

Kortsluttet kosmopolitanisme: Marginaliseringen af engelsk som andetsprog

Denne artikel diskuterer vilkårene for fagområdet engelsk som andetsprog (*English as an additional language*, herefter EAL) i det engelske skolesystem. Eksisterende forskningsviden (f.eks. Tomlinson 2008) beskriver, hvordan fagområdet er blevet marginaliseret siden 1980'erne. På den baggrund argumenterer jeg for, at EAL i dag er så trængt, at det ikke bidrager til at skabe kosmopolitiske forestillinger blandt elever, forældre og professionelle. Jeg fokuserer herunder på, at EAL er blevet underordnet et bredere inklusionsparadigme, hvor den tilhørende brug af undervisningsassistenter underminerer fagområdet yderligere. Med henblik på dansk som andetsprog er det derfor bekymrende, at et lignende inklusionsparadigme og undervisningsassistenter er ved at vinde indpas i den danske folkeskole. Artiklens temaer er inspireret af mine iagttagelser fra to engelske *secondary schools* (7.-11. årgang) i det østlige London. Her var jeg i tre måneder undervisningsassistent for elever, der taler engelsk som andetsprog.

Multikulturalisme i engelsk skolepolitik

Frem for Storbritannien i sin helhed fokuserer denne artikel på England, da Skotland, Wales og Nordirland i forskellig grad har selvstændige skolesystemer. Fra et dansk perspektiv er engelsk skolepolitik relevant, da mange tiltag i Danmark er inspireret derfra, gene-



TORE BERNT SØRENSEN

Assistent, Enheden for analyse og studier,
Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur,
Europa-Kommissionen
tore32@hotmail.com

relt såvel som i forhold til sproglige minoritetslever (Kristjánsdóttir 2006; Sørensen 2011).

Historien om fremkomsten af EAL og fagområdets efterfølgende marginalisering i det engelske skolesystem er uløseligt forbundet med den engelske debat om multikulturalisme. Denne fik gennemslagskraft fra midten af 1960'erne, hvor det stod klart, at den offentlige service ikke afspejlede den stigende kulturelle forskellighed i landet. På uddannