

Prinsipper og utfordringer i tospråklig undervisning for barn¹

Av Annika S. Odland

1. Innledning

1.1. Tilnærming til temaet og avgrensninger.

Innenfor temaet av denne artikkelen inngår en rekke av definisjoner og synspunkter. Jeg vil innledningsvis trekke opp noen hovedlinjer og tilnæringsmåter.

Tospråklig undervisning foregår i utgangspunktet i klasserommet, men utformingen av tospråklige undervisningsmodeller er ofte vel så mye basert på samfunnsmessige hensyn som pedagogiske og forskningsmessige begrunnelser. Jeg kommer mer inngående inn på disse forholdene i løpet av artikkelen. Problemstillingen kan i første omgang belyses gjennom dette sitatet: "If English was good enough for Jesus, it is good enough for you." (Bialystok & Hakuta 1994: 1, ifølge Cromdal 2000). Dette var den begrunnelsen elevene ved en high school i California fikk høre, da inspektøren på skolen nektet å innføre fremmedspråk som fag. Sitatet er mer enn en morsom anekdote. Det forteller at den samfunnsmessige holdningen til tospråklighet kan få avgjørende betydning for hvordan et tospråklig skoletilbud ser ut.

Flere har pekt på, deriblant Baker (1993: 247) og Paulston (1992), at tospråklig undervisning, uansett hvilken form den måtte ha, ikke kan forstås uten å ses i sammenheng med filosofiske og politiske

¹ Artikkelen er en bearbejdet versjon av manuset til den avsluttende prøveforelesningen ved hovedfagseksamen HFNORD302 ved Institutt for nordistikk og litteraturvitskap, NTNU, Trondheim, V 2003.

forhold i samfunnet. Ut fra et slikt perspektiv kommer jeg til å la forholdet mellom språksyn, politikk og tospråklig undervisning stå sentralt i min gjennomgang av her.

For å kunne behandle hovedtemaet for artikkelen på en hensiktsmessig måte, vil jeg først gi en kortfattet omtale av tospråklighet. Deretter vil jeg behandle *prinsipper* for tospråklig undervisning, der jeg innledningsvis definerer selve begrepet "tospråklig undervisning".

Det siste hovedtemaet for artikkelen omfatter *utfordringer* i tospråklig undervisning for barn. Her tar jeg for meg ulike perspektiver på tospråklig undervisning som har utgangspunkt i ulike syn på tospråklighet og hvilke utfordringer disse gir. Jeg vil se på prinsipper og utfordringer i tospråklig undervisning i et internasjonalt perspektiv, men i behandlingen av temaet gir jeg også eksempler fra forholdene i Norge.

Med "tospråklig undervisning" mener jeg i det følgende "tospråklig undervisning for barn", hvis ikke annet blir nevnt.

1.2 Kort om tospråklighet

Definisjonene av tospråklighet er mange. *Ferdigheter, bruksområder og holdninger* er de alminneligste tilnæringsmåtene når man skal undersøke fenomenet tospråklighet. Mackey (1968) setter det prinsipielle skillet mellom det å være enspråklig og det å benytte flere språk. Tospråklighet i hans definisjon vil si å gjøre bruk av to eller flere språk. Når jeg i det videre snakker om tospråklighet, er det denne siste, temmelig vide definisjonen jeg legger til grunn.

De fleste land i verden har *flere* språk innenfor sine grenser. At det språklige mangfoldet er så stort, er ikke så rart når vi tar i betraktning at det er mellom 6000 og 7000 språk i verden, men bare 200 land.

Selv om mange land har flere språk innenfor sine grenser, betyr ikke dette at flertallet av befolkningen i landet må være tospråklig. Belgia har for eksempel tre offisielle språk: flamsk, fransk og tysk. Men de fleste i Belgia behersker bare ett av de tre offisielle språkene (Engen & Kulbrandstad 2000: 66). I mange land i Afrika er derimot flesteparten av befolkningen tospråklige.

Tospråklighetsforskere skiller mellom subtraktiv og additiv tospråklighet. Hvis språkene tilegnes på en slik måte at de støtter

hverandre, er det en additiv tospråklighet. Det motsatte er tilfellet når innlæringen av et nytt språk skjer på bekostning av det første språket. Dette kalles subtraktiv tospråklighet. Forklaringene på hvorfor noen former for tospråklighet er additive og andre subtraktive, er flere. Noen trekker frem barns kognitive utvikling og språkinnlæring som sentrale. Det gjør bl.a. Jim Cummins med sin toterskelteori (1976). Terskelhypotesen har som utgangspunkt at det finnes kritiske faser – terskler – i språkutviklingen. Ifølge denne teorien bør barnet nå et visst minimum av språklige ferdigheter på sitt førstespråk før vedkommende lærer et nytt språk. Hvis denne terskelen ikke er nådd, kan dette få negative kognitive konsekvenser for barnet. Toterskelteorien har bred empirisk støtte (jfr. Engen & Kulbrandstad 2000). Imidlertid er det flere forhold teorien ikke forklarer (jfr. Hamers & Blanc 2000: 99), bl.a. simultan tospråklig utvikling.

