

*Jim Cummins*

# Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy

## Inledning

Språklig och kulturell mångfald har i alla tider karakteriserat mänskliga samhällen, men aldrig tidigare har människan varit så rörlig som under de senaste fyrtio åren. Denna rörlighet har resulterat i tidigare oöverträffade nivåer av tvärkulturell kontakt både inom och mellan länder. Den ökande kulturella mångfalden har underblåsts av migration av ekonomiska skäl till Europa, Australien och Nordamerika där ekonomierna expanderat snabbt under 1960-talet och framåt, och av flyktingströmmar från länder som ödelagts av krig och svält. Samtidigt som mångfalden ökar inom samhällena, ökar även tvärkulturell och språklig kontakt mellan länder på grund av ekonomisk globalisering i kombination med internationella insatser för att lösa ekologiska och diplomatiska problem.

Sjunkande nativitet och en allt äldre befolkning i många relativt rika länder har också bidragit till den ökade kulturella mångfalden. I Kanada t.ex. har låga födelsetal i kombination med en åldrande befolkning resulterat i stor invandring under de senaste tio åren eller mer (i medeltal mer än 200 000 invandrare per år, vilket ändå är färre än det antal på 1 % av befolkningen årligen som rekommenderas av demografer och som skulle motsvara nära 300 000 invandrare per år).

Ett talande exempel på vilka problem de länder ställs inför där befolkningen ansetts vara relativt etniskt homogen är Japan. Där har födelsetalet sjunkit till 1,4 födslar per kvinna, dvs. långt under de 2,1 födslar som krävs för att hålla befolkningen konstant. Detta resulterar i färre barn i skolan och på universiteten och således också i indragningar på alla utbildningsnivåer. Utan en stor fertilitetsökning (vilket är föga troligt) eller kraftigt ökad invandring (vilken för närvarande är försumbar; utläningar svarar endast för 1 % av befolkningen) kom-

mer ekonomin att krympa och det kommer därmed att bli svårt att upprätthålla samma sociala service åt den snabbt växande delen äldre i befolkningen (över 65 år), vilken år 2005 beräknas uppgå till 20 %. De problem som denna demografiska utveckling kommer att medföra tydliggörs av det faktum att den del av befolkningen som är i arbetsför ålder i Japan kommer att minska med omkring 650 000 personer om året under de närmaste 50 åren.

Japan står således inför antingen kraftigt ökad invandring eller ekonomisk tillbakagång. För att öka invandringen på ett sådant sätt att invandrare skulle vilja bosätta sig och öka folkmängden krävs betydande sociala förändringar: den utbredda diskrimineringen mot invandrare måste minska, man måste få igång effektiv andraspråksundervisning i japanska och förmodligen även tvåspråkig utbildning på invandrar-språken, samt anpassa social- och utbildningssystemet i allmänhet så att det främjar rättvisa och skolframgång<sup>1</sup> för andraspråkselever. Detta är ingen lätt uppgift då vi talar om grundläggande förändringar i samhällets kultur och maktstruktur.

Nordeuropeiska och nordamerikanska samhällen har haft en liknande situation under de senaste 40 åren och kämpar fortfarande med att försöka lösa de sociala problem och utbildningsproblem som förknippas med ökande social mångfald. Det är uppenbart att människors rörlighet och ökande tvärkulturella kontakter både nationellt och internationellt får betydande konsekvenser för skolorna i storstadsområdena. I städer som t.ex. Toronto och Vancouver i Kanada har fler än hälften av eleverna ett annat modersmål än engelska. I Amsterdam är omkring 40 % av eleverna födda i ett annat land än Nederländerna. En liknande utveckling syns i andra europeiska, australiensiska och nordamerikanska städer. I många länder brottas således lärare och utbildningsansvariga med problem som: Vilka utbildningssätt är de mest effektiva för att lära tvåspråkiga elever majoritetsspråket i undervis-

---

<sup>1</sup> Cummins begrepp *academic* är inte alldeles lätt att överföra till svenska. Efter stora överväganden har följande svenska uttryck valts: i kontexter som *academic success*, *academic advancement* och liknande har *skolframgång* alternativt *studiemässig framgång* använts; i kontexten *academic language* har någon av följande översättningar valts: *kunskapsinriktat* eller *kunskapsrelaterat språk*; i andra fall, såsom i *making academic content (comprehensible)* har vi valt att översätta det med *fackämnesinnehåll*. (Utgivarens anmärkning.)

ningen och i samhället i stort? Vilken roll, om någon, ska elevens eget modersmål spela i utbildningssystemet? Vad krävs för att lära ut fler språk till majoritetseleverna så att dessa kan verka på ett effektivt sätt i en vidare europeisk eller global kontext? Hur ska man få bukt med de ständiga misslyckanden som präglat undervisningen av elever med annan språklig och kulturell bakgrund än majoritetens?

Den förhärskande utbildningspolitiken gentemot minoritetsgrupper var under större delen av förra seklet att försöka få dem att försvinna. Detta uppnåddes med en av två strategier, *uteslutning* eller *assimilering*. Även om *uteslutnings-* och *assimilationsstrategier* kan tyckas vara varandras motsatser så till vida att uteslutning syftar till isole-ring av minoritetsgrupper från vanlig undervisning och från samhället, medan assimilation syftar till fullständig integration i samhället, är de i verkligheten ofta två sidor av samma mynt; båda inriktningarna syftar till att göra minoriteterna osynliga och ohörbara. Minoritetsgrupper som anses vara "etniskt annorlunda" har historiskt sett utsatts för uteslutning snarare än assimilation, av den enkla anledningen att man inte kunde få dem att försvinna genom assimilation. Att tillämpa assimilationsstrategin på "etniska minoriteter" skulle dessutom förutsätta blandäktenskap mellan olika "etniska grupper". Vissa dominerande grupper ansåg sådan "etnisk blandning" vara oönskad och därför har "etniskt annorlunda" grupper segregerats både vad gäller boendeförhållanden och skolgång.

