Danemark tout le monde ait accès à Internet et au courrier électronique. Mais quel est le sens exact du mot "accès" ?

On pourrait se concentrer sur le côté technique et, en général, sur les routines de l'accès au web : Le branchement, l'accès au matériel nécessaire, la connaissance des possibilités techniques du web et la possibilité de s'entraîner à l'utiliser. La connaissance du B.A.-BA de l'informatique est évidemment une condition indispensable.

La condition suivante concerne les compétences linguistiques. Nous citerons ici l'article de Bente Maegaard publié dans ce même numéro : «C'est un fait reconnu que le taux de pages en anglais sur Internet est en baisse, bien qu'il y ait de plus en plus d'informations, aussi en anglais». On y trouve de plus en plus de domaines en d'autres langues que l'anglais, et il faut remarquer qu'il ne s'agit pas seulement des grandes langues internationales de communication. Une communication multilingue a lieu aujourd'hui dans l'espace virtuel, et le web reflétera certainement la diversité linguistique de la planète; à condition de disposer des techniques d'accès. Cette

diversité de langues a des implications culturelles et cognitives. Comme Hartmut Haberland le dit : «Derrière la surface du discours mondial, qui paraît se tenir exclusivement en anglais, guettent d'autres discours en d'autres langues et nous sentons qu'il s'y passe des choses intéressantes» (voir l'article de Karen Sonne Jakobsen p. 21 et suiv.)

Dans ce contexte, la seule politique juste pour le Danemark, serait de mobiliser toutes les ressources linguistiques de la population, les entretenir et les développer. Sinon, comment les hommes politiques pourront-ils manœuvrer sur la base d'un savoir nuancé sur le monde ? Et les médias, comment pourront-ils se rendre indépendants du flux d'informations en langue anglaise ? Comment le commerce et l'industrie pourront-ils opérer sur le marché mondial (par le web entre autre), où de plus en plus de consommateurs ne se laissent pas nécessairement convaincre via l'anglais ?

Ces faits étant établis, c'est un grand avantage pour le Danemark que nous parlions tant de langues. Une personne de langue grecque au Danemark pourra, par e-mail, communiquer de façon nuancée et personnelle avec un homme d'affaires de langue grecque en Australie. Une personne de langue arabe au Danemark pourra concevoir et développer des idées nouvelles sur l'art multimédia avec d'autres personnes au Maroc; une personne de langue allemande peut "converser" avec ses amis allemands au Japon. Un Anglais au Danemark peut échanger des idées sur la marche du monde avec un sympathisant d'Attac de langue anglaise en France, et ainsi de suite ...

Le monde est plurilingue, et cela vaut aussi pour le Danemark. La population danoise remplit déjà les conditions principales pour qu'on puisse, consciemment et volontaire-

ment, donner au Danemark une surface de relations aux innombrables aspects avec le reste du monde. Il s'agit de promouvoir une politique linguistique qui comporte des compétences en anglais toujours plus grandes, mais qui soit aussi consciente des limites que comporte pour les Danois la dépendance pour l'information d'une seule langue au niveau mondial. Si le Danemark doit par exemple "être le pays le plus avancé dans le domaine des technologies de la communication et de l'information", cela demande un travail qui se base sur les ressources linguistiques de la population et leur développement.

En un premier temps, le défi sera de faire prendre conscience à la population danoise du multilinguisme du pays et d'en tirer le plus d'avantages possibles dans la communication internationale. Certaines grandes sociétés ont déjà commencé. À l'avenir nous pourrions probablement constater qu'il aura été visionnaire de soutenir les essais, activités et recherches qui élargissent le spectre des études sur les langues et les cultures au Danemark : avec par exemple des formes alternatives d'enseignement, de télé-enseignement ou d'enseignement en tandem des grandes langues européennes et internationales (allemand, français, polonais, espagnol, arabe, russe, etc.) et beaucoup d'autres langues parlées par un nombre varié de personnes, mais parlées dans le monde entier en raison des migrations ou de la coopération internationale (chinois, japonais, turc, urdu, grec, hollandais, kurde, espéranto, etc.)

Il faut naturellement indiquer qu'au Danemark, ce travail de mise en valeur des ressources linguistiques ne doit pas se faire au détriment des compétences en danois et en anglais. Au Danemark, il est, naturellement, nécessaire de parler danois à un

niveau élevé pour pouvoir, comme citoyen, participer, à part entière, à la vie sociale; en outre, au Danemark, personne ne peut se passer de l'anglais. Mais nous disposons déjà, par dessus le marché, des autres langues, et cette ressource ne doit pas être négligée.

En misant à longue échéance sur un Danemark plurilingue, nous accomplirons deux choses simultanément sur un Internet en croissance permanente : une plus large surface de communication, en raison de l'utilisation des différentes langues utilisées dans le monde, et une plus profonde compréhension en raison du fait que l'on s'adresse aux gens dans leur propre langue - ce qui dans certains cas donne de meilleurs résultats !

Nous commencerons par l'article de Karen Lund et Karen Risager : "Le danois au centre" qui traite de notre hiérarchie linguistique; du danois comme langue de la majorité et langue des minorités, et des paradoxes qui surgissent quand les valeurs changent suivant la perspective. John Trim dans le "Cadre européen commun de référence en Europe" décrit le travail du Conseil de l'Europe pour arriver à la création d'un instrument de travail utilisable lors des prises de décisions concernant les études de langues. Jim Cummins présente dans "La langue maternelle des enfants bilingues : Ce qui est important dans leur scolarité" les résultats des recherches sur l'importance de la langue maternelle pour le développement général et scolaire des enfants bilingues.

Karen Sonne Jakobsen dans "Les autres langues - Des langues comme matières d'enseignement et de leur étude" discute les tendances nouvelles dans l'étude des langues, et la tendance à négliger la deuxième et la troisième langue; on suggère une orientation nouvelle des études supérieures. Michael

Herslund dans "Une ou des politiques linguistiques", exige une protection et un renforcement de la langue danoise. Anne Holmen souligne, dans "La diversité linguistique", l'Année des langues comme une bonne occasion pour mettre en évidence et développer les ressources linguistiques qui déjà sont présentes dans l'école danoise. Bente Maegaard présente dans "L'ingénierie linguistique au Danemark" ce que la technologie danoise offre dans le domaine des langues et constate que la présence d'une touche "traduction" sur Internet serait du plus grand profit pour le danois.

Dans "Føroyskt - Féroïen", Jógvan í Lon Jacobsen rend compte de la politique linguistique aux Féroé, des mots d'emprunt et des mots de remplacement, du rapport entre le féroïen et le danois et du rôle que le danois joue dans la société féroïenne. L'article de Karen Margrethe Pedersen : "Les Danois qui ont le danois comme langue seconde", décrit le modèle linguistique du Slesvig du Sud et le propose comme modèle possible pour le Danemark et l'Europe.

Dans "Le locuteur interculturel", Kirsten Jæger analyse quelles compétences sont spécifiques à ce cas particulier. Dans "La politique linguistique dans la salle de classe" Karen Risager analyse le rôle de l'enseignant comme agent de la politique linguistique; l'enseignant étant la personne qui décide quelle langue sera acceptée comme "la vraie langue" et quelle variante sera choisie. Nous terminerons avec l'article de Karen Lund et Michael Svendsen Pedersen "Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues".

Merci à Benny Andersen de nous avoir autorisé à utiliser le poème "Citoyen du monde au Danemark".

Tema: Det mangesprogede Danmark

Dansk i midten



Karen Lund
Lektor, dansk som
andetsprog
Danmarks Pædagogiske
Universitet.

Karen Risager
Lektor, cand.mag. i lingvistik
og fransk.
Institut for Sprog og Kultur,
Roskilde Universitetscenter.



I denne artikel vil vi beskæftige os med forholdet mellem sprogene i Danmark. Men det emne kan man ikke behandle uden at inddrage sprogenes status på det globale plan. Derfor til en start en lille oversigt over det sproglige hierarki i verden.

I dag tales der på verdensplan mellem 6.500 og 10.000 sprog. Dertil kommer et stort antal tegnsprog (Skutnabb-Kangas 2000). Tallene er umulige at opgøre nøjagtigt, først og fremmest fordi det ikke er muligt på lingvistisk grund at definere hvad der er 'sprog' og hvad der er 'dialekt' (det er et politisk-juridisk spørgsmål), og fordi 'indbyrdes forståelighed' er en relativ størrelse der bl.a. afhænger af uddannelse og motivation.

Alle disse sprog er 'lige gode' i den forstand at de er plastiske og til enhver tid kan udvikles til nye kommunikative formål. Alle sprog er kulturelle ressourcer der har meget komplekse funktionelle og semantiske potentialer. Der findes således ingen 'primitive' sprog. Men sprogene har ikke samme status i verden, ligesom deres brugere heller ikke har det. Sprogene kan siges at rangere i forhold til hinanden i et sprogligt verdenssystem, der hele tiden er under forandring, og som vi alle er med til at påvirke i kraft af vores sprogvag og holdninger til sprogene. Det sproglige verdenssystem ændrer sig meget hurtigt i disse år i forbindelse med den intensiverede globalisering. Verdenssystemet kan forenklet beskrives som et sprogligt hierarki hvor et lille antal meget store sprog kæmper om de øverste pladser, og hvor et kæmpestort antal sprog allerede har tabt eller er ved at tabe kampen: Op mod 50% af verdens sprog er netop nu i færd med at uddø fordi de ikke gives videre til den næste generation.

Sprogene er meget ujævnt fordelt geografisk. Man taler f.eks. om lande med sproglig megadiversitet. I disse lande tales der et stort antal indfødte sprog (altså ikke indvandrersprog), men for de flestes vedkommende af ret få mennesker, og disse sprog har ofte ikke nogen skriftsprogstradition. Det land der har den største sproglige megadiversitet, er Papua Ny Guinea med 850 sprog, derefter kommer: Indonesien (670), Nigeria (410), Indien (380), Cameroun (270), Australien (250), Mexico (240), Zaire (DR Congo) (210) og Brasilien (210). Tallene er publiceret i 1993, jf. Skutnabb-Kangas 2000.

Kinesisk (mandarin) er verdens største sprog med hensyn til antal af modersmålstalende. Engelsk er nummer to med hensyn til modersmålstalende, men engelsk er samtidig det største sprog med hensyn til mennesker der taler det som andet- eller fremmedsprog i et eller andet omfang. De 10 største sprog med hensyn til antallet af modersmålstalende er skønsmæssigt: mandarin (1,2 mia.), engelsk (322 mio.), hindi/urdu (316 mio.), spansk (266 mio.), arabisk (202 mio.), bengali (189 mio.), portugisisk (170 mio.), russisk (170 mio.), japansk (125 mio.), tysk (98 mio.). Bemærk at i denne henseende kommer tysk før fransk, som har ca. 72 mio. modersmålstalende.

Ca. 60 sprog tales af mere end 10 mio., og 208 sprog tales af mere end én mio. Vi vil måske i Danmark betegne dansk som et af de små sprog. Men dansk er med sine ca. 5 mio. modersmålstalende faktisk et af de relativt store sprog i verden, idet det tilhører den øvre gruppe af de omtalte 208 sprog. Det ligger på en ca. 68. plads.

'Rigtige' og 'forkerte' sprog

På det globale plan er der i almindelighed en økonomisk, politisk og kulturel kamp om ressourcer og magt, og i denne kamp er sprogene et vigtigt element. Kendskab til de 'rigtige' sprog er en afgørende sproglig kapital, og engelsk er på globalt plan det mest 'rigtige' på grund af sin store kommunikationsradius og forbundethed til de økonomiske centre. Derimod kan kendskab til de 'forkerte' sprog stille én dårligt i den globale konkurrence. Det globale sproglige hierarki er et mere eller mindre præcist udtryk for det globale sociale hierarki. Men hvilke sprog der er 'rigtige' og hvilke der er 'forkerte', beror også på hvor man er henne i verden, og hvordan den lokale sociale struktur ser ud:

Om spansk anses for en ressource eller ej, afhænger formodentlig af om man befinder sig i Danmark eller i Californien. I Danmark er spansk et højstatussprog, i Californien derimod er spansk modersmål for mange lavstatusgrupper, og det bliver dermed stigmatiseret som lavstatussprog.

Det lokale sproglige hierarki i Danmark

Hvordan ser det sproglige hierarki ud i Danmark? Det er et komplekst billede, men hovedessensen er følgende: Engelsk har en vældig høj status, både objektivt i kraft af sin placering i uddannelsessystemet og subjektivt i kraft af at der er en stor interesse for sproget blandt eleverne og den øvrige befolkning. Dansk har som modersmål og majoritetssprog naturligvis også en høj status, både objektivt og subjektivt. Efter engelsk og dansk kommer de øvrige fremmedsprog som der er udstrakt undervisning i: tysk, fransk, spansk m.v., og til sidst kommer indvandrersprog som tyrkisk, arabisk, farsi, serbokroatisk, somali, albansk, mandarin m.v. Antallet af disse sprog er stort, det ligger et sted mellem 100 og 140. Det er betegnende at der ikke findes antydning af statistik om hvilke sprog de forskellige dele af befolkningen i Danmark behersker.

Vi vil her fokusere på de tre hovedplaceringer i det sproglige hierarki i Danmark, nemlig: *Engelsk øverst, dansk i midten, og de såkaldte indvandrersprog nederst.*

Det lokale sproglige hierarki er udtryk for et lokalt socialt hierarki

Vi har jo blandt vores indvandrersprog også de ti største sprog i verden: mandarin, engelsk, tysk, arabisk osv. Men den status og værdisætning de forskellige sprog tildeles, har intet med deres 'numeriske' størrelse og udbredelse at gøre. Når f.eks. arabisk rangerer lavt i det lokale sproglige hierarki, er det fordi indvandrere og flygtninge der taler et arabisk sprog som modersmål, placeres nederst på den sociale rangstige ved ankomsten -

med støtte af det store politiske flertal. Der er tale om en social diskrimination der følges op af en sproglig ideologi der uden nogen saglig begrundelse fremstiller arabisk, mandarin, hindi, bengali m.v. som sprog 'Danmark' ikke har brug for. Hvis indvandrerne er så heldige at have engelsk som modersmål, så kan de være glade: De kan forvente at blive behandlet som ligemænd eller ligefrem at blive set op til fordi de er indfødt engelsktalende. Også dem der har tysk eller fransk som modersmål, har grund til at imødesee en værdig behandling.

Vi har altså i Danmark en temmelig udbredt sproglig ideologi som værdisætter sprogene på bestemte måder, som et af udtrykkene for en social diskrimination af mennesker fra bestemte steder i verden. Denne sproglige ideologi, som er blevet kaldt 'lingvicisme' (Skutnabb-Kangas 2000), giver sig nogle interessante udslag i brugen af begreber som 'modersmål' og 'tosprogethed'.

Modersmålet - en basal værdi eller en hæmsko?

Hvordan sker de positive og negative værdisætninger? Hvordan kan én og samme ting være både et værdifuldt gode og en trussel? Som alt andet afhænger det af øjnene der ser, vil man hævde. Ja, men hvad hvis øjnene der ser, er de samme? En og samme person kan mene at når det drejer sig om de etniske danskere, så er deres modersmål en basal værdi, en grundliggende bestanddel af deres identitet. Mens når det drejer sig om de sproglige minoriteter, så er deres modersmål en hæmsko for dem eller måske ligefrem en trussel for samfundet.

Det er majoriteten der afgør om det at have et modersmål er et gode eller ej. Majoriteten har altid ret i sine værditilskrivninger og i sine afgørelser af hvad der er 'rigtigt' og 'forkert'. Så når repræsentanter for majoriteten bestemmer at det er væsentligt at bevare, værne om og give børnene en dyb indsigt i modersmålet - altså majoritetens - så er det naturligvis indiskutabelt, ligesom det ligger uden for enhver tvivl at danskere bosat i udlandet handler positivt når de holder fast ved deres modersmål og sørger for at give det videre til deres børn. Når de samme repræsentanter for majoriteten beslutter at modersmålet - altså minoritetens - er en hæmsko, er det naturligvis lige så indiskutabelt. At have et velfungerende modersmål er altså ikke entydigt et gode - for nogle ja, for andre nej!

Flere sprog - en ressource eller et problem?

En lignende modsætningsfyldt diskurs finder vi i den argumentation der udspiller sig i værdisætningen af en flersproget kompetence. Igen afhænger argumenterne af hvem øjnene ser på. Alle er vel stort set enige om det er godt for 'vores' børn - altså majoritetens - at de tilegner sig et eller flere velfungerende fremmedsprog. Man kan højst blive uenige om hvornår i skoleforløbet det er mest hensigtsmæssigt at påbegynde fremmedsprogsundervisningen, eller hvilket andet fremmedsprog der er det vigtigste - engelsk er jo uden for diskussion det vigtigste og en 'naturlig' nødvendighed for at klare sig.

Vender vi blikket mod en række andre fremmedsprog der tales som modersmål af borgere i dette samfund, så vil en del repræsentanter for majoriteten uden tøven hævde at f.eks. de arabisktalende gør bedst i så hurtigt som muligt at glemme arabisk og skifte det ud med dansk. Deres arabisk er et problem for dem. Betydningfuldt når man tænker på hvor udbredt sproget er på verdensplan: 202 millioner modersmålstalende.

Dansk som andetsprog - hvor meget er nok?

Også når der diskuteres dansk som andetsprog, springer inkonsistensen i øjnene. I de seneste 10-15 år er flygtninge og indvandrere blevet dømt ude med den argumentation at de ikke kunne tilstrækkeligt dansk. Nu kan de pludselig mere end nok. Nu lyder det nemlig: Mon det nu er nødvendigt med al denne danskundervisning? Man lærer vist bedre dansk ude på arbejdspladserne (ude ved samlebåndene eller med kosten i hånden). Eller mon ikke det er tilstrækkeligt med de mundtlige færdigheder?

Nogle har med udsigten til mangel på arbejdskraft skabt sig et forklaringsproblem med hensyn til danskkundskaber. For hvordan får man et problem (utilstrækkelige danskkundskaber) drejet til et ikke-problem (tilstrækkelige danskkundskaber) uden at miste troværdigheden? Hvordan skal man forklare sig over for dem der

gennem deres opvækst er blevet puffet og skubbet til, også når de efterlevede majoritetens krav om gode danskundskaber, lang skolegang og videreuddannelser? Inkonsistensen har en dybere mening, for værdigrundlaget har i virkeligheden ikke ændret sig. Det drejer sig fortsat om manipulation af en fleksibel arbejdskraftreserve, og argumentationen omkring danskundskaberne ændrer sig alt efter hvordan konjunkturerne blæser.

Det danske sprog er i klemme

Det danske sprog befinder sig i midten af hierarkiet. Nogle af dem der taler dansk som modersmål, reagerer på denne situation ved at 'snobbe opad' mod engelsk, og 'hakke nedad' mod indvandrersprogene: Tosprogethed dansk-engelsk er helt fint. Tosprogethed tyrkisk-dansk er ikke til noget.

Denne konfliktfyldte diskurs har en baggrund i den sociale struktur, så den kan ikke lige afskaffes. Men den kan afklares: Man kan give sig til at undersøge den og overveje hvordan man kan rokke ved den. En god begyndelse er at erkende at både erfaring og forskning viser at flersprogethed hos den enkelte giver betydelige intellektuelle og sociale fordele, under forudsætning af at flersprogetheden får de rette udviklingsbetingelser.

Det gælder ikke mindst om at give de rette udviklingsbetingelser for både dansk som modersmål og dansk som andetsprog, mundligt såvel som skriftligt. Et højt sprogligt niveau i dansk er en forudsætning for at kunne fungere som samfundsborger i landet.

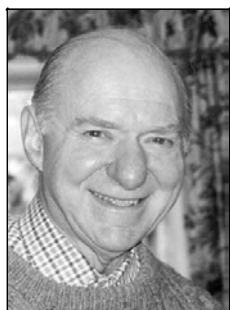
Det er ikke nemt at stå i midten og være både en minoritet i det globale hierarki og en majoritet i det nationale hierarki. Lad os lukke øjnene op for paradokserne i denne situation!

Litteratur

Holmen, Anne og Jens Normann Jørgensen: Har vi en dansk sprogpolitik? Om holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark. in: Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen (red.), Sprogs status i Danmark år 2011. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2000. ss. 75-90.

Skutnabb-Kangas, Tove: Linguistic Genocide in Education - or World Wide Diversity and Human Rights? Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Tema: Det mangesprogede Danmark



Den Fælles Europæiske Referenceramme

J.L.M. Trim

Tidl. direktør for Europarådets sprogprojekter.
Cambridge.