Sosiale forhold kan også spille inn i utviklingen av tospråklighet (Engen & Kulbrandstad 2000: 170). Det å lære majoritetsspråket tidlig *kan* svekke barnets motivasjon til å snakke minoritetsspråket. "For at minoritetsbarn skal utvikle tospråklighet, trengs støtte for førstespråkutviklingen også i barnehage og skole" (ibid.).

I den vestlige delen av verden anses énspråklighet ofte som det normale. Dette settes av flere tospråklighetsforskere, som for eksempel Kamil Øzerk (1992) og Monica Heller (2000), i sammenheng med den franske revolusjonen. Dette skal jeg forklare nærmere under punktet som omhandler utfordringer i tospråklig undervisning

Flere tospråklighetsforskere, deriblant Tove Skutnabb-Kangas (1981), Ursula Casanova (1995) og Engen & Kulbrandstad (2000), peker på flere paradokser i holdningene rundt tospråklighets-spørsmålet. Både politikere og folk flest mener det er positivt når tospråklighet er resultat av utdanning, f.eks. at barn med majoritetsbakgrunn lærer fremmedspråk på skolen. Når minoritetsspråklige derimot må lære seg et majoritetsspråk for å overleve i hverdagen, og på denne måten utvikler tospråklighet, ses ofte tospråkligheten på som et handikap.

Denne ambivalente holdningen til fenomenet tospråklighet kan illustreres med et eksempel fra amerikansk politikk. William Bennett, som var undervisningsminister i Reagan-administrasjonen på begynnelsen av 1980-tallet, var sterkt imot at barn med minoritets-språk

skulle oppmuntres til tospråklighet (jfr. bl.a. Crawford 2000). President Reagan selv gikk så langt som til å kalle undervisningsmodeller med dette for øyet som “un-American and absolutely wrong.” På samme tid som Reagan og Bennett gikk sterkt imot undervisningsmodeller som oppmuntret til tospråklighet hos minoritets-språklige, gikk Bennett inn for en skolelov som skulle sikre at amerikansk ungdom lærte fremmedspråk på videregående skole (jfr. bl.a. Casanova 1995). Her ser vi altså et eksempel på at synet på tospråklighet og holdninger til dette temaet er både sprikende og til dels selvmotsigende, og dette hos myndighetspersoner med stor grad av beslutningsmyndighet i spørsmålet om tospråklig undervisning.

2 Prinsipper i tospråklig undervisning for barn

Tospråklig *undervisning* omfatter en rekke forskjellige situasjoner, både når det gjelder de rent faglig-pedagogiske forholdene i klasserommet og de politiske eller demografiske forholdene i samfunnet. Hvilke situasjoner skal regnes som tospråklig undervisning? Vil for eksempel det å ha et fremmedspråk som fag på skolen inngå i dette begrepet? Eller skal en kun ta med tilfeller der begge språkene er instruksjonsspråk i andre fag?

Før jeg begynner å diskutere prinsipper for tospråklig undervisning mer detaljert, finner jeg det hensiktsmessig å foreta en gjennomgang av en del sentrale definisjoner på hva som menes med tospråklig undervisning.

2.1 Definisjon av tospråklig undervisning

Oppfatningene av hva tospråklig undervisning egentlig er for noe, varierer fra svært avgrensede definisjoner til svært vide definisjoner. Pedagogen Ursula Casanova (1995) hevder på sin side at termen “tospråklig undervisning” ikke har noen spesifikk definisjon.

Eksempel på en svært avgrenset definisjon av tospråklig undervisning finner en i Hamers & Blanc (2000: 301):

[...] we limit our definition to describe any system of school education in which [...] instruction is planned and given in at least two languages [...].

For at Hamers & Blanc skal regne en undervisningsmodell som tospråklig, må den ha to eller flere språk som instruksjonsspråk i undervisningen. Her er det ikke tilstrekkelig at det ene av språkene er et språkfag på timeplanen (ibid.). Språket må benyttes aktivt i andre fag enn språkfaget.

Andre definisjoner av begrepet tospråklig undervisning er videre, og inkluderer f. eks.:

[...] all opplæring av språklige minoritetsbarn, selv om den ikke nødvendigvis støtter utvikling av tospråkighet (jfr. Engen & Kulbrandstad 2000: 178).

Både Engen & Kulbrandstad (op.cit.) og Baker (1993) lar begrepet tospråklig undervisning stå for såvel de skoletilbudene som bruker og støtter utviklingen av to språk, og skoletilbud som omfatter *alle* minoritetsspråklige barn. I den videre fremstillingen er det Engen & Kulbrandstad (op.cit.) og Baker (op.cit.) sin begrepsbruk jeg forholder meg til.