Både uteslutnings- och assimilationsstrategier har sedan 1960-talet starkt ifrågasatts som en följd av att jämlikhet och mänskliga rättigheter har fått en alltmer framträdande roll i nationell politik och internationella avtal (se Phillipson 2000; Skutnabb-Kangas 2000; Skutnabb-Kangas & Phillipson 1995). Lärare och utbildningsansvariga är dock ännu inte eniga i frågan om lämpliga åtgärder för att garantera en likvärdig utbildning för elever med annan språklig och kulturell bakgrund än majoritetens.

I den här uppsatsen försöker jag lösa de största kontroverserna genom att föra samman forskning och teorier om inläring av ett kunskapsinriktat språk, och tydliggöra hur dessa kan användas i undervisningen av andraspråkselever. Inledningsvis kommer jag att belysa att det behövs en *språkpolicy i skolan* (Corson 1999) för att sätta igång en process där man arbetar för förändring i den enskilda skolan. Jag beskriver sedan en modell som är tänkt att integrera teori, forskning

och praktik på det här området och som kan tjäna som utgångspunkt för processen med att utveckla skolans språkpolicy.

## Behovet av en språkpolicy i skolan

Den demografiska mångfalden i kombination med den tid som andraspråkselever behöver för att komma ikapp studiemässigt (vanligen minst 5 år, se nedan) innebär att en betydande procentandel av lärarna i storstadsområden kommer att behöva undervisa andraspråkselever på sina ”vanliga” lektioner. För att kunna undervisa effektivt i en sådan kontext måste lärarna omdefiniera sina roller, både som individer och som grupp. Det faktum att skolorna är ”läroinstitutioner” måste tas på allvar. Man måste med andra ord vara medveten om att skolorna, förutom att vara ställen där eleverna lär sig saker, måste anpassas till ändrade demografiska och sociala förhållanden för att fylla sin funktion. I synnerhet måste man i skolorna lära sig hur man undervisar ett elevunderlag som avviker väsentligt från de ”vanliga” vita, enspråkiga elever med kulturellt homogen medelklassbakgrund för vilka läroplanen en gång utarbetades. Så länge det inte finns någon heltäckande policy för hur frågor rörande språk och social mångfald ska hanteras kommer man i skolorna generellt att anse att undervisningen av andraspråkselever primärt är en uppgift bara för lärare i svenska som andraspråk. Under sådana omständigheter är det föga troligt att andraspråkselever kommer att få adekvat undervisning (begripligt inflöde) av sina ”vanliga” lärare, på vilkas lektioner de befinner sig under största delen av skoldagen.

Detta kan illustreras med nedanstående skildring, hämtad ur en insändare i Toronto Star i april 1994. Den är skriven av en lärare vid namn B. Dudley Brett som undervisar elever i de senare årskurserna i grundskolan:

På senare år har antalet andraspråkselever ständigt ökat på mina lektioner (i no). I år har jag en klass med nästan lika många icke-engelsktalande som engelsktalande elever. De flesta andraspråkselever har mycket begränsade kunskaper i engelska och kan därför inte delta i diskussioner, göra uppgifter eller klara prov.

Jag har stor respekt för dessa elever då de ofta har mycket goda tidigare kunskaper på sitt eget språk. De är väluppfostrade, ar-

betar hårt och visar respekt för andra människor. Jag trivs med att ha en mångkulturell grupp på mina lektioner därför att jag gillar dessa elever, både för deras egen skull och för deras höga motivation. Jag är dock bekymrad över min egen inkompetens när det gäller att undervisa många av dem. Det är ofta som de på grund av språksvårigheterna inte förstår mig, och de kan heller inte läsa texten eller det som skrivs på tavlan. Var och en av dessa elever behöver min odelade uppmärksamhet, men det har jag omöjlig tid med.

Dessutom måste jag bedöma deras färdigheter i naturkunskap. Men de kan inte visa att de har förstått. Jag måste underkänna dem! Jag ifrågasätter de beslut som tagits att assimilera andraspråkselever i vanlig ämnesundervisning innan de har basala kunskaper i engelska.

(Utdrag ur ”En lärares dagliga bekymmer i en mångkulturell klass”, B. Dudley Brett, Letter of the Week, *Toronto Star*, 2/4 1994, s. B3)

B. Dudley Bretts insändare illustrerar tydligt de problem som engagerade och omtänksamma lärare som har ett snabbt ökande antal andraspråkselever i sina klasser stöter på. Som i många andra länder har invandringen till Kanada ökat väsentligt de senaste femton åren, vilket har resulterat i att många skolor i storstadsområdena har en stor andel andraspråkselever med mycket varierande kunskaper i undervisningsspråket. Många lärare, i synnerhet i de senare årskurserna i grundskolan och på gymnasiet, blir förvirrade och ofta frustrerade av de nya utmaningar de ställs inför. De känner sig kompetenta och väl förberedda för att undervisa i naturkunskap, matematik eller engelska som modersmål, men helt oförberedda för att hålla dessa kurser för elever som fortfarande håller på att lära sig undervisningsspråket. Många skulle som B. Dudley Brett vilja ha längre och intensivare undervisning i engelska som andraspråk så att eleverna talar flytande när de börjar i ”vanlig” undervisning.

Bretts brev illustrerar dock även konsekvenserna av att se andraspråkselevernas utbildning som ett undervisningstekniskt problem snarare än en socialpolitisk fråga med tydliga samband med maktförhållandena i samhället i stort. Även om Brett erkänner sin ”oförmåga” att hjälpa andraspråkselever hänför han inte problemen till det system

som givit upphov till och som befäster hans inkompetens. Istället tycker han att problemet nästan enbart ligger hos eleverna själva (även om det inte är deras fel), och hans lösning är att hålla eleverna borta från ”vanlig” undervisning tills de klarar av att uppfylla de krav som ställs i kursplanen.

Det är tydligt att Brett trots sin frustration är positivt inställd till sina elever och förmodligen också försöker förmedla det i undervisningssituationen. Denna positiva inställning framstår dock som ganska obetydlig i jämförelse med det budskap som förmedlas då de inte klarar kursen i no. De misslyckas, inte på grund av att de inte förstår ämnet eller inte anstränger sig för att lära, utan för att de är oförmögna att visa sina kunskaper på engelska.