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, Undervisning og Evaluering (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*)^{[note 1](#)} er udviklet over en periode på godt ni år af Europarådet (Council of Europe 2001). Rådets sprogpolitik har drejet sig om minoritetsgruppers sprogrettigheder (Council of Europe 1992) og om styrkelsen af sprogindlæring og -undervisning i medlemsstaterne. Hvad det sidste angår, er dets politik blevet formuleret i tre Anbefalinger til landenes regeringer: R(69)2, R(82)18 og R(98)6. I preamblen til R(98)6 har Ministerkomitéen udarbejdet 37 detaljerede anbefalinger der dækkede alle uddannelsesområder såvel som læreruddannelse og -efteruddannelse. Dette er sket på følgende baggrund: Ministerkomitéen

- understreger den nuværende og fremtidige politiske betydning af at udvikle specifikke indsatsområder såsom strategier for at sprede og intensivere sprogindlæring med henblik på at fremme flersprogethed i en pan-europæisk sammenhæng, fremme udviklingen af forbindelser og udvekslinger og udnyttelsen af nye kommunikations- og informationsteknologier;
- er bevidst om det stigende behov for at udruste alle europæere til at klare udfordringerne fra den intensiverede internationale mobilitet og det tættere samarbejde ikke bare inden for uddannelse, kultur og videnskab, men også inden for handel og industri;
- lægger vægt på at fremme gensidig forståelse og tolerance og at respektere identiteter og kulturel forskellighed gennem mere effektiv international kommunikation;
- ønsker at opretholde og videreudvikle rigdommen og forskelligheden i det europæiske kulturliv gennem større gensidig kendskab til nationale og regionale sprog, herunder dem der er mindre anvendt;
- erkender at behovet for et flersproget og flerkulturelt Europa kun kan imødekommes ved i betragtelig grad at udvikle europæernes forudsætninger for at kommunikere med hinanden på tværs af sproglige og kulturelle skel og at dette kræver en vedvarende, livslang indsats som skal fremmes, gives et organisatorisk grundlag og finansieres på alle uddannelsesniveauer af de involverede organer;
- er bevidst om farerne ved marginaliseringen af dem som mangler de færdigheder der kræves for at kunne kommunikere i et interaktivt Europa;
- erkender at formuleringen og gennemførelsen af uddannelses- og kulturpolitikker inden for sprogområdet kan hjælpes på vej gennem arrangementer på europæisk niveau der har til hensigt at skabe et tættere samarbejde mellem medlemsstaterne og mellem deres uddannelsesmyndigheder og institutioner.

Mange af disse generelle anbefalinger havde til formål at fremme flersprogethed ved at:

- opmuntre alle europæere til at opnå en vis grad af kommunikativ færdighed i en række sprog;
- gøre udvalget af de tilbudte sprog bredere og opstille mål der passer til hvert sprog;
- opmuntre til udvikling af undervisningsprogrammer på alle niveauer der anvender fleksible metoder - herunder modulopbyggede kurser og kurser der har delkompetencer som deres mål - og ved at give dem den nødvendige anerkendelse i de nationale kvalifikationssystemer, især i form af offentligt anerkendte eksaminer;
- opmuntre til brug af fremmede sprog i undervisningen af ikke-sproglige fag (f.eks. historie, geografi, matematik) og skabe gunstige vilkår for en sådan undervisning;
- støtte anvendelsen af kommunikations- og informationsteknologier til spredning af undervisnings- og læringsmaterialer på alle europæiske nationale og regionale sprog;
- støtte udviklingen af forbindelser til og udvekslinger med institutioner og personer på alle uddannelsesniveauer i andre lande med henblik på at give alle mulighed for autentiske oplevelser af andres sprog og kulturer;
- skabe muligheder for livslang sprogindlæring ved at stille de nødvendige ressourcer til rådighed.

Inden for denne politiske ramme gav Komitéen yderligere anbefalinger om specifikationer af mål og dokumentation af opnåede færdigheder. Den mener at man bør:

- opstille realistiske og valide læringsmål for alle europæiske nationale og regionale sprog - af den slags typespecifikationer der kan findes i Europarådets 'tærskelniveau' - med henblik på at sikre kvalitet i sprogindlæring og -undervisning ved at gøre målene sammenhængende og gennemsigtige.
- opmuntre institutionerne til at anvende Europarådets Fælles Europæiske Referenceramme med henblik på at planlægge og vurdere sprogundervisning på en sammenhængende og gennemsigtig måde med henblik på bedre international koordinering og større spredning i sprogindlæringen.
- opmuntre til udviklingen og alle sprogtilgængeres brug af et personligt dokument (den europæiske sprogportfolio) hvori de kan registrere deres kvalifikationer og andre betydningsfulde sproglige og kulturelle erfaringer på en måde der er internationalt gennemsigtig, og derigennem motivere sprogtilgængerne og anerkende deres indsats for at udvide og sprede deres sprogindlæring på alle niveauer i et livslangt perspektiv.

Tærskelniveau-serien kan nu fås på - eller er ved at blive udviklet til - 25 europæiske sprog og er blevet opdateret og udvidet til et lavere *Waystage* og et højere *Vantage Level*. Hvor Tærskelniveau specificerer og til en vis grad anbefaler et bestemt mål for en defineret målgruppe, er Den Fælles Europæiske Referenceramme og Den Europæiske Sprogportfolio neutrale instrumenter. Ingen af dem er i sig selv et dokument der udtrykker en sprogpolitik. Referencerammen udgør et værdifuldt redskab til planlægning og formulering af en sprogpolitik og Portfolioen er en måde at stimulere og anerkende læring på.

I november 1991 var den schweiziske regering vært for et Europaråds-Regeringssymposium (*Council of Europe Intergovernmental Symposium*) i Rüschiikon, der havde til formål at undersøge om det var ønskværdigt og praktisk muligt at udvikle en fælles referenceramme inden for sprog (Council of Europe 1992). I sine konklusioner opstillede Symposiet målene for referencerammen, dets forventede brug og de kriterier den skulle opfylde. De betragtede indførelsen af en Fælles Europæisk Referenceramme som ønskelig

- for at fremme og understøtte samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner i de forskellige lande;
- for at sikre gensidig anerkendelse af sprogkvalifikationer;
- for at hjælpe sprogtilgængerne, lærere, kursusudviklere, eksamenskomitéer og administratorer inden for uddannelsesområdet med at placere og koordinere deres indsatser.

Man forudså at Referencerammen ville blive anvendt til

- planlægning af sprogkurser mht.:
 - deres antagelser om tidligere erhvervet viden og deres forbindelse til tidligere læring især i overgangen mellem folkeskolens forskellige trin, gymnasiet og højere/videregående uddannelser;

- deres mål;
- deres indhold;
- planlægning af godskrivning af sprogkurser mht.:
 - indholdet i eksaminer;
 - vurderingskriterier som selv på lavere trin kan formuleres positivt som det man har opnået i stedet for negativt som det man mangler;
- planlægning af ansvar for egen læring, herunder:
 - hæve sprogtilegnernes bevidsthed om sin øjeblikkelige viden og kunnen;
 - selvstændig fastsættelse af gennemførlige og meningsfulde mål;
 - udvælgelse af materialer;
 - selv-evaluering.

Symposiet fastsatte også de kriterier Referencerammen skulle opfylde:

For at opfylde sine funktioner må en sådan Fælles Europæisk Referenceramme være omfattende, gennemsigtig og sammenhængende.

Med *omfattende* menes at den Fælles Europæiske Referenceramme skal specificere hele omfanget af sproglig viden, færdigheder og brug. Den skal skelne mellem de forskellige dimensioner som sprogfærdighed beskrives i og stille en række referencepunkter (niveauer eller trin) til rådighed som kan bruges til at justere læringsprogressionen med. Det skal tages i betragtning at udviklingen af kommunikative færdigheder omfatter andre dimensioner end den strengt lingvistiske (f.eks. socio-kulturel bevidsthed, inspirerende oplevelser, følelsesmæssige relationer, lære at lære osv.).

Med *gennemsigtig* menes at oplysningerne må være klart formulerede, eksplicitte, tilgængelige og umiddelbart forståelige for brugerne.

Med *sammenhængende* menes at beskrivelsen ikke indeholder indre modsigelser.

Udviklingen af en omfattende, gennemsigtig og sammenhængende Referenceramme for sprogindlæring og -undervisning indebærer ikke at alle bliver pålagt et enkelt enstrengt system. Tværtimod skal referencerammen være åben og fleksibel så den med de nødvendige tilpasninger kan anvendes i specifikke situationer.

Det skulle fremgå af ovenstående at Rüşchlikon-Symposiet gjorde sig store anstrengelser for at understrege at Referencerammens rolle ikke var at gennemtvinge ensartethed, men at give lærerne frihed til at udfolde sig og, hvor det var muligt, give indlærerne som havde opnået den nødvendige grad af autonomi, tilsvarende udfoldelsesmuligheder ved at give dem adgang til et effektivt værktøj som vil sætte dem i stand til at reflektere over deres øjeblikkelige praksis og planlægge deres fremtidige aktiviteter. Det er med dette mål in mente at den forfattergruppe der blev nedsat efter Symposiet (D. Coste, B. North og J.L.M. Trim), har udført sin opgave.

Den grundlæggende struktur i Referencerammen, der følger efter nogle indledende kapitler hvori målene og den grundlæggende tilgang bliver præsenteret, består af en systematisk opgørelse over for det første de eksternt iagttagelige aspekter af sprogbrugen - hvad sprogbrugeren skal gøre for at kommunikere -, og for det andet hvilke interne kompetencer (viden og færdigheder) en person skal udvikle for at være i stand til at handle effektivt. Alle steder hvor det er muligt, bliver der givet en kort beskrivelse af hvordan sprogfærdigheden udvikler sig både set under ét og med hensyn til hvert af aspekterne. Sprogfærdighed bliver opdelt i seks niveauer. De betegnelser der blev anvendt, blev udvalgt og udviklet i et projekt der omfattede et stort antal lærere som dommere og som blev gennemført i Schweiz i begyndelsen af 90'erne. Niveausystemet har allerede stor udbredelse i forbindelse med justering af kurser og kvalifikationer og som et redskab til selv-evaluering i de forskellige udgaver af den Europæiske Sprogportfolio der nu er under udvikling i en række lande såvel som i Den Europæiske Unions Internet Selv-evalueringssprojekt *DIALANG*, beskrevet i Referencerammens Appendix C.

De niveaubetegnelser der bliver brugt er korte og kan ikke dække alle færdighedsfaktorerne så dybt og eksplicit som det sker i *Tærskelniveau*-modellen. Klassificeringen af de performance- og kompetence-aspekter der bliver fremlagt i kapitel 4 og 5 i Referencerammen, udgør det skelet af parametre og kategorier som de udøvende inden for faget kan sætte sproglig kød og blod på teksternes ord og sætninger i praktisk sprogbrug. Arten og relationen i højniveau-parametrene i beskrivelserne bliver fremlagt i et enkelt afsnit.

Sprogbrug, herunder sprogindlæring, omfatter handlinger udført af personer der som enkeltpersoner eller som medlemmer af en social gruppe udvikler en række **kompetencer**, både **generelle** og i særdeleshed **kommunikative sprogkompetencer**. De trækker på de kompetencer de har til rådighed i forskellige **kontekster** under forskellige **betingelser** og under forskellige **vilkår** for at tage del i **sproglige aktiviteter** der indebærer **sproglige processer** med henblik på at producere og/eller modtage **tekster** i relation til **temaer** inden for bestemte **domæner** og under anvendelse af de strategier som synes mest hensigtsmæssige til udførelsen af bestemte **opgaver**. Deltagernes overvågning af disse handlinger fører til styrkelse eller modificering af deres kompetencer.

Hver af de fremhævede dele af denne tekst udgør de grundlæggende parametre for en omfattende kategorisering af menneskelig kommunikation gennem sprog, måske den mest fyldestgørende der endnu er forsøgt opstillet. Den er et resultat af mange års, ja generationers, overvejelser og forskning. Referencerammen er naturligvis stadig kun et udkast som praktikere kan bruge i deres overvejelser og udfylde med de nødvendige konkrete detaljer når som helst de føler at et bestemt parameter eller en kategori har betydning for de sprogtilegnere de beskæftiger sig med.

Referencerammen beskæftiger sig også med undervisnings- og læringsprocesserne. Heller ikke her anbefales bestemte metoder eller tilgange. I stedet for bliver en hel række valgmuligheder fremlagt og det er op til lærerne at identificere hvilke af dem de for øjeblikket anvender og at overveje alternativer. Åbenhed og frihed fra dogmatik er nogle af de kriterier Referencerammen skal opfylde. Hvis en lærer er overbevist om at f.eks. grammatik-oversættelsesmetoden giver de bedste resultater for de elever de arbejder med, ønsker vi at de stiller spørgsmål til sig selv, overvejer de ting der taler for kommunikative metoder og måske eksperimenterer. Men hvis de når alt kommer til alt stadigvæk tror at de har ret, foretrækker vi at de siger det ligeud og kæmper for deres sag i en fri debat. Europarådets grundlæggende principper fører ikke til at en bestemt metode anbefales som den rigtige i alle tilfælde. Den bedste er den som passer sprogtilegnernes behov, særtræk og ressourcer, herunder naturligvis den menneskelige ressource som læreren udgør med sin egen unikke personlighed og kombination af viden, færdigheder og erfaring.

Referencerammen tager dernæst spørgsmålet om læseplansudvikling op, især med hensyn til samspillet mellem forskellige sprog i en flersproget læseplan. På dette sted rejser der sig et spørgsmål af stor betydning. Både Europarådet og Den Europæiske Union støtter og fremmer tilegnelsen af mere end ét fremmedsprog i løbet af den obligatoriske skolegang med henblik på udviklingen af en livslang 'flersproget' kompetence i hvilken alt det der er blevet tilegnet af de sprog man har mødt på sin vej, virker sammen i en kompleks kommunikativ kompetence. Dette mål er i konflikt med den politik der føres i nogle lande, hvor man lægger stærk vægt på, ja måske udelukkende lægger vægt på, at nå et meget højt færdighedsniveau på engelsk, således at engelsk reelt bliver et andetsprog snarere end fremmedsprog. Dette problem er af europæisk, ja af global interesse. Referencerammen kan ikke løse det, men giver midlerne til at formulere det og stimulere til overvejelse og debat. Hvad opnår man med et enkelt sprog, og på bekostning af hvad? Hvad ville der blive vundet og tabt ved en ændring i denne politik, eller - hvis der bliver undervist i mere end ét sprog - ved en ændring i sprogbalancen? Er de forskellige mål, indhold og metoder hensigtsmæssige i forhold til forskellige sprog i læseplanen?

På samme måde fremlægges der i behandlingen af evaluering i det første kapitel en række modstillinger i evalueringsformerne, og brugere opfordres til at vælge hvad der er mest hensigtsmæssigt i forhold til deres situation. I appendikserne præsenteres til sammenligning de færdighedsskalaer der anvendes af den Europæiske Unions *DIALANG Projekt* om Internet Selv-evaluering og af *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*,

Foreningen af Sprogtestere i Europa).

Jeg er sikker på at det nu vil være klart at Den Fælles Europæiske Referenceramme ikke er en plan for en ensretning (*Gleichschaltung*) af sproguddannelserne i Europa, men snarere et redskab til effektiv, intelligent beslutningstagen så tæt som muligt på selve sprogtilegnelsen. Lad os sikre os at Referencerammen faktisk bliver brugt på den måde det var meningen ved at vi selv anvender den i vores daglige faglige arbejde!

Note

1 Flere af de dokumenter der refereres til i artiklen, er ikke oversat til dansk. De danske oversættelser er derfor redaktionens egne. De engelske originaltitler angives i parentes.

Litteratur

Council of Europe: Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessment and certification. (Report of Symposium held in Rüschlikon, Switzerland, 10-16 November 1991). Strasbourg, Council of Europe, 1992 (a).

Council of Europe: European Charter for Regional or Minority languages/ Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, 5.XI.1992. European Treaty Series 148. Strasbourg, Council of Europe, 1992 (b).

Council of Europe: Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge, CUP, 2001.

Oversat af Michael Svendsen Pedersen

Tema: Det mangesprogede Danmark



Tosprogede børns modersmål Hvad er vigtigt i deres uddannelse?

Jim Cummins

Professor, Ph.D. University of Toronto.

Udtrykket *globalisering* har let ved at finde frem til avisernes forsider for tiden. Det vækker stærke positive eller negative følelser afhængigt af om det bliver priset af forretningsverdenen fordi det åbner verdensmarkedet for en mere omfattende handel, eller om det bliver fordømt af dem der forbinder begrebet med en stadig større kløft mellem rige og fattige lande og mennesker.

Ét aspekt af globaliseringen som har store følger for undervisere, er den stadige stigning i folks bevægelser fra et land til et andet. Denne mobilitet er forårsaget af mange faktorer: Ønsket om bedre økonomiske forhold, behovet for arbejdskraft i mange lande som følge af lave fødselsprocenter, en konstant strøm af flytninge på grund af konflikter mellem forskellige grupper, den ene gruppes undertrykkelse af den anden, eller økologiske katastrofer. Den økonomiske integration inden for EU fremmer også den frie bevægelighed for arbejdere og deres familier blandt EUs medlemslande. At rejser fra det ene land til det andet nu kan foretages hurtigt og effektivt (for det meste), fremmer naturligvis mobiliteten af mennesker.

En konsekvens af befolkningsmobiliteten er en sproglig, kulturel, 'racemæssig' og religiøs mangfoldighed på skolerne. For at illustrere dette kan det nævnes at 58% af børnene i børnehaverne i Toronto i Canada kommer fra hjem hvor standard-engelsk ikke er det almindelige kommunikationssprog. Skoler i Europa og Nordamerika har oplevet denne mangfoldighed i mange år, men den giver stadig anledning til uenighed, og der er stor forskel på uddannelsespolitikken og undervisningen landene mellem og endog inden for det enkelte land. Neo-fascistiske grupper i en række lande fremmer åbenlyst racistiske politikker over for grupper af indvandrere og samfundsgrupper med andre kulturer. Andre politiske grupper har en noget mere oplyst linje og søger måder til at 'løse problemet' med de forskelligartede samfundsgrupper og deres integration i skoler og i samfundet. De definerer imidlertid stadig tilstedeværelsen af forskellige samfundsgrupper som et 'problem' og ser kun få muligheder for at disse grupper kan have en positiv indflydelse på værtslandet. De er bekymrede for at den sproglige, kulturelle, 'racemæssige' og religiøse mangfoldighed skal true værtslandets identitet. Som følge heraf fører de en uddannelsespolitik som skal få 'problemet' til at forsvinde.

Hvor neo-fascistiske grupper går ind for at indvandrere skal smides ud af landet eller i det mindste adskilles fra almindelige mennesker (f.eks. i overvejende opdelt skoler eller boligområder), går mere liberalt indstillede grupper ind for assimilation. Men 'assimilation' er på mange måder ensbetydende med 'udelukkelse' for så vidt

som begge holdninger har til formål at få 'problemet' til at forsvinde. Resultatet af begge politiske holdninger er at kulturelt forskellige grupper ikke længere vil være synlige eller hørlige. Assimilatoriske politikker inden for uddannelse søger at få børnene til at opgive brugen af deres modersmål. Hvis eleverne holder fast ved deres kultur og sprog, bliver det taget som et udtryk for at de ikke så godt er i stand til at identificere sig med hovedkulturen og samfundets hovedsprog.

Selvom eleverne ikke bliver fysisk straffet for at tale deres modersmål (som det tidligere var tilfældet i mange lande), bliver der sendt et kraftigt signal til dem om at hvis de ønsker at blive accepteret af læreren og samfundet, må de give afkald på enhver form for tilhørsforhold til deres eget sprog og deres egen kultur.

Denne 'problemløsningsholdning' til mangfoldigheden inden for uddannelsesområdet er stadig den dominerende i de fleste europæiske og nordamerikanske lande. Desværre kan den have katastrofale følger for børnene og deres familier. Den krænker børnenes ret til en ordentlig uddannelse og skader kommunikationen mellem børnene og deres forældre. Alle troværdige undervisere vil være enige i at skoler skal bygges på de erfaringer og den viden som børnene kommer med til klasseværelset, og at undervisning også skal fremme børnenes evner og talenter. Om vi gør det med vilje eller uforvarende når vi ødelægger børnenes sprog og forårsager et brud i deres forhold til forældre eller bedsteforældre, så er vi under alle omstændigheder i modstrid med det der er selve kernen i uddannelse.