2.2 Kategorier av tospråklig undervisning (Bakers typologi)

Mackey (1978) fremhever hvordan tospråklig undervisning på ingen måte er et nytt fenomen, men er en undervisningsform som har eksistert i over 5000 år. Tospråklig undervisning har både en lang historie og opptrer i mange ulike former. Når jeg nå skal behandle *prinsippene* i tospråklig undervisning, vil jeg gjøre dette ved å ta for meg en klassifisering av de ulike modellene, med behandling av sentrale trekk og målsettinger ved modellene.

De fleste skolemodeller kan kategoriseres ut fra målsettingen de har. Det er vanlig å skille mellom modeller der målsettingen er å bevare og utvikle barns tospråkighet, såkalte *bevarings- og berikelsesmodeller*, og modeller som ser på tospråkighet som et problem. Den sistnevnte typen modeller søker først og fremst søker å assimilere barna sosialt og kulturelt til den språklig majoriteten. Tospråklige undervisningsformer med denne målsettingen kalles gjerne *overgangsmodeller*.

Fordelen ved en typologisering er at prinsippene ved tospråklig undervisning på denne måten kommer frem på en relativt oversiktlig måte. Ulempen er at klassifisering representerer en forenkling av den

komplekse virkeligheten. Ikke alle skoleslag passer inn i modellen. Klassifiseringen kan heller ikke i seg selv forklare hvorfor noen modeller ser ut til å lykkes bedre enn andre.

Tospråklig undervisning blir av Baker inndelt i to hovedkategorier – svake og sterke, som til sammen omfatter ti undergrupper. En oversikt over modellene finnes i tabell 1 bak i artikkelen. Den opprinnelig engelske terminologien er beholdt, men med enkelte norske oversettelser. Oversettelsene er delvis basert på Engen og Kulbrandstad (2000) og delvis egen oversettelse.

2.2.1 Svake former

Jeg begynner med å se på de svake undervisningsformene. For de svake modellene er det énspråklighet eller en svært begrenset tospråklighet som er den språklige målsettingen. Her er den bakenforliggende samfunnsmessige målsettingen at barna skal assimileres til majoritetskulturen, alternativt holdes adskilt fra majoriteten.

Her skiller Baker mellom seks delkategorier: De seks er: språkdrukning (submersion), språkdrukning med overgangsstøtte (submersion with withdrawal classes), segregering (segregationist), overgangsmodellen (transitional), majoritetsspråklige med fremmedspråk som fag (mainstream with foreign language teaching), og til sist separatistmodellen (separatist). Jeg vil her ta for meg tre av de svake modellene: språkdrukning, overgangsmodellen og majoritetsspråklige med fremmedspråk som fag.

2.2.1.1 Språkdrukning (*submersion*)

Språkdrukning kalles det når barn fra en språklig minoritet plasseres i klasserommet sammen med majoritetsspråklige, og all undervisning foregår på majoritetsspråket. Drukningmetaforen angir at barna er kastet ut på brådypt vann uten at de har lært å svømme. Skutnabb-Kangas (1981: 253) utvikler denne metaforen videre når hun sier at disse barna heller ikke har noen svømmeinstruktør som kan lære dem å svømme. D.v.s. barnas lærer er majoritetsspråklig og vet lite om deres språk og kultur. Skutnabb-Kangas sier videre at barna i en språkdrukningssituasjon ikke en gang har redningsvest, for det språket de kan hjemmefra, er ingenting verdt på skolen.

Det språklige målet med denne undervisningsformen er at barna skal bli énspråklige, i majoritetsspråket. Minoritetsspråket barna har,

skal ikke utvikles, men skal tvert imot *erstattes* med majoritetsspråket (altså subtraktiv språklæring). Fra samfunnets side er hensikten at barna skal assimileres til majoritetskulturen. I USA har politikere ofte brukt betegnelsen "strukturert språkbad" om denne undervisningsformen. Men, som jeg vil komme tilbake til, språkbad har en helt annen målsetting og språkbadelever har helt andre forutsetninger for å bli tospråklige enn barna i språkdrukning-modellene.

Fra en pedagogisk synsvinkel er språkdrukningmodellen problematisk. Når de språklige ferdighetene er svært varierende, blir det vanskelig for læreren å undervise. Og ikke minst: For barna kan en slik undervisningsform skape stress, dårlig selvbilde og fremmedgjøring, hevder bl.a. Skutnabb-Kangas (1981), Baker (1993) og Engen & Kulbrandstad (2000).

2.2.1.2 Overgangsmodellen (*transitional*)

Den fjerde undervisningsmodellen i Bakers typologi er *overgangsmodellen*. I et samfunnsperspektiv er assimilering her hovedhensikten. Det overordnede språklige målet er kompetanse i majoritetsspråket.

I denne modellen hjelpes barna over fra minoritetsspråket til majoritetsspråket. Dette skjer ved at barna får undervisning i morsmålet inntil de er flinke nok til å motta undervisning på majoritetsspråket. Ifølge bl.a. Engen & Kulbrandstad (op.cit.) kan det meste av den undervisningen minoritetsspråklige barn i Norge får, med unntak av samisk- og finsktalende, inngå her.