Brett definierar tydligt sin roll som en engagerad och omtänksam lärare. Trots det finns det i hans insändare ingen ansats till ifrågasättande av hans egen erkända ”inkompetens”. Det är andraspråkseleven som behöver ”fixas till” genom intensivare och mer omfattande undervisning i engelska som andraspråk snarare än Bretts egen pedagogiska förmåga eller strategier. Trots att Brett misslyckas med att lära ut no till nästan halva klassen ifrågasätter han inte sin egen identitet som kompetent lärare i no. Han verkar inte heller vara medveten om den tid som vanligen krävs för att en andraspråkselev ska komma ikapp studiemässigt (5 år eller mer), trots att mycket av forskningen på det här området gjorts i Toronto (Cummins 1981; Klesmer 1994) och spridits till andraspråkslärare i mer än 15 år. Om han eller de ansvariga på hans skola varit medvetna om dessa fakta hade de kanske reflekterat över behovet av att alla lärare, inte bara andraspråkslärare, understödjer inläringen av engelska.

Något som inte heller ifrågasätts är att utbildningssystemet, med läroplan, bedömning, lärarutbildning, kompetensutveckling, kriterier för vidare avancemang till ledande poster i skoldistriktet osv., som knappast alls tagit upp frågor som rör kulturell mångfald och andraspråksinläring. I Ontario, liksom i många andra områden, förblir dessa frågor, om de alls tas upp, fotnoter till mer allmänt hållna strategier som arbetats fram för den ”typiska” eller ”vanliga” elevens behov, vilken fortfarande föreställs som vit, enspråkig och med medelklassbakgrund (trots att motsatsen tydligt bevisats). Brett ifrågasätter alltså varför andraspråkselever tillåts gå hans kurser innan de har minimala färdigheter i engelska, snarare än strukturen i det skolsystem och den orga-

nisationsmodell som utestänger andraspråkselever från meningsfullt deltagande i undervisningsprocessen.

Många av de åtgärder som skulle kunna sätta igång en förändring av de uppenbara orättvisorna vad gäller tillgång till utbildning kan införas helt utan kostnad. Lärarutbildningarna skulle till exempel kunna garantera att *alla* nya lärare som utexamineras åtminstone har viss erfarenhet av att göra ett fackämnesinnehåll begripligt för andraspråkselever. På liknande sätt skulle dokumenterad erfarenhet från arbete med andraspråkselever kunna vara ett krav för befordran till rektors- och studierektorsposter. Hur kan vi förvänta oss något stöd från skolledningen i frågor som rör kulturell mångfald och inläring av ett kunskapsinriktat språk om sådana kunskaper inte krävs för att avancera till sådana befattningar? Om B. Dudley Brett hade varit på en skola där ”problemet” med andraspråkselever åtminstone diskuterades under ledning av en kunnig rektor kunde andraspråklärare och ämneslärare gemensamt ha utarbetat strategier för att underlätta andraspråkselevernas förståelse och deltagande i ordinarie undervisning. Dessa strategier skulle kunna sträcka sig från så enkla saker som att använda arbets-scheman till gemensam planering av lektioner så att andraspråklärare och ämneslärare tar upp samma ämnen samtidigt.

Inget av detta verkar ha gjorts i den skolmiljö som B. Dudley Brett beskriver. Det kommer dock inte som någon överraskning att det råder brist på samarbete för att möta andraspråkselevernas inlärningsbehov. Frågor som rör kulturell mångfald och rättvis utbildning för andraspråkselever är och förblir marginella i samhällets prioriteringar. Engagemanget och de goda intentionerna hos B. Dudley Brett och hans likaledes engagerade kollegor räcker inte för att ge elever med annan språklig och kulturell bakgrund en rättvis och effektiv undervisning. En förutsättning för förändring är att lärare blir medvetna om, och villiga att utmana, de maktförhållanden som råder i samhället, och som därmed också avspeglas i skolan. När lärare inte ifrågasätter sin egen roll och det system inom vilket de arbetar förstärker de omedvetet utö-vandet av tvingande maktförhållanden.

Det bör understrykas att *skolans språkpolicy* snarare är en process än en produkt. I sådana riktlinjer måste man angripa orsakerna till att andraspråkseleverna inte presterar efter sina förutsättningar. Man måste också försöka att skapa organisationsmodeller och interaktions-mönster mellan lärare och elev som främjar elevens aktiva deltagande

i inlärningsprocessen. När man drar upp riktlinjerna för förändringarna måste man i skolans språkpolicy också ta hänsyn till relevant forskning om andraspråksinläring och skolframgång och införliva denna i de specifika villkor som råder i den enskilda skolan och i de egna erfarenheterna av att arbeta i just den skolan. Skolans språkpolicy är inte bara avsedd för specialiserade språklärare, utan för *alla* lärare på skolan. Men om alla lärare ska vara delaktiga i denna policy måste de vara med och formulera den och övervaka att den följs. Med andra ord kräver effektiv undervisning för andraspråkselever att alla lärare på skolan får information om relevant forskning och teori och tar ansvar för att lämplig praxis för elevernas språkinläring och studiemässiga behov införs. Denna förändringsprocess är tidskrävande och blir förmodligen aldrig färdig.

Undervisningsmodellen i det följande avsnittet är tänkt att kunna fungera som en utgångspunkt för diskussionen om utarbetandet av skolans policy för språk och för jämlikhet. Den utgör således bara början, inte slutpunkten, av en sådan process. En policy bör vara dynamisk snarare än statisk. Den ska med andra ord utgå från lärarnas kollektiva erfarenheter, och ständigt förändras och förbättras utifrån dessa (Corson 1999). I modellen läggs särskild vikt vid identitetsförhandling och kognitiv utmaning och vid skärningspunkten mellan dessa och maktförhållanden i det omgivande samhället. Den belyser också tre olika fokus för undervisning ägnade att utveckla språkfärdigheten i det kunskapsinriktade språket: undervisningen måste innehålla ett fokus på innehåll eller budskap (begripligt inflöde). Den måste syfta till en förståelse för hur det kunskapsinriktade språket fungerar samt utveckla en kritisk språkmedvetenhet hos eleverna. Och slutligen måste undervisningen erbjuda goda möjligheter till och uppmuntra eleverna att uttrycka sin personlighet – den identitet de håller på att utveckla – genom olika former av kreativ muntlig och skriftlig språkanvändning.