Ødelæggelsen af sprog og kultur i skolen har dybt skadelige følger for værtslandet. I globaliseringstidsalderen har et land der har adgang til forskellige sproglige og multikulturelle ressourcer, en fordel i sine muligheder for at spille en vigtig social og økonomisk rolle på verdensarenaen. På et tidspunkt hvor tværkulturelle kontakter spiller en hidtil uset historisk rolle, udvikler *alle* samfunds identitet sig. Samfunds og etniske gruppers identiteter har aldrig været statiske, og det er en naiv illusion at tro at de kan blive statiske - stivnede som ensfarvede og monokulturelle museumsgenstande for eftertiden - når den hastighed hvormed globale ændringer finder sted, er så stor som den er i dag.

Udfordringen for undervisere og politikudviklere består i at forme udviklingen af en national identitet på en sådan måde at alle borgeres rettigheder bliver respekteret (det gælder også skoleelever), og nationens kulturelle, sproglige og økonomiske ressourcer udnyttet bedst muligt. At sætte nationens sproglige ressourcer over styr ved at få børnene til at opgive at udvikle deres modersmål er ganske enkelt uintelligent set ud fra hvad der tjener nationens egne interesser bedst, og udgør desuden en krænkelse af barnets rettigheder (se Skutnabb-Kangas, 2000, for en fylldig redegørelse for internationale politikker og praksisser med hensyn til sproglige menneskerettigheder).

Hvordan kan skoler give børn der har forskellige kulturer og sprog, en hensigtsmæssig uddannelse? Et første skridt er at lytte til hvad forskningen siger om sprogets rolle, og specielt børnenes modersmål, i forbindelse med deres læringsmæssige udvikling.

Hvad vi ved om modermålsudvikling?

Forskningen er meget klar hvad angår modersmålets betydning for tosprogede børns generelle og uddannelsesmæssige udvikling. Flere detaljer om de forskningsresultater der bliver sammenfattet i det følgende, kan findes i Baker (2000), Cummins (2000) og Skutnabb-Kangas (2000).

Tosprogethed har en positiv virkning på børnenes sproglige og læringsmæssige udvikling. Når børnene fortsætter udviklingen af deres færdigheder på to eller flere sprog gennem skolens første klasser, får de en dybere forståelse af sprog og hvordan det kan bruges effektivt. De har større erfaring med at bearbejde sprog, især når de udvikler læsefærdighed på begge sprog, og de er i stand til at sammenligne og modstille de måder deres to sprog organiserer virkeligheden på. Mere end 150 forskningsprojekter der er blevet udført i løbet af de sidste 35 år, støtter meget stærkt hvad Goethe engang sagde: *Den person der kun kender ét sprog, kender ikke dette sprog til fulde*. Forskningsresultaterne tyder på at tosprogede børn måske også udvikler en større fleksibilitet i deres måde at tænke på som et resultat af informationsbearbejdningen på to forskellige sprog.

Udviklingsniveauet i børnenes modersmål er en god strømpil for hvordan deres andetsprog vil udvikle sig.

Børn som begynder skolen med et solidt grundlag i deres modersmål, udvikler bedre læsefærdigheder på det sprog der bliver anvendt i skolen. Når forældre og andre der står børnene nær (f.eks. bedsteforældre) har mulighed for at tilbringe tid sammen med dem og fortælle historier eller diskutere forskellige spørgsmål på en måde der udvikler ordforråd og begreber på modersmålet, så er børnene godt forberedte på at lære skolens sprog og klare sig godt i timerne. Børnenes viden og færdigheder bliver overført fra det modersmål de har lært i hjemmet til det sprog der anvendes i skolen. Hvad angår børnenes udvikling af begreber og evne til tænke, er de to sprog indbyrdes afhængige. Overførsel fra det ene sprog til det andet kan foregå begge veje: Når modersmålet nyder fremme i skolen (f.eks. i tosprogede uddannelsesforløb), kan de begreber, det sprog og den læsefærdighed børnene tilegner sig på flertalssproget, overføres til det sprog der anvendes i hjemmet. Begge sprog giver kort sagt næring til hinanden når uddannelsesmiljøet giver børnene adgang til begge sprog.

Fremme af modersmålet i skolen bidrager ikke alene til udviklingen af modersmålet, men også af børnenes færdigheder på skolens flertalssprog.

Dette forskningsresultat er ikke overraskende i lyset af tidligere resultater som viser at (a) tosprogethed giver børnene nogle sproglige fordele og at (b) færdigheder på de to sprog på en afgørende måde er forbundet med hinanden eller indbyrdes afhængige. Tosprogede børn klarer sig bedre i skolen når skolen giver en *grundig* undervisning i modersmålet, og - hvor det er hensigtsmæssigt - udvikler læsefærdighed på sproget. Og når børnene omvendt bliver opmuntret til at opgive deres modersmål og deres sproglige udvikling på modersmålet går i stå, bliver børnenes personlige og begrebsmæssige grundlag undergravet.

At bruge tid på at undervise på et minoritetssprog i skolen skader ikke børnenes faglige udvikling på skolens flertalssprog.

Nogle undervisere og forældre er mistænksomme over for tosproget undervisning eller undervisning i modersmålet fordi de er bekymret for at den tager tid fra flertalssproget på skolen. I en tosprogsundervisning f.eks. hvor der i 50% af tiden bliver undervist på det sprog børnene bruger derhjemme og i de sidste 50% af tiden på skolens flertalssprog, må det da gå ud over børnenes tilegnelse af skolens flertalssprog? Et af de mest velunderbyggede forskningsresultater inden for uddannelsesforskningen, en forskning der er blevet udført i mange lande rundt om i verden, er at grundigt gennemførte tosprogsforløb kan fremme læsefærdighed og faglig viden på et minoritetssprog uden at det har nogen som helst negativ effekt på børnenes udvikling på flertalssproget. I Europa viser Foyer undervisningsforløbet i Belgien, som udvikler børns tale- og læsefærdigheder på tre sprog (deres modersmål, hollandsk og fransk) i de første skoleklasser, meget klart de fordele der er ved to- og tresproget undervisning (se Cummins, 2000, s. 218-219).

Gennem de forskningsresultater der blev refereret ovenfor, kan vi forstå hvordan dette kan ske. Når børn lærer gennem et minoritetssprog (f.eks. det sprog de taler hjemme), lærer de ikke alene dette sprog i en snæver betydning. De lærer begreber og intellektuelle færdigheder der er lige så relevante for deres evne til at fungere på et flertalssprog. Børn som kender klokken på deres modersmål, forstår *begrebet* at kunne klokken. For at kunne klokken på et andet sprog (f.eks. flertalssproget) har de ikke brug for at genlære begrebet; de har kun brug for at tilegne sig nye etiketter eller 'overfladestrukturer' til en intellektuel færdighed de allerede har lært. På samme måde finder der på mere avancerede trin en overførsel sted fra det ene sprog til det andet af akademiske færdigheder og læsefærdigheder så som at vide hvordan man skelner mellem hovedidéen og de understøttende detaljer i en skrevet passage eller en historie: identificere årsag og virkning, skelne fakta fra holdninger, og kortlægge rækkefølgen af begivenheder i en historie eller en historisk fremstilling.

Børns modersmål er skrøbelige og mistes let i de tidlige skoleår. Mange mennesker er forundret over den hastighed hvormed tosprogede børn synes uden videre at opnå samtalefærdigheder på flertalssproget i de tidlige skoleår (selvom det tager meget længere tid for dem at nå op på højde med modersmålstalende når det gælder akademiske sproglige færdigheder). Undervisere er imidlertid ofte meget mindre opmærksom på hvor hurtigt børn kan miste evnen til at bruge deres modersmål, selv inden for hjemmets rammer. Omfanget af sprogtabet og den hastighed hvormed den finder sted, varierer afhængig af hvor stor koncentrationen af en bestemt sproglig

gruppe er i skolen og i nabolaget. Hvor der er en udbredt brug af modersmålet i lokalsamfundet uden for skolen, vil de mindre børns sprogtab være mindre. Hvor sproglige lokalsamfunds sprog ikke er koncentreret eller 'ghettoiseret' i bestemte nabolag, kan børnene miste evnen til at kommunikere på deres modersmål 2 til 3 år efter at de er begyndt i skolen. De bevarer måske receptive færdigheder (forståelse) på sproget, men de vil bruge flertalssproget når de taler deres kammerater og søskende og når de svarer deres forældre. Når børnene bliver unge mennesker, er afstanden mellem forældrene og børnene blevet til en følelsesmæssig kløft. Elever bliver ofte fremmedgjort over for både hjemmets og skolens kultur med forudsigelige resultater til følge.

For at mindske omfanget af sprogtab bør forældrene opstille en klar politik i forhold til hjemmesproget og give børnene rig lejlighed til at udvide de funktioner de bruger modersmålet til (f.eks. læse og skrive) og de sammenhænge hvori de kan bruge det (f.eks. lokale daginstitutioner eller legegrupper hvor modersmålet anvendes, besøg i oprindelseslandet osv.).

Lærere kan også hjælpe børnene med at bevare og udvikle deres modersmål ved over for dem at understrege betydningen af at have kendskab til andre sprog og ved at fortælle dem hvor vigtig en sproglig og intellektuel færdighed det er at være tosproget. De kan f.eks. igangsætte projekter i klasseværelset der fokuserer på udviklingen af børnenes sproglige bevidsthed (f.eks. ved at give en oversigt over og tage elevernes flersprogethed op på en positiv måde) og på at dele hinandens sprog i klassen (f.eks. kan børnene på skift hver dag tage et betydningsfuldt ord fra deres hjemmesprog med i skole, og hele klassen, inklusiv læreren, lærer og diskuterer dette ord.)

At afvise et barns sprog i skolen er at afvise barnet.

Når det budskab der implicit eller eksplicit bliver givet barnet i skolen er "Efterlad dit sprog og din kultur ved skolens dør", så efterlader børnene også en central del af sig selv - deres identitet - ved skolens dør. Når de føler denne afvisning, er det meget mindre sandsynligt at de vil deltage aktivt og tillidsfuldt i undervisningen. Det er ikke nok at lærerne passivt accepterer børnenes sproglige og kulturelle forskellighed i skolen; de må være proaktive og tage initiativ til at bekræfte børnenes sproglige identitet ved at have plakater på lokalsamfundets forskellige sprog hængende rundt omkring på skolen, ved at opmuntre børnene til foruden på skolens flertalssprog også at skrive på deres modersmål (f.eks. ved at skrive og trykke tosprogede bøger som børnene har forfattet), og i det hele taget at skabe et undervisningsmiljø hvor barnets hele sproglige og kulturelle erfaring bliver accepteret og værdsat.

At skabe en dynamisk identitet til fremtiden

Når undervisere på en skole udvikler sprogpolitikker og organiserer deres læseplan og undervisning på en sådan måde at børnenes sproglige og kulturelle ressourcer bliver bekræftet i alle skolens aktiviteter, så afviser skolen de negative holdninger og den uvidenhed om forskellighed der eksisterer i samfundet udenfor. Ved at udfordre de tvangsmæssige magtrelationer holder skolen et spejl op for de tosprogede børn hvori de kan se hvem de er og hvem de kan blive i samfundet. Flersprogede børn har et kolossalt bidrag at give til samfundet hvis vi blot som undervisere virkelig gør de ting vi tror gælder for alle børn:

- børnenes kulturelle og sproglige erfaringer i hjemmet danner grundlaget for deres fremtidige læring og vi må bygge på dette fundament i stedet for at undergrave det,
- ethvert barn har ret til at få deres talenter anerkendt og fremmet i skolen.

Den kulturelle, sproglige og intellektuelle kapital i vores samfund vil, kort sagt, vokse kolossalt hvis vi holder op med at se børns kulturelle og sproglige forskellighed som 'et problem der skal løses' og i stedet åbner øjnene for de sproglige, kulturelle og intellektuelle ressourcer de kommer med fra deres hjem til vore skoler og samfund.

Litteratur

Baker, C.: A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

Cummins, J.: Language, Power, and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

Skutnabb-Kangas, T.: Linguistic Genocide in Education - or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Oversat af Michael Svendsen Pedersen

Tema: Det mangesprogede Danmark



De andre sprog - om sprogvalg og sproguddannelser

Karen Sonne Jakobsen
Lektor, cand.mag. (tysk)
Roskilde Universitetscenter.

Fremmedsprogsmønstret i Danmark er under forandring. Så meget kan man på baggrund af de senere års udviklingstendenser sige med rimelig sikkerhed. Risikoen er at det udvikler sig i retning af større monotoni; muligheden er at vi gennem større sprogpolitisk og -pædagogisk bevidsthed opnår en fremmedsproglig mangfoldighed, hvor den danske befolkning benytter sig af en bred vifte af forskellige sprog, flere end i dag. Men det kræver at vi ser på fremmedsprogskompetencer, niveauer og uddannelser med friske øjne og er parat til prøve noget nyt.

Nye valgmønstre

Umiddelbare krisetegn finder vi i universitets- og handelshøjskoleuddannelsernes sproguddannelser, hvor nogle sprog der ellers betragtes som 'store' fremmedsprog - tysk og fransk - har en vigende tilgang, nogle steder så stærkt at eksistensen er truet. Russisk står det heller ikke godt til med, mens spansk og italiensk ser ud til at holde skansen noget bedre. De nye, 'fjerne' sprog der er kommet til gennem 80'erne (arabisk, japansk), ser ud til at klare sig, men nok ikke helt på det niveau man havde håbet. Fakulteterne reagerer på krisen med kampagner, f.eks. har Handelshøjskolen i København sammen med Dansk Industri iværksat en kampagne for at stimulere interessen blandt gymnasieelever. *Erhvervsprogligt Forbund* slår i deres novemberudgave ligefrem 'Sprogalarm': "Udviklingen skal vendes, og de unge skal oplyses om erhvervslivets behov for andre sprog". De *andre sprog* er andre sprog end engelsk.

Et andet krisetegn er at man i fag, hvor man har været vant til at benytte sig af forskellige fremmedsprog - eksempelvis litteratur, kunsthistorie, filosofi, pædagogik - må konstatere at sprogkunderskaberne er utilstrækkelige i en studiesammenhæng. Selv om vi ved at de studerende har lært i hvert fald to fremmedsprog i deres gymnasiale uddannelse, de sproglige studenter tre, er det åbenbart vanskeligt at aktivere 2. og 3. fremmedsprog i studierne. Nogle steder tyr man til hvad der findes af oversættelser til engelsk - en fagligt set problematisk løsning - andre iværksætter fagrettet fremmedsprogsundervisning, f. eks. 'tysk for filosofistuderende'. Den sidstnævnte løsning er samtidig et godt eksempel på hvad der kan gøres og nok vil blive gjort mere af i fremtiden.

Engelsk som andetsprog

Med engelsk ser det ganske anderledes ud. Ser man på udviklingen i tilgangen til sprogstudierne, viser det sig at engelsk i sidste halvdel af 90'erne når op på niveau med dansk (i 1999 optog dansk på landsplan 621 studerende, engelsk 598). At et fremmedsprogsstudium rekrutterer lige så mange studerende som modersmålet, er noget nyt.

Tallene kunne tyde på at det mønster som mange har spået om, er ved at blive en realitet. At engelsk er ved at skifte status fra fremmedsprog til andetsprog, eller ligefrem: "Engelsk vort andet modersmål" (således en overskrift i *Kræmmerhuset*, 5, 2000). Og at omvendt de 'klassiske' fremmedsprog - tysk og fransk - som op til i dag har været helt centrale moderne fremmedsprog i dansk uddannelse, er ved at miste betydning. Selv om det nok er en overdrivelse at sige at befolkningen er ved at blive tosproget dansk-engelsk - og det er i hvert fald næppe hele sandheden om den aktuelle sprogsituation - så er det ikke uden betydning at situationen *opfattes* sådan i ganske brede kredse (jf. Preisler 1999).

Sprogvalg i gymnasiet

Inddrager man mønstret for sprogvalg i gymnasiet, er hovedlinjerne de samme. Engelsk ligger op gennem 90'erne stabilt på en ca. 10.000 elever på A-niveau i 3. G. Det høje tal skyldes for knap halvdelens vedkommende at de matematiske gymnasiaster benytter sig af muligheden for at vælge engelsk på højt niveau. Tysk er et populært 2. fremmedsprog i 1. G, om end med en tydeligt vigende tendens, men i 3. G er der kun en brøkdel der tager tysk på højniveau (ca. 2.300). Også fransk må notere en nedgang; lyspunktet er at der efterhånden er lidt flere der vælger fransk som fortsættersprog i 1. G. Italiensk og navnlig spansk har fremgang - spansk er ved at 'overhale' fransk - mens russisk må registrere meget små tal (Birgit Christiansen, i *Videregående sproguddannelser*).

Det samlede billede giver dog ikke udelukkende grund til klage. I og med at flere og flere unge får en gymnasial uddannelse, får stadigt flere en sproglig uddannelse på højt niveau. Ser man på valgmønstret for højniveauerne, så er det karakteristisk at distancen mellem engelsk over for de øvrige sprog er stor og tenderer til at blive større. *Væksten* er kommet engelsk og spansk til gode, mens de 'kontinentale' sprog - tysk, fransk, russisk - ikke længere har den samme relative betydning som dengang de var de centrale litteratur- og dannelsessprog. Der læres stadig mange forskellige sprog i gymnasiet, men det ser ud til at 2. og 3. fremmedsprog har problemer man skal være opmærksom på.

Fra europæisk til global kommunikation

Skal man tolke disse tendenser, er det et nærliggende bud at fremmedsprogvalget op gennem 90'erne skifter fra at være europæisk til at være globalt orienteret: Engelsk opfattes som det centrale sprog i en globaliseret verden, suppleret med spansk som et sprog der ligeledes har stor udbredelse.

At den globale orientering faktisk spiller en rolle for de unges sprog- og uddannelsesvalg, er en rimelig hypotese. De globale, medieformidlede ungdomskulturer med amerikansk som kode har en massiv betydning for kulturel orientering og sproglig kompetence. 'Den store dannelsesrejse' går ikke til Paris eller Rom, men til andre verdensdele. I en ny undersøgelse af unges uddannelsesvalg (Zeuner, 2000) fremhæves uddannelsesvalget som styret af *værdier*, og navnlig blandt sproglige gymnasiaster har følgende værdier stor betydning: "Jeg vil gerne opleve fremmede kulturer og finde ud af hvordan mennesker fungerer under andre vilkår" og "Jeg vil blive i stand til at kunne være sammen med mennesker i et hvilket som helst land." Det er et mindretal men immervæk 36 pct. der tilslutter sig følgende udsagn: "Jeg føler der er for trangt i Danmark. Jeg må have det globale arbejdsmarked til min rådighed", ikke overraskende primært unge fra de højere sociale lag, mens et flertal er indstillet på at tage en del af deres uddannelse i et andet land.

Orienterer man sig efter medierne og den brede offentlighed, kan man dårligt undgå at komme til følgende konklusion: At det er tvingende nødvendigt at beherske engelsk, helst på et næsten-indfødt niveau af en af de mere udbredte varieteter, men til gengæld kan man så i praksis 'klare sig overalt' med engelsk. Der findes

journalister i DR der interviewer på tysk, fransk og russisk, men det dominerende billede er at det er engelsk der er globaliseringens sprog. Billedet bestyrkes af politikere, der som en helt naturlig konsekvens af internationaliseringen foreslår engelsk indført i 1. klasse (således formanden for folketingets uddannelsesudvalg Hans Peter Baadsgaard i november 2000), uden at der forlyder noget om de øvrige sprog, heller ikke modersmålene, hverken dansk eller minoritetssprogene. Den offentlige debat tenderer til at opstille en front mellem på den ene side 'internationalister' der finder dominansen af engelsk naturlig og ønsker at styrke engelsk yderligere, og på den anden side en position der er bekymret for det danske sprogs skæbne, og som er under mistanke for at være 'nationalistisk' (jf. sprogdebatten i forlængelse af kulturministerens sprogpolitiske konference sidste forår). Når banen er kridtet op på denne måde, er det enkelt at vælge side, i hvert fald for det store flertal i de yngre generationer.

Et flersprogethedsscenario på vej

Men spørgsmålet er om denne bane overhovedet er værd at spille på. Én ting er det medieformidlede billede, noget andet de sproglige realiteter. Haberland (2000) henviser til at "Bagved den globale diskurs' overflade, der formenes at foregå udelukkende på engelsk, lurer altså diskurser på andre sprog, og det kan fornemmes at der foregår spændende ting der". Eksemplet er World Wide Web som ganske vist er domineret af engelsk, men andre sprog haler ind; vi er ifølge Haberland på vej henimod et *flersprogethedsscenario*.

