

Sproglige og kulturelle vidensfonde i klasseværelset

I sommeren 2015 afløste den ene krise den anden: Den syriske flygtningekrise førte til en flygtningekrise i Europa. Sådanne kriser – sammen med globaliseringen – førte til migration af et hidtil uset omfang. Inden for de sidste fem år har over 100.000 flygtninge fra Bhutan slået sig ned i otte vestlige lande, herunder Danmark og Canada (Government of Canada 2015). Disse flygtninge er etniske nepalesere, som blev smidt ud af Bhutan for omtrent 30 år siden, og som har boet i flygtningelejre i Nepal lige siden. Syriske og nepalesisk-bhutanesiske flygtninge er imidlertid blot to eksempler på folkeslag der internationalt er 'på farten'. På samme måde som de vestlige regeringer forsøger at klare de udfordringer der er en følge af den øgede migration, forsøger undervisere i Vesten at 'håndtere forskellighederne' efterhånden som resultaterne af de globale folkebevægelser kan mærkes i skolernes daglige liv (Little, Leung & van Avermaet 2014).

Undervisere bliver i stigende grad opfordret til at spille en dobbeltrolle som lærere og som frontlinje-integrationsmedarbejdere i kulturelt forskellige og sprogligt komplekse 'verdner-i-et-klasseværelse'. Hvordan kan undervisere i Vesten håndtere den forskellighed der er en følge af migration? Hvilke ressourcer har de til rådighed som kan hjælpe dem med at tage højde for de mange forskellige former for viden som børn med forskellige baggrunde tager med sig ind i klasseværelset? Disse spørgsmål udgør rammen for denne undersøgelse.

Vidensfonde

Moll og González (1997) indførte begrebet *vidensfonde* for at udfordre opfattelsen af flygtninge- og indvandrerbørn der ikke kender til spro-



SHELLEY K. TAYLOR

Associate Professor, PhD

Studentereksamen (nysproglig) fra Vesthimmerlands
Gymnasium

Western University, Canada

tayshelley@gmail.com

get og kulturen i vestlige skoler, som nogen der 'ikke ved noget'. At betragte den viden de får i deres hjem og i deres kulturelle fællesskaber som værdifuld og legitim, går imod et mangelsyn på dem som nogen der 'ikke ved noget', fordi de ikke deler majoritetsgruppens vidensgrundlag – en opfattelse der går stik imod en grundlæggende pædagogisk doktrin om at tage udgangspunkt i 'det som eleverne ved'. Som Mette¹ (en af de danske undervisere som deltog i forskningsprojektet) bemærker: »Intentionen, og det står også i folkeskoleloven, det er jo intentionen hos de fleste lærere at bringe det, børnene de kan, i spil.« På den måde kan undervisere bygge på det som børnene allerede ved. Dermed kan underviserne trække på elevernes levede erfaringer i en historisk sociokulturel kontekst. De kan lægge mærke til hvad børnene tager med sig fra undervisningen, og lærerne kan bruge deres viden om hvad eleverne trækker på, til at stilladsere viden fra hjemmet/kulturelle fællesskaber og viden fra skolen. Ideelt set lærer lærerne af deres elever – enten gennem observationer i forbindelse med undervisningen eller gennem hjemme-etnografi (Moll & González 1997) – og tilpasser så deres undervisning så den ligger inden for børnenes 'nærmeste udviklingszone' (det niveau som de har mulighed for at opnå ved hjælp af mediering fra andre der er mere erfarne) (Vygotsky 1978). Den stilladsring som skabes ved at trække på elevernes faktiske vidensfonde (ved at undervise inden for børnenes *nærmeste udviklingszone*), sætter dem i stand til at internalisere og omforme nye informationer, gøre ny viden forståelig, gøre den til deres egen viden og udnytte deres potentialer (Engen 2009).

Om børns viden bliver anerkendt, værdsat (bliver betragtet som legitim) eller brugt til stilladsring har konsekvenser for deres følelse af selvværd og for udviklingen af deres identitet. Denne opfattelse bliver støttet af Cummins' arbejde med identitet (Cummins et al. 2015; Taylor & Cummins 2011) og har rødder tilbage til Sahl og Skjeltmoses skelsættende arbejde (1983) (»Du er ingen«).