## En modell för inläring av det kunskapsinriktade språket

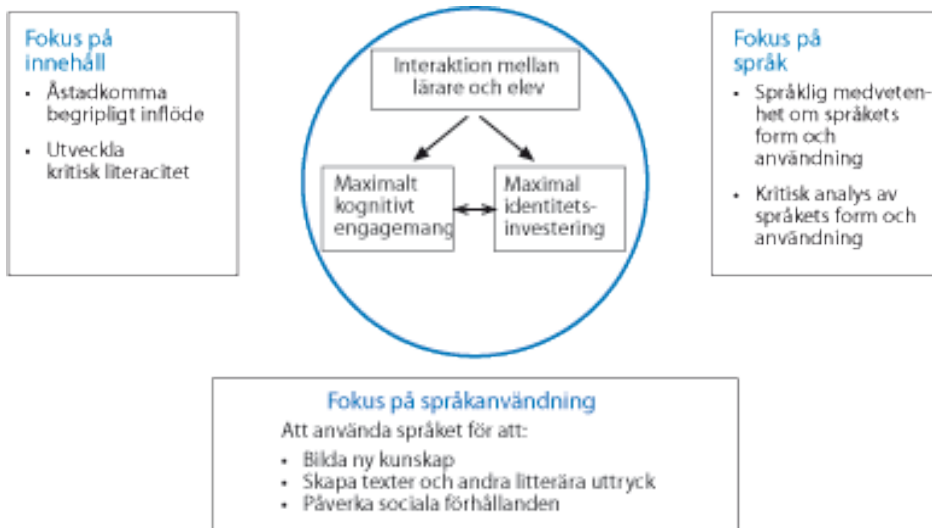
### Utrymme i interaktionen för kognitivt engagemang och identitetsinvestering

Cirkeln i mitten av figur 1, nedan, representerar det interpersonella utrymme som skapas i interaktionen mellan lärare och elev. I detta utrymme, eller vad Vygotsky (1978) kallar *den närmaste utvecklingszo-*



nen, genereras kunskap (sker inlärnin) och här förhandlas identiteter. I kontexter med individer med olika kulturell, språklig eller ekonomisk bakgrund där social orättvisa oundvikligen existerar är denna interaktion aldrig neutral. Antingen utmanas eller förstärks maktförhållandena i samhället. Bilden av samhällliga maktförhållanden reproduceras i klassrummet och påverkar direkt identitetsförhandlingen mellan lärare och elever. Till exempel är kravet att tvåspråkiga barn måste assimileras och ge upp sitt förstaspråk om de vill lyckas i samhället inget neutralt vetenskapligt faktum. Det motsäger tvärtom vetenskapliga data på det här området (Cummins 2000), och härrör direkt från maktförhållanden i samhället. Detta sätt att göra barns tvåspråkighet till ett problem som ska lösas resulterar ofta i interaktionsmönster mellan lärare och elev som förmedlar att eleverna bör lämna sitt språk och sin kultur utanför skolans väggar.

Modellen gör gällande att i interaktionen mellan lärare och elev måste elevernas kognitiva engagemang vara maximalt om de ska göra studiemässiga framsteg. Likaledes måste interaktionen mellan lärare och elev bejaka elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter för att man ska skapa förutsättningar i klassrummet för att eleverna helhjärtat ska vilja satsa av sig själva i inlärningsprocessen.



Figur 1. Att utveckla en god studiemässig förmåga

Det finns ett ömsesidigt förhållande mellan kognitivt engagemang och identitetsinvestering. Ju mer eleverna lär sig, desto mer stärks deras studiemässiga självbild och desto mer engagerade i sina studier blir de. Eleverna kommer dock inte att vilja investera sin identitet i inlärningsprocessen om de känner att läraren inte tycker om dem, respekterar dem och uppskattar deras kunskap och förmåga. Elever från marginaliserade sociala grupper har tidigare sällan fått denna känsla av bekräftelse och respekt för sitt språk och sin kultur av sina lärare. Följaktligen har de också mycket sällan fått ge uttryck för sin intellektuella och personliga begåvning i skolan.

En utgångspunkt i modellen är kort sagt att inlärningsprocessen måste ses ur två synvinklar, kognitivt engagemang och identitetsinvestering. I praktiken innebär detta att elevernas tidigare kunskaper aktiveras i undervisningen.

## Aktivering av tidigare kunskaper

De som arbetar med kognitiv psykologi är i stort sett eniga om att vi lär oss nya saker genom att integrera nytt inflöde i redan existerande kognitiva strukturer eller schemata. Våra tidigare kunskaper utgör basen för tolkning av ny information. Ingen är ett oskrivet blad. Som exempel kan nämnas att vi när vi läser skapar betydelse genom att tolka texten mot bakgrund av våra tidigare kunskaper om språket och om världen i övrigt. Som Fielding och Pearson (1994) poängterar visar forskning från sent 1970- och tidigt 1980-tal genomgående på ett starkt samband mellan tidigare kunskaper och läsförståelse: ”Ju mer man redan vet, desto mer förstår man, och ju mer man förstår, desto mer ny kunskap får man, vilket möjliggör förståelse av ett ännu större urval av ämnen och texter” (1994, s. 62).

En viktig anledning till att aktivera elevers tidigare kunskaper, eller att bygga upp ny kunskap tillsammans med eleverna om den är väldigt begränsad inom ett visst ämne eller fråga, är således att det gör inlärningsprocessen betydligt effektivare. Tidigare kunskaper utgör en central del i vad eleverna har med sig till inlärningsituationen som gör ny information mer kontextinbäddad och begriplig. Det är viktigt att *aktivera* elevernas tidigare kunskaper därför att de kanske inte explicit inser vad de kan om ett visst ämne eller fråga. Följaktligen kan det

vara så att tidigare kunskaper inte underlättar inläringen om eleven inte görs medveten om dem.