Hvis vi forestiller os den globale kommunikation som énvejskommunikation, fra ét centrum til resten af kloden på samme tid, er engelsk et godt bud; man kunne kalde det 'CNN-modellen' (At CNN nu kommer med en tysksproget version, er måske tegn på at denne model ikke længere er uanfægtet). Men da vi ikke kun er konsumenter af nyheder, tjenesteydelser etc., må vi også forestille os den globale kommunikation som *et netværk* hvor forskellige knudepunkter kommunikerer med hinanden, og dermed sender forskellige sprog i spil. Til nogle typer af netværk - inden for handel, kultur eller politik - er tysk eller fransk nok så gangbart som engelsk, til andre er det russisk etc. Selv om engelsk uden tvivl er det vigtigste *lingua franca*, er det ikke det eneste, og langt fra altid det bedst fungerende. Det afhænger helt af hvilke netværk man ønsker at blive en del af. *Både* den europæiske *og* den globale orientering kræver i realiteten at vi behersker flere fremmedsprog.

Ombrydning af nationalfilologierne?

Fremmedsprogsfagene er både i gymnasieskolen og i de videregående uddannelser i udgangspunktet struktureret efter den nationalfilologiske logik: Genstand for studierne er nationens sprog, historie, kultur og litteratur, i overensstemmelse med fagenes historiske grundlag i dannelsen af nationer og national selvbevidsthed. Siden 1970'erne har fagene ændret sig, mest markant engelsk, der i dag dækker britisk, amerikansk og postkoloniale kulturer og sproglige varieteter, foruden den globaliserede, amerikansksprogede medieindustri. Det samme gælder fransk, som omfatter ikke kun Frankrig men også de frankofone lande, mens der i tyskfaget tales neutralt om 'de tysksprogede lande' som konsekvens af at man med Anden Verdenskrig havde fået grundskudt ethvert tilløb til national selvfølelse. Men selv om der er sket en udvikling af fagenes genstandsområde, kan figuren stadig beskrives som 'nationalfilologi med knopskydninger'. Dette forhold ytrer sig bl.a. ved at engelsk er kendetegnet ved 'stofeksplosion' og 'fagtrængsel' (jf. Engelskuddannelserne, Evalueringscentret 1998).

Simonsen og Ulriksen (1998, s. 169f.) gør opmærksom på at faget tysk beskrives forbløffende ensartet ved forskellige institutioner. 'De tre søjler', sprog, litteratur, kultur- og samfundsforhold, er bærere af en stabil, traditionsbestemt forståelse af faget. Spørgsmålet er om ikke denne forståelse trænger til revision, om der er brug for flere *forskellige* opfattelser af hvad et sprogfag kan være.

Mange nye faglige problemfelter følger ikke nationalfilologiernes grænser, men går på tværs. Det er for så vidt ikke i sig selv revolutionerende, da nationalfilologierne altid har været et genstands- (og ideologisk) felt, ikke et videnskabeligt. Men i og med at den nationalt afgrænsede genstand ikke har den betydning den har haft (anglo-germano- eller frankofilien må vi tage afsked med, og det gør måske heller ikke så meget), skal der skabes plads til fagområder der reflekterer sprogsituationen som den er i dag: Sprogbrug i nye medier, studier af kultur- og sprogkontakt, sprogenes funktion som andetsprog og lingua franca, tværkulturel kommunikation, sprogpolitik -

for at nævne nogle eksempler mest fra sociolingvistikken. Hertil kommer forskellige kompetencer og strategier til sproglig kommunikation, nabosprogskommunikation, sprogformidling, oversættelse og tolkning. Der er hele det sprogpedagogiske felt som på tværs af sprogene bør indgå i en egentlig sproglæreruddannelse. Det er tydeligt at en sådan tilgang til sprogstudierne også ville omfatte dansk og de nordiske sprog, ligesom minoritetssprogene vil indgå.

'Adgangsbilletten' til disse studier skal være sprogstudier af et eller flere sprog op til et veldefineret niveau, f. eks. bachelorniveau og/eller kandidatniveau. Vi må acceptere at ikke alle nødvendigvis skal op på det højeste niveau for at gennemføre et meningsfuldt studium, og vi må vænne os til at arbejde med differentierede kompetenceniveauer inden for forskellige færdigheder. Hermed kunne f. eks. de kompetencer der er nødvendige for nabosprogskommunikation få en tiltrængt synliggørelse. Det hindrer ikke at f. eks. gymnasieskolen fortsat forlanger - og bør forlange - almen sprogkompetence på højeste niveau. Men det muliggør at der ved siden heraf kan gennemføres sprogstudier med bredere profiler hvor sproget studeres i relation til forskellige fagområder, f. eks. kommunikation, journalistik, kulturstudier etc. Det svarer til at stadig flere universitetsuddannede beskæftiges i jobs hvor sprogkompetencen først bliver til en kvalifikation i kombination med en faglig kompetence fra et andet humanistisk eller samfundsvidenskabeligt fag.

Til gengæld er det vigtigt at fastholde at sproglig kompetence på et vist niveau er sine qua non for meningsfuldt at kunne gennemføre de ovenfor skitserede studier. Hvis man vil studere f. eks. tværkulturel kommunikation er det uomgængeligt at lære de sprog der på forskellig vis indgår i kommunikationen, omend ikke nødvendigvis at tale dem flydende. Der findes tilstrækkeligt med eksempler på at det er nødvendigt hvis ikke studierne skal begrænse sig til det meget almindelige. Endelig kan der være grund til at understrege at en differentieret tilgang til færdighedssiden ikke vil kræve mindre, men mere af undervisningen: en professionalisering af sprogundervisningen og vilje til at afsætte de tilsvarende ressourcer, hvad det i dag nok kniber med mange steder.

Differentierede sproglige kompetencer er nødvendige for de fleste fagstudier. På humaniora bør det være en selvfølge at alle studerende udvikler deres sproglige kompetencer som en del af studierne, også de ikke-sprogstuderende. I en række fag vil det være læsefærdigheden der skal opbygges, mens en kombination af forskellige færdigheder er relevante som forberedelse af studier ved et udenlandsk universitet. Iksamensbeviset bør sprogkundskaber også på dette niveau dokumenteres.

Mere fokus på 2. og 3. fremmedsprog

Et hovedproblem i sprogstudierne er ikke blot manglende tilgang, men også et meget stort frafald. At frafaldet er stort - og det rammer også andre humanistiske fag, ikke kun sprogene - kan skyldes flere ting. Simonsen og Ulriksen (1998) fremhæver at de studerende i dag generelt ikke er indstillet på at bide sig fast i et studium som de ikke finder personligt tilfredsstillende. Den udbredte konsensus at først skal de studerende lære det grundlæggende, dvs. grammatik, fonetik, oversættelse, tekstanalyse og et par ting til, før der kan blive tale om mere interessebetonede studier, har sandsynligvis ansvaret for en del afbrudte studier. Hvis det også kniber for universiteterne at tage et realistisk udgangspunkt i de kompetencer de studerende kommer med i deres 2. eller 3. fremmedsprog, så ligger frafaldet lige for (jf. også Christiansen i *Videregående sproguddannelser*).

Zeuner peger på at de studerende lægger stor vægt på selv at have indflydelse på uddannelsernes indhold og sammensætning:

"Det er primært de unge, som ønsker at deltage i globaliseringsprocessen, der selv vil sammensætte indholdet af deres uddannelse. Her bevæger vi os altså ud over storbyen og den moderne verden og videre til den globale verden og den radikale modernitet. Det er de unge der vil erobre verden, der føler sig i stand til selv at tage ansvaret for indholdet af deres uddannelse" (Zeuner 2000, s. 64, min fremhævelse).

Ønsket om at 'konstruere sin egen uddannelse' har Handelshøjskolerne og de erhvervsproglige studier taget konsekvensen af og indført et modulsystem der giver mulighed for kombinationer af sprog på forskellige niveauer, og for nye kombinationer af sprog med ikke-sprogfag. En anden måde at opnå noget tilsvarende på er sprog- og kulturstudier gennem projektarbejde som ved Aalborg Universitet og RUC. Begge muligheder har vist

at de kan tiltrække studerende, men - igen - først og fremmest til fordel for engelsk.

I den i indledningen citerede udgave af 'Kræmmerhuset' begrundes Arnt Lykke Jakobsen de studerendes valg af engelsk med at

"de unge har bedre kompetence i engelsk. De koncentrerer sig om det sprog de kan i forvejen, og kan så bruge mere energi på deres andet fag".

Selv om det kan diskuteres hvor meget og hvor godt engelsk de studerende 'kan i forvejen', er det givetvis rigtigt at sådan *opleves* det. Og at omvendt 2. eller 3. fremmedsprog opleves som så svært at kun et lille mindretal, ofte med særlige forudsætninger, tør og vil satse på dem. Det kunne tale for mere tid til 2. og 3. fremmedsprog i skoleuddannelsen, mere opmærksomhed på værdien af forskellige sproglige kompetencer på flere niveauer og mere pædagogisk fokus på de *andre sprog*.

Litteratur

Christiansen, Birgit: Bidrag i *Videregående sproguddannelser* (i trykken)

Engelskuddannelserne. Kbh., Evalueringscenteret, 1998.

"**Engelsk** vort andet modersmål" i: Kræmmerhuset - Arbejdspladsavis for Handelshøjskolen i København. Nr 5, 2000.

Haberland, Hartmut: Kan dansk overleve som kultursprog? i Anne Holmen og J. Normann Jørgensen red., Det danske sprog år 2011 er dansk et truet sprog? Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitet, 2000. (Københavnstudier i tosprogethed, 32)

Preisler, Bent: Danskerne og det engelske sprog. Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Simonsen, Birgitte og Lars Ulriksen: Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter. Roskilde Universitetsforlag, 1998.

"**Sprogalarm**" i: Erhvervsprogligt forbund 8, 2000.

Videregående sproguddannelser er der brug for reformer? Bidrag til Humanistisk uddannelsesråds konference, 3. 11. 2000 (i trykken)

Zeuner, Lilli: Unge mellem egne mål og fællesskab. Værdier og valg blandt elever i de studieforbereende ungdomsuddannelser. Kbh.; Socialforskningsinstituttet, 2000.

Tema: Det mangesprogede Danmark



foto: Rigmor Mydtskov

Sprogpolitik og sprogpolitikker

Michael Herslund
Professor, dr.phil. Institut for fransk,
Handelshøjskolen i København.

Danmark har ingen tradition for sprogpolitik, og det nærmeste man kommer sprogpoltiske tiltag er Dansk Sprognævn og dets anbefalinger som med jævne mellemrum kodificeres i Retskrivningsordbogen. "Her i landet bryder vi os ikke om sproglig grænsekontrol" er en karakteristisk udtalelse af et af nævnets medlemmer, som meget godt resumerer nævnets overvejende holdning og muligvis også holdningen i toneangivende og opinionsdannende kredse i befolkningen: Selv om vi lever i vel nok verdens mest gennemregulerede samfund, hvor der er regler og forordninger om og afgifter og skatter på alt mellem himmel og jord, så anses det for enten kættersk eller latterligt at ville diskutere et spørgsmål som sprogpolitik, som karakteristisk nok reduceres til et spørgsmål om sproglig grænsekontrol, dvs. begrænsning af importen af låneord.

Den nuværende globaliserede situation gør det dog, hvadenten man piber eller synger, ikke blot relevant, men også nødvendigt at tage hul på en diskussion om en dansk sprogpolitik: Dagligt konstaterer man det ene domænetab for dansk efter det andet. Når et stort ugeblad som *Se og hør* lancerer et nyt tv-blad som tillæg, hvad hedder det mon så? Jo, *TV Today*. Hvad er mon meningen med det? Er der nogen mening, eller tager man bare konsekvensen af at dansk fjernsyn efterhånden er næsten totalt engelsksproget - hvilket enhver kan overbevise sig om ved at løbe programmerne igennem? Er der ikke brug for i det mindste en diskussion om sprogpolitik når Københavns Universitet ikke blot annoncerer, men forlanger ansøgninger skrevet på engelsk? Er der ikke engang en lov der sikrer danske borgere den ret at de kan skrive ansøgninger om stillinger ved danske offentlige institutioner på dansk? Hvis en sådan lov ikke eksisterer, burde den så ikke findes? Og hvis det danske sprog ikke er sikret en samfundsmæssig placering i vores lovgivning, giver det så nogen mening at kræve danskkundskaber af indvandrere? De vil sikkert i et lidt større perspektiv have mere gavn af at lære engelsk!

Sprogbeskyttelse

Når man diskuterer sprogpolitik, skal man gøre sig klart at ordet har mindst to betydninger: Sprogpolitik er dels en samling regler og forskrifter som fastlægger et sprogs status og rettigheder (evt. privilegier), og som kodificerer sprogbrugernes rette omgang med sproget, dvs. retskrivning, tegnsætning, grammatiske former osv. Dels betegner sprogpolitik de forskellige former for aktiviteter og tiltag som aktivt søger at fremme, styrke og beskytte et givet sprog. Traditionelt har sprogpolitik i begge betydninger mest været drevet i forbindelse med mindretalssprog, mens nationalsprog oftest kun har været udsat for sprogpolitik i den første betydning, for

eksempel i kraft af ministerielle cirkulærer, udtalelser fra akademier, henvisninger til 'gode' forfatteres sprog, og lign., og i Danmark i kraft af Sprognævnets anbefalinger - andre aspekter af sproget og sprogbrugen har måttet klare sig selv. Men spørgsmålet er nu om ikke også de europæiske nationalsprog - ikke kun dansk - har brug for sprogpolitik i begge betydninger; presset fra engelsk, bakket op af det amerikanske økonomiske og elektroniske hegemoni, begynder at blive mærkbart, for nogle noget nær uudholdeligt.

Der er for mig ingen tvivl om at Danmark har brug for sprogpolitik i begge betydninger. I den første betydning, dvs. fastlæggelse af et sprogs og dets brugeres status og rettigheder, må det overordnede synspunkt være at den danske nations sprog er dansk, at undervisning og forvaltning foregår på dansk, og at alle danske borgere har ret til at modtage meddelelser, oplysninger og betjening, og til at kunne henvende sig til danske myndigheder og virksomheder på dansk. Dette indebærer at det ikke kan være tilladt at reklamere for varer og tjenesteydelser på et fremmed sprog, hvilket jo i stigende grad er tilfældet. Det indebærer også at brugsanvisninger og vejledninger skal foreligge på dansk, hvilket de ikke altid gør. Og det indebærer at man ikke kan blive stillet over for et krav om at skulle skrive en stillingsansøgning på noget som helst andet end dansk.

En aktiv sprogpolitik for dansk

Sprogpolitik i den anden betydning indebærer fortsat og øget støtte til for eksempel produktionen af dansksprogede film og andre kulturelle manifestationer som betjener sig af sproget; det indebærer også at man aktivt går ind i fremstillingen af danske ordbøger og grammatikker, sikrer støtte til oversættelser og til udviklingen af læremateriale til dansk ikke blot som modersmål, men også som andetsprog. Hvis man vil styrke dansks stilling, indebærer en aktiv og effektiv sprogpolitik også at man fortsat støtter udviklingen af dansk terminologi for alle områder og satser målrettet på udviklingen af dansksproget programmel og andre elektroniske værktøjer inden for de forskellige områder af IKT.

Kulturministeren afholdt i maj 2000 en konference på Louisiana som mundede ud i et løfte om at der ville komme en sprogpolitik. Da vi ikke har set så meget til den endnu, er der måske endnu tid til det fromme ønske at den lovede sprogpolitik vil tage hensyn til bare nogle af denne artikels synspunkter. Før det er for sent.

Tema: Det mangesprogede Danmark



Sproglig mangfoldighed

Anne Holmen

Professor i dansk som andetsprog og tosprogethed
Danmarks Pædagogiske Universitet.

Under et besøg i Stockholm i efteråret 2000 spurgte en kollega mig om den aktuelle situation for modersmålsundervisningen i den danske folkeskole. Jeg var sikker på, at hun spurgte til den stadig fraværende undervisningsvejledning, og kastede mig derfor ud i en lang forklaring om det politiske spil, der vedrører undervisningen af tosprogede elever. Jeg forklarede, at dansk som andetsprog i løbet af de sidste ti år har fået en solid position på skolerne, men at undervisningen fortsat har karakter af en midlertidig støtteforanstaltning. Som sådan møder den udstrakt politisk og faglig velvilje, mens der endnu ikke rigtig er taget fat på, hvilken plads dansk som andetsprog skal indtage i den almindelige skole. Modersmålsundervisningen er i udvikling, men lider under stadig at være reguleret af en 15 år gammel bekendtgørelse, der er helt ude af trit med de seneste ændringer af folkeskolen. Retten til at få tilbudt denne undervisning som led i den offentlige skole foreslås jævnligt fjernet. I diskussionen herom er der et karakteristisk fravær af seriøse begrundelser og meget sjældent inddragelse af forældre eller fagfolk. I stedet vrirler det med sprogideologiske betragtninger, som forventes at have høj signalværdi for betrængte politikere.

Min konklusion var følgende: der er vældig gang i udviklingen af enkelte læreres praksis, og nogle skolevæsener i landet har i de senere år taget beundringsværdigt godt fat i at udvikle og kvalitetssikre undervisningen. Området tages imidlertid stadig ikke rigtig alvorligt i den skolepolitiske debat. Der er modstand mod forsøg på at institutionalisere såvel modersmåls- som andetsprogsundervisningen, og folkeskolen har problemer med at rumme diversiteten i sit begreb om rummelighed.

Det viste sig imidlertid, at min kollega havde en konkret anledning til at spørge. I de svenske aviser var Lene Jensen, næstformand i socialdemokratiet, blevet citeret for følgende forsøg på en definition på modersmål: *Hvis man er født og opvokset i Danmark og agter at blive her, så er ens modersmål dansk*. Anledningen var socialdemokratiets kongres i september 2000, hvor kommunernes pligt til at tilbyde modersmålsundervisning var sat på dagsordenen.

Formålet med definitionen var at begrænse modersmålsundervisningen til nytillflyttede børn og unge, mens børn af mindretalsfamilier med længere ophold i landet bag sig ikke længere skulle have den mulighed. Begrebet modersmål gøres her identisk med majoritetssproget i opholdslandet. Dette går imod den gængse praksis i sprogpædagogikken, hvor modersmål defineres som det eller de sprog, børnene lærer af deres forældre, og som

de identificerer sig med. Som en delvis overlappende definition kan modersmål også forstås som det første sprog, børnene lærer, eller som det sprog, børnene mestrer bedst. For majoritetsbørn i et sprogsamfund som det danske er der typisk sammenfald mellem alle disse kategorier, således at dansk er deres forældres sprog, deres eget første sprog samt det sprog de kan bedst og identificerer sig med. I og med det er majoritetens sprog, er dansk også det fælles samfunds sprog, og derfor passer Lene Jensens forståelse af begrebet glimrende på flertalsdanskere, hvor nationalt og sprogligt tilhørsforhold er sammenfaldende. At bruge det i forhold til de sproglige mindretal er imidlertid udtryk for et behårdt assimilationssyn, som ikke tidligere har været udtrykt så åbenlyst i den danske debat.

Det var dette skred i debatniveauet, min svenske kollega havde opdaget.

Lene Jensens forslag til kongressen blev i de følgende dage støttet fra flere sider. I Berlingske Tidendes leder d. 13/9 stod der f.eks. "Kun radikale betonpædagoger kan sværme for en kommunal pligt til at yde undervisning i et modersmål, som hverken er dansk eller findes blandt verdenssprogene". Og formanden for undervisnings- og kulturudvalget i Høje-Tåstrup Kommune, Svend-Erik Hermansen, konkluderede i et debatindlæg i Aktuelt dagen efter: "Vi har hverken tid eller plads til dansk som andetsprog i vores del af verden".

Her bliver den politiske dagsorden endnu tydeligere: andre sprog end dansk og verdenssprogene (læs: skolesprogene) har ingen nytteværdi, og deres symbolske værdi som markører af kulturel identitet for mindretallene bliver ikke taget alvorligt. Tværtimod foreslås symbolværdien modarbejdet, fordi den giver skår i billedet af det danske sprogsamfund som homogent. Derfor skal flersprogethed inden for landets grænser forhindres.

At det at modarbejde mindretalenes ret til eget sprogvvalg giver skår i billedet af det danske samfund som demokratisk er vi andre, der ser mere alvorligt på. Hertil kommer, at den sproglige ensretning af befolkningen gennem skolen harmonerer meget dårligt med intentionerne i folkeskoleloven.

Måske kan det europæiske sprogår være med til at sætte et mere kvalificeret fokus på debatten om udviklingen af det danske sprogsamfund. I Undervisningsministeriets baggrundsmateriale understreges det i hvert fald, at man skal skærpe opmærksomheden over for den sproglige rigdom og den kulturelle mangfoldighed i den europæiske union og gøre offentligheden opmærksom på fordelene ved at beherske flere sprog. Sprogåret skal desuden give lejlighed til at stimulere interessen for sprog som middel til at skabe fællesskab og forståelse hen over kulturelle og sproglige barrierer.