2.2.1.3 Majoritetsspråklige med fremmedspråk som fag (*mainstream with foreign language teaching*)

Majoritetsspråklige med fremmedspråk som fag er en undervisningsform der hensikten er å lære barna fra majoriteten et fremmedspråk. Det språklige målet er en begrenset form for tospråklighet. I svært mange land fungerer dette ikke i noen særlig grad. Faktisk nevner Baker (1993) at, som et unntak for dette, finner en de skandinaviske landene.

2.2.2 Sterke former

De sterke formene for tospråklig undervisning har pluralisme og mangfold som samfunnsmessig mål. I de sterke formene ses tospråklighet som en berikelse for både individ og samfunn. Følgelig er tospråklighet en språklig målsetting ved de sterke undervisningsformene. Baker (op.cit.) deler de sterke formene for tospråklig undervisning i de fire delkategoriene språkbad (immersion), bevaringsprogrammer/morsmålsbaserte programmer (maintenance/heritage language), tospråklig/tokulturell-modellen (twoway/dual language) og dobbeltmajoritetsspråk-modellen (mainstream bilingual). I denne artikkelen er det språkbad og bevaringsprogrammer/morsmålsbaserte programmer jeg vil kommentere.

2.2.2.1 Språkbad (*immersion*)

Språkbad er en modell for tospråklig undervisning som har fått en betydelig positiv klang og anerkjennelse. Her er det barn fra den språklige majoriteten som blir "badet" i et av landets minoritetsspråk ut fra et mål om at barna skal bli tospråklige og tokulturelle. Denne formen for tospråklig undervisning begynte i Canada i 1965 da foreldre med engelsk som morsmål fikk kjempet igjennom at barna deres skulle få undervisning på fransk – d.v.s. barnas andrespråk. Gjennom å bruke språket i en naturlig og meningsfull sammenheng skulle barna bli reelt tospråklige uten at dette skulle få negative konsekvenser for de faglige prestasjonene.

Denne typen skoler finner man nå i store deler av Canada, og den har også spredt seg til andre deler av verden. I Norge finnes både tysk, fransk- og engelskspråklige skoler som ligger svært nær språkbadkonseptet. Dette gjelder også Birralee International School i Trondheim, som har engelsk som undervisningsspråk, og der svært mange av elevene er norskspråklige. De norskspråklige blir på denne måten "badet" i det engelske språket.

I en språkbadmodell ses tospråklighet på som en berikelse både for individet og for samfunnet. Det er et frivillig tilbud for foreldrene. Ifølge Baker (op.cit.) gikk over 6 % av alle engelskspråklige skolebarn i Canada i en franskspråklig språkbadskole i 1993. Forskningen på denne typen skoler indikerer at skoletilbudet virkelig er en berikelse for barna. Men modellen kan ikke uten videre overføres til andre land. Man må ta hensyn til hvilke sosiale forhold skolen er en del av.

Til tross for at kanadiske forskere advarer mot *ukritisk* å adoptere modellen andre steder, har bl.a. USA utnyttet de positive forskningsresultatene til å innføre denne typen skoler for språklige minoriteter i USA, med engelsk som undervisningsspråk. Resultatet er blitt *språkdrukning* istedenfor språkbud (jfr. f.eks. Baker 1993: 154).

2.2.2.2 Bevaringsprogrammer, morsmålsbaserte programmer (*maintenance/heritage language*)

Når minoritetsspråklige barn får undervisning på sitt morsmål, kalles dette *bevaringsprogrammer* eller morsmålsbaserte programmer. Her er målet for undervisningen at barna skal bli tospråklige. Dette skal skje gjennom å bevare og utvikle ferdigheter både i barnas morsmål og i majoritetsspråket (altså en additiv form for språklæring). I de fleste tilfeller vil majoritetsspråket være representert i pensum. Dette kan variere fra at majoritets-språket er kun et språkfag på timeplanen, til at majoritetsspråket er undervisningsspråket i opptil flere fag. Tospråklighet ses i denne modellen på som en berikelse for barnet og samfunnet.

Denne typen skoler finner en mange steder i verden, for eksempel samiskspråklige skoler i Norge, finskspråklige skoletilbud i Sverige, walisiske skoler i Wales, irsk i Irland, navajo i USA, maorispråklig skole i New Zealand o.s.v.

Det finnes mange forskjellige modeller under bevaringsprogrammene, men en del fellestrekk forekommer for denne typen undervisning, som :

(1) Mange, men ikke alle barna er minoritetsspråklige. I det enkelte lokalsamfunnet kan dette være et majoritetsspråk, selv om språket på landsbasis er et minoritetsspråk.

(2) Skoletilbudet er ofte valgfritt for foreldrene.

(3) Minst halve tiden, ofte så mye som 80 % av tiden, får barna undervisning gjennom minoritetsspråket. Begrunnelsen er at minoritetsspråket fort vil kunne gå tapt, mens majoritetsspråket lett tilegnes. Barna blir uansett eksponert for majoritetsspråket. Når tospråklighet er målet, bør man derfor konsentrere seg om minoritetsspråket i skolesammenheng, er filosofien.

