

Patricia Chow,
Zarina Khan,
Padma Sastri,
Alison Shirashi

Peel District Board of Education, Toronto, Canada

Lisa Leoni

York Region District School Board, Canada

Sarah Cohen

Northern Illinois University, USA

Jim Cummins

University of Toronto, Canada

Elevers hjemmesprog: Ven eller fjende?

Indledning

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

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

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

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

Udviklingen af identitetstekster som en pædagogisk strategi

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

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

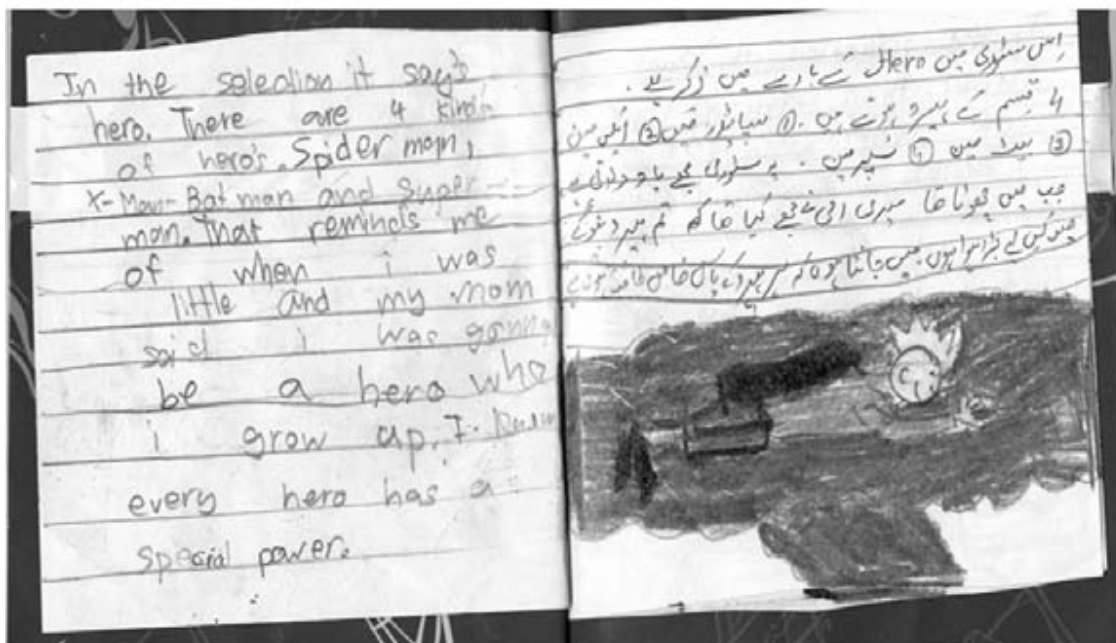
Projektet blev startet sidst i 1990'erne som et aktionsforskningsprojekt der involverede en gruppe lærere, som sammen med Sandra Schechter (York University) og Jim Cummins (University of Toronto) undersøgte hvordan skolen kunne udbygge sit samarbejde med forældre og lokalområdet (Chow & Cummins 2003;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

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

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

Figur 1

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



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

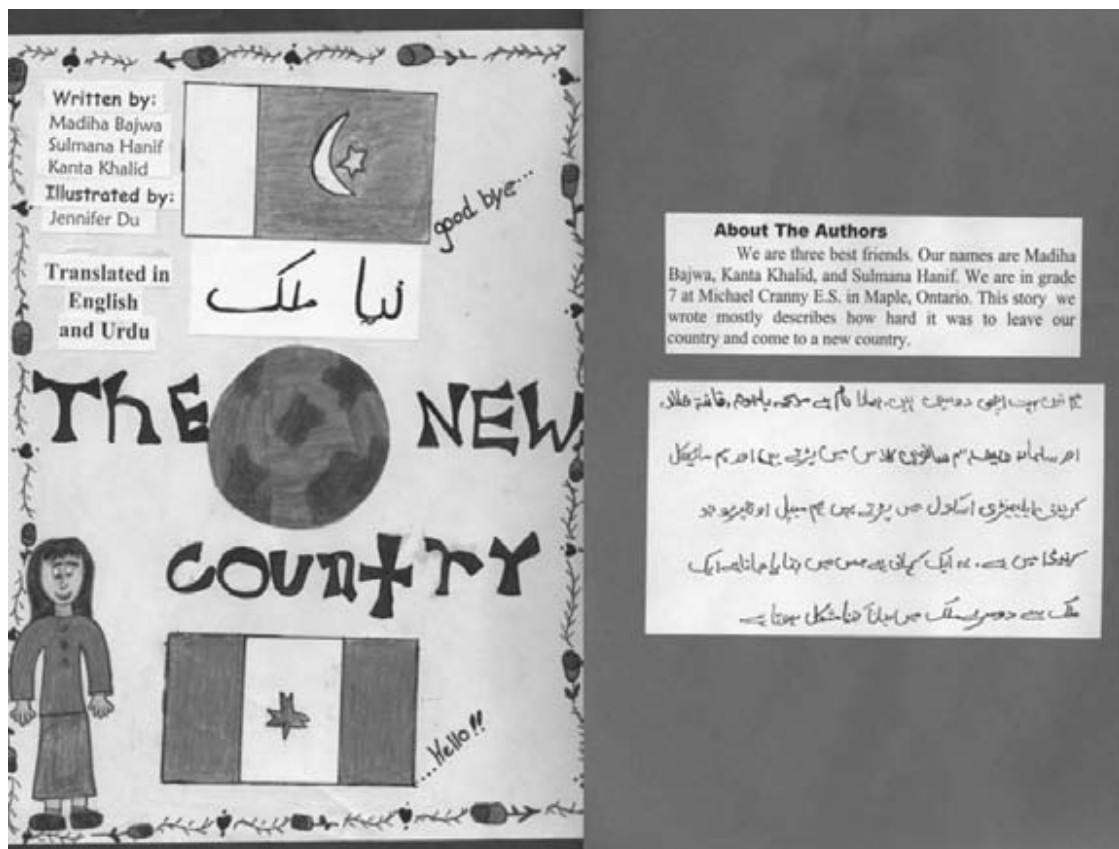
Madiba

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

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

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

Figur 2



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

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

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

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

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

Tomer

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

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

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

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

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

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

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

Figur 3



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

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

Konklusion

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

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

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

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

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

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

Note

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

Litteratur

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