Sprogåret handler først og fremmest om at sikre de mange officielle sprog i Europa og dernæst om at give en rimelig platform til de regionale mindretalssprog. Men de pæne ord holder ikke, hvad de lover, hvis der ikke i et samfund som det danske tænkes på rettigheder for alle sproglige mindretal, inklusive de indvandrede arbejdstagere (som ikke er beskyttet af den nationale lobbyisme i Europa).

Sprogåret er en glimrende anledning til at synliggøre de sproglige ressourcer, der allerede er i den danske skole. Herigennem kan interessen for sprog stimuleres på et lokalt grundlag, befolkningens samlede sproglige kompetence styrkes, og de sproglige mindretalselever vil opleve at møde respekt på vegne af deres sproglige og kulturelle identitet.

Sprogåret er også en glimrende anledning til at få de faglige organisationer tydeligere på banen i den del af den uddannelsespolitiske debat, der handler om kvalitet og rummelighed i forhold til flersprogethed og flerkulturalitet. Sprogåret er endelig en glimrende anledning for ministeriet til at få udsendt den længe ventede vejledning for modersmålsundervisningen samt få taget initiativ til en faglig udvikling inden for dansk som andetsprog i ungdomsuddannelserne og på højt niveau i folkeskolen.

Tema: Det mangesprogede Danmark



Dansk sprogteknologi

Bente Maegaard
Direktør, cand.scient (matematik/fransk),
Center for Sprogteknologi.

Det europæiske Sprogår sætter fokus på Europas mangfoldighed af sprog, også mindre udbredte sprog, på fremmedsprogsindlæring og brug af fremmedsprog, og ved diskussion af disse emner må man nødvendigvis også tage i betragtning at vi lever i netværkssamfundet.

Internettet er i sig selv med til at promovere flersprogethed idet Nettet har information på virkelig mange sprog. Det er almindeligt kendt at selv om der kommer mere og mere information, også på engelsk, på Nettet, så er procentdelen af Internetsider på engelsk for nedadgående. Dette faktum har betydet at f.eks. amerikanere nu er meget mere interesseret i oversættelse fra andre sprog, og er blevet meget mere bevidst om at der findes information på mange sprog der i større eller mindre grad er uden for deres rækkevidde.

Også i Europa, er Internettets flersprogede karakter med til at understrege betydningen af sprogindlæring og af sprogteknologiske værktøjer der kan lette omgangen med sprog.

AltaVista

Hvis man søger oplysninger gennem søgetjenesten AltaVista, kan man få sin tekst oversat ved hjælp af maskinoversættelsessystemet Systran. Der oversættes f.eks. fra engelsk til fransk, tysk, italiensk, spansk, portugisisk. Der er tale om en gratis, meget hurtigt fungerende tjeneste, og man må sige resultatet ikke altid er af meget høj kvalitet. På den anden side er det sommetider forholdsvis godt, og det er helt klart bedre end slet ikke at forstå teksten fordi den er på et sprog man ikke forstår, eller selv at prøve at slå de enkelte ord op.

Se f.eks. nedenstående. Kildeteksten er fransk og kommer fra avisen *Midi Libre*. Der er ikke redigeret i teksten, hverken i kildeteksten eller i råoversættelsen. Man kan bemærke at programmet ikke er i stand til at skelne overskrifter og anden tekst, og at det heller ikke er i stand til at tage hensyn til layout, font etc. Hvis man blot skal forstå teksten, er dette dog af mindre betydning. Et andet problem der falder i øjnene, er at oversættelsesprogrammet har svært ved at genkende egennavne - og lade være at oversætte dem. '*Midi Libre*' bliver til '*Free Midday*', og det giver jo anledning til et billigt grin. Men alt i alt er der tale om en meget acceptabel gengivelse af den franske tekst på et forståeligt engelsk. Vi forstår at det nu endelig sner i Pyrenæerne, og at næsten alle skiområder er åbne.

Pyrénées : ce n'est plus la neige qui manque... mais les skieurs
(Midi Libre)

Après avoir longtemps attendu, les responsables des stations des sports d'hiver pyrénéennes ont enfin vu tomber la neige en quantité. Ce qui a permis d'ouvrir récemment la quasi-totalité du domaine skiable. Le bulletin des Neiges Catalanes (l'association qui fédère les stations d'hiver des Pyrénées-Orientales), publié samedi, indiquait que l'on peut désormais y pratiquer toutes les formes de ski. Pour le ski alpin, le choix est vaste : Espace Cambre d'Aze- Eyne-Saint-Pierre, 24 pistes ouvertes sur 26 ; Cerdagne-Puigmal, 26 / 26 ; Font-Romeu / Pyrénées 2000, 35 / 40 ; Formiguères, 18 / 18 ; Les Angles, 26 / 29 ; Puyvalador 15 / 16 ; Porté-Puymorens, 13 / 17.

The Pyrenees: it is not any more the snow which misses... but the skiers (Free Midday) After having waited a long time, the persons in charge of the stations of the Pyrenean winter sports finally saw falling snow in quantity. What made it possible to open the near total of the skiable field recently. Bulletin of Snows Catalan (association which federates the stations of winter of Pyrenees-Eastern), published Saturday, indicated that one can from now on practise all shapes of ski there. For the Alpine skiing, the choice is vast: Space Cambers of Aze- Eyne-Saint-Pierre, 24 tracks open out of 26; Cerdagne-Puigmal, 26 / 26; Make-Romeu / The Pyrenees 2000, 35 / 40; Formiguères, 18 / 18; Angles, 26 / 29; Puyvalador 15 / 16; Carried-Puymorens, 13 / 17.

Det er naturligvis udmærket at vi kunne oversætte fra fransk til engelsk; men 'Translate'-knappen findes ikke for dansk. Det betyder at hvis udlændinge vil have adgang til tekster skrevet på dansk, så må de selv lære dansk, eller også må de have teksten oversat af et menneske. Der er således ikke er nær så god adgang for danske tekster til at blive læst internationalt som for f.eks. franske. Sådan har det jo altid været; men det nye er at det ikke *behøver* at være sådan.

Tilsvarende kan danskere som ikke forstår en fremmed tekst, ikke få den oversat til dansk på Nettet, - men dog måske til engelsk hvilket allerede er en hjælp.

I fremtidens netværkssamfund og med Danmark som en førende IT-nation er det en selvfølge at det danske sprog dækkes med f.eks. en automatisk oversættelsesservice til og fra de mest almindelige sprog.

Sprogteknologiske produkter

Sprogteknologiske produkter omfatter alle former for programmer, der hjælper med til at forbedre og effektivisere menneskers arbejde med tekster: stave- og grammatikkontrol, informationssøgning, oversættelse, ordbogsopslag, undervisningsprogrammer, dialogprogrammer, diktereprogrammer, syntetisk tale osv.

Vi har ovenfor fokuseret på den almindelige bruger, men det er også nødvendigt for erhvervslivet og for den offentlige sektor, kort sagt for os allesammen, at have adgang til en bred vifte af sprogteknologiske programmer af god kvalitet, for at lette arbejdet med tekster.

Og det gælder ikke blot tekster, men også tale. Hvis der ikke er gode talegenkendelses- og talesynteseprogrammer for dansk, vil vi selv og den kommende generation skulle nøjes med engelsk tale i underholdningsspil, undervisningsprogrammer mv. Man kan måske sige at det er sundt for børnene at lære noget engelsk tidligt i livet; men det er en meget svag 'begrundelse' for at tillade en sådan majorisering af vores eget sprog. Hvis vi aktivt vil værne om og udvikle vores sprog, så skal vi sikre at dansk kan anvendes alle steder hvor det føles naturligt, også over for børnene. Derfor skal vi se på status for dansk sprogteknologi.

Orddeling

Automatisk orddeling er en integreret del af tekstbehandlingspakkerne; automatisk orddeling foregår enten ved opslag i en stor ordbog, hvor alle ord er lagret med de mulige delepunkter eller ved brug af en algoritme (der kan være regelbaseret eller et neuralt netværk). Lige gyldigt hvilken metode der anvendes, kan man imidlertid ikke regne med 100% korrekte forslag fra programmet. Opslagsmetoden forudsætter at alle ord kan samles i en ordbog; men det er ikke muligt for vi danner hele tiden nye ord. Algoritmemetoden kommer til kort fordi det er meget svært at formulere regler for orddeling som ikke kræver at man forstår teksten. Hvordan skal *vandret* deles? Det kommer vel an på, om der står *planen var vandret* eller *de har vandret i Pyrenæerne*. Selv om man altså ikke får 100% korrekte forslag fra programmet, er der klart tale om en optimerende faktor ved produktion af større mængder tekst der skal deles ved linieskift af hensyn til god udnyttelse af papiret.

Stavekontrol

Stavekontrol er også standard; et stavekontrolprogram skal finde alle fejl i teksten, men må helst ikke markere for mange korrekte ord som mulige fejl, og så skal det ved fejl gerne foreslå det ord som man egentlig havde tænkt på. Også her er det vanskeligt, for ikke at sige umuligt, at opnå 100% korrekthed, dels fordi, som ovenfor, ikke alle danske ord kan stå i ordbogen og man derfor må opbygge regler for hvorledes nye ord dannes ved afledning og sammensætning, og dels fordi ord i sig selv kan være stavet rigtigt, men er forkerte i sammenhængen, f.eks. 'det er svært at lærer'. Dansk er her dækket nogenlunde svarende til andre sprog.

Grammatikkontrol

Men når vi kommer til grammatik- og stilkontrol, er det danske sprog ladet i stikken. Der findes grammatikkontrol for engelsk, fransk, tysk osv., men ikke for dansk. Et grammatikkontrolprogram virker ligesom et stavekontrolprogram, blot på næste niveau: programmet undersøger om ordene hænger sammen i sætninger, om de kommer i den rigtige rækkefølge, er bøjet rigtigt (i den engelske grammatikkontrol kan vi danskere f.eks. have glæde af at den undersøger om vi husker s'erne på udsagnsord i 3. person ental (*the first paper concerns...*) mv. En dansk grammatikkontrol ville klare fejl af typen 'lærer'-'lære' som ovenfor.

Hvad er grunden til at vi ikke har grammatikkontrol for dansk når teknologien åbenbart findes og er implementeret for andre sprog? Grunden er at der kun er 5 mill. danskere, plus de udlændinge der gerne vil skrive på vores sprog, og at det åbenbart er for lille et marked til at betale for udviklingen. (For en ordens skyld skal det forholdsvis enkle danske stilprogram *Sprogmagisteren* nævnes; programmet checker ordforrådets stilniveau mv.).

Oversættelse

Der findes nogle få mindre maskinoversættelsesprogrammer, der har dansk som det ene af sprogene (Winger 92, PC Translator, mv.); men man kan f.eks. bemærke at Europa-Kommissionen, der har verdens største oversættelsesafdeling, endnu ikke har noget program der behandler dansk. Kommissionen købte i 1976 maskinoversættelsessystemet Systran og har gennem årene udviklet det til at kunne behandle en række sprogpar, her er dansk det eneste af de (indtil for et år siden) ni EU-arbejdssprog der ikke er repræsenteret. (Nu er vi i godt selskab med svensk og finsk!). Som beskrevet ovenfor er oversættelsesværktøjer utroligt vigtige for de mindre udbredte sprog, det gælder både oversættelse til og fra disse sprog. Oversættelsesværktøjer kan gøre oversættelse af danske tekster til f.eks. engelsk mere overkommelig og dermed bane vejen for at flere danske tanker kan indgå i den internationale debat.

Det skal nævnes, at der findes andre typer af oversættelseshjælp end maskinoversættelse, og her er dansk udmærket dækket. Bl.a. findes mange ordbøger i elektronisk form, så oversætteren har adgang til dem fra tekstbehandlingsprogrammet. Der er også adgang til mange ordbøger og termdatabaser på Internettet. De er ganske vist af svingende kvalitet; men f.eks. Europa-Kommissionens termbase *Eurodicautom* er et vældigt aktiv. Endvidere findes oversættelseshukommelsesprogrammer i udgaver der kan behandle det danske alfabet. Det er altså kun på det mere avancerede niveau, at vi halter bagud.

For en ordens skyld skal det nævnes at firmaet Lingtech anvender et specialudviklet, avanceret maskinoversættelsesystem ved oversættelse af patentdokumenter fra engelsk til dansk. Dette program er imidlertid ikke generelt anvendeligt, da det er specielt rettet mod patenttekster.

Diktereprogrammer

Diktereprogrammer er systemer der tager talt input til tekstbehandling og gengiver det i skrevet form på skærmen. Teknologien har nået et stade hvor disse programmer faktisk kan bruges. Systemerne kan nu opfatte sammenhængende tale, hvor de første systemer kun kunne genkende isolerede ord. De fleste systemer virker bedst hvis de trænes med en ny brugers stemme og udtalemåde, så man må påregne at skulle bruge lidt tid på at træne programmet inden brug; dette øger kvaliteten betragteligt. Der findes to-tre store producenter af denne teknologi. En af dem, NST - se nedenfor, er gået i gang med at satse på det danske marked, men er løbet ind i økonomiske vanskeligheder, så det er uvist hvornår produktet kommer på markedet.

Talesyntese

Talesynteseprogrammer tager en tekst som input og læser den op. De er nyttige f.eks. for svagtsynede og svage læsere, der kan få læst tekster op i stedet for at skulle læse dem. De er også nyttige for mennesker der er i gang med at bruge hænder og øjne til andre formål end læsning, f.eks. bilkørende der skal have besked om hvad vej de skal køre, eller som gerne vil have læst avisen op på vej til arbejde. Dansk talesyntese er snart fremme på markedet, dels fra Speech-Ware i Ålborg, der har fået støtte til projektet fra IT- og Forskningsministeriet, og dels fra det norske firma Nordisk Språkteknologi, NST, i Voss.

Dialogprogrammer, interaktive talende programmer

I det øjeblik der findes god talesyntese og god talegenkendelse for det danske sprog, kan man udvikle dialogprogrammer til en række formål, herunder informationssøgning, spil, e-handel og undervisning. Det vil forhåbentlig være en realitet inden for ganske få år.

Konklusion

Denne gennemgang af status for dansk sprogteknologi har vist at der er gang i produktionen af sprogteknologi for dansk, men at der stadig er et stykke vej igen. Det er mit håb at Det europæiske Sprogår vil bidrage til at øge opmærksomheden på den sprogteknologi der faktisk findes for dansk, så den vil blive brugt mere; det vil også vil bidrage til at det bliver sat skub i udviklingen af de værktøjer vi stadig savner, - f.eks. en oversættelsesknapp på Internettet.

Tema: Det mangesprogede Danmark



Føroyskt - Færøsk

Jógvan í Lon Jacobsen
Adjunkt, mag.art. Afdeling for færøsk sprog
og litteratur ved Fróðskaparsetur Føroya.

I denne artikel vil jeg kort berette om bl.a. færøsk sprogpolitik, herunder diskussionen om importord og afløsningsord, forholdet mellem færøsk og dansk. Endvidere vil jeg komme ind på hvilken rolle dansk har i det færøske samfund og på indlæringen af dansk i den færøske skole.

Færøsk tales i dag af ca. 46.000 mennesker på Færøerne og ca. en halv snes tusinde uden for landets grænser. Færøsk er et af de vestnordiske sprog, der er udviklet fra det gamle nordiske sprog, som de første landnamsmænd bragte med sig, da de slog sig ned på Færøerne i det 9. århundrede. Færøerne blev altså befolket en gang i vikingetiden, og siden den gang har man talt færøsk på Færøerne, mens skriftsproget fik en anden skæbne (se nedenfor). De første århundreder efter kolonisationen var sproget det gamle fælles vestnordiske sprog, som foruden på Færøerne også blev talt på Island og i Norge foruden andre steder i Nordatlanten (se Andreassen og Dahl 1997:19). En sammenligning af disse tre sprog omkring 1200 leder til den konklusion, at forskellene mellem dem var meget små. Dengang havde norsk de gamle særkender f.eks. af morfologisk, leksikalsk og ortografisk art, som vi endnu kender fra færøsk og i endnu højere grad fra islandsk. En forskel ca. 1200 var, at norsk og færøsk havde mistet *h* foran *l*, *r*, og *n*, mens islandsk har bibeholdt *h* i denne stilling; islandsk: *hlaupa* (løbe), *hníga* (neje), *hrósa* (rose (i omtale)) over for norsk og færøsk: *laupa*, *níga*, *rósa* (Torp 1999: 39ff). Færøerne var under Norge frem til 1380, da Færøerne sammen med Norge kom under den danske krone. Norge blev selvstændigt i 1819, mens Færøerne blev sammen med Danmark. Færøsk var begyndt at gå ud af brug som skriftsprog før reformationen. Af dokumenter skrevne før reformationen kan man se, at færøsk stort set ikke bruges i skrift og er afløst af andre sprog, i særdeleshed dansk.

Efter reformationen blev kun dansk skriftsprog benyttet på Færøerne. Og først ved hjemmestyreordningen (1948) blev færøsk stadfæstet som hovedsprog på Færøerne, men det fremhæves, at dansk skal læres godt og grundigt. Sammen med det danske skriftsprog blev kultursproget og religionssproget også dansk. Efter reformationen blev den danske bibel taget i brug på Færøerne, dvs. at ideen med reformationen, at formidle religionen på nationalsproget ikke slog igennem på Færøerne på det tidspunkt. I denne periode kom dansk til at sætte sig tydelige spor i såvel dagligsproget som i f.eks. personnavnene.

Færingerne holdt dog aldrig op med at tale færøsk, men når de skrev skulle det foregå på dansk.

Man har tildelt den færøske kædedans med de færøske kvad en del af æren for at færøsk i det hele taget kunne overleve denne periode, hvor overklassen var dansk, præsterne, embedsmændene var danske og prestigesproget var dansk. Da de første forsøg blev gjort på at indføre systematisk skolegang i 1845, var undervisningssproget dansk, og der var ikke noget undervisningsfag som hed færøsk.

I 1912 trådte den så kendte paragraf 12 i kraft, da et flertal i lagtinget vedtog at undervisningssproget i den færøske folkeskole skulle være dansk. Først i 1938 blev færøsk ligestillet med dansk i skolen, og med hjemmestyreordningen af 1948 blev færøsk anerkendt som hovedsprog på Færøerne, men dog siges der, at dansk skal læres godt og grundigt. I hjemmestyreordningen står der ikke, at færøsk er nationalsprog men hovedsprog på Færøerne. Denne formulering har den danske regering stadfæstet og vil ikke anerkende, at færøsk er nationalsprog på Færøerne!

De tidligste skrifter på færøsk

Fra 1770-årene findes de ældste færøskskrevne tekster fra efter reformationen, f.eks. kvad og ordoptegnelser. I 1846 lanceredes det færøske skriftsprog, som er meget etymologisk og bygger på det gamle nordiske sprogsystem. Det er stort set samme retskrivning, som endnu bruges i dag, dog med enkelte modifikationer. Afstanden mellem skrevet og talt færøsk er stor, og det medfører nogle retskrivningsvanskeligheder.

Udviklingen af det færøske ordforråd

Allerede da man begyndte at benytte det nye skriftsprog i bøger, artikler, aviser osv. aktualiseredes diskussionen om det færøske ordforråd. Det er jo oplagt, at da man skulle til at beskrive ting og begreber, som lå uden for den færøske dagligdag, så meldte problemet sig meget snart: hvilke benævnelser skal vi bruge om de og de ting og fænomener? Vi må jo erindre os, at når et folk har benyttet et fremmed skriftsprog i flere århundreder, så tager det tid at få oparbejdet et nationalt skriftsprog, som principielt skal kunne bruges til at beskrive alle tænkelige ting og foreteelser. Dette problem har vi stadig på Færøerne. Men det lå ligesom i luften fra begyndelsen, at man ville prøve på at klare sig med sit eget ordmateriale, og i de tilfælde hvor der manglede ord, ville man lave nye ord og undgik på den måde at benytte importord i de tilfælde hvor der ikke forelå et færøsk ord. Man ville hævde selvforsyningsprincippet. Allerede i slutningen af 1800-tallet fremkom der tanker om at lave færøske afløsningsord for importord. Den første, som slog til lyd for dette selvforsyningsprincip var filologen Jakob Jakobsen (1864-1918).