I en klass med andraspråkselever med skiftande bakgrunder kan de tidigare kunskaperna i ett visst ämne vara mycket varierande. Således får många elever svårt att anknyta den nya informationen eller tekniken till sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Vissa elever kanske har relevanta kunskaper på sitt förstaspråk men inser inte att det finns ett samband mellan dessa och det de lär sig på andraspråket. I andra fall kan det finnas betydande kulturskillnader mellan det som sägs i texten och elevernas tidigare kunskaper. Detta är i synnerhet fallet för äldre elever vars tidigare utbildning avbrutits och som kanske har en begränsad literacitet<sup>2</sup> på sitt förstaspråk.

Alltså är aktivering av elevernas tidigare kunskaper ett första steg mot att göra inflödet mer kontextinbäddat, t.ex. genom brainstorming i helklass, i mindre grupper eller två och två. Om elevernas kunskaper i andraspråket är begränsade är detta ett lämpligt tillfälle att låta dem använda sitt förstaspråk i mindre grupper eller två och två.

Att ta reda på vad eleverna vet om ett visst ämne ger läraren tillfälle att bistå med relevanta begrepp eller vokabulär som vissa eller alla elever saknar men som är viktiga för den kommande texten eller lektionen. Att på så vis bygga upp en kontext ger eleverna möjlighet att förstå ett mer komplicerat språk och utföra mer kognitivt krävande uppgifter. Det frigör hjärnkapacitet. Kort sagt ökar aktivering av elevens tidigare kunskaper och uppbyggnad av bakgrundskunskap deras kognitiva engagemang och ger dem möjlighet att arbeta på en intellektuellt och språkligt högre nivå. Eleverna förstår mer och lär sig således både mer språk och kunskaper.

Något som emellertid är lika viktigt för inlärningsprocessen som ovanstående kognitiva aspekter är det faktum att läraren vid aktivering av tidigare kunskaper får möjlighet att bedöma andraspråkselevens tidigare erfarenheter och fastställa deras kulturella kunskaper. Att inbjuda eleverna till att bidra med vad de redan kan till diskussionen i klassen förmedlar till eleverna att deras tidigare språkliga och kulturella

---

<sup>2</sup> Termen *literacitet* används som svensk beteckning för engelskans *literacy*. För en terminologisk diskussion, se Söderberg, Barbro (1994), *Medeltida Literacy – ett nutida termproblem. I: Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman 13.1 1994*. Lunds universitet: Institutionen för nordiska språk. (Utgivarens anmärkning.)

kunskaper är viktiga. Både läraren och andra elever är intresserade av den enskilda elevens unika kulturella erfarenheter. Man skapar då en känsla av delaktighet i klassrummet, och identiteter förhandlas på ett sätt som motiverar eleverna att ge uttryck för sin växande självkänsla och aktivt delta i inlärningsprocessen.

Sammanfattningsvis medför aktivering av tvåspråkiga elevers tidigare kunskaper:

- att elevernas kognitiva engagemang ökar och att nya språkliga uttryck och begrepp blir mer meningsfulla därför att eleverna får tolka ny information mot bakgrund av vad eleverna redan kan;
- att läraren får tillfälle att lära känna sina elever bättre som individer med en unik personlig historia, vilket gör att läraren också kan styra undervisningen efter elevernas individuella behov och intressen;
- att det skapas ett sammanhang i klassrummet där elevernas kulturella kunskaper kommer till uttryck, delas och bekräftas, och att eleverna på så sätt motiveras till att investera mer helhjärtat av sig själva i inlärningsprocessen.

Det ömsesidiga förhållandet mellan bekräftelse av elevernas identitet och maximering av deras kognitiva engagemang är också uppenbart ur många andra undervisningsaspekter. När eleverna t.ex. skriver, redigerar och publicerar berättelser i klassen utvecklas de kognitivt samtidigt som de blir bekräftade som individer med något viktigt och intressant att bidra med. Identitetsinvestering och kognitivt engagemang är två sidor av samma mynt.

## Lärarens roll för att maximalt öka elevernas kognitiva engagemang och identitetsinvestering

Endast en bråkdel av elevernas kognitiva kapacitet är aktiv i inläringen om de främst ägnar sig åt att lära sig saker utantill i skolan. Ur ett studieinriktat perspektiv kan man säga att de kör sina intellektuella motorer på tvåans växel. Det är högst troligt att kognitiva processer på högre nivå som att analysera, sammanfatta och dra slutsatser – dvs. kritiskt tänkande – gör att eleverna lär sig betydligt mer, av den enkla anledningen att mycket större del av deras hjärnor är delaktiga i inlä-

ningsprocessen. Av samma anledning utvecklar också sådan stimulans elevernas intellektuella kapacitet betydligt mer än undervisning som enbart involverar kognitiva processer på låg nivå. Detta visar tydligt på stora begränsningar hos traditionella pedagogiska metoder som främst inriktas på memorering och tillämpningsfärdigheter på låg nivå.

Lärarens roll för att främja ett kunskapsinriktat och kognitivt engagemang sträcker sig bortom att enbart införa en uppsättning studietekniker eller strategier för att göra inflödet begripligt för eleverna och utveckla elevernas literacitet. Det är viktigt att införa arbetsformer som t.ex. användning av arbetscheman, cooperative learning, utveckling av inlärningsstrategier, gensvarsgrupper, loggboksskrivande, noggranna utvärderingar osv., men det innebär inte automatiskt att undervisningen blir effektiv. Insikten att relationer mellan människor är fundamentala för elevernas studieengagemang är betydligt mer avgörande. Det gäller alla elever, men i synnerhet andraspråkselever som kanske försöker hitta en egen väg i gränlandet mellan kulturerna. Ofta varken kan eller vill de gå tillbaka till sin ursprungliga kultur men har ännu inte tillräckliga språkkunskaper eller kulturell förståelse för att till fullo kunna delta i den nya. För att eleverna ska investera sin självkänsla, dvs. sin identitet, i att tillägna sig det nya språket och aktivt delta i sin nya kultur måste de uppleva en positiv och bekräftande interaktion med medlemmar av den kulturen.