(4) Skolene er ofte barneskoler. Dette er imidlertid ikke alltid tilfellet. I Wales finnes ungdomsskoler og videregående skole av denne typen, og minoritetsspråket kan i Wales også brukes på høyskoler og universiteter. Dette er også tilfellet i Norge, med samisk og kvensk. L97 sikrer samisk- og finsktalende barn rett til opplæring på disse språkene. Det finnes dessuten en samiskspråklig høyskole i Kauto-keino.

3 utfordringer i tospråklig undervisning

Som siste hovedtema skal jeg ta for meg en del utfordringer som en står overfor i forbindelse med tospråklig undervisning. I løpet av min gjennomgang av prinsippene, d.v.s. undervisningsmodellene, har jeg allerede i ulik grad berørt utfordringene.

Colin Baker (1993) poengterer at tospråklig undervisning ikke kan studeres uten at det settes i forbindelse med filosofiske og politiske strømninger i samfunnet. Tospråklig undervisning springer ut av og understreker ulike verdisyn; som assimilering, integrering, individets rettigheter, minoritetsgruppers rettigheter o.s.v. Også læreren i klasserommet og skoleadministratorer påvirkes av politiske avgjørelser og prosesser, og er med på å sette politikken ut i livet. Også i min behandling av utfordringene vedrørende tospråklig undervisning velger jeg derfor å legge nokså stor vekt på politiske og samfunnsmessige forhold.

Hva som egentlig skal betraktes som en utfordring, vil dessuten avhenge av hvilket ståsted en har, politisk og språklig-teoretisk. Illustrert med et litt sterkt eksempel: Mens det for noen vil ligge en utfordring i det å forsøke å sikre levende språkbruk for alle minoriteter, vil det for andre være en utfordring å sørge for at minoritetsspråkene forsvinner, ut fra en argumentasjon om enhet og assimilering.

Tre perspektiver på språk:

En av forskerne på tospråklig undervisning, Ruiz (1984), mener at folks holdninger til tospråklighet og tospråklig utdanning kan plasseres i én av tre retninger, henholdsvis *problemorientering*, *rettighetsorientering* og *ressursorientering*. Dette er en inndeling som jeg selv synes er dekkende for behandling av problemstillingen, og

som jeg kommer til å ta utgangspunkt i i den videre behandling av temaet. Ifølge Ruiz (op.cit.) kan våre holdninger til språkspørsmål være bevisste, men må ikke være det. Ruiz påpeker at ofte kan det være ubevisste holdninger som ligger til grunn når politikere og planleggere setter dagsorden og treffer beslutninger av språkpolitisk karakter.

3.1 De problemorienterte

I det problemorienterte perspektivet blir tospråklighet sett på som et problem for den enkelte eller for samfunnet, eller en kombinasjon av disse. Da vil utfordringene ofte bestå i å bli kvitt tospråkligheten. Ved en problemorientering kan følgende bli hevdet: Tospråklighet gir *problemer på det psykologiske og kognitive plan*. Her påstås det at språk – dvs. tospråklighet – kan være et problem for enkeltindividet. Foreldre kan få råd fra velmenende leger, pedagoger eller psykologer om å la være å snakke to språk med barnet, fordi dette angivelig skal være skadelig for den videre utviklingen. Negativt selvbilde, splittet personlighet og problemer med tilegnelse av majoritetsspråket blir i dette perspektivet fremstilt som mulige problemer ved tospråklighet.

Videre hevdes det ut fra problemperspektivet at tospråklighet er *konfliktskapende*. Noen ganger settes tospråklighet i sammenheng med uoverensstemmelser og konflikter på nasjonalt eller regionalt plan. Konflikter mellom ulike grupper tolkes som et språklig problem. På denne måten blir språkspørsmål også et politisk anliggende.

De som mener tospråklighet gir denne typen problemer, hevder det er galt å oppmuntre språklige minoriteter til å bevare sine minoritetsspråk. De problemorienterte mener språklig mangfold fører til mindre integrasjon og mindre samhørighet, flere motsetninger og mer konflikt i samfunnet. Løsningen på problemet er å assimilere, d.v.s. å gjøre den språklige minoriteten så lik majoriteten som mulig, kulturelt og språklig.

Forskning på konflikter i samfunnet, bl.a. av Joshua Fishman (1989), har imidlertid avdekket at det er andre forhold enn tospråklighet som er bakgrunn for uro og konflikter, bl.a. fattigdom, autoritære regimer og modernisering.