Importord

En sådan sprogpolitik plejer man at kalde for sproglig purisme, som er en ideologi med det formål at holde sproget rent for fremmede ord og udtryk, og denne puristiske linie har man fulgt lige siden; og den kendetegner endnu færøsk sprogpolitik. Man kan drive purisme på flere sproglige niveauer. Færøsk er kendetegnet ved såkaldt leksikalsk purisme, dvs. at man bestræber sig på at lave færøske ord som erstatning for importord, dvs. såkaldte afløsningsord også kaldt neologismer eller nydannelser. Det er denne leksikalske purisme, som også kendetegner den islandske sprogpolitik. Som eksempler på færøske afløsningsord fra den ældste periode i 1890-erne kan nævnes *bókasavn* (bibliotek), *bókmentir* (litteratur), *halastjørna* (komet), *hugsjón* (ideal), *kollvelting* (revolution), *lærdur háskúli* (universitet), *skráskrift* (kursiv), *sjónarringur* (horisont). For os forekommer disse ord som om de altid har eksisteret i sproget. En del af Jakobsens afløsningsord, som i dag er en fuldt integreret del i færøsk tale- og skriftsprog er inspireret fra islandsk. Der forekommer naturligvis også oversættelser af udenlandske f.eks. danske ord: *eftirspurningur* (efterspørgsel), *mállæra* (sproglære), *ráevni* (råstof). Den ortografiske og fonologiske purisme indebærer, at man bibeholder importordet og tillemper retskrivningen efter nationale sprogregler (udtale, bøjning osv.). Men denne form for purisme har vistnok ikke været i så høj kurs hos Jakobsen, i al fald anfører Kaj Larsen (Larsen 1993:12ff) ingen eksempler på udenlandske ord med en til færøsk tilnærmet retskrivning og bøjning.

Færøsk sprogpolitik i dag

Holdningen til purisme i dag er ikke så entydig til fordel for den leksikalske purisme. Tendensen til ortografisk, fonologisk og morfologisk purisme står faktisk meget stærkt ved siden af leksikalsk purisme blandt færøske sprogfolk i dag. I de to dansk-færøske ordbøger fra 1990-erne (Føroya Fróðskaparfelag 1995 og Stíðin 1998) og den engelsk-færøske ordbog (Stíðin 1992) kan man således se et betragteligt antal importord stavet efter færøske udtaleregler: *sjalu* (jaloux), *tineygjari* (teenager), *spitari* (speeder), *kovboy* (cowboy) osv. Blandt moderne afløsningsord fra 1980- og 1990-årene kan nævnes *farstøð* (terminal), *telda* (computer), *tyrla* (helikopter), *tvíkilja* (katamaran), *bingja* (container), *fløga* (CD). Det siger sig selv, at ikke alle de foreslåede afløsningsord slår igennem i sprogsamfundet, men det viser sig rent faktisk, at tostavellesord af svagt bøjede femininer står sig godt i kampen (de som ender på *a* se ovenfor).

Purisme

Man kan skelne mellem flere typer af purisme: generel eller selektiv purisme og konservativ eller regressiv purisme (Vikør 2001 upubliceret). *Generel purisme*, som sætter sig imod importord af alle typer, er sjælden. Derimod er det den *selektive purisme*, som kendetegner færøsk: man sætter sig imod ord fra visse sprog, men ikke andre. Den selektive purisme kommer tydeligt til udtryk ved at man modarbejder danske og engelske ord, mens afløsningsordene i mange tilfælde er inspireret fra og i en del tilfælde indlånt fra islandsk. I øvrigt har vi næsten ingen islandske importord i moderne færøsk.

Regressiv purisme gælder udrydning af alle importord også flere hundrede år gamle importord. Derimod retter *konservativ purisme* sig kun imod nye importord. Færøsk purisme kan hverken placeres i den ene eller den anden bås, men indeholder både regressive men dog mest konservative træk. Man kan f.eks. stadig høre røster, som slår til lyd for at erstatte ordet *telefon* med en færøsk nydannelse, nemlig *fjarrøðil*, som blev foreslået for mange år siden; det slog dog aldrig igennem (mobiltelefon hedder i øvrigt *fartelefon*).

Dagens purisme er ikke kun vendt imod dansk, men i endnu højere grad mod den intense påvirkning fra engelsk og amerikansk. Dette gælder i høj grad forskelligt terminologisk arbejde inden for diverse tekniske fag, hvis terminologi jo hovedsaglig er engelsk. Purismen går ud på at tilvejebringe en færøsk terminologi til de moderne områder, f.eks. tekniske fag og andre, som knytter sig til det moderne samfund. Man er således i gang med et ordbogsprojekt, som har til formål at samle ordmateriale til en færøsk teknisk ordbog. Der findes også fagordlister med færøske ord inden for f.eks. computerteknologi, jura, kvalitetsstyring, zoologi, botanik, geologi, matematik, medicin, sprog, litteratur osv. (Om purisme i færøsk, se Sandøy 1997).

Færøsk sprognævn

Den offentlige sprogpolitik drives i dag af færøsk sprognævn, som blev oprettet i 1985. Man havde haft sproglig rådgivning før, men med oprettelsen blev færøsk sprogrøgt institutionaliseret. I formålsparagraffen står der, at sprognævnet skal indsamle og registrere nye færøske ord og være til hjælp ved udvælgelse og udformning af færøske ord. Nævnet skal også være på vagt over for 'sproglig forurening' og prøve på at hindre at uheldig sprogbrug fæstner sig i sproget. Sprognævnet har fem medlemmer, som repræsenterer modersmålsforeningen, journalisternes fagforening, undervisningsdepartementet, forfatterforeningen og institutionen for færøsk sprog og litteratur ved Færøernes universitet. Sprognævnet udøver sin gerning gennem et sekretariat (Málstovan), som har én fast sekretær, som besvarer forespørgsler fra institutioner og privatpersoner pr. telefon, telefax, brev og e-post. Sprognævnet henvender sig på eget initiativ til medierne om uheldig sprogbrug. Det påhviler sprognævnet at have gode forbindelser til institutioner med stor sproglig indflydelse, dvs. massemedierne, administrationen, skoler m.v. Nævnet har også til opgave at svare på spørgsmål angående personnavne, stednavne og andre navne. Ellers er personnavnene reguleret ved lov, og der er nedsat et personnavneudvalg, dog uden et fast sekretariat.

Langt den største del af forespørgslerne til sprognævnet drejer sig om færøske afløsningsord for udenlandske: hvad hedder det eller det på færøsk. Sprognævnet har web-adressen www.fmn.fo

Sprognævnet udsender gratis et sprog-brev, Orðafar, med sproglig rådgivning, påviser forkert sprogbrug osv. Orðafar henvender sig særlig til journalister og folk i administrationen, men der er også mange privatpersoner, som får brevet tilsendt. Sprognævnet har en aftale med radioen og fjernsynet om at vi kan henvende os især til

journalisterne via e-post, og det ser ud til at være en særdeles effektiv måde at komme i kontakt med medierne og journalisterne.

Situationen i dag

Vi har færøske aviser og tidsskrifter, færøsk radio, færøske skolebøger, færøsk undervisningssprog, færøsk kirkesprog, færøsk bruges i administrationen, i lagtinget. Færøsk tv sender f.eks. nyheder, børneudsendelser, kultur- og debatprogrammer på færøsk. Alle film og udenlandske programmer sendes dog typisk med danske undertekster, og disse udgør en stor del af den samlede sendetid. Det har sprognævnet gjort direktionen opmærksom på. Ordbøger er en stor mangelvare på Færøerne, så derfor har politikerne afsat penge til det formål, og de har givet udtryk for, at de vil formulere en færøsk ordbogspolitik. Nordisk Ministerråd har i globaliseringsperspektivet opprioriteret de små sprogområder, og det nyder færøsk også godt af i form af bevillinger bl.a. til forskning, færøske ordbogsprojekter og andre kulturelle aktiviteter. Et område, hvor færøsk står svagt er inden for den såkaldte *popular culture*, dvs. kiosklitteraturen, ugeblade og lign.; de danske ugeblade er meget populære på Færøerne. En af de færøske aviser bringer én dag om ugen et 'ekstrahæfte', som er redigeret specielt til ungdommen - både indholds- og layout mæssigt. Denne form for uformelt færøsk avissprog, som først og fremmest henvender sig til ungdommen, er noget nyt og en måde at få den unge generation i tale - på færøsk. En stor del af de gratis reklameblade fra forretninger er på dansk.

Færøsk er et af de såkaldte småsprog i Norden, men dets situation udviser ikke tegn på, at det er et truet sprog i dag. Den første bog, som blev udgivet på færøsk, udkom i 1823. Det var en oversættelse af Matthæus evangeliet, oversat af J.H. Schrøter (1771-1851). I år 2000 blev titel nr. 4.000 udgivet på færøsk, hvoraf ca. halvdelen er publiceret efter 1970. En stor del er børne- og skolebøger. Som jeg ser det må målet være, at færøsk skal bruges på alle områder og inden for alle faggrupper i det færøske samfund. Kulturministeren har tilkendegivet, at den politiske målsætning er, at færøske programmer skal udgøre halvdelen af den samlede sendetid i det færøske tv i løbet af de næste år. Bevillingen til kultursektoren er også steget, men den er langt fra tilstrækkelig til at dække den store kulturelle aktivitet på Færøerne.

Dansk på Færøerne

Historisk set har dansk haft en særdeles fremtrædende rolle på Færøerne. Det var i flere århundreder færingernes eneste skriftsprog. Den danske skriftsprogstradition blev så småt afløst af et færøsk skriftsprog i slutningen af 1800-tallet. Dansk har også i dag en meget central rolle på Færøerne. Det er det første fremmedsprog, som børnene lærer - fra tredje klasse, og i femte får de engelsk.

Hvilket dansk?

Børnene lærer i dag 'rigtig' dansk udtale i skolen, og det er da helt naturligt, det gør vi jo, når vi lærer engelsk, tysk, fransk osv. Men før benyttedes en udtale, som byggede på skrevet dansk. Nogle kalder det for 'gøtudanskt', dvs. en slags skandinavisk. Den udtale har den fordel, at man kan benytte den også når man taler med andre skandinaver og kan blive forstået. Denne skandinaviske udtale af dansk er meget praktisk, fordi den kan bruges som en slags lingua franca i nordisk sammenhæng. Undersøgelser viser, at mange skandinaver har meget svært ved at forstå moderne dansk udtale. Som gammel nordist mener jeg, at denne form for dansk ikke burde elimineres helt fra danskundervisningen, men skulle kunne indgå som del af den.

Den skandinaviske udtale har også den pædagogiske fordel, at man lærer meget bedre dansk retskrivning, og det er en kendsgerning, at mange færingere er meget dygtige til at skrive dansk. Moderne dansk udtale ligger unægtelig meget langt fra skrevet dansk. Jeg mener dog ikke, at man skal 'gå tilbage' til den skandinaviske udtale af dansk, men lærerne bør gøre eleverne opmærksomme på den og understrege den store praktiske betydning den kan have i kommunikationen med skandinaver inklusive danskere.

Litteratur

Andreasen, P. og Árni Dahl: Mállæra. Føroya Skúlabókagrunnur. Tórshavn, 1997.

Larsen, K.: Hin fyrsti málreinsarin. i: Málting 9, 1993: 12-19. Tórshavn.

Sandøy, H.: Purisme i færøysk. i: Purisme på norsk? (Dag Finn Simensen, red.). Norsk språkråd. Oslo, 1997.

Schrøter, J.H.: Evangelium Sankta Matteusar (red. Chr. Matras). Emil Thomsen. Tórshavn, 1973 [Oprindelig trykt i Randers i 1823].

Torp, A.: Nordiske språk i nordisk og germansk perspektiv. Novus forlag. Oslo, 1998.

Vikør, L.: Språknormering i ein språkkontaktsituation. Upubliceret manuskript, 2001.

Tema: Det mangesprogede Danmark



Danske med dansk som andetsprog

Karen Margrethe Pedersen

Lektor, cand.mag. i dansk, engelsk og antropologi.
Institut for grænseregionsforskning, Aabenraa.

Danmark er tilhørsland for et dansk mindretal i delstaten Slesvig-Holsten i Forbundsrepublikken Tyskland. Så nøjternt er det muligt at konstatere at den danske stat vedkender sig en dansk befolkningsgruppe i Sydslesvig. Det sker på grundlag af et nationalt fællesskab. De danske inden for og uden for statens grænser er fælles om nationen. Hvis de identificerer sig med dens værdigrundlag, resulterer det i en national dansk identitet.

Danskheden i sproget eller i sindelaget

Nationen bliver defineret af bl.a. det danske sprog. Ud fra en national opfattelse bliver det udlagt som førstesproget, også kaldet modersmålet, og som dansk rigssprog. Det hører også med til den nationale forståelse at det danske sprog skal bruges både i officielle sammenhænge og i privatlivet. Dansk sprogbrug anses for at være en forudsætning for at være dansk. Antropologen Anne Knudsen bekræfter overensstemmelsen mellem danskhed og dansk sprog med ordene:

Danskheden ligger i retten - og evnen - til at sige *jeg er dansker*. På dansk. Efter min opfattelse ligger danskheden først og fremmest i sproget. (Knudsen 1997:87)

Sådan er det ikke for det danske mindretal. Her ligger danskheden i retten til at sige *jeg føler mig dansk*. På dansk eller på tysk. Danskheden ligger i sindelaget. Det har været anerkendt af de tyske myndigheder lige siden København-Bonn-erklæringen fra 1955. De som siger at de hører til mindretallet og føler sig danske, bliver anerkendt som danske. Det vil sige at enhver kan vælge at tilhøre mindretallet. Det er ikke udenforstående eller flertalsbefolkningen som bestemmer hvem der hører til i mindretallet. Medlemmerne afgør det selv, og de kan også vælge tilhørsforholdet fra. De kan sige, nu tilhører jeg flertallet. I Danmark og Tyskland har alle ikke den frihed.

Sindelagsprincippet er også grundlaget for at Danmark vil være mindretallets tilhørsland. Den danske stat stiller ingen betingelser om færdigheder i dansk og dansk sprogbrug hos de enkelte medlemmer. Inden for landets grænser stiller den danske stat heller ikke krav om beherskelse af dansk hos dem som har dansk statsborgerskab fra fødslen, kun hos dem som ønsker at blive danske statsborgere. De kan imidlertid godt opholde sig i landet uden dansk kundskaber, men så er de ifølge den nationale ide ikke danske på trods af at de måske selv føler sig

danske. Sindelagsprincippet har svært ved at blive accepteret i flertalsbefolkningen på grund af den dominerende nationale opfattelse. Men princippet gælder både for det tyske mindretal i Sønderjylland og for det danske mindretal i Sydslesvig ifølge København-Bonn-erklæringerne. Myndighederne skal anerkende medlemmernes tyskhed uden tysk sprog og danskhed uden dansk sprog, men det er ikke enbetydende med at flertalsbefolkningen eller mindretallene selv gør det.

I det danske mindretal accepterer medlemmerne dog selv i vid udstrækning sindelagsprincippet. Gentagne gange giver ledere af mindretallets kulturelle og politiske foreninger udtryk for at man kan være dansk uden at tale dansk, også uden at kunne tale dansk. En idrætsleder fortæller således hvordan besøgende fra Danmark i første omgang betragtede de tysktalende i klubben som tyskere. Så hyggede de sig og snakkede med hinanden:

Og pludselig opdager de "mand det er jo rigtig dansk". Og selv om de taler tysk så er det dansksindede folk.

Formanden for mindretallets største kulturforening giver udtryk for samme holdning. Om dem som ikke havde haft dansk skolegang, men som følte sig som overbeviste medlemmer af det danske mindretal, siger han:

man kunne sige de var 150% danske men de kunne ikke tale sproget.

Et sprogprincip

Kun den forening som står for mindretallets børnehaver og det danske skolevæsen, går åbent ud over sindelagsprincippet. Når forældre melder sig ind i Dansk Skoleforening for Sydslesvig for at få et barn optaget i enten dansk børnehaver eller skole, skal en af barnets forældre skrive under på at ville bestræbe sig på at lære at forstå og at tale dansk. Det er en moralsk forpligtende underskrift, for Skoleforeningen præciserer hverken det niveau kompetencen skal være på, eller hvornår den skal være opnået.

Dette skridt tog foreningen i 1997 efter flere konflikter med forældre som forventede at møder på skolerne foregik tosproget dansk-tysk. Skoleforeningen er af den mening at kun hovedpunkterne skal oversættes løbende til tysk eller opsummeres til sidst. Med sprogprincippet fik den slået fast at det ikke er foreningens opgave at være tosproget, men forældrenes. Men den understregede derved også at det ikke er nok at føle sig dansk for at have børn i dansk skole, forældrene skal også kunne tale dansk.

Et sådant sprogkrav stiller den danske folkeskole ikke til elevernes forældre. Men den gør det indirekte ved kun at have begrænsede muligheder for tolkning til dem som ikke behersker dansk. Derfor bliver det som regel kun etsprogede dansktalende eller tosprogede med dansk som bliver valgt til forældreråd og skolebestyrelser, helt ligesom i det danske mindretals skoler.

Dette forhold er et andet aspekt af sprogprincippet. Det danske mindretals medlemmer bliver også kun valgt til hovedorganisationernes styrelser, hvis de kan dansk. Det er ikke nok at føle sig dansk for at få indflydelse i toppen af mindretallets struktur, men det er tilstrækkeligt for at være dansk. Da det heller ikke er muligt at nå til tops i den offentlige administration og det politiske arbejde, i kulturlivet og frivillige organisationer i Danmark, er den nationale etsprogethed med dansk stadig afgørende både i den danske stat og den danske nation som også omfatter det danske mindretal.

Dansk er andetsproget

Trods det åbne og det skjulte sprogprincip er den generelle holdning i det danske mindretal at kompetence i dansk sprog ikke er en betingelse for at være dansk. En dansk national identitet forudsætter heller ikke dansk som førstesprog. Var det tilfældet, ville der ikke være mange danske i Sydslesvig. Og der ville ikke have været det i de sidste par hundrede år. Det skyldes at både tyske og danske har gennemløbet et sprogsifte, der først fandt sted mellem de nationalt neutrale sprog sønderjysk og plattysk. Senere kom en glidende overgang fra plattysk til højtysk da det fik en høj status i samfundet. De som sætter lighedstegn mellem førstesprog, nationalsprog og national identitet, finder det problematisk at et dansk nationalt mindretal ikke har dansk som

førstesprog. Men sådan regner de som er født i Sydslesvig ikke. Højtysk er blevet ved med at være de fleste danskes hjemmesprog og førstesprog.

Både i de familier som har været danske i generationer, og i de familier som for nylig har valgt at være danske, har de tosprogede i stor udstrækning dansk som andetsprog. Men det er ikke alle som er tosprogede tysk-dansk, nogle er som nævnt etsprogede tysktalende.

De tosprogede medlemmer af mindretallet har som regel tilegnet sig dansk i de danske børnehaver og skoler. Her taler børnene dansk med de voksne, men ikke indbyrdes. De fleste taler heller ikke dansk derhjemme. Dansk er et mindretals-andetsprog. Det bliver lært i mindretalsregi, og her har det også sine funktionsområder.

Resultaterne fra en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt skoleelever i 6. klasse belyser omfanget af dansk som andetsprog (Pedersen 2000). Tre fjerdedele af eleverne har tilegnet sig dansk som andetsprog i mindretallets institutioner. De som har lært dansk hjemme som førstesprog, har i vid udstrækning en forælder som er opvokset i Danmark. Disse tilflyttere er afgørende for at dansk overhovedet er førstesprog inden for mindretallet. De forældre som er vokset op i Sydslesvig og har gået i dansk mindretalsskole, vælger tysk som hjemmesprog. Det får deres børn som eneste førstesprog. Det samme er tilfældet i de hjem hvor forældrene har haft tysk skolegang. Halvdelen af hjemmene har denne baggrund. Her har ingen af forældrene gået i dansk skole.

Nogle få med tysk som førstesprog mener de også har lært dansk derhjemme. De har tilegnet sig det gennem et nært familiemedlem f.eks. en bedstemor. Det har imidlertid ikke udviklet simultan tosprogethed med to førstesprog fra fødslen af. I de få tilfælde hvor skoleeleverne er simultant tosprogede, er den ene af forældrene som regel tilflytter fra Danmark.

Selvstændige danske varieteter

Et andet fællestræk mellem Danmark og Sydslesvig er det sproglige variationsmønster som kendetegner dansk som andetsprog. Det er karakteriseret ved en række træk inden for udtalen, grammatikken og ordforrådet som skyldes påvirkninger fra førstesproget. Tilsvarende kendetegn er for nylig beskrevet af Pia Quist (2000) i det hun betegner en dansk multietnolekt blandt unge tosprogede i Danmark med forskellige førstesprog og dansk som andetsprog.

I det danske mindretal er trækkene kun overført fra førstesproget tysk, og varieteten kaldes sydslesvigsk. Den er karakteriseret ved at der ikke er systematisk brug af stød som i rigssproget, hvis stød overhovedet forekommer. Og der er udbredt brug af bitryk hvor dansk rigssprog har tryksvag stavelse. Sætningerne kommer derved til at lyde staccato-agtige. Tillige er der ofte en intonation i sætningerne som er overført fra tysk. I lydverdierne, især ved vokalerne, afspejler den tyske udtale sig også.

