

Gunnel Knubb-Manninen



Tvåspråkighet ur inlärningsens synvinkel

I denna artikel granskas inlärnigen av två språk, närmare bestämt dess förutsättningar och följder i kognitivt hänseende samt diskuteras hurudana kognitiva uppgifter inläring av två språk under olika språkförhållanden innebär.

Tvåspråkighet och inlärningsförmåga

Tidigare forskning ställde ofta frågan: är tvåspråkighet till nackdel eller till fördel för individen. I början av seklet rapporterades negativa kognitiva effekter: tvåspråkiga hade lägre intelligens och sämre skolprestationer. Senare forskning har gett en mer nyanserad bild av situationen (se t.ex. Skutnabb-Kangas 1981). De defekter som man trodde tvåspråkigheten gav upphov till har visat sig ha andra orsaker. Sämre prestationer på verbala intelligens-test berodde ofta på att barnen testades på det språk de kunde sämre. Begreppet tvåspråkighet kan nämligen inte och har inte reserverats för endast balanserat tvåspråkiga, dvs. sådana individer som kan båda språken lika bra. Eftersom motsatsen är enspråkighet måste man se tvåspråkigheten som en egenskap man kan ha till olika grad (och som kanske också varierar till sin

art). En annan orsak till svaga resultat för de tvåspråkigas del var att de tvåspråkiga i dessa undersökningar ofta var invandrabarn som uppfostrats i en annorlunda kultur än den kultur enligt vilken såväl skolprestationerna som intelligensen bedömdes.

Ur allmänt kunskapsperspektiv låter frågan om tvåspråkighet är till nackdel konstig. Vi brukar aldrig se kunskap som någon börda på vägen. Tillgång till två eller fler språk, innebär ju däremot, som Vygotsky (1982, 194) påpekat, att man får perspektiv på det egna språket och kan uppfatta språket skild från verkligheten, som det kognitiva redskap det är.

Det man i den senare tvåspråkighetsdebatten förfasat sig över är den situation då varkendera språket utvecklats tillräckligt, halvspråkighet. Man har betonat att varje individ behöver åtminstone ett välutvecklat språk. Tanken är den, att vi behöver ett språk som behärskas till den grad att vår tankeförmåga och vår förmåga att lära oss genom språket inte hämmas.

Att utsättas för två språk och lära sig två språk kan alltså inte i sig anses vara till skada. Det enda som kan vara till skada är bristfällig språklig stimulans och undervisning, och det gäller vare sig barnet lär sig två eller ett språk. Sålunda kan man finna att en del tvåspråkiga klarar sig ypperligt i den svenska skolan - t.o.m. bättre än enspråkiga, medan andra tvåspråkiga har problem.

Gunnel Knubb-Manninen, forskare, Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitetet. Forskningsområde: inläring och undervisning av finska i Finlands svenskspråkiga skolor.

De tvåspråkigas skolframgång i de svenska skolorna i Finland

Då jag granskat skolframgången i form av medelvitsord på betyget, och vitsord i ämnen finska och modersmålet (dvs. svenska) bland elever i den svenska skolan som har varierande kontakter med det finska språket (tvåspråkiga av olika grad), har jag kunnat konstatera att de individuella skillnaderna är stora och att skillnaderna mellan språkgrupperna inte är helt entydliga. Generellt kan man dock säga att de tvåspråkiga inte klarar sig sämre i skolan än de enspråkiga, hellre tvärtom.

En trend, som framkommer oberoende av om man granskar modersmålsvitsordet eller medelvitsordet på grundskolans slutbetyg, är att de elever som har mest finska kontakter uppvisar bäst skolframgång medan elever med ungefär lika mycket finska och svenska kontakter klarar sig sämst. Vitsordet i finska på slutbetyget (men inte tidigare) följer däremot ganska entydligt mängden kontakter med finska.