*Ingen är viktigare än läraren i den här processen.* Läraren har chansen att följa och stödja elevernas växande förståelse för vem de är och vem de vill vara. Det är läraren som visar eleverna vägen till kraftfulla sätt att uttrycka sin personlighet på sitt nya språk och förmedlar vilka de har möjligheter att bli och vilka roller de kan komma att spela i sitt nya samhälle.

Med andra ord är strategier och arbetsformer endast effektiva när lärare och elev byggt upp en relation präglad av respekt och bekräftelse, när eleverna känner sig välkomna in i inlärningsgemenskapen och stöttade i den oerhörda ansträngning som det innebär att komma i kapp studiemässigt, och när eleverna känner att deras lärare tror på dem och förväntar sig att de ska lyckas i skolan och i livet.

Respekt och bekräftelse är grundläggande i alla förhållanden, och i interaktionen i skolan är respekt och bekräftelse centrala för att man ska kunna motivera andraspråkselever att aktivt och entusiastiskt engagera sig i sina studier. Detta medför två aspekter på hur lärare bör

definiera sin roll. För det första måste lärare inse vikten av att skapa undervisningssammanhang i vilka andraspråkselever kan bli aktiva deltagare i inlärningsprocessen. För det andra måste lärare inse att även de måste lära sig; för att kunna undervisa effektivt måste de lära av sina elever om deras kultur, bakgrund och kunskaper.

När vi studerar inlärningsprocessen ur de två synvinklarna kognitivt engagemang och identitetsinvestering innebär det att interaktionen mellan lärare och elev uppmärksammas så att den:

- ger eleverna goda möjligheter att hantera språk och begrepp som är meningsfulla och viktiga;
- ger eleverna goda möjligheter att fördjupa medvetenheten om hur deras språk fungerar och om samband mellan de språkbruk och maktförhållanden som påverkar deras liv (t.ex. genom reklam, politiska budskap etc.);
- ger eleverna goda möjligheter att använda sina språk på effektiva sätt för att få kontakt med andra människor och påverka sin verklighet.

Dessa tre aspekter på interaktionen mellan lärare och elev diskuteras nedan.

## Fokus på innehåll

Modellen belyser det faktum att effektiv undervisning i ett andraspråk inledningsvis måste fokusera på betydelse eller budskap. Praktiskt taget alla som arbetar med tillämpad lingvistik är eniga om att tillgång till tillräckligt begripligt inflöde på målspråket är ett nödvändigt villkor för att tillägna sig ett språk. Emellertid lägger de flesta lingvister också stor vikt vid följande aspekter (a) fokus på formella drag i målspråket, (b) utveckling av effektiva inlärningsstrategier och (c) faktisk användning av målspråket. Dessa delar ingår i delarna *Fokus på språk* och *Fokus på språkanvändning* i modellen.

I delen *Fokus på innehåll* argumenteras för att man måste tolka begreppet *begripligt inflöde* i en vidare bemärkelse än bara som bokstavlig förståelse. När vi talar om utveckling av den kunskapsinriktade språkfärdigheten omfattar begreppet begripligt inflöde också en djupare förståelse av såväl begrepp och ordförråd som av kritisk lite-

racitet. Denna utveckling utgörs av en process där eleverna relaterar innebörden i texten eller undervisningen till sina egna erfarenheter och tidigare kunskaper (dvs. aktiverar sina kognitiva schemata), kritiskt analyserar informationen i texten (t.ex. utvärderar hållbarheten i olika argument eller påståenden) och använder det de kommer fram till i sina diskussioner och analyser i konkreta och motiverande uppgifter eller projekt (t.ex. att göra en video eller skriva en dikt eller uppsats om ett särskilt ämne). För inläring av ett kognitivt krävande ämnesinnehåll måste kort sagt begreppet *begripligt inflöde* sträcka sig bortom bokstavlig, ytlig förståelse till kognitiva och språkliga processer på en djupare nivå. Det tål att upprepas att dessa djupare processer sällan äger rum när andraspråksundervisning sker med traditionella metoder.

I det sätt att se på utveckling av kritisk literacitet som presenteras nedan (figur 2) är syftet att visa hur man kan skapa en relation mellan lärare och elev som uppmuntrar eleverna att fördjupa och dela med sig av sina kunskaper som ett led i att i samarbete utveckla ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt till läsning. De fem faser som presenteras nedan öppnar successivt möjligheter för att stärka elevens personliga och studiemässiga självkänsla. *Texterna* som står i fokus för interaktionen kan vara hämtade från vilket skolämne som helst eller från tidningar, populärmusik och aktuella händelser. Den här arbetsprocessen är också tillämplig för elever i alla åldrar och faserna kan gå i varandra snarare än att följa en strikt ordning. Ett grundantagande i modellen är att det är i gemensam handling man kan förändra den sociala verkligheten och att sådana gemensamma ansträngningar resulterar i en djupare insikt i denna verklighet.

- **Kunskapsfas.** Aktivering av tidigare kunskaper och erfarenheter och uppbyggnad av bakgrundskunskap. Vid t.ex. en föreläsning om fotosyntesen kan lärare och elever gemensamt inventera sina föreställningar i ämnet ”Vad får växter att växa?”
- **Bokstavlig fas.** Fokus på informationen i texten. Typiska frågor kan vara: När, var, hur hände det? Vem gjorde det? Varför?
- **Personlig fas.** Eleverna relaterar information i texten till sina egna kunskaper och känslor. Läraren kan ställa frågor som:

Har du sett (känt, upplevt) någonting sådant? Har du velat göra något liknande?

- **Kritisk fas.** Kritisk analys av problem eller frågor som dyker upp i texten. Detta inbegriper också att dra slutsatser och ifrågasätta generaliseringar. Läraren kan ställa frågor som: Stämmer det som den här personen säger? Stämmer det alltid? Under vilka villkor? Finns det några alternativ till situationen? osv.
- **Kreativ fas.** Omsätta resultatet från de tidigare faserna till konkret handling. Hur kan problemen eller frågorna lösas? Hur kan vi hjälpa till att lösa problemet? Detta kan göras med hjälp av drama, rollspel, skriva insändare, skriva till rektorn eller någon annan, göra en hemsida eller ett informationsblad med forskningsresultat/analyser/konst osv.

