

Myter om tvåspråkighet Inger Lindberg

Sverige som flerspråkigt land blev en valfråga. Debatten var mer livlig än kunnig. En långsiktig språkpolitik kräver till en början att vi gör oss av med vanföreställningar om mångspråkighet. De 200 modersmålen i Sverige är en stor tillgång för både individer och samhälle. Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet och styrelseledamot i Svenska språknämnden, avlivar några myter.

För en tid sedan kunde man läsa i tidningen att zoologerna genom DNA-tekniken kunnat avslöja en gammal seglivad myt – fåglar som bor i par är varandra trogna. En stor del av fågelungarna visar sig nämligen vara resultatet av snedsprång. Genom att samla in blodprov har man också lyckats visa att honorna har goda skäl att vara otrogna. Deras ordinarie hanne är en nära släkting, och otroheten är helt enkelt ett sätt att få friska ungar och undvika incest.

Det är inte utan att man blir avundsjuk på naturvetarna som med självklar auktoritet och genom exakta och ovedersägliga metoder en gång för alla kan ta död på gamla felaktiga föreställningar. Lika lätt avlivar man dessvärre inte en del envisa myter om tvåspråkighet. De har fått fäste i det allmänna medvetandet genom att ständigt upprepas och framställas som självklara sanningar.

Myt 1: Forskarna är oeniga

En sådan myt är den påstådda oenigheten bland forskarna i frågor som gäller barns tvåspråkighet. Ett belysande exempel är modersmålets betydelse för flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. I medierna framställer man ofta forskarna som oeniga och menar att det inte finns några entydiga svar i den ena eller andra riktningen. Men på denna punkt råder i dag stor enighet i forskarvärlden. I omfattande, långsiktiga och vetenskapligt väl genomförda studier har man jämfört undervisningsprogram som i olika grad inbegripit undervisning i och på modersmålet (Thomas & Collier 1997, 2002). Jämförelserna visar att satsningar på modersmålet har en positiv och avgörande betydelse för tvåspråkiga elevers andraspråksutveckling och allmänna skolframgång. Resultaten gäller visserligen USA där utbildningssystemet i många avseenden skiljer sig från t.ex. det svenska. Men forskarna i vår del av världen är eniga om dessa resultatets allmänna giltighet, eftersom de i hög grad bekräftar det man kommit fram till i många tidigare mindre undersökningar i skilda sammanhang. I grunden handlar det om något så enkelt som att vi lär bäst på ett språk som vi förstår. Så länge de flerspråkiga eleverna inte behärskar undervisningsspråket, kommer de att ha sämre förutsättningar än enspråkiga elever som undervisas på det språk de är bäst på, nämligen sitt modersmål. De flerspråkiga eleverna bör alltså i skolarbetet parallellt med svenskan få fortsätta att utveckla och använda det språk de kan bäst. Annars kommer de ohjälpligt efter i sin kunskapsutveckling.

Myt 2: Modersmålet stör andraspråksinläringen

Här rycks mattan undan också för en annan seglivad myt: att modersmålet skulle ha en negativ inverkan på minoritetsspråkselevers andraspråksinläring och hämma den allmänna kognitiva utvecklingen. En ensidig satsning på andraspråket skulle därför vara att föredra. Till grund för denna syn ligger föreställningen att det finns ett begränsat språkutrymme i hjärnan. Tvåspråkighet och en fortsatt utveckling av modersmålet skulle vara förvirrande och störa och försena utvecklingen av andraspråket.

Denna myt kan ha sitt ursprung i tidiga studier kring tvåspråkighet som visade på betydande kognitiva nackdelar förknippade med flerspråkig uppväxt. Men i de undersökningarna hade man inte i tillräckligt hög grad tagit hänsyn till skillnader i social bakgrund mellan enspråkiga och flerspråkiga (August & Hakuta 1997). Inte heller tänkte man på graden av tvåspråkighet, utan individer bedömdes som tvåspråkiga t.ex. utifrån föräldrarnas födelseort eller efternamn. Man tog inte reda på i vilken utsträckning de verkligen behärskade flera språk.