Med tanke på att lägre socialgrupper ofta konstaterats stöta på problem i skolan – vilket anses bero på kulturella skillnader mellan hemmet och skolan – är det skäl att här jämföra de tvåspråkigas och de enspråkigas sociala bakgrund. Kan de tvåspråkigas goda skolprestationer i denna undersökning alltså förklaras på samma sätt som de tvåspråkigas svaga skolprestationer i tidigare undersökningar? Så verkar det vara. Då jag granskat socialgruppsfördelningen i de olika språkgrupperna, har jag kunnat konstatera att de högre socialgrupperna är något överrepresenterade bland de tvåspråkiga (Knubb-Manninen 1987).

Inlärningsförmåga och tvåspråkighet

En central fråga inom tvåspråkighetsforskningen har, som jag redan konstaterade, varit hur tvåspråkigheten inverkar på den

kognitiva utvecklingen i övrigt och på förmågan att lära sig annat. Man kan emellertid också svänga på frågan och fråga sig hurdan betydelse den allmänna inlärningsförmågan, dvs. elevens kognitiva utvecklingsnivå har på tvåspråkighetsutvecklingen.

Denna fråga har rönt betydligt mindre intresse. Den har granskats närmast i form av ålderns betydelse för inlärning av det andra språket. De forskningsresultat vi har att tillgå ger inget entydigt svar på denna fråga. Och egentligen är det förståeligt. Man kan lära sig på många olika sätt. Om man lär sig två språk samtidigt från första början stöter man på andra kognitiva uppgifter än om man lär sig ett andra språk efter det första, men oberoende av vilka uppgifter man ställs inför så lär man sig språket om man lyckas lösa uppgifterna. Vi kan naturligtvis sträva efter att utveckla ett bästa sätt att lära barnen ett andra språk på och sen försöka anpassa barnen till vårt undervisningssätt. I praktiken är detta emellertid omöjligt. Barnen växer upp under olika språkliga förhållanden i vår värld. Det gäller att kunna stöda deras språkutveckling oberoende av i vilken ordning och vilken ålder de utsätts för språken.

Det tycks inte finnas några absoluta kognitiva hinder för inlärning av två språk. Om en människa kan lära sig ett språk, kan hon/han också lära sig fler. Jag har påträffat utvecklingsstörda som haft ett mycket primitivt språk, t.ex. varit oförmögna att bilda fullständiga satsar på sitt modersmål, men som lärt sig att uttrycka sig på samma primitiva sätt på ett annat språk. "Jag stan igår" blir "Minä Vasa eiten". En annan sak är sen om man kan kalla detta för tvåspråkighet.

Det finns dock tydliga skillnader mellan individerna när det gäller att lära sig språk. En del barn lär sig språk mycket snabbt och till synes lekande lätt, medan andra kämpar och inte kommer sig någon vart. Den

vanligaste förklaringen till det här är att en del barn är språkligt begåvade och andra inte. Och denna begåvning uppfattas som i huvudsak biologiskt bestämd. De senaste decenniernas forskning i inlärningsstrategier och metakognition har, tycker jag, visat att det inte är så enkelt att förklara skillnaderna mellan individerna. Och framförallt att vi inte behöver se så pessimistiskt på inlärningsförmågan.

Vad innebär inlärningsförmåga och hur kan den utvecklas?

Dagens forskning tyder alltså på att man också kan lära sig lära sig. Inom inlärningsstrategiforskningen är man övertygade om att (Nisbet & Shucksmith 1986, 74):

1) De flesta människor är kapabla att lära sig bättre än vi för närvarande gör.

2) För att lära oss bättre behöver vi utveckla våra inlärningsstrategier.

3) Nyckeln till denna utveckling ligger i medvetenhet om och granskning av våra egna mentala processer. För språkinlärningsens del gäller det att medvetandegöra hurdana mentala tillvägagångssätt språkinläraren använder och utforska alternativen för att kunna välja det för vart och ett tillfälle lämpligaste tillvägagångssättet.