Som Taylor og Cummins (2011) bemærker:

Eleverne føler sig værdsat i deres læringssituationer og udøver autonomi ved at investere sig selv (følelsesmæssigt, socialt, kulturelt og fagligt) i deres læreproces, men hvis de oplever negative fremstillinger af hvem de (eller medlemmerne af deres kulturelle fællesskab) er, så står de af som en mekanisme til selvopholdelse, fjerner sig fra (potentielt ødelæggende) læringsmiljøer – alt sammen mekanismer der »kan føre til at de fagligt klarer sig dårligere end gennemsnittet og har større frafald« (ibid.: 184).

Holmen (2011) bemærker at man i den ordinære faglige undervisning, som foregår på dansk, ofte prioriterer en ekskluderende 'nationalistisk' tilgang når man skal vælge hvilken gyldig viden der skal indtages i læreplanerne. I sådanne tilgange sker der hverken en prioritering af globalisering eller en legitimering af alternativ viden. Det modsatte er imidlertid også tilfældet: Lærere kan tilrettelægge deres undervisning på en sådan måde at elever får mulighed for at overføre deres vidensfonde til forståelse af og deltagelse i en ny kontekst (Cummins et al. 2015). Men selv de mest engagerede lærere spørger hvordan de kan lære om og trække på elevernes alternative viden når de kommer fra så mange sproglige og kulturelle baggrunde. Mette bemærker ganske rigtigt: »Det er nemmere at tage udgangspunkt i de børns erfaringer og viden, der ligner os selv, nemlig majoritetsbørnene. Det er sværere at tage det vores minoritetsbørn kommer med, både deres familiebaggrund og deres sprog.« Disse spørgsmål har været en ledetråd i min forskning.

Den komparative/internationale case-undersøgelse

Jeg havde til hensigt at gennemføre min forskning i Danmark og Canada, men jeg havde ikke mulighed for at gennemføre den i Danmark da der kom en større dansk skolereform der førte til en periode med uro blandt lærerne. Jeg fik dog mulighed for at lave observationer på en professionshøjskole/university college, hvor jeg bl.a. observerede dansk læreruddannelse, specielt lærere der underviste i dansk som andetsprog (Danish as a Second Language, DSL). I Canada observerede jeg lærere for en gruppe af 12 nepalesisk-bhutanesiske flygtningebørn, som jeg fulgte igennem et helt skoleår. De var omkring 13 år gamle, i sidste år af grundskolen (8. klasse) og tilbragte halvdelen af dagen som en særlig ELD-klasse³ og den anden halvdel som en ordinær klasse. Jeg undersøgte det pædagogiske materiale der blev brugt af de danske DSL-lærere og de canadiske ESL-lærere, samt resultaterne af de nepalesisk-bhutanesiske børns skolearbejde.

Mine data stammer fra diskussioner og interviews i Danmark med uddannelsesfolk (inkl. Mette som en af deltagerne); interviews med de nepalesisk-bhutanesiske flygtningebørns to ESL-lærere (Polly og Lee) og den lærer der underviste dem i fransk én time om dagen (Renata); observationer af en canadisk klasse hver anden måned i otte måneder (fx observationer af elev-lærer- og elev-elev-interaktion, lærerens undervisning, pædagogiske materialer osv.; uformelle observationer på en professionshøjskole i Danmark; samt observationer lavet uden for klasselokalet, både når eleverne blev sat sammen med andre ordinære 8. klasser, og når de deltog i forskellige

begivenheder (fx en dansefestival i byen, hvor eleverne deltog i konkurrencer, og hvor lokale fundraisere indsamlede penge til støtte for ofrene for det jordskælv der ramte Nepal i april 2015.

Den canadiske skole hvor undersøgelsen blev gennemført, lå i et udsat område. Velgørenhedsgrupper gav mad til en 'morgenmadsklub' på skolen, så eleverne fik nærende mad og ikke skulle starte dagen med at være sultne. ESL-lærerne beskrev begge hvordan de også sørgede for at der var et lager af mad i klasseværelset til de nepalesisk-bhutanesiske flygtningebørn, som lærerne selv betalte for. Mange af de børn med canadisk baggrund der deltog i den ordinære skoleundervisning, fik en undervisning der var tilpasset deres faglige niveau. En medarbejder der skulle give kulturel støtte, blev ansat af skolen til at hjælpe flygtningebørnenes forældre med kurser i familieøkonomi, og de deltog også i ESL-undervisningen.