Men tvåspråkighet är inget entydigt begrepp. Tvåspråkighetsforskaren Lambert (1977) skilde redan på 1970-talet mellan *additiv* och *subtraktiv* tvåspråkighet. Den distinktionen markerar betydelsen av de sociokulturella villkor som kännetecknar tvåspråkiga barns uppväxt i olika miljöer. I den mån de får möjlighet att utveckla sitt andraspråk parallellt med en fortsatt utveckling av förstaspråket i en atmosfär där båda språken och kulturen värderas högt, så kan man tala om en *additiv* tvåspråkighet, d.v.s. en tvåspråkighet som innebär att språken kompletterar och berikar varandra. När andraspråkstillägandet i stället sker på bekostnad av förstaspråket talar man *subtraktiv* tvåspråkighet. Det är ofta fallet då minoritetsspråksbarn tvingas överge sitt modersmål för det majoritetsspråk som talas av en dominerande grupp. Samhällets och skolans attityder till och värderingar av tvåspråkighet, liksom olika minoriteters kultur och språk, avgör om minoritetsspråkseleverna kan utveckla additiv tvåspråkighet och dra nytta av de positiva effekterna av denna tvåspråkighet.

I senare års forskning har man kunnat fastställa många positiva samband mellan tvåspråkighet och kognitiv utveckling (se vidare Lee 1996). Tvåspråkighet har bl.a. visat sig främja metaspråklig medvetenhet, d.v.s. insikter om hur språk är konstruerade och fungerar (Ben-Zeev 1977). Den metalingvistiska medvetenheten är i sin tur en viktig faktor för intellektuell utveckling, både i fråga om läsfärdighet och skolframgång mer allmänt. Andra studier visar också att tvåspråkighet gynnar begreppsbyggnad, analogisk slutledningsförmåga liksom kreativt tänkande i nya riktningar. Det bör dock påpekas att de flesta av dessa studier bygger på resultat från balanserat tvåspråkiga. Resultaten är alltså inte generaliserbara till personer som endast har en mer begränsad färdighet i ett av språken. Mycket talar i stället för att tvåspråkighetens fördelar hänger samman med additiv tvåspråkighet och hög färdighet i bägge språken.

Det positiva sambandet mellan tvåspråkighet och olika kognitiva processer kan ha olika förklaringar. En tänkbar sådan är att tvåspråkiga får en högre medvetenhet om språklig form och funktion i allmänhet. De kommer tidigt underfund med språkets symboliska funktion när de upptäcker att flera olika uttryck kan användas för att beteckna en och samma sak. Den insikten anses gynna symboliskt och abstrakt tänkande (Genesee 1981, Hakuta 1986). En annan förklaring kan vara att tvåspråkiga blir mer flexibla i sitt tänkande genom att de lätt kan växla mellan olika språk (Peal & Lambert 1962). Det kan gynna förmågan att se flera alternativa lösningar på ett problem och vid behov överge en hypotes till förmån för en annan. Man kan också tänka sig att flerspråkiga genom tidig kontakt med flera språk i högre grad än enspråkiga utvecklar sitt verbala tänkande och sin förmåga att utnyttja språket som ett stöd för sitt tänkande. Den förklaringen utgår från ett nära samband mellan språk och tänkande i enlighet med den ryske psykologen Vygotskijs språksyn. Inläringen av ett andraspråk kan enligt Vygotskij befria ”barnets språkliga tänkande ur de konkreta språkliga formernas och företeelsernas fångenskap” (Vygotskij 1999: 274). (Även Goethe menade att inläringen av ett andraspråk höjer medvetenheten om modersmålet när han sa att den som inte känner ett enda främmande språk inte heller känner sitt modersmål.)