I brist på annan kunskap kan vi fundera över våra egna sätt att klara av olika språksituationer och olika språkliga uppgifter. Problemet är bara att det vi gör ofta är så automatiserat att vi har svårt att urskilja delstegen. I några undersökningar av spatial förmåga (Ericsson & Oliver 1988) visade det sig att försökspersonernas beskrivning av vad de gjorde och de slutledningar man kunde dra på basen av försökspersonernas ögonrörelser inte överensstämde. När försökspersonerna hade i uppgift att avgöra om två tvådimensionellt avbildade figurer var likadana eller ej, förklarade de att de i fantasin vände på figurerna och att de såg figurerna som helheter. Analysen

av ögonrörelserna visade emellertid att de utförde mycket snabba systematiska jämförelser av vissa strategiska detaljer i figurerna.

Det finns emellertid numera en del empirisk forskning om språkinlärarens mentala tillvägagångssätt — bl.a. Faerch & Kasper (1983) om kommunikationsstrategier och Haastrup (1989) om ordförståelsestrategier — och detta har ökat förståelsen för hur viktig barnens allmänna problemlösningsförmåga är också vid inläring av ett andra språk.

Många elever med negativa erfarenheter av inläring har mist tron på sin egen förmåga och försöker medvetet eller omedvetet undvika fler misslyckanden genom att inte ens försöka lära sig. Dessa elever som har allmänna inlärningsproblem och inte bara i det andra språket, är egentligen i behov av terapeutiska undervisningsmetoder, av feedback som bygger upp deras självförtroende. Det räcker emellertid inte bara med uppmuntrande ord. Eleverna behöver också insikt i hur de skall gå till väga så att de kan få positiva inlärningserfarenheter, så att de själva märker att de klarar av olika uppgifter.

Tyvärr finns det inga popkonster att ta till. Det visar de försök man gjort med att lära eleverna effektivare studiestrategier. Eleverna har nämligen inte lyckats tillämpa de specifika tillvägagångssätt de lärt sig i försökssammanhang i andra inläringssituationer. Det verkar som om det viktigaste skulle vara — inte att man lär barnen enskilda tillvägagångssätt utan — att man handleder dem till större insikter i vad inläringen går ut på (Campioni 1987).

För att utveckla en större insikt i den egna inläringen hos barnen har man ansett det viktigt att göra följande saker (Nisbet & Shucksmith 1986, 69):

1) Att tydligt och klart uttrycka vad som är syftet med olika inlärningsuppgifter, vad det är meningen barnet skall lära sig

och varför. I en undersökning (Säljö & Wyndhamn 1987, 1988), där man granskade hur elever som hade i uppgift att lösa matematikuppgifter utnyttjade kognitiva ledtrådar i själva situationen, fann man att de högpresterande eleverna reagerade och svarade på problemet i sig, och kunde bortse från störande och vilseledande villkor men samtidigt utnyttja stödande ledtrådar. De kunde alltså sälla den information som gavs på olika nivåer. De medelgoda eleverna hade ungefär samma räknetekniska kompetens, men förmådde inte i samma utsträckning "läsa situationen". De lågpresterande eleverna uppvisade en initial osäkerhet om vad som efterfrågades i uppgiften. Denna undersökning tyder alltså på att svaga elever är i behov av klarare vägledning i vad som är meningen med olika uppgifter och undervisningssekvenser.

2) Att demonstrera på vilka sätt man kan lösa olika uppgifter och därmed fästa barnets uppmärksamhet vid tillvägagångssätten. I undersökningar där man jämfört olika undervisningssätts effektivitet har man bl.a. funnit att effektiva lärare använde inlärningsstrategierna själva i sin undervisning, demonstrerade dem i undervisningen (se Nisbets & Schucksmiths 1986 litteraturgenomgång).