Noen hevder at tospråklighet bidrar til *sosiale problemer*, som fattigdom, underyting på skolen, liten sosial og geografisk mobilitet

og mangel på integrering i majoritetskulturen. I dette perspektivet ses minoritetsspråket på som en del av årsaken, der minoritetsspråket betraktes som et handikap. Baker sier (1993, min oversettelse) at dette synspunktet kan oppsummeres med følgende utsagn: "*Hvis de bare snakket engelsk, hadde problemene deres vært løst.*"

I dette perspektivet er det et mål for skolen å hjelpe de minoritetsspråklige med å få bukt med det handikappet som tospråkligheten representerer, bl.a. gjennom økt undervisning på majoritetsspråket på bekostning av hjemmespråket. Å utvikle tospråklighet er irrelevant eller i beste fall et underordnet mål med skolegangen for de problemorienterte. For skolesystem der slike holdninger er rådende, blir språkdrukning og overgangsmodeller de to under-visningsmodellene som er mest aktuelle. Disse har som mål å utvikle majoritetsspråklige ferdigheter hos minoritetsspråklige barn så fort som mulig. Målet er at barna skal komme på høyde med de som har majoritetsspråket som førstespråk.

Mange av språkholdningene hos de problemorienterte, kan oppsummeres i én nasjon – ett språk-holdningen. En nasjon – ett språk-holdningen har delvis sine røtter i opplysningstiden og den franske revolusjonen i 1789, en holdning som fra da av ekspanderte raskt til andre vestlige stater, (jfr. for eksempel Kamil Øzerk (1992), Monica Heller (2000) og Befring, Hasle & Hauge (1993)). Den franske revolusjonens tre berømte slagord var *frihet, likhet og brorskap*. De nye herskerne i Frankrike innførte nasjonal og språklig enhet som ideal, bl.a. med den begrunnelse at i det gamle regimet hadde man holdt folk nede ved hjelp av språklig mangfold. I praksis hadde dette gitt regimet fordeler i form av "splitt og hersk"-metoder, noe som de revolusjonære nå ville sette en stopper for. De andre språkene og dialektene innenfor landets grenser skulle derfor utryddes. Dette fikk følger også for minoriteters skolegang. Barn som ble tatt i å snakke språk som bretonsk, oksitansk eller korsikansk, ble avstraffet. *Språket* ble et symbol på nasjonens enhet. Også andre land i Sentral- og Vest-Europa begynte å betrakte seg selv som enspråklige, og begynte samtidig å anse tospråklighet både på samfunnsplan og det individuelle plan som et avvik fra det normale (jfr. Øzerk op.cit.: 34).

Eksempler på én nasjon – ett språk-holdningen kan man finne i hele den vestlige verden. Nylig viste en film fra Australia med tittelen *Rabbit-Proof Fence* hvordan engelsktalende, velmenende myndigheter

regelrett bortførte aboriginerbarn, og plasserte dem i barnehjem langt vekke fra foreldrene. Den entydige og eksplisitt uttrykte hensikten var å "sivilisere" barna. I denne prosessen måtte barna skifte ut både levevis, klær og språk. Dette er en politikk det har vært hevdet ble ført helt frem til 1970-tallet.

En nasjon – ett språk-politikken har også vært fremtredende i USA, noe for eksempel både de innfødte og nyimmigrerte har fått erfare. Også i Norge gjorde den samme politikken seg gjeldende, spesielt fra 1880-tallet, både overfor kvener og samer. Delvis hadde dette å gjøre med frykten for manglende kontroll over disse landområdene, både i forhold til de kulturene dette gjaldt, og på grunn av frykten for Russland og Finland.

3.2 De rettighetsorienterte

De rettighetsorienterte ser på språk som en basal menneskerett. Da vil utfordringene bestå i å få lovfestet rettighetene og mulighetene til å utvikle og bevare tospråklighet. Rettighetene kan knyttes til enkeltindividet eller til grupper. Språk som en personlig rettighet kan ses på som del av ytringsfriheten. Rettighetsorienteringen kan også dreie seg om rettigheten en gruppe har til å bevare sin kultur og sitt språk. Organisasjoner som FN, UNESCO og EU kan gi internasjonale regler og standarder for språklige retten. For eksempel har EU gitt direktiver om at medlemslandene skal fremme morsmålsundervisning og opplæring i kulturen fra opprinnelseslandet for innvandrerbarn. I svært mange tilfeller ignoreres imidlertid slike internasjonale direktiver.

Grasrotbevegelser har ofte en rettighetsorientering. På New Zealand stod en gruppe bestemødre på barrikadene for å redde maoriens kultur. På 1970-tallet var det ingen under femti år som behersket maorispråket. Kulturen og klanstrukturen var i oppløsning, og mange unge hadde store sosiale problemer. Bestemødrene anså at hvis de skulle redde kulturen, måtte de begynne med barna og med språket. Løsningen ble "språkredemodellen" – på maorispråket Kohonga Reo. Kohonga Reo består av barnehager der foreldre kan overlate barna sine til kvinner i besteforeldregenerasjonen, og der det kun snakkes maorispråk. Denne typen barnehager eller "språkredere" vil i Bakers typologi komme inn under bevaringsprogrammer. På et tiår økte antallet språkredere fra fem til femhundre. For første gang på

lenge snakker barn og unge maorispråket (Wong Fillmore 1996). Til tross for dette og andre tiltak viste en undersøkelse i 1998 at det bare var vel 10 % av maoriene som behersket språket noenlunde flytende (Janet Holmes 2001).