Myt 3: Barn lär sig fort

Att barn lär sig andraspråk och främmande språk i en rasande fart utan någon som helst ansträngning är ytterligare en myt. Andraspråksinläring är faktiskt en mödosam och tidskrävande process för såväl barn som vuxna. Undersökningar visar i stället att äldre barn och vuxna lär sig fortare. De har fördelen att ha kommit längre i sin kognitiva utveckling, och därigenom kan de bättre dra nytta av undervisning än små barn som har sämre memoreringstekniker och inlärningsstrategier. Yngre barn har lättare att tillägna sig ett brytningsfritt uttal. De kan också framstå som snabbare inlärare genom att de inte ställs inför lika stora utmaningar som äldre barn och vuxna. De förväntas inte använda språket i lika krävande situationer utan klarar sig med enklare strukturer och ett ganska begränsat ordförråd.

Det är också stor skillnad på yngre och äldre barn. För barn i skolåldern höjs kraven på språkkunskaper i snabb takt. Barn kan relativt fort utveckla kommunikativa färdigheter i samband med en *situationsberoende* språkanvändning som dominerar den muntliga och i hög grad interaktionella språkanvändningen i förskoleåldern. Men det återstår många år innan det *situationsoberoende*, skolrelaterade språket är fullt utvecklat. Detta språk kännetecknar den muntliga och skriftliga språkbruket särskilt i grundskolans senare år och i gymnasiet. För att kunna ta till sig innehållet i läromedlen och hänga med i undervisningen är denna typ av språkkunskaper nödvändiga. Undersökningar visar att de kan ta fem år och mer för elever med andra modersmål att utveckla denna typ av andraspråkfärdigheter. Det gäller även under gynnsamma förhållanden där eleverna erbjuds undervisning i såväl andraspråket som modersmålet. Forskningen visar dock klart att sådan undervisning påskyndar utvecklingen och har en avgörande betydelse för en gynnsam andraspråksutveckling och för skolframgång mer allmänt. Att språkligt komma ikapp majoritetsspråkseleverna tar naturligtvis olika lång tid för olika elever. Det beror på en mängd olika faktorer. Vid vilken ålder kommer man i kontakt med svenskan? I vilken utsträckning har man utvecklat skolrelaterade kunskaper på sitt modersmål? Hur mycket svenska behärskar man vid skolstarten? Hur mycket svenska möter man och använder man aktivt i det sociala livet utanför skolan?

Myt 4: Vuxna lär sig bäst på jobbet.

För övrigt kan eventuella skillnader mellan barn och vuxna bero på psykologiska och sociala faktorer. Barn hamnar ofta i situationer där de tvingas använda andraspråket för att få kontakt med och accepteras av andra barn. Vuxna kan däremot i många fall klara sig på arbetsplatsen med en relativt begränsad språkfärdighet och sedan umgås med landsmän och tala förstaspråket utanför arbetet.

Många politiker uttalar så tvärsäkert att invandrare lär sig svenska bäst på jobbet. Det kan faktiskt vara tvärtom. Den språkliga nivå man har uppnått genom undervisning kan t.o.m. sjunka när man kommer ut i arbetslivet om man hamnar på en arbetsplats där möjligheterna till språkanvändning är begränsade. Många invandrare erbjuds arbeten som inte ställer särskilt stora krav på kommunikativ förmåga under arbetets själva utförande, t.ex. industriarbete och städjobb på arbetsplatser med stor andel invandrad arbetskraft (Andersson 1982; Schierup & Paulsson 1994). På så vis kan arbetsförhållandena snarare bli ett hinder för vidare språkinläring. Ofta hämmas möjligheterna till kommunikativa kontakter på sådana arbetsplatser dessutom av faktorer som buller och stress. Eftersom det sociala umgänget på rasterna är kopplat till ett starkt behov av avkoppling och gemenskap undviker man av naturliga skäl kommunikativa situationer som kan medföra språkliga och kulturella komplikationer (Hyltenstam & Kuyumcu 1991). Det innebär att såväl infödda svenskar som invandrare hellre kan välja samtalspartner med samma bakgrund och språk för en pratstund och att sociala kontakter över språkgränserna på arbetsplatsen uteblir.