Inden for grammatikken er syntaksen kendetegnet ved en særlig placering af adverbelle led, mens det inden for semantikken især er ordforrådet som er karakteristisk. Det er ved sydslesvigismer, dvs. oversættelseslån i stedet for ord brugt af etsprogede i Danmark. F.eks. kaldes *en pedel* for *en husmester*, oversat fra tysk *Hausmeister*. Og det er ved danske sydslesvigord som også er oversættelseslån, men hvor hverken begreb eller ord eksisterer i Danmark. Et eksempel er *socialstation* fra tysk *Sozialstation*. Det betegner en offentlig institution i tysk regi hvor der kan søges hjælp og vejledning hos bl.a. socialrådgivere og sygeplejersker. Endelig er der citatorde fra tysk, som *ein Handy* for en mobiltelefon: *Er det min handy som ringer?* Et engelsk adjektiv er blevet til et tysk substantiv med en betydning det ikke har på engelsk.

Der tegner sig ikke noget fast variationsmønster, hverken på det individuelle eller det kollektive plan. Men sprogkontaktfænomenerne er med til at konstituere den selvstændige danske varietet sydslesvigsk. Ligesom multietnolekten i Danmark har sydslesvigsk en funktion inden for gruppen. Den er tillige ved at få en høj status inden for det danske mindretal. Dog ikke i skolesystemet hvor dansk rigssprog har den højeste status. Men på det individuelle plan hører sydslesvigsk til den personlige identitet sammen med sindelaget. På det kollektive plan betragter mindretallet medlemmer med dansk som andetsprog og sydslesvigsk som danske. Det er bærende elementer i danskheden. Men man kan også være dansk uden at beherske dansk.

I Danmark ser flere ikke sådan på dansk som andetsprog, hverken sydslesvigsk eller multietnolekten. De stigmatiserer sprogbrugere som ikke-danske pga. sprogkontaktfænomener i dansk. Også fordi de har dansk som andetsprog, eller fordi de ikke behersker dansk. Der er stadig danskere som hylder nationalismens forestilling om at førstesproget er lig med den nationale identitet, og nogle af dem tror endog at dansk rigssprog er lig med dansk national identitet.

Sprogdebat

Det danske mindretal er ikke nået til sin opfattelse af danskhed uden debat, og der er stadigvæk heller ikke fuld konsensus om de sproglige varietetets status og deres funktionsområder. I læserbreve og artikler i Flensborg Avis har der således siden 1870 været en løbende debat om det danske sprogs stilling. Den har hele tiden bundet i at der ikke har været overensstemmelse mellem ideologi og virkelighed. Det officielle mindretal har over for tilhørslandet Danmark tidligere bekræftet en national ideologi med dansk sprog inden for alle funktionsområder, dansk rigssprog som norm og sammenfald mellem sprog, kultur og identitet.

Debatterne har været domineret af en national pegefinger med et bør - vi bør tale dansk. Forslag til en sprogpolitik har hørt til sjældenhederne. De færreste har argumenteret for en holdning hvor dansk og tysk havde hver sin funktion, og tosprogethed var i centrum. Min undersøgelse viser imidlertid at mindretallet nu er ved at satse på en flersprogethed hvor et af sprogene er tilegnet som andetsprog, som regel dansk. Og hvor tysk og dansk, dansk rigssprog og sydslesvigsk hver har sine funktionsområder med høj status. Mindretallet er dermed ved at udvikle en sydslesvigsk sprogmodel for en funktionel regional flersprogethed.

Den sydslesvigske sprogmodel

Den dansk-tyske grænseregion vil dermed ikke blot kunne bidrage med den slesvigske model der relaterer til den udvikling der er gået fra konfrontation til fredelig sameksistens mellem flertal og nationale mindretal. Takket være mindretallet vil den også kunne bidrage med en sydslesvigsk sprogmodel, som kan være et forbillede ikke blot for Danmark, men for det flersproglige og multikulturelle Europa der er ved at udvikle sig.

Fællesskabet, sproget og identiteten

Modellen skal ses i sammenhæng med at flere medlemmer af mindretallet er ved at udvikle en ny form for tilhørsforhold. Her bygger fællesskabet med Danmark ikke kun på de nationale hjørneste, nemlig historien, sproget og kulturen. Det er ikke den ensrettethed med Danmarkshistorien, etsprogethed og monokulturen som ligger i den nationale ideologi, og som er vendt mod andre. Medlemmerne definerer sig ikke i modsætning til de tyske, men i fællesskab med andre danske. De definerer sig ikke i modsætning til det tyske sprog, men med det danske sprog. De mener at det er nødvendigt at tilegne sig dansk for at have et fællesskab. Den sproglige interaktion er et af fællesskabets præmisser. Ikke fordi sproget er lig med den nationale identitet, og den nationale identitet er lig med sproget, men fordi det er et redskab til at udveksle opfattelser på, til at forstå hinanden på og til gensidig accept.

Følelsen af fællesskab er i stigende grad en personlig, individuel tilknytning til kollektive normer og værdier i det danske samfund, dvs. de væremåder, opfattelser og færdigheder som er fremherskende. Det må for alt i verden ikke forveksles med dem som forsøger at dominere mediebilledet i Danmark. Tværtimod. Flere medlemmer af mindretallet fremhæver således respekt for andre, tolerance, sproglig og kulturel mangfoldighed og en skandinavisk demokratiopfattelse som værdier der hører til danskheden.

Også det officielle mindretal som repræsenterer medlemmerne over for den danske stat og den danske regering, giver i stigende grad til kende at mindretallet har en danskhed med en anden sammensætning end hos dem som lever i Danmark. Det får nogle af mindretallets medlemmer til at kalde sig sydslesvigere eller danske sydslesvigere, mens andre betegner sig som danskere.

Litteratur

Knudsen, Anne: Fanden på Væggen. København, 1997.

København-Bonn-erklæringerne, 1955. i: 40 års samarbejde i grænselandet. Kbh., Udenrigsministeriet, 1995. S. 24-27.

Pedersen, Karen Margrethe: Dansk sprog i Sydslesvig. Bd. 1-2. Institut for grænseregionsforskning, Aabenraa, 2000.

Quist, Pia: Ny københavnsk "multietnolekt". Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. i: Danske Talesprog, bd 1, 2000. S.143-211.

Tema: Det mangesprogede Danmark



Den interkulturelle sprogbruger og tidens krav til sprog- og kulturkompetence

Kirsten Jæger

Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier.
Aalborg Universitet.

Indledning - hvad er en intercultural speaker?

En af konsekvenserne af interessen for det interkulturelle inden for fremmedsprogsundervisningen er brugen af begrebet *the intercultural speaker* (oversættes i det følgende med begrebet 'den interkulturelle sprogbruger') som en mulig erstatning for *the native speaker* (modersmålsbrugeren) som det ideal, den sproglærende (og dermed også sprogundervisere) bør stræbe efter at opnå i sprogundervisningen.

Fremtrædende fremmedsprogs-pædagogiske teoretikere som Michael Byram og Claire Kramsch fastslår, at det at stille modersmålsbrugeren op som mål svarer til at kræve, at den lærende (f.eks. den danske fremmedsprogsselev) skal stræbe efter at blive ligesom idealet, f.eks. en fransk modersmålsbruger (hvis det drejer sig om franskundervisning og -læring). Det svarer dermed også til at bede den danske lærende om at ignorere eller i overført forstand slette sin egen kulturelle baggrund og sociale og kulturelle identitet, når han eller hun træder ind i rollen som 'næsten-modersmålsbruger' af det franske sprog. Dette krav vurderes dels som urealistisk, dels som en betænkelig forskydning af kommunikationens magtbalance til fordel for modersmålsbrugeren. I stedet bør den lærende betragtes som - og skal også betragte sig selv som - en formidler, én der medierer mellem forskellige kulturer i kraft af fremmedsproglig kompetence i *kombination med* viden om og forståelse for den andens kulturelle, sociale og samfundsmæssige univers. Den absolutte autoritet, som ellers omgav modersmålsbrugeren som det naturlige mål for fremmedsprogsundervisning og -læring, stilles der altså spørgsmålstegn ved. Dette får bl.a. konsekvenser, når fremmedsprogsselever fra forskellige lande kommunikerer med hinanden på tværs af landegrænser via e-mail og konferencesystemer. De kommunikerer nu ikke nødvendigvis med modersmålsbrugere af fremmedsproget, men med elever fra andre lande og bruger dermed deres fremmedsprog som lingua franca i en kommunikation, som kan fungere mere ligeværdigt, fordi de lærende sprogligt er på samme niveau - eller i hvert fald alle er lærende i forhold til kommunikationssproget.

Det kan umiddelbart lyde, som om begrebet den interkulturelle sprogbruger betyder, at de 'skrappe' krav, som hidtil blev stillet til den lærende om at tilegne sig en grammatisk og pragmatisk kompetence svarende til

modersmålsbruger-niveau, mildnes en smule: det bliver tilladt at være sig selv, at stå ved sin egen sociale, sproglige og kulturelle bagage, og kommunikationens rolle bliver at være et redskab for den lærendes videre opbygning af viden og forståelse, ikke et middel til en permanent testning af den lærendes ordforråd og grammatiske kompetence.

Men er det i virkeligheden lettere at være en interkulturel sprogbruger end at forsøge at leve op til modersmålsbruger-idealet? Her skal man være opmærksom på, at den interkulturelle sprogbruger er et dynamisk begreb, som principielt er uden slutmål. Der kommer ikke et tidspunkt i den fremmedsproglærendes liv, hvor man kan betegne sig selv som en udlært interkulturel sprogbruger. Ser vi nærmere på, hvilke elementer der indgår i det at være en interkulturel sprogbruger, er dette ikke overraskende, idet den interkulturelle sprogbruger er:

- *medierende/formidlende*. Dvs. skal kunne medvirke til, at der dannes fællesskaber og opstår grundlag for gensidig forståelse mellem kulturelt (samt etnisk og socialt) forskellige grupper. Medieringsevnen er ikke begrænset til en bestemt kontekst eller kultur, men skal altid kunne bringes i anvendelse i nye sammenhænge, også sådanne som den lærende ikke er forberedt på (Byram & Fleming 1998).
- *lærende*. Gennem kommunikation med native speakers og gennem sin interaktion med den fremmedkulturelle kontekst stræber den interkulturelle sprogbruger til stadighed efter at forøge sin viden og forståelse. *Denne læring foregår på alle niveauer, dvs. både for elever, lærere og forskere*: "Elever, lærere og forskere kan [altid] fortsætte med at lære og udvikle deres kapacitet som interkulturelle sprogbrugere" (Byram & Fleming 1998). Etnografrollen har derfor op gennem 90erne været brugt som metafor for den fremmedsprogs- og kulturlærende. Ligesom etnografen lærer eleven gennem iagttagelse og indsamling af data. Disse aktiviteter omfatter også sproglige iagttagelser og hermed den lærendes løbende sprogtilegnelse. I sin læreproces erhverver den lærende sig stadig større autonomi og uafhængighed i forhold til læreren og klasserumssituationen og kan dermed udnytte et større spektrum af oplevelser til læring (Byram 1997).
- *(selv)reflekterende*. Den interkulturelle sprogbruger arbejder løbende på at skabe sammenhæng, dvs. forståelse i forhold til gjorte iagttagelser og indsamlede data. Løbende revideres forestillinger om samtalepartneren og om den fremmedkulturelle kontekst. Refleksionen og eventuelle revisioner omfatter også selvopfattelse og synet på egenkulturelt ståsted.

Den interkulturelle sprogbruger i relation til nye kompetencekrav

En yderligere grund til at forlade modersmålsbrugeren som ideal gives af Kramsch, idet hun siger, at den 'rendyrkede' modersmålsbruger i dag fremstår som et udelukkende teoretisk begreb set i forhold til, at de fleste mennesker er deltagere i eller i hvert fald kan deltage i forskellige sprog- og kulturfællesskaber.

"I de [sproglige og kulturelle (min tilføjelse)] gråzoner som vore multilinguale, multikulturelle samfund i stigende grad udgør, mister modstillingen *native speakers - non-native speakers* sin betydning. Både *native speakers* og *non native speakers* kan tilhøre adskillige sprogfællesskaber, som de er mere eller mindre anerkendte medlemmer af." (Kramsch 1998, s. 30)

Som forudsætning for begrebet *native speaker* ligger en forestilling om sproglig ensartethed og enighed omkring et bestemt ideal for sprogbrugen. Kramsch påpeger her, at denne ensartethed og enighed ikke er til stede i det multikulturelle samfund - de kan i stedet karakteriseres som 'gråzoner'.

Men hvordan svarer rollemodellen den interkulturelle sprogbruger til den sprogligt og kulturelt komplekse verden, som Kramsch tager udgangspunkt i med sin kritik af modersmålsbruger-idealet? En verden, som stiller nye krav til sproglige og kulturelle kvalifikationer for enhver lærende, krav som udvider de kvalifikationsmål, som traditionelt har været stillet op for fremmedsprogsundervisningen. De nye krav kan formuleres på følgende måde:

1. kravet om at kunne håndtere kulturel og sproglig kompleksitet i *det nære/lokale*.

Det vil sige den kulturelle og sproglige kompleksitet i hverdagens kulturmøder på arbejdspladser, i institutioner og i fritidslivet. Det indebærer at kunne bidrage til at finde løsninger på kulturelt betingede konflikter og misforståelser og at være med til at skabe og deltage i flerkulturelle samarbejdsrum, således at den kulturelle kompleksitet i videst muligt omfang bliver en kilde til kreativitet og produktiv fornyelse af gængse måder at gøre tingene på.

Sprogligt og kommunikativt vil det også sige en evne til at beherske forståelsesfremmende strategier, som f.eks. vilje til at forstå mere eller mindre ufuldstændige varianter af éns modersmål, at kunne medvirke til sprogtilegnelse hos dem der lærer ens modersmål, selv at beherske flere fremmedsprog, som kan anvendes som lingua franca, beherske ikke-verbalsproglige strategier til at opnå forståelse osv. Som det ses, er der her tale om tværfaglige kvalifikationer, som fagligt set både kan høre hjemme i fremmedsprogs- og modersmålsundervisning samt i undervisning i samfunds- og kulturfag.

2. kravet om at kunne deltage i *transnationale, globale* fællesskaber.

Hermed tænkes konkret på vigtigheden af at kunne deltage i virtuelle, elektroniske diskussionsfora, som f.eks. nyhedsgrupper på internet, og at kunne lære af og udnytte information som via informations- og kommunikationsteknologi er gjort globalt tilgængelig, f.eks. i form af internationale, netbaserede uddannelser. I et videre perspektiv drejer det sig her også om kompetencen til at være, hvad man med et måske lidt banalt udtryk kunne kalde borger i verdenssamfundet, hvilket indebærer, at det enkelte individ kan informere sig om, deltage i og øve indflydelse på politiske beslutningsprocesser, som i stigende grad foregår i transnationale fora. >

Skal dette krav imødekommes, udgør fremmedsprogs- og kulturkompetence særdeles væsentlige elementer.

På flere måder udgør begrebet den interkulturelle sprogbruger en bevægelse hen mod, at disse nye krav til sproglige og kulturelle kompetencer kan inddrages i sprogundervisningen. For det første bevirker dynamikken i begrebet, at den interkulturelle sprogbruger defineret som et permanent lærende og reflekterende individ kan tilpasse sig til og udvikles i forhold til en foranderlig omverden. For det andet må den kulturelle og sproglige medieringsevne betegnes som en central kvalifikation i et kulturelt sammensat samfund, en evne som allerede nu diskuteres inden for forskellige professioner (f.eks. undervisningssektoren bl.a. i forhold til flygtninge/indvandrerlærere og på social- og sundhedsområdet).

Spørgsmålet er imidlertid, om begrebet den interkulturelle sprogbruger også kan opfylde kravene på det transnationale, globale niveau. Her skal man være opmærksom på, at begrebet den interkulturelle sprogbruger bygger på forestillingen om kulturer som velafgrænsede, sammenhængende enheder, der er tydeligt forskellige fra hinanden og alligevel udstyret med visse strukturelle fællestræk. Netop derfor lader det sig gøre at sammenligne kulturer og formidle mellem dem. Ofte er der tale om nationale kulturer, som tematiseres og sammenlignes i kulturmødet (Risager 1998, p. 244). Der anvendes således en forholdsvis traditionel forståelse af, hvad kultur er. Udgangspunktet er *ikke* et moderne kulturbegreb, som forstår kulturer som komplekse størrelser, der er vævet ind i hinanden på forskellig vis, f.eks. virtuelt gennem massemedier og moderne informations- og kommunikationsteknologi og rent fysisk via mennesker (og materielle produkter), som i konkret forstand bevæger sig mellem forskellige kontekster som følge af internationalt samarbejde, migration, turisme osv..

Den interkulturelle sprogbruger forstås altså (stadig) som en person, som formidler mellem relativt veldefinerede sproglige og kulturelle enheder og mellem personer, hvis forståelsesrammer og handlemåder er præget af disse sproglige og kulturelle enheder. Ideelt bidrager den interkulturelle sprogbruger til mellem (=inter)kulturel forståelse i den forstand, at han/hun medvirker til, at aktørerne i den interkulturelle kommunikation lærer at se, acceptere og respektere hinanden som ligeværdige, men forskellige væsener - forskellige netop på den måde, som deres respektive nationale/etniske kulturer definerer.

Hvis vi forsøgsvis inddrager et moderne, mere komplekst kulturbegreb, kan vi ikke længere betragte det interkulturelle møde som et møde mellem repræsentanter for veldefinerede nationale/etniske kulturer, som er forskellige på bestemte, ret forudsigelige måder. Mødet må snarere forstås som et kompliceret samspil mellem individuelle og kollektive forskelle og ligheder, hvor det ovenikøbet vil være uforudsigeligt, hvilke dimensioner af sin identitet en given aktør vælger at stille i forgrunden og bringe ind i samtalen som relevante. Sådanne

dimensioner kan være af kulturel, social, kønsmæssig, generationsmæssig eller professionel art.

Kravet til kompetencen må da være, at aktøren i dette kulturelt komplekse samtalerum kan bidrage til, at det, som er det saglige *indhold* i kommunikationen, kommer i fokus og videreudvikles - idet blikket vendes væk fra samtalepartnernes indbyrdes forskellighed og (etnocentrisk definerede) særinteresser. Dette krav skal ses i sammenhæng med, at nutidens (og fremtidens) samfund og kulturelle enheder ikke kun er sammenvævede af et globalt udbud af varer, intensiv turisme og et stærkt øget medieudbud, men i lige så høj grad sammenvævede af fælles problemer som f.eks. manglende fødevarer-sikkerhed, klimaforandringer, globale fattigdomsproblemer og deraf følgende masse-migration. En sådan kompetence kan imidlertid kun defineres ud fra et transkulturelt (= 'over'kulturelt, universelt) ståsted, ikke et inter- (= mellem)kulturelt ståsted. Man kan se både teoretiske og praksisorienterede ansatser til en sådan ny målsætning (se f.eks. Risager 1998), men der tilbagestår stadig udvikling af et teoretisk fundament og udvikling af brugbare metoder til undervisningen.

Litteratur

Byram, M.: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

Byram, M. & Fleming, M. (eds.): Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Kramsch, C.: The privilege of the intercultural speaker. i: Byram & Fleming 1998.

Kramsch, C.: Language and Culture. Oxford: Oxford University Press 1998.

Risager, K.: Language teaching and the process of European integration. i: Byram & Fleming 1998.

Tema: Det mangesprogede Danmark



Sprogpolitik i klasseværelset

Karen Risager

Lektor, cand.mag. i lingvistik og fransk.
Institut for Sprog og Kultur, Roskilde
Universitetscenter.

Sproglig kompleksitet

Et moderne samfund som det danske er præget af en stor sproglig kompleksitet. For det første er det danske sprog komplekst: Det danske sprog optræder i mange forskellige skikkelser, der hænger sammen med hvem der bruger det (sociolekter, kønssprog, ungdomssprog, børnesprog, dialekter) og med hvilke formål de bruger det (sprogbrugsmæssige registre, først og fremmest tale vs. skrift, men ellers registre i forbindelse med f.eks. undervisning i bestemte fag, forretninger vedr. bestemte varegrupper, osv.). Det danske sprog tales ikke kun som modersmål af etniske danskere, men også som andetsprog af sproglige minoriteter, samt som fremmedsprog af tilrejsende udlændinge der har lært dansk i udlandet, eller måske bare betjener sig af en dansk parlør. Det danske sprog er som alle andre sprog et blandingssprog, når vi ser historisk på det, og det 'danske' ordforråd rummer ord der stammer fra mange andre sprog, ikke blot engelsk, som vi i dag er mest opmærksomme på. Når indvandrere bruger dansk som andetsprog, indfører de ord fra deres egne modersmål i det danske, og noget lignende sker når udlændinge taler dansk som fremmedsprog.