I Norge har samisktalende, finsktalende og døve fått styrket sine rettigheter i den norske læreplanen, L97. For disse gruppene heter det nå at de skal utvikle "funksjonell tospråklighet". På samme tid fikk andre minoritetsspråklige i Norge svekket sine språklige rettigheter (jfr. Engen & Kulbrandstad 2000): Begrepet "funksjonell tospråklighet" ble fjernet som målsetting for andre minoritetsspråklige.

3.3 De ressursorienterte

En tredje språklig orientering er å se på språk som en personlig og nasjonal ressurs. Da vil utfordringen være å tilrettelegge for undervisning som sikrer at barn bevarer eller utvikler tospråklighet. Motivasjonen kan være økonomisk og/eller kulturelt fundert.

Som jeg var inne på i innledningen, avhenger holdningen til tospråklighet til en viss grad av hvordan tospråkligheten oppstår. Frivillig tospråklighet, d.v.s. tospråklighet som følge av utdanning, blir oftere sett på som en ressurs enn når tospråklighet er minoritetstospråklighet, d.v.s. en minoritet som må lære seg storsamfunnets språk for å klare seg i samfunnet.

Språklig mangfold ses av de ressursorienterte ikke på som noe som skaper splittelse og forhindrer integrasjon i en nasjon. Tvert imot hevder de ressursorienterte at nasjonal enhet og samhörighet kan eksistere side om side med språklig mangfold.

Innen forskning på tospråklighet foreligger en klar utviklingstendens fra problem- til ressursorientering. Blant annet Hamers & Blanc (2000) påpeker at forskning før 1960 konkluderte med at tospråklighet var et handikap. Fra 1960-tallet skiftet forskningen fokus. Ifølge Hamers & Blanc (op.cit.) har mye av forskningen siden den gang vist at tospråklige ofte har større problemløsningsevne og høyere metaspråklig bevissthet.

I hovedoppgaven min (Odland 2003) har jeg forsket på tospråklige barn ved en engelskspråklig skole beliggende i Trondheim: Birralee International School. Dette er en skole man kan betegne som en form for språkbadskole. De norskspråklige elevene er helt klart i

en additiv tospråklighetssituasjon, der tospråkligheten ikke er til hinder for deres språklige og faglige utvikling. Både elevene selv, lærerne og foreldrene anser tospråklighet som en ressurs.

Luxembourg, med sine tre språk i løpet av barnas skolegang, er eksempel på at et helt land ser på tospråklighet som en ressurs og et gode for både landet og befolkningen. Også de såkalte Europa-skolene er en skolemodell som har ressursperspektivet som utgangspunkt. På disse skolene rekrutteres stort sett barn av ansatte innenfor EU-systemet, med et visst innslag fra lokalbefolkningen i den grad det er ledige plasser. I den europeiske skolen i Brussel er det fire undervisningsspråk: engelsk, tysk, fransk og italiensk. Beardsmore (1995) forklarer skolemodellen med at man her søker å unngå stereotyping og ønsker å bygge en overnasjonal europeisk identitet.

3.4 Sammenligning av de tre orienteringene

De tre orienteringene vektlegger alle nasjonal enhet, individets rettigheter og majoritetsspråkets betydning som faktorer for å oppnå muligheter og rettigheter i samfunnet. Imidlertid eksisterer det uenighet mellom de tre orienteringene om hvilke virkemidler som skal tas i bruk for å nå disse målene:

Mens en med en problemorientert betraktningssmåte mener at enspråklighet i majoritetsspråket bør være hovedmålsettingen, mener man innenfor de to andre retningene at tospråklighet bør være en målsetting.

Alle retningene setter språk i forbindelse med politikk, økonomi, samfunn og kultur. Alle orienteringene anerkjenner språk som mer enn et kommunikasjonsmiddel. De mener alle at språk også har med sosialisering til lokalmiljøet og storsamfunnet å gjøre, og at språk i tillegg er et viktig symbol for ens arv og identitet. Mellom de ulike orienteringene foreligger det uenighet om sosialiseringen og identiteten skal knyttes til assimilering eller pluralisme, mono-kulturalisme eller multikulturalisme.

4 Oppsummering/konklusjon

I denne gjennomgangen av temaet "prinsipper og utfordringer i tospråklig undervisning for barn", er det vist til den store variasjonen i tospråklig undervisning, og at betingelsene varierer mye. I liten

grad foreligger det noe enhetlig prinsipp for slik undervisning. Det kan imidlertid, i henhold til bl.a. Baker (1993), settes opp to hovedprinsipper for tospråklig undervisning, der det ene prinsippet er basert på en målsetting om enspråkighet, såkalte svake former for tospråklig undervisning. Det andre hovedprinsippet omtales som sterke former for tospråklig undervisning, som tar utgangspunkt i pluralisme og at tospråkighet er det ønskelige resultatet av undervisningen.