Legitim viden i den canadiske grundskole

De nepalesisk-bhutanesiske flygtninge kom til Canada sommeren før børnene startede i 8. klasse. Børnene havde haft en begrænset skolegang i flygtningelejren i Nepal. Til at begynde med lå deres læsefærdighed på børnehaveniveau, og de nåede næsten at komme op på 2. klasses niveau i oktober. Polly underviste børnene i den yngste gruppe, og Lee underviste børnene i den ældste gruppe, og de trak begge aktivt på elevernes kulturelle viden. De fandt læsestof der handlede om Nepal på biblioteket og på bogudsalg og forsøgte at knytte de faglige opgaver til elevernes tidligere erfaringer. Det følgende er et eksempel på hvordan lærerne forsøgte at stilladsere elevernes læring. Tidligt i skoleåret underviste Lee børnene i hvordan man måler ved at måle vinklerne i det nepalesiske flag i forbindelse med ELD-klassens undervisning i 'tidlig talforståelse'. Hen på efteråret tilpassede samfundsfaglæreren en opgave om 'jobmarkedet' til dem. For at supplere aktiviteten bad Lee børnene om at lave posters med en beskrivelse af de færdigheder (dvs. den viden) de have fået i flygtningelejren. En af disse færdigheder var at bygge et hus af bambus – en færdighed der kunne overføres til fremtidige jobs i Canada (fx tømmearbejde).

Efter jordskælvne i Nepal i 2015 forsøgte Polly og Lee at finde informationer om jordskælvne på børnenes læseniveau. Deres mål var at børnene skulle skrive reflekterende tekster der, som Polly forklarede det, kunne fungere som »ventil [...] for ting der så at sige boblede under overfladen [...] i form af bekymringer og ængstelse«, fordi »den form for skrivning er en virkelig god måde at få [deres følelser og frygt] ud på.« Ingen af lærerne trak på sprogligt materiale

på børnenes førstesprog (nepalesisk og tamang) som sådan, men de foreslog at de skrev ord ned på deres førstesprog for at hjælpe dem med at lære engelsk og fransk. En bemærkelsesværdig undtagelse var en aktivitet som Renata organiserede for en 'madlavningsklub'. Det var en blandet gruppe på 16 børn (nepalesisk-bhutanesiske børn og andre) som mødtes og lavede mad efter multikulturelle opskrifter efter skoletid én dag om ugen. Den afsluttende aktivitet bestod i at børnene skulle producere en video. Renata foreslog de nepalesisk-bhutanesiske børn at de skulle optage sig selv tale nepalesisk på videoen og oversætte hvad de sagde til engelsk ved at bruge undertekster. Denne aktivitet udgjorde den mest eksplicite støtte på hele kurset til elevernes brug af deres førstesprog. ESL-lærerne, Polly og Lee, havde mindre held med at trække på elevernes tidligere sproglige erfaringer end fransklæreren Renata. Det kan skyldes deres manglende kendskab til syd-asiatiske sprog, men mere sandsynligt er det at det skyldes Renatas forsøg på at flette general sproglig bevidsthed ind i sin franskundervisning, fx ved at trække på kognater (beslægtede ord). Polly og Lee forsøgte imidlertid ikke at tvinge en målsætning igennem om at der kun måtte bruges engelsk i ELD-undervisningen, og de støttede eleverne i at skabe et 'rum' hvor de kunne bruge deres førstesprog til at forklare hinanden begreber og stilladserne deres læring. ESL-underviserens fokus på elevernes tidligere vidensfonde rettede sig dog mere mod at skaffe pædagogisk materiale som børnene kunne relatere sig til (og se sig selv i). Begge lærere understregede billedbøger som et vigtigt middel til at fange elevernes levede erfaringer. Polly tog udfordringen med at finde kulturelt relevant læsestof op på denne måde: »Det handler om at prøve at finde noget der er skrevet om Nepal eller er fra Nepal, så de i det mindste kan se sig selv genspejlet i det.«

Sammenligning af underviseres syn på (il)legitime former for viden i Danmark og Canada

Der var nogle ligheder i den måde DSL- og ESL-lærerne så på minoritetsbørnenes læse- og regnebehov på på den ene side, og på den anden side det syn på børnene som undervisere i den ordinære undervisning havde. Polly beskrev nogle reaktioner på eleverne hos canadiske lærere i den ordinære undervisning: »De kan ikke tale [engelsk]! De ved ikke noget!«, og »Hvordan skal man undervise dem når de ikke ved nogen ting og ikke fatter det?« Hun beskrev også andre velmenende reaktioner fra lærerne såsom: »Din stakkel – sæt dig hen og spil på computeren«, hvilket førte til at eleverne følte at de kedede sig og ikke blev udfordret, med negative følger for deres

selvværd. Polly mente også at lærerne nok undervurderede elevernes vidensgrundlag i de tidlige faser af udviklingen af deres engelskfærdigheder: »Jeg tror at folk nogle gange undervurderer hvad de er i stand til, men [...] man skal vide hvordan man stilladserer.«