3) Att diskutera med barnen hur de går till väga och fästa deras uppmärksamhet vid olika personliga sätt att fungera och vid de krav uppgiftstyperna och sammanhanget ställer. Man har konstaterat att kognition och metakognition inte alltid svarar mot varandra i synnerhet hos barn, dvs. barn kan använda vissa strategier, som t.ex. att upprepa nya ord för sig själva, men är inte medvetna om vad de gör och varför. I undersökningar där man försökt hjälpa elever med lässvårigheter genom att göra eleverna medvetna om texternas nyckelpunkter och genom att öka deras metaförståelse, har man uppnått resultat, som styrker

betydelsen av medvetenhet om tillvägagångssätten (Wong 1985, 160).

Kognitiva uppgifter i inläringen av två språk

Beroende på språkinläringssammanhang ställs barnen alltså inför olika kognitiva uppgifter som de måste lösa för att kunna tillägna sig språket. Om språken avviker starkt från varandra, blir uppgifterna som måste lösas fler och mer krävande än om vi har att göra med närbesläktade språk. Att bli tvåspråkig i finska och svenska hör till de mer krävande projekten.

1) För de barn som lär sig två språk samtidigt är den första kritiska uppgiften att inse att de har att göra med två olika språk och kunna hålla den åtskilda. För att underlätta denna insikt, råder man föräldrar med olika modersmål att konsekvent tala sitt eget modersmål – en person ett språk-principen. På detta sätt knyts språket till vissa yttre faktorer och varierar med dem, vilket gör det lättare för barnet att skilja åt språken. Detta är ett ideal som få föräldrar emellertid når upp till visar enkäter till hemmen. Om föräldrarna kan båda språken leder det sociala trycket till att de i vissa sociala situationer talar det andra språket med barnet. Därför är det svårt att empiriskt fastställa hur avgörande denna en person ett språk-principen är. Jag har emellertid stött på ett par som inte kunde den andras språk när de började umgås och som kommunicerade så att vardera talade enbart sitt eget språk. När deras son var två år behärskade han båda språken lika bra, behärskade likaså språkbytet till fulländning och använde alltid den persons modersmål som han riktade sig till.

I hem där föräldrarna är mindre konsekventa och där de sinsemellan talar det språk som är förhärskande i omgivningen förefaller barnen lära sig tala omgivnin-

gens språk först. De verkar lägga det andra språket på hyllan åtminstone för en tid; de förstår det men använder själva hellre majoritetsspråket. Man kan fråga sig om detta är ett led i deras försök att hålla språken åtskilda. De ägnar sig åt det språk som går i alla situationer och lagrar det andra språket i en annan form i minnet — som passiv kunskap.

2) För de barn som blir tvåspråkiga i ett senare skede, dvs. hamnar i en annan språkmiljö sedan de lärt sig modersmålets grunder, ser inlärningsuppgiften annorlunda ut. Det gäller att lära sig en ny kod, nya ord och sätt att uttrycka sig i situationer som de redan klarar av på ett språk. Inlärningsuppgiften underlättas av barnens allmänna kunskap. Uppgiften är oftast också mer begränsad på så sätt att det nya språket endast behövs för att kommunicera med andra. Styra sina egna handlingar, dvs. tänka, kan man fortfarande göra med hjälp av sitt modersmål.

En inlärningsituation som emellertid anses problematisk är den, då ett barn vars modersmål är svagt utvecklat börjar gå i skola på ett språk som hon/han behärskar dåligt eller inte alls. Det finns forskare (bl.a. Skutnabb-Kangas 1981 och Cummins 1979) som hävdar att om barnet inte kan använda sitt modersmål för högre kognitiva funktioner, är det svårt om inte omöjligt att lära sig att använda det andra språket för dylika funktioner. Denna ståndpunkt används som argument för skolor på barnets modersmål och bör också i skolpolitiska sammanhang beaktas. I praktiken kommer det dock alltid att finnas barn med ett svagt första språk som på grund av olika omständigheter tvingas gå i skola på ett annat språk. Man kan alltså inte undvika problemet. Frågan är hur man kan stöda barnet i dess gigantiska inlärningsuppgift att samtidigt som det lär sig ett andra språk lära sig att använda språket för nya funktioner.