---

*Figur 2. Fokus på innehåll: Från begripligt inflöde till kritisk literacitet*

## Fokus på språk

I *Fokus på språk* i figur 1 sammanförs kontroversiella frågor såsom lämplig tid och metod för att lära ut andraspråksgrammatik, ljudmetodens betydelse för läsundervisning osv. under den sammanfattande beteckningen *Språklig medvetenhet*. Utveckling av språklig medvetenhet innebär inte bara fokus på formella aspekter, utan också utveckling av *Kritisk språkmedvetenhet*. Detta innefattar även att utforska hur språk och makt hänger samman. Eleverna kan t.ex. studera olika språkvarieteteters status (t.ex. vardagligt språk kontra formellt ”standardspråk”) och kritiskt undersöka varför en form anses ”bättre” än andra av lärare och folk i allmänhet. Eleverna kan också studera frågor som kodväxling och den funktion detta har i deras egna liv och i deras tvåspråkiga omgivning. Man kan också låta eleverna analysera insändare i tidningar som tar upp kontroversiella ämnen, som t.ex. invandring, och språkligt undersöka hur man i dessa drar minoritetsgrupper som de själva och deras föräldrar tillhör över en kam och placerar dem i ett fack.

Kort sagt bör ett fokus på formella drag i målspråket förenas med



ett kritiskt undersökande av frågor om språk och makt. För att fokus på formella drag ska vara effektivt måste det också kombineras med ett omfattande inflöde på målspråket (t.ex. genom läsning) och rikliga tillfällen att skriftligt och muntligt använda målspråket.

Ett antal forskare och lärare har pekat på vikten av att utveckla en språklig medvetenhet, inte bara för att göra språket och dess funktioner begripliga, utan också för att stärka elevernas självkänsla. Lisa Delpit (1998) talar till exempel om att uppmuntra ebonictalande (dvs. afroamerikanska varieteter av engelska) afroamerikaner till att bli ”språk-detektiver” och undersöka likheter och skillnader mellan deras egen språkvarietet och andra former av engelska, som den i texter de möter i skolan. Eleverna kan t.ex. arbeta tillsammans i grupper och upprätta tvåspråkiga ordlistor för sitt eget språk och för standardengelska. Ett viktigt mål är att stärka elevernas förståelse för att deras eget språk är viktigt och kraftfullt i rätt sammanhang, men att andra former av engelska är nödvändiga i andra sammanhang.

I figur 3 presenteras några av de aktiviteter som kan utgöra ett *Fokus på språk*. Dessa går helt klart längre än att enbart lära ut språkets form och funktion. Målet är att hos eleverna utveckla ett undersökande förhållningssätt till språket och hur det fungerar i olika sociala situationer.

- Språkssystemets strukturer (t.ex. förhållanden mellan ljud och stavning, uttal beroende på dialekt och sociolekt, grammatik, vokabulär etc.).
- Olika sätt att uppnå språkets syften och behärska dess funktioner.
- Konventioner i olika musik- och litteraturformer (t.ex. rap, folkmusik, poesi, skönlitteratur osv.).
- Lämpliga sätt att uttrycka sig i olika sammanhang (kultur-betingade artighetskonventioner, det språk som används på gatan kontra det som används i skolan, vardagsspråk kontra litterärt språk, språk för att uttrycka grupptillhörighet i så vitt skilda grupper som ungdomsgäng, politiska partier, ordens-sällskap osv.).

- Olika sätt att bygga upp muntliga eller skriftliga framställningar för att föra fram sitt budskap på ett kraftfullt eller övertygande sätt (t.ex. retoriska tal, politiska budskap, reklam osv.)
- Tvärspråklig jämförelse mellan språk (t.ex. ord som har liknande form och innehåll i både svenska, engelska och elevens förstaspråk, ordspråk, stavning osv.)
- Variation i språkanvändning i både en- och flerspråkiga sammanhang (kodväxling i tvåspråkiga miljöer, språkbevarande och språkbyte i familjen, politiska tvistefrågor som rör språk osv.).

---

*Figur 3. Undersökande arbete i grupp för att utveckla en kritisk språkmedvetenhet*

En förutsättning för ett systematiskt fokus på utveckling av en kritisk språkmedvetenhet är att läraren organiserar undervisningen så att eleverna kan *skörda språkets frukter* och göra det användbart. Datatekniken kan vara ett bra hjälpmedel för eleverna (antingen individuellt eller i grupp) för att samla, internalisera och sammanställa sina språkkunskaper, och sedan använda dem på ett effektivt sätt för att utvidga sina intellektuella gränser och personliga identiteter. Man kan till exempel utgå från de övningar som föreslås i Norah McWilliams (1998) *Ordvävarprojekt* och låta eleverna göra tabeller i datafiler där de kan skriva in ord som de stöter på under läsningen eller vardagshändelser som de vill studera. Tabellerna kan ha kategoribeteckningar som *synonymer, motsvarigheter i förstaspråket, ordspråk och idiom där ordet förekommer, reklam, ordlekar, skämt där ordet förekommer, relevant grammatisk information* osv.

## Fokus på språkanvändning

Delen *Fokus på språkanvändning* baseras på uppfattningen att elevernas tillägnande av andraspråket förblir abstrakt och skolbundet om de inte får möjlighet att uttrycka sin personlighet – sin identitet och

begåvning – på andraspråket. Det bästa sättet att motivera eleverna till språkanvändning är att ha en autentisk publik som uppmuntrar både muntlig och skriftlig tvåvägskommunikation. De tre exempel på språkanvändning som presenteras i figur 1 (*Bilda ny kunskap, Skapa texter och andra litterära uttryck, Påverka sociala förhållanden*) är tänkta att illustrera viktiga delar av kritisk literacitet. Språket måste användas till att stärka elevernas intellektuella, estetiska och sociala identiteter om det ska bidra till elevernas *empowerment*, vilket innebär det gemensamma skapandet av makt. Om man inte främjar aktivt och autentiskt språkbruk för dessa syften i skolan är det risk för att elevernas grepp om de kunskapsrelaterade (och vardagliga) aspekterna av sitt andraspråk förblir ytliga och passiva.