Hva som blir oppfattet som utfordringer i tospråklig undervisning, vil avhenge av hvilket ståsted en har, først og fremst hvorvidt en ser på tospråkighet som et problem eller som en ressurs. I artikkelen har jeg tatt for meg tre perspektiver eller orienteringsmåter som knytter seg til utfordringene i den tospråklige undervisningen. Dette gjelder for det første problemperspektivet, som ser på tospråkighet som et problem for individ og samfunn, der det enkelt sagt gjelder å bli kvitt tospråkligheten. Dernest kommer rettighetsperspektivet, der utgangspunktet er å bevare et minoritetsspråk og en minoritetskultur samtidig som de blir en del av storsamfunnet. Utfordringene i ressursperspektivet ligger i å utvikle og bevare tospråkighet fordi dette blir sett på som verdifullt både for den enkelte og for samfunnet.

Litteraturliste

- Baker, C. 1993: *Foundations of Bilingual Education*. Bridgend: Multilingual Matters Ltd.
- Beardsmore, H. 1995: European Models of Bilingual Education: Practice, Theory and Development. I: Garcia, O. & C. Baker (red.): *Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations*. 139–151. Bridgend: Multilingual Matters.
- Befring, E., I. Hasle og A. M. Hauge 1993: *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Bialystok, E. og K. Hakuta 1994: *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books.
- Casanova, U. 1995: Bilingual Education: Politics or Pedagogy? I: Garcia, O & C. Baker (red.): *Policy and Practice in Bilingual Education. Extending the Foundations*. 15–24. Bridgend: Multilingual Matters.
- Crawford, J. 2000: *At War with Diversity. US Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cromdal, J. 2000: *Code-switching for all practical purposes: Bilingual organization of children's play*. Doktoravhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Cummins, J. 1976: *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth. Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis*. I: *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1976.
- Engen, T. O. og L. A. Kulbrandstad 2000: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Fishman, J. A. 1989: *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hamers, J. F. & M. H. A. Blanc 2000: *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. 2000: *Linguisitc Minorities and Modernity. A sociolinguistic Ethnography*. Singapore: Longman.
- Holmes, J. 2001: *An Introduction to Sociolinguistics*. London: London: Longman.
- Mackey, W. F. 1967: *Bilingualism as a world problem*. Montreal: Harvest House.
- Mackey, W. F. 1978: *The importation of bilingual education models*. I: Atlatis, J. (red.): *Georgetown University Roundtable – International Dimensions of Education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Odland, A. S. 2003: *We aren't really supposed to speak in Norwegian, but we do sometimes anyway. 10-13-åringers tospråklighet på en internasjonal skole i Trondheim*. Upublisert hovedoppgave i nordisk. Trondheim: NTNU.
- Paulston, C. B. 1992: *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon: MultilingualMatters.
- Ruiz, R. 1984: *Orientations in language planning*. I: *NABE Journal* 8 (2). 15–34.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981: *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel Lund
- Wong Fillmore, L. 1996: *What Happens When Languages Are Lost? An Essay on Language Assimilation and Cultural Identity*. I: Slobin, D. I., J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (red.): *Social Interactoin, Social Context, and Laguage. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Øzerk, K. 1992: *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris Forlag.

Tabell 1. Tospråklige undervisningsmodeller

WEAK FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM *				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
SUBMERSION (structured submersion) SPRÅKBAD	Language Minority	Majority Language	Assimilation	Monolingualism
SUBMERSION with Withdrawal Classes/ Sheltered English SPRÅKDRUKNING MED OVERGANGSSTØTTE	Language Minority	Majority Language with "Pull-out" L2 lessons	Assimilation	Monolingualism
SEGRAGATIONIST SEGREGERING	Language Minority	Majority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
TRANSITIONAL OVERGANGSMODELL	Language Minority	Moved from Minority to Majority Language	Assimilation	Relative Monolingualism
MAINSTREAM with Foreign Language Teaching MAJORITETSSPRÅKLIGE MED FREMME SPRÅK SOM FAG	Language Majority	Majority Language With L2/FL Lessons	Limited Enrichment	Limited Bilingualism
SEPARATIST	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detached/Autonomy	Limited Bilingualism
STRONG FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM AND BILITERACY *				
Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in Language Outcome
IMMERSION SPRÅKBAD	Language Majority	Bilingual with initial Emphasis on L2	Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINTENANCE/ HERITAGE LANGUAGE BEVARINGSPROGRAMMER/ MORSMÅLSBASERTE PROGRAMMER	Language Minority	Bilingual with Emphasis on L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
TWO-WAY/DUAL LANGUAGE TOSPRÅKLIG/ TOKULTURELLMODELLEN	Mixed Language Minority & Majority	Minority and majority	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy
MAINSTREAM BILINGUAL DOBBELT-MAJORITETS- SPRÅK-MODELLEN	Language majority	Two Majority Languages	Maintenance, Pluralism and Enrichment	Bilingualism & Biliteracy

* Fra Baker 1993