Om man faktiskt eftersträvar tvåspråkighet, förefaller stödundervisning på modersmålet vara en god lösning i de fall där modersmålet är bristfälligt utvecklat. Och det här är en uppgift också för den finska skolan. Vi har många tvåspråkiga barn i finska skolor också, som behöver stimulans på sitt andra språk. De är bara så utspridda över hela landet — några elever per ort — att man inte uppmärksammar dem i den utsträckning man borde. Om man inte kan stöda modersmålet, måste man stöda inläringen av det andra språket desto mer. I Dickursby har man under 80-talet haft ett försök inriktat på elever med skolspråks svårigheter och med föräldrarnas hjälp försökt utveckla främst kunskaperna i skol-språket, dvs. svenska. Enligt Brunells (1985, 1989) rapporter har man i försöket till en del uppnått positiva resultat.

3) Helt annorlunda ser inlärningsuppgiften däremot ut, när barn sätts att lära sig det andra språket i skolan. Skolan bygger upp språkkunskaper i det andra språket på sikt så att målet, en viss fungerande språkförmåga, ligger år framåt i tiden. Man strävar efter att steg för steg ge eleverna vissa delfärdigheter — delfärdigheter som de själva knappast alla gånger upplever som särskilt relevanta med hänsyn till de krav användningen av språket ställer. Inläringen styrs av läraren och den stöder sig nästan uteslutande på modersmålet.

Även om man lär sig ett andra språk genom sitt modersmål är uppgiften kognitivt krävande — eller kanske just därför. När man lär sig språket i miljön, får man all möjlig information om språket i bruk på en gång; om såväl själva språket som språkbruket. Alla detaljer man observerar och lär sig förekommer i ett sammanhang. När man lär sig ett språk genom formell undervisning är språket sönderdelat och man lär sig dess aspekter en efter en. Faran är då att individen när hon/han inte själv varit med om att analysera och stycka sönder

språket, får problem med att bygga upp delarna till en helhet, dvs. skapa en helhetsstruktur av alla språk- och språkbruksregler. Detta gäller i synnerhet om språket till sin struktur starkt avviker från modersmålet, som när svenska elever lär sig finska, och tar sig uttryck i att en del elever i slutet av grundskolan upplever finskan som ett kaos av regler.

För att förhindra dessa svårigheter är det uppenbarligen viktigt att läraren förmedlar någon form av helhetssyn på grammatiken – klargör vad som eftersträvas och hurudana delfärdigheter eleverna måste lära sig och varför – och inte bara går rakt på enskilda regler. Ausubel & al. (1978) har framhållit att eleverna tar till mekanisk utantillinläring, om de måste tillägna sig mycket detaljer innan de har tillräckligt med överordnade begrepp att knyta detaljkunskapen till. För att minnet inte skall överbelastas och kaos uppstå är det också viktigt att eleverna lyckas automatisera de första, grundläggande språkreglerna.

I en enkät till lärarna i finska på lågstadiet framkom det att lärarna själva anser att elever som har svårigheter med finskan i skolan bäst kan hjälpas genom mer individualiserad undervisning, men många lärare upplevde också att det behövs mer undervisning överhuvudtaget i finska.

Slutord

Sammanfattningsvis kan vi konstatera, att inlärningsförmågan i ett andra språk – enligt det teoretiska perspektiv jag här använt – till stor del kan ses bygga på allmän kunskap om inläringen. För förståelse av inläringen måste emellertid också det som skall inläras, språkstoffet, beaktas.