Undersökningar visar också att invandrare som går direkt in i arbete utan språkundervisning ofta utvecklar starkt förenklade versioner av målspråket, som kännetecknas av begränsat ordförråd och en rudimentär grammatik (Klein & Dittmar 1979; Clahsen, Meisel & Pienemann 1983; Klein & Perdue 1997). De uppnår då en mycket låg språklig nivå som bara kan tillfredsställa de mest basala kommunikativa behoven. Det gäller framför allt kortutbildade invandrare som dessutom ofta har mycket få sociala kontakter med målspråkstalare på sin fritid – en faktor av stor betydelse för framgångsrik språkinläring. Ett arbete är alltså ingen garanti för gynnsam språkutveckling, även om det naturligtvis på många andra sätt kan vara av avgörande betydelse för ett bra liv i det nya landet. Forskningen visar att undervisning underlättar och påskyndar språkinläringen (Long 1983). Den leder i allmänhet också till en högre grad av språkbehärskning än enbart naturlig inläring.

Myt 5: Språk ska hållas isär

Det finns också en allmän föreställning om att tvåspråkiga ska behärska vart och ett av sina språk precis som enspråkiga. Enligt de danska tvåspråkighetsforskarna Jens Normann Jørgensen och Anne Holmen (1997) bygger den på en *dubbel enspråkighetsnorm*. Enligt denna norm bör flerspråkiga också hålla isär sina språk. De ska använda ett språk i taget på ett sätt som inte avviker från hur enspråkiga använder sina respektive språk. Men tvåspråkiga är inte enspråkiga, och deras språkanvändning skiljer sig på viktiga punkter från enspråkigas. De använder sina olika språk i olika sammanhang, situationer, funktioner och roller och med olika människor. Därför utvecklas språken sällan helt likartat och parallellt. I stället kommer de att komplettera varandra. Det man kan göra på ett språk klarar man kanske inte alltid lika bra på ett annat.

Mina, en tvåspråkig svensk flicka som vuxit upp med både norska och svenska i hemmet, blev plötsligt osäker när hon blev tillfrågad om namnet på några vanliga fåglar och blommor på svenska. ”Sånt kan jag bara på norska, för det har jag alltid pratat om med mamma och hennes släktingar”, förklarade hon. Omvänt finns det naturligtvis en hel del som Mina är betydligt bättre på att uttrycka på svenska; hon är uppvuxen i Sverige och går i svensk skola.

I stället för att jämföra tvåspråkiga med enspråkiga, bör man enligt Jørgensen och Holmen se på tvåspråkigas språkliga resurser utifrån en *integrerad tvåspråkighetsnorm*: hur utnyttjar de hela sin samlade språkliga kompetens? Den inbegriper växling mellan språken, s.k. *kodväxling*, brytning, lånord och många andra former för språklig blandning och påverkan. Kodväxling ses ofta som ett tecken på bristande språkförmåga och något som bör undvikas. I själva verket ger kodväxling ofta tvåspråkiga en möjlighet att till fullo utnyttja sin språkliga potential och spela på hela sitt språkliga register på ett sätt som enspråkiga saknar möjligheter till. En del forskare menar t.o.m. att användningen av flera språk samtidigt ska betraktas som ett språk i sig.

I ett mycket omfattande danskt projekt, det s.k. Køgeprojektet (se vidare Jørgensen 2002), följde man under en tioårsperiod den tvåspråkiga utvecklingen hos en grupp dansk- och turkisktalande elever. I en delstudie mätte man tio tvåspråkiga elevers kodväxlingsvanor i deras samtal med varandra (Jørgensen 2002). Eleverna rangordnades sedan utifrån hur många procent av deras yttranden som innehöll element från såväl modersmålet turkiska som andraspråket danska. Man lät dessutom en undersökningspanel på 100 vuxna danskar bedöma samma elevers talade danska. Resultaten visar intressant nog en stor överensstämmelse mellan grad av kodväxling och behärskning av danska enligt undersökningspanelen. Överensstämmelsen var inte total, men de två elever som uppfattades som bäst på att tala danska var de två som kodväxlade mest. Likaså var de två elever som uppfattades som sämst på att tala danska de två elever som kodväxlade minst. Forskarna menar att detta kullkastar föreställningar om att användning av modersmålet skulle ha en negativ effekt på

andraspråksinlärningen och att tvåspråkiga elever skulle bli bättre på att tala danska genom att de uppmanas att inte blanda språken.