En aktiv språkanvändning i skolan har inte bara kognitiva och språkliga fördelar, den bidrar också till att eleverna uppmuntras att uttrycka *sin personlighet*, dvs. att utforska sina känslor, idéer och erfarenheter i ett stöttande sammanhang. På så vis blir eleverna mer medvetna om sina egna mål, värderingar och ambitioner. Drama/rollspel och kreativt skrivande är två exempel på språkanvändning som i hög grad kan främja en positiv självbild hos eleverna.

Att skriva reflekterande självbiografier är ett annat exempel på en övning som uppenbart främjar utforskande av den egna identiteten och samtidigt också utvecklar elevens literacitet. Andraspråkseleverna får då möjlighet att skriva om egna upplevelser och erfarenheter (se t.ex. Brisk 1998; Brisk & Harrington 2000). Brisk poängterar att eleverna då de skriver självbiografier bör undersöka och diskutera sina liv ur olika perspektiv: språkligt, kulturellt, politiskt, ekonomiskt, socialt och psykologiskt, och försöka förstå varför saker och ting är som de är. Vid diskussioner i klassen om olika ämnen kan läraren ställa frågor som får eleverna att gå djupare in på frågorna. För att få ytterligare information kan man också intervjua föräldrarna och få information från dem (t.ex. genom fotografier).

En variant av att skriva reflekterande självbiografier är att låta eleverna samarbeta i par och skriva varandras biografier. Man kan även låta en elev som talar målspråket mer flytande samarbeta med en som talar mindre flytande och skriva hans/hennes biografi. Eleverna kan också publicera sina biografier i pappers- eller elektronisk form (t.ex. på klassens hemsida) för att nå ut till en större läsekrets (föräldrar, andra elever, osv.). Invandrarelever kan också få skriva på sitt starkas-

te språk och sedan arbeta tillsammans med andra elever, klassläraren eller modersmålsläraren för att på så sätt skapa en två- eller trespråkig text.

## Sammanfattning

Ovan beskrivs en modell för inläring av ett kunskapsrelaterat språk i vilken interaktionen mellan lärare och elev ses som den mest avgörande faktorn för huruvida eleven ska lyckas i skolan eller inte. Denna interaktion kan betraktas ur två olika synvinklar. Den ena är *relationen mellan undervisning och lärande* i en snävare bemärkelse, vilken presenteras av strategier och arbetsformer som läraren använder för att förse eleverna med såväl begripligt inflöde och läsundervisning som ämneskunskaper och kognitiv utveckling. En effektiv undervisning ur detta perspektiv kommer att göra elevernas kognitiva engagemang så stort som möjligt.

Den andra synvinkeln är *stärkandet av elevernas självbild*, som presenteras av de budskap som förmedlas till eleverna om deras identiteter – vilka de är i lärarens ögon och vilka de kan bli. Det kanske viktigaste en lärare kan göra för att främja elevernas inläring av ett kunskapsinriktat språk är att skapa en undervisningsmiljö där alla elevers röster kan höras. När eleverna känner att de får verklig respekt och bekräftelse från lärare och kamrater skapas en stark känsla av tillhörighet och gemenskap i lärandet i klassrummet och motivation att aktivt delta i samhället utanför.

Maximalt kognitivt engagemang och maximal identitetsinvestering uppnås i undervisning som ger eleverna möjlighet att fokusera på betydelse, språk och omfattande både muntlig och skriftlig språkanvändning. Man kan i detta avseende inte nog poängtera vikten av att läsa och skriva mycket för att utveckla både studiemässigt självförtroende och kunskapsinriktad språkfärdighet. När eleverna läser texter (helst både på första- och andraspråket) som de kan relatera till sin personliga bakgrund eller världsuppfattning motiveras de att fortsätta läsa. Att skriva analytiska och berättande texter (på första- och andraspråket) som uttrycker elevernas växande självkänsla – deras identitet – hjälper eleverna att kartlägga varifrån de kommer och vart de är på väg. Eleverna kommer emellertid också att kunna dra nytta av ett uttryckligt fo-

kus på att utveckla medvetenhet om språket och dess genomgripande roll i samhället. Ett sådant fokus på själva språket och dess relation till olika maktförhållanden i samhället uppmuntrar eleverna att *skörda språkets frukter*. På så vis tillgodogör de sig mer av det kunskapsinriktade språket när de läser och kan också använda det på ett kraftfullt och effektivt sätt när de själva talar och skriver.

Skolans språkpolicy är ett viktigt redskap för att skolorna ska kunna arbeta i den här riktningen. Processen att delta i diskussioner om skolans språkpolicy gör att alla lärare får möjlighet att göra sina rösta hörda. På så sätt kan man också föra in relevant forskning och annan kunskap (t.ex. om praktiskt genomförande med lyckat resultat) i diskussionen. När en sådan process inte existerar (som i fallet med B. Dudley Bretts skola) lägger troligen lärarnas rolldefiniering och den organisatoriska strukturen i skolan hela ”problemet” på invandrarelevenerna eller gruppen, och permanentar på så vis både elevens intellektuella segregation och nedvärderingen av de språkliga och kulturella resurser som hon har med sig till skolan.

## Referenser

- Brisk, M E (1998) *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brisk, M E & M. M. Harrington, (2000) *Literacy and bilingualism: A handbook for ALL teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corson, D (1999) *Language policy in schools: A resource for teachers and administrators*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132–149.
- Cummins, J (2000) *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Delpit, L (1998) Ebonics and culturally responsive instruction. In T. Perry & L. Delpit (eds) *The real ebonics debate* (pp. 17–26). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Fielding, L G, & P. D. Pearson, (1994) Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62–68.

- Klesmer, H (1994) Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- McWilliam, N (1998) *What's in a word? Vocabulary development in multilingual classrooms*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Phillipson, R (ed) (2000) *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T (2000) *Linguistic genocide in education - or world-wide diversity and human rights*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T & R. Phillipson (1995) *Linguistic human rights*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vygotsky, L . S (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.