Språkinläraren har till uppgift att tillägna sig kunskap och delfärdigheter av olika slag, vilka uppenbarligen kräver olika inlärningsstrategier. För att kunna hjälpa individerna att finna effektiva strategier för inläring, är det nödvändigt att man analyserar hurudana kognitiva deluppgifter olika inläringssituationer innebär.

Tiivistelmä

Kaksikielisyys oppimisen näkökulmasta

Artikkelissa tarkastellaan toisen kielen oppimisen kognitiivisia puolia. Oppimiskyvyn voidaan katsoa melko pitkälle perustuvan yleiseen oppimistietoon ja taitoon. Kielen oppimisen ymmärtämiseksi on toki huomioitava myös sitä, mitä on opittava eli kieliainesta. Kielenoppijan tehtävänä on erityyppisten osatietojen ja -taitojen omaksuminen, mikä ilmeisesti vaatii erilaisia oppimisstrategioita ja tietoisuutta niistä. Riippuen oppimisolosuhteista lapsi kohtaa erilaisia kognitiivisia tehtäviä yrittäessään oppia kahta kieltä.

English Summary

Bilingualism from the perspective of learning

The article examines cognitive aspects of second language learning. Learning skill is largely based on general knowledge about learning. To understand language learning one must, of course, also consider the subject matter to be learnt. A language learner has to acquire knowledge and subskills of various types, which requires varying learning strategies and knowledge of them. Depending on learning conditions, the child encounters manifold cognitive tasks when trying to learn two languages.

Litteratur

- Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H.: *Psychology of Education. A Cognitive View*. New York 1978.
- Brunell, V.: *Skolspråkssvårigheter på grundskolans lågstadium*. Jyväskylä universitet. Rapporter från Pedagogiska forskningsinstitutet 361, 1985.
- Brunell, V.: *Undervisning av elever med skol-språkssvårigheter*. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet. Pro memoria 1989.
- Campione, J.C.: *Metacognitive Components of Instructional Research with Problem Learners*. I: Weinert, F.E., Kluwe, R.H. (eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, New Jersey 1987, s. 117–142.
- Cummins, J.: *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. *Review of Educational Research*, 49: 2, 1979, s. 222–251.
- Ericsson, K.A., Oliver, W.L.: *Methodology for Laboratory Research on Thinking: Task Selection, Collection of Observations and Data Analysis*. I: Sternberg, R.J., Smith, E.E. (eds.), *The Psychology of Human Thought*. Cambridge 1988, s. 392–428.
- Faerch, C., Kasper, G.: *Strategies in Interlanguage Communication*. London 1983.
- Haastруп, K.: *Developing Learners' Procedural Knowledge in Comprehension*. I: Phillipson, R., Kellerman, E., et al. (eds.), *Foreign Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*. Clevedon 1989.
- Knubb-Manninen, G.: *Inlärningsförhållandenas betydelse vid inläring av ett andra språk*. Jyväskylä universitet, Psykologiska institutionen. Licentiatavhandling, 1987.
- Nisbet, J., Schucksmith, J.: *Learning Strategies*. London 1986.
- Skutnabb-Kangas, T.: *Tvåspråkighet*. Lund 1981.
- Säljö, R., Wyndhamn, J.: *The Formal Setting as Context for Cognitive Activities. An Empirical Study of Arithmetic Operations under Conflicting Premises for Communication*. *European Journal of Psychology of Education*, 2 (3), 1987, s. 233–245.
- Säljö, R., Wyndhamn, J.: *Cognitive Operations and Educational Framing of Tasks. School as a Context for Arithmetic Thought*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 1988, s. 61–71.
- Wong, B.Y.L.: *Metakognition and Learning Disabilities*. I: Forrest-Pressley, D.L., Mac Kinnon, G.E. et al. (eds.), *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Orlando, vol. 2, 1985, s. 137–180.
- Vygotsky, L.S.: *Ajattelu ja kieli*. Espoo 1982. (Rysk originalupplaga 1931).