Mette beskrev en tilsvarende situation med en arabisktalende 8.-klasse-elev i Danmark og behovet for at se dybere end barnets øjeblikkelige DSL-udviklingstrin:

Det er to rigtig gode ottendeklasser vi har og gode lærere. Men den der pige skal lave projekter på kryds og tværs, og pigen har selv spurgt, må jeg ikke godt blive fri, hun kan simpelt hen ikke deltage. Så har jeg jo hende ovre sammen med nogle andre børn, jeg også underviser, [...] og det er jo så gået op for mig, at den pige rent faktisk er rigtig dygtig. Hun har bare store sproglige vanskeligheder, og hun har det simpelthen for svært.

Mette kunne se hvad der lå bag DSL-etiketten og den elev som pigen kunne blive til med den rette støtte.

Konklusion

Lande som Canada og Danmark vil kunne drage nytte af at dele informationer om positive skridt der er blevet taget i begge lande med henblik på at anerkende og værdsætte minoriteters førstesprog og kulturer som alternative former for viden der kan gøre det muligt for lærerne at imødekomme elevernes behov. Underviseres holdning til de lærendes vidensfonde kan ses i den måde de tilrettelægger deres undervisning på – hvordan de vælger pædagogisk materiale, præsenterer læreplaner, evaluerer læring og den måde hvorpå de omgås minoritets elever og minoriteters kulturelle fællesskaber. Det forventes ikke at undervisere skal udvikle sig til antropologiske databaser, men hvis de er åbne for det, kan de lære om deres elevers vidensfonde. Polly opsummerer det ganske fint:

Jeg er begyndt at lære om dig, fordi du har ting at lære mig [...].
Jeg har brug for at lære af dig, og jeg vil gerne have at du lærer et par ting af mig, og når det er gjort, vil vi forstå hinanden bedre.

Lærere kan lære om verdner-i-klasseværelset hvis de ser på deres elever med nye øjne: som individer der har værdifuld viden som de kan undervise lærerne i.

Oversat fra engelsk af Michael Svendsen Pedersen

Noter

1. Af hensyn til fortrolighed anvendes pseudonymer i stedet for deltagernes virkelige navne.
2. 'Ordinær undervisning' (mainstream classrooms) refererer til undervisning hvor børn fra sproglige minoritets- og majoritetsgrupper undervises på det dominerende sprog i samfundet (engelsk eller dansk).
3. Ministry of Education of Ontario (2001) skelner mellem ESL-elever som har modtaget alderssvarende undervisning inden de kom til Canada og alene har brug for at lære engelsk, og 'ELD' (English Literary Development) elever som oplevede at der var huller i deres skolegang og derfor udover ESL har brug for at lære at læse og regne.

Litteratur

- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., & Montero, M. K. (2015). »Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts«. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555-581. doi: 10.1002/tesq.241.
- Engen, T. O. (2009). »Three major strategies of adaptive instruction for linguistic minority students«. I Ringen, B. K., & Kjørven, O. K. (Eds.); Gagné, A. (hon. ed.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (pp. 353-369). Vallset, Norway: Oplandske bokforlag.
- Government of Canada (2015). *Resettling Bhutanese refugees*. Retrieved from <http://www.cic.gc.ca/english/refugees/outside/bhutanese.asp>
- Holmen, A. (2011). »Den gode gartner og ukrudet: Om minoritets elever i grundskolens danskfag«. I *Ret til dansk: Uddannelse, sprog og kulturarv* (pp. 31-116). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Little, D., Leung, L., & Van Avermaet, P. (Eds.). (2014). *Managing diversity in education: key issues and some responses*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Moll, L. C., & González, N. (1997). »Teachers as social scientists: Learning about culture from household research«. I Hall, P. M. (Ed.), *Race, ethnicity and multiculturalism: Policy and practice* (pp. 89-114). New York, NY: Garland Publishing.
- Sahl, F., & Skjelmosse, C. (1983). *Du er ingen!* Tåstrup, Denmark: Centre for Pedagogical and Psychological Counselling, Municipality of Høje-Tåstrup.
- Taylor, S. K., & Cummins, J. (2011). »Second language writing practices, identity & the academic achievement of children from marginalized social groups: A comprehensive view«. *Writing & Pedagogy*, 3(2), 181-188.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.