Kodväxling kan användas för många olika uppgifter. I vissa fall kan kodväxlingen förklaras genom yttre faktorer som vid övergången från en aktivitet till en annan. I skolan kan man t.ex. växla från minoritetsspråk till majoritetsspråk när rasten är slut och lektionen börjar. Eller byter man språk när en ny samtalspartner kommer in i bilden. Som sociolingvisten John Gumperz (1982) påpekat kan också statusförhållanden mellan språken ha betydelse för språkval. Enligt Gumperz används minoritetsspråket ofta som en *vi-kod* för att markera närhet och solidaritet med den egna gruppen. Majoritetsspråket används som en *de-kod* associerad med makt och status. En växling från vi- till de-kod eller vice versa kan alltså ge ett yttrande en extra dimension och därmed en antydning om hur det ska förstås i samtalet. Med sin språkväxling hänvisar talaren till den auktoritet och tyngd som majoritetsspråket signalerar eller till den samhörighet som minoritetsspråkanvändning symboliserar.

I Køgeprojektet finns många exempel på hur minoritetsspråksungdomarna utnyttjar sin flerspråkighet i samtal med varandra. De använder kodväxling för att demonstrera makt som då de går över från minoritetsspråket turkiska till majoritetsspråket danska. Eller de markerar avstånd och avvikande mening genom att växla från det språk som tidigare talare använt, oavsett vilket det är. Den brittiske forskaren Ben Rampton (1995) har också visat hur ungdomar med olika etnisk och språklig bakgrund i South Midlands i England i sin kommunikation använder engelska såväl som sina olika minoritetsspråk i ett interaktivt och kreativt samspel. På detta sätt övervinner de potentiellt hotfulla sociala, etniska och språkliga skillnader och demonstrerar solidaritet och samhörighet.

Vid sidan av svenska och de fem inhemska minoritetsspråken talas i Sverige i dag nära 200 språk från världens alla hörn. Med över en och en halv miljon språkbrukare med svenska som andraspråk är tvåspråkigheten i Sverige ett utbrett fenomen. Det är en värdefull resurs för såväl de enskilda individerna som för samhället i stort. Trots det förknippas denna språkrikedom i den allmänna debatten ofta med negativa attityder och problem. Kanske har det med några av de ovanstående myterna att göra. Desto större anledning att avliva dem!

- Andersson, L-G. (1982), *Arbete och kommunikation på Volvo. Arbete och språkmiljö. Rapport nr 3*. Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet
- August, D. & Hakuta, K, utg. (1997), *Improving schooling for language-minority children. A research agenda*. Washington D.C: National Academy Press
- Ben-Zeev, S. (1977),. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakuta, K. (1986), *Mirror of language*. New York: Basic Books.
- Hyltenstam, K. & Kuyumcu, E. (1991), *Språk – Invandrare – Arbetsmarknad. Om språkets roll för invandrarnas situation på arbetsmarknaden*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet
- Jørgensen J. & Holmen, A. (1997), Successive bilingualism in school-age children. *Copenhagen Studies on Bilingualism*. Vol 27. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Jørgensen, J, utg. (2002),. *De unges sprog*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979), Development Grammars. *The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin & New York: Springer Verlag.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997), The basic variety. *Second Language Research* 13:4

Språkvård nr 4 2002

- Lambert, W. (1977), The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. I P Hornby (Ed.) *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press
- Lee, P. (1996), Cognitive development in bilingual children: A case for bilingual instruction in early childhood education. *The Bilingual Research Journal*. Vol 20:3-4.
- Long, M. (1983), Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly* 17:359-82.
- Peal, E. & Lambert, W. (1962), The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Rampton, B. (1995), *Crossing. Language and ethnicity in adolescents*. London: Longman.
- Schierup, C-U. & Paulsson, S. (1994), *Arbetets etniska delning*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997), *School Effectiveness for Language Minority Students*. <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.htm>
- Thomas, W. & Collier, V. (2002), *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Final Report: Project1.1* http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Vygotskij, L. (1999), *Tänkande och språk*. Göteborg.