For det andet tales der mange sprog i Danmark. Antallet er meget vanskeligt at opgøre præcist, men der nævnes tal mellem 100 og 140. Der er tale om en lang række indvandrersprog fra Europa: engelsk, tysk, hollandsk, serbokroatisk, polsk, tyrkisk, kurdisk osv., og fra verden uden for Europa, inkl. Grønland. Nogle af disse studeres også som fremmedsprog her i landet, dels de større skolesprog, dels en række andre sprog som man især arbejder med på universiteter og handelshøjskoler: kinesisk (mandarin), japansk, arabisk, finsk, tyrkisk m.m. Desuden skal nævnes det danske tegnsprog, samt esperanto.

For det tredje kan man observere mange sprogblandinger der går længere end brugen af låneord. Først og fremmest er kodeskift meget almindeligt mellem yngre danskere der i deres tale veksler mellem dansk og engelsk (Preisler 1999). Kodeskift findes også f.eks. i samtaler mellem indvandrere der skifter mellem deres modersmål og dansk som andetsprog (Møller m.fl. 1998). Derudover kan man se en mere bevidst kreativ brug af sprogblandinger i reklamer o.l. (*Buy some petit souvenir aus Dänemark*), og i et program som 'The Julekalender' (Risager 1993).

Denne sproglige situation er ikke ulig den man finder i de fleste andre lande. Det er ikke en ny situation; folkevandringer og sprogblandinger har man mange eksempler på fra tidligere tider. Det nye er nok snarere at den intensiverede globaliseringsproces siden 1970'erne har skabt en modbevægelse af lokaliseringsbestrebelse, der forsøger at gøre sproglige forskelle og identiteter synlige. Dermed bliver også mangfoldigheden af sproglige fællesskaber og sprogmoder synlig, især i de store byer. Denne mangfoldighed eller kompleksitet er selvfølgelig ikke bare 'kaos': den er socialt organiseret, og de forskellige individer og grupper bruger den til egne formål.

Sproglæreren: en sprogpolitisk aktør

Sprogpolitik drejer sig om hvorvidt eller hvordan man skal handle i forhold til denne kompleksitet. Sprogpolitik foregår ikke bare på makroplanet: i internationale organisationer, transnationale selskaber, stater m.m., men også på mikroplanet: i interaktionen mellem mennesker. Alle mennesker bidrager, i kraft af deres konkrete sprogbrug og sprogvalg, og i kraft af de sprogholdninger de giver udtryk for, til den samlede sprogpolitiske praksis. I det følgende vil jeg især fokusere på sproglæreren som sprogpolitisk aktør midt i den store sproglige kompleksitet.

For det første spiller læreren selvfølgelig en vigtig rolle i forbindelse med selve brugen af målsproget i læringsrummet (i klasseværelset, på studieture osv.): dets udtale, ortografi, ordforråd, sætningsgrammatik, tekstorganisation, talesprogs- og skriftsprogsgegener m.v. Det hører til lærerens funktion at gribe ind i elevernes brug af målsproget og træffer afgørelser om hvad der er rigtigt og hvad der er forkert i deres mundtlige og skriftlige sprogbrug. I nogle tilfælde er der simpelthen tale om at følge anvisninger som der allerede er foreskrevet i retskrivningsordbog o.l., men i andre er der tale om at sproglæreren selv skal træffe dette valg - f.eks. i forbindelse med stileretning, og ikke mindst i forbindelse med oversættelser, hvor der jo normalt ikke er 'regler' for den rette oversættelse, så snart man kommer ud over nær-ækvivalenterne ('hund' svarer til *dog*, 'flagermus' svarer til *bat* osv.). Skal man tage højde for kulturspecifikke konnotationer (jf. hundens symbolske betydning i forskellige kulturelle sammenhænge) og genrekonventioner, så er kompleksiteten meget stor, og oversættelsen beror i høj grad på en personlig afvejning af betydningsmulighederne. Her kan læreren ikke undgå en gang imellem at være dommer med hensyn til hvilke personlige afvejsninger der er 'bedst'.

Sprogvalg og holdninger til forskellige sprog

For det andet spiller læreren en vigtig rolle med hensyn til sprogvalg og holdninger til forskellige sprog og dialekter. Hvilke varianter af målsproget vælges f.eks. som udgangspunkt i sprogundervisningen? Her er det vigtigt at skelne mellem de sprogvarianter eleverne præsenteres for til lytte- og læseforståelse, og hvilke de lærer at producere selv. I engelsk kan eleverne have megen glæde af at prøve at forstå målsproget som det tales af børn i velstillede familier (hvor mange bliver ikke au-pair piger?) eller målsproget talt som fremmedsprog af mange forskellige nationaliteter (hvor mange bliver ikke rygsæksrejsende og skal benytte sig af målsproget som lingua franca?). Det engelske sprog er uhyre mangfoldigt, der er mange nationale, regionale og sociale varianter spredt over store dele af verden. Afgørelsen af hvilke af disse der er egnede til at imødekomme elevernes aktuelle og fremtidige forståelsesbehov, ligger først og fremmest hos læreren.

Valget af det sprog, eleverne skal lære at producere selv, er ikke en selvfølgelighed. At lægge sig fast på en højere middelklassevariant af britisk engelsk er kun én af mulighederne, og den hviler mere på forestillinger end på realiteter. Her får sproglæreren normalt ingen hjælp fra undervisningsvejledningen. Hverken i folkeskolens eller i det almene gymnasiums undervisningsvejledninger står der noget om valg af aktiv sprognorm i f.eks. engelsk. Der skal bare undervises i 'engelsk'. Den konkrete udmøntning af dette er lærerens eget ansvar. Der er nok i faget en intuitiv konsensus om hvad 'engelsk' i praksis vil sige, men sprogvalgsproblematikken er ikke tematiseret i den faglige debat, bortset fra den sporadiske diskussion om hvorvidt man skal vælge britisk eller amerikansk engelsk. Lærernes metodefrihed omfatter således også friheden til at definere hvad der er 'det rigtige sprog' i undervisningen. Og det er jo udmærket hvis lærerne er uddannet til at forholde sig til sprogsociologiske spørgsmål - men det er de imidlertid normalt ikke.

Når klassen er på studietur eller på udveksling til et af 'målsprogslandene', f.eks. England, kommer de i de fleste tilfælde til at opleve den lokale sproglige kompleksitet. De møder sproget i mange skikkelser, mænds og

kvinders sprog, sociale og faglige varianter, og de møder ofte sproget både som det tales af modersmålstalende, og som det tales af andetsprogtalende, dvs. de etniske minoriteter på stedet. Eleverne lytter til alle, taler med dem, og prøver måske at efterligne deres udtale.

Spørgsmålet er nu: er der sprogvarianter man skal advare eleverne mod at bruge? Hvilke kriterier er da relevante? Igen ligger afgørelsen hos læreren, og er bestemt af hans/hendes syn på sprog, kultur og samfund - og på hans/hendes forventninger om kravene i den kommende eksamenssituation. Må eleverne tale engelsk som de hører diverse sproglige minoriteter gøre det i England, eller skal de udelukkende prøve at efterligne de modersmålstalende?

Dette spørgsmål om modeller er blevet aktuelt i de sidste år i forbindelse med kritikken af *the native speaker model*. Den allervigtigste model er jo i praksis læreren selv, og i fremmedsprogsundervisningen taler læreren som regel ikke målsproget som modersmål, men som fremmedsprog. Så er det vel også rimeligt at eleverne lader sig påvirke af folk i England der taler engelsk som andetsprog? Eller hvorfor ikke folk i Australien der taler engelsk som andetsprog?

Ganske de samme spørgsmål rejser sig i forhold til andre sprog, også dansk som andetsprog, for alle sprog er som sagt kendetegnet af en stor mangfoldighed. Hvilke modeller skal eleverne/kursisterne f.eks. i undervisningen i dansk som andetsprog efterligne? Kun modersmålstalende danskere? Hvorfor det? I praksis foretager sproglæreren valget, men spørgsmålet trænger til at blive debatteret i den faglige offentlighed.

Bevidsthed om 'målsprogslandet' som et flersproget samfund

Et er valget af sprognorm eller -normer, et andet er valget af de billeder som sprogundervisningen formidler af de såkaldte 'målsprogslande', de lande hvori målsproget tales (underforstået: som modersmål). Sproglæreren repræsenterer målsproget, og det er forventeligt at han/hun koncentrerer sig om 'sit' sprog. Sprogundervisningen skal naturligvis fokusere på at eleverne tilegner sig målsproget og ikke andre sprog. Men det er en stærk beskæring af virkeligheden, hvis målsprogslandene fremstår som monosproglige. Også her er læreren overladt til sig selv, for i undervisningsvejledningerne for f.eks. engelsk i folkeskolen og det almene gymnasium står der ikke et ord om den sproglige mangfoldighed i målsprogslandene. Hvordan griber de enkelte lærere dette an? Forbigås alle de andre sprog i tavshed? Det ville være interessant at få belyst.

Her igen kan studieture og udvekslinger medvirke til at gøre den sproglige virkelighed i målsprogslandene mere synlig. Eleverne møder måske disse andre sprog, som de i de fleste tilfælde ikke forstår, men de kan dog registrere at der tales andre sprog end deres målsprog. Måske er der nogle elever i klassen der faktisk forstår disse sprog, fordi de er deres modersmål: urdu, tyrkisk, forskellige dialekter af arabisk osv. Her kan de tosprogede elever blive værdifulde kultur- og sprogformidlere.

I målsprogslandene vil der også være eksempler på sprogblandinger af forskellig art. Afhængigt af i hvilke miljøer man kommer, er der f.eks. både låneord og kodeskiftfænomener i forbindelse med engelsk. Dette er især karakteristisk for de flersprogede miljøer iblandt de etniske minoriteter i de store byer. Igen står sproglæreren med valget: Skal eleverne have indblik i dette, eller skal de kun udsættes for det 'rene' engelsk? Og findes det i det hele taget?

Sprogøkologisk bevidsthed

Der tales meget om nødvendigheden af at arbejde med sproglig bevidsthed i sprogundervisningen. Det er vigtigt at understrege at dette både handler om indsigt i sprogets opbygning og brug i forskellige kommunikationssituationer og om en bevidsthed om sprogvvalg og sprogholdninger. Nogle bruger her udtrykket: sprogøkologisk bevidsthed.

Sprogøkologisk bevidsthed er bl.a. bevidsthed om mangfoldigheden af sprog i verden og relationerne mellem dem. På det globale plan drejer det sig om det sproglige verdenssystem: det globale hierarki mellem sprogene og udviklingen i dette hierarki, især i bunden: den omfattende sprogdød, og i toppen: kampen mellem de store

sprog, med engelsk som det stærkeste. På det lokale plan, f.eks. i målsprogslandene, drejer det sig om indsigten i at der er en stor sproglig mangfoldighed eller kompleksitet, og at både individer og grupper griber ind i denne sprogekologiske sammenhæng i og med at de vælger sprog og bruger det på de måder de gør, og ved den værdi de tillægger de forskellige sprog.

Sproglærerne er med til at uddanne de fremtidige sprogpoltiske beslutningstagere og opinionsdannere, de giver dem redskaberne til at udvikle deres sproglige og kulturelle kompetence. Skulle sproglærerne ikke have udviklingen af sprogekologisk bevidsthed som en af deres opgaver? Det mener jeg, men det kræver at sproglæremiljøerne i almindelighed gør op med deres monosproglige selvforståelse. At undervise i ét sprog skal ikke være ensbetydende med at man ignorerer alle andre.

Litteratur

Byram, Michael & Karen Risager: Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

Liep, John & Karen Fog Olwig: Kulturel kompleksitet. in: John Liep og Karen Fog Olwig (red.), Kulturel mangfoldighed i Danmark. København: Akademisk Forlag, 1994. S. 7-21.

Møller, Janus, Pia Quist, Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen (red.): Tosproget udvikling. Københavnerstudier i tosprogethed. København: Danmarks Lærerhøjskole. 1998.

Preisler, Bent: Danskerne og det engelske sprog. København: Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Risager, Karen: Buy some petit souvenir aus Dänemark. Viden og bevidsthed om sprogmødet. i: Risager, Holmen og Trodsborg (red.), Sproglig mangfoldighed. Om sproglig viden og bevidsthed. Association Danoise de Linguistique Appliquée, Roskilde Universitetscenter, 1993. S. 30-42.

Tema: Det mangesprogede Danmark

Hvad er god sprogundervisning?



Karen Lund
Lektor, dansk som
andetsprog
Danmarks Pædagogiske
Universitet.

Michael Svendsen Pedersen
Direktør, exam.art., mag.art.
LINGVA FRANCA sprog &
kultur.



Både af pædagogiske og uddannelsespolitiske grunde er det afgørende at vide hvad der gør sprogundervisning til god sprogundervisning, og ligesom der findes undersøgelser af hvad den gode sprogtilegner gør, ville det være dejligt at have en tilsvarende top-ti-liste over hvad den gode sproglærer gør. Men sprogundervisning og sprogtilegnelse er komplekse størrelser, og det er vanskeligt at udpege hvad det præcist er i undervisningen der fører til de læringsmæssige resultater. Alle sproglærere har den erfaring at de aktiviteter der var en succes i én klasse, falder helt til jorden i en anden. God sprogundervisning er altså i praksis i høj grad nogle relative processer; den er kun god hvis den hele tiden er tilpasset bestemte elevers behov, forudsætninger og situation.

På den anden side ligger der også nogle principper bag praksis. De konkrete aktiviteter i undervisningen er udtryk for nogle generaliserbare principper, og det er i spillet mellem principper og praksis den gode sprogundervisning som en dynamisk størrelse skal indkredses.

For at undervisningen bevarer sin dynamik og (for)bliver en god sprogundervisning, må sproglæreren hele tiden arbejde dialektisk med principper og praksis: Omsætte principper til konkrete undervisningsaktiviteter og anvende de konkrete aktiviteter til at justere principperne. For det tredje må den gode sproglærer være i stand til at udvikle principper og praksis i lyset af de teorier der ligger bag såvel principper som praksis og derfor være i stand til at reflektere over hvad det er for sprogsyn, tilegnelsessyn, kultur- og menneskesyn der er drivkraften bag givne principper og aktiviteter.

Den gode sprogundervisning er således en dynamisk størrelse der henter sin dynamik fra lærerens 'forskningsaktivitet'.

Principper for god sprogundervisning

Vi kan stille spørgsmålet og forsøge nogle bud: Hvad skal den gode sprogundervisning kunne? Hvad er det for et læringsrum den skal stille til rådighed for sprogtilegnerne?

1. Den gode sprogundervisning åbner mulighed for et kommunikativt læringsrum

I et kommunikativt læringsrum får sprogtilegneren mulighed for at:

- opleve sig selv som bruger af det nye sprog til ægte kommunikation
- udtrykke sig selv i det nye sprogrum
- gøre erfaringer med det nye sprog
- gøre erfaringer med kulturelle og sociale forskelle

Disse principper hviler på en opfattelse af sproget som et funktionelt kommunikationsmiddel og læring som en kognitiv og social proces hvor søgen efter sprog til formidling, interaktion og forståelse af en omverden ses som drivkraften bag tilegnelsen.

Mulighederne for at omsætte disse principper til praksis ligger i indholdsorienterede problemløsningsopgaver der supplerer hinanden og tilsammen skaber indholdsmæssige sammenhænge (tasks, problembaserede opgaver, projekter).

Et centralt kriterium for at vurdere om de aktiviteter der er planlagt, vil føre til etablering af et kommunikativt rum, er om der bag aktiviteterne ligger et synligt veldefineret indholdsbåret formål. Er der gode grunde for den enkelte til at gå i kast med en sproglig interaktion med omverdenen - mundtligt eller skriftligt, som lytter eller som læser? Om den pædagogiske organisering vil være igangsættende for sproglig interaktion, afhænger af om der er nogen god grund til at lytte eller læse det der formidles, og om der er noget klart formål med at tale eller sætte pen til papir.

2. Den gode sprogundervisning skaber sproglig opmærksomhed i relation til den indholdsorienterede kommunikation

- Kræver arbejdsopgaven tovejskommunikation? Skal alle i gruppen bidrage for at opgaven kan løses - dvs. har alle parter indhentet informationer som de andre har brug for?
- Kræves der interaktion for at opgaverne kan løses eller projektet færdiggøres?
- Ligger der indbygget i opgaven at parterne skal nå frem til et fælles mål?

Jo flere af ovenstående spørgsmål man kan svare ja til, desto større er muligheden for at de aktiviteter der foregår i klassen, giver anledning til aktive, koncentrerede læsere, lyttere, talere og skrivere. Hvis man kan svare ja til disse spørgsmål, er mulighederne åbne for at deltagerne indgår i aktiviteter der afkræver af dem at:

- de forstår det input de udsættes for
- de giver sig i kast med betydningsafklaring når der er noget de ikke forstår
- de giver feed-back på det de hører, og får feed-back på det de siger.

Og hermed er betingelserne til stede for at sprogtilegnerne mærker sig det som er en af de centrale læringsopgaver, nemlig den nye sproglige iklædning som indholdet hyller sig i. Jo mere det er indbygget i de kommunikative aktiviteter at forståelse, afklaring og feed-back er nødvendig, desto større er mulighederne for at deltagerne tilegner sig nyt sprog og udvikler deres intersprog. En af de centrale betingelser for at der sker en udvikling af intersproget er nemlig at den enkelte opdager og mærker sig hullet i eget intersprog og efterfølgende giver sig i kast med at fylde det ud.

At lære sig et nyt sprog er en langvarig, eksperimenterende proces hvor der skal dannes og afprøves hypoteser om sammenhængene mellem de sproglige indhold og de sproglige former. Det sker bedst hvis de aktiviteter man er igang med, jævnligt giver mulighed for bevidst fokusering på det nye sprog.

At lære et nyt sprog er samtidig en proces der kræver muligheder for at bruge det samme sprog til mange forskellige formål. Uden gentagelser sker der ikke nogen automatisering af det nye sprog.

3. Den gode sprogundervisning hjælper eleverne med at tage ansvar for egen læring

En af øvelserne frem mod den kommunikative undervisning går bl.a. ud på at bevæge sig fra de mere lukkede, lærerdefinerede opgavetyper over til de åbne, selvdefinerede aktiviteter. Det er et lærestykke - ikke blot for sprogtilegneren, men også for læreren. Læreren skal lære at slippe grebet, og de elever der er vant til den lærerstyrede undervisning, skal igennem en revurdering af hvad god undervisning er. Det sker bedst gennem en proces. Et brat skifte til meget åbne organisationsformer vil øjensynlig ikke føre til autonome, selvforvaltende sprogtilegnere, men snarere til utilfredse elever der ønsker sig tilbage til det gode gamle autoritære undervisningsrum.

Lærerens rolle i det kommunikative rum vil skifte fra at være den formidlende påfylder til at være pædagogisk organisator, igangsætter, observatør og ressourceperson, og den største del af lærerens arbejde vil ligge i planlægningsarbejdet før og efter selve undervisningen.

4. Den gode sprogundervisning vælter vægge

I den autonome, kommunikative undervisning er der væltet vægge. Klassen søger informationer og laver projekter på rette sted, som kun sjældent vil være i hesteskoen i klassen. I andetsprogsundervisningen har man ideelle muligheder lige udenfor. Det danske sprog, det danske samfund er der og kan hentes ind og forbruges i klassens aktiviteter. I fremmedsprogsundervisningen byder nettet på muligheder der på mange måder kan være med til at frisætte eleverne.

IT og internettet kan virke befordrende på processen frem mod større autonomi, men kun hvis IT samtænkes med en pædagogisk praksis der bygger dels på kommunikative aktiviteter, dels på et problemløsende læringsrum hvor ansvar for egen læring står som en af portalerne. Skræks scenariet er hver mand sin computer uden at der ivoirigt er sket den ringeste pædagogiske innovation. Så er vi tilbage ved en undervisning og et medie der bedst klarer fortidens strukturelle indsætningsøvelser. Ikke nok så megen indførsel af alverdens tekniske hjælpemidler vil gavne hvis de blot forankres i en traditionel lærerstyret, grammatikfikseret undervisningspraksis.

Den gode sprogundervisning arbejder frem mod at etablere frie råderum i form af værksteder og studiecentre som omdrejning for både klassens og den enkeltes aktiviteter. Det skaber arbejdsrum hvor der ikke blot er frihed men også pligt til ansvar for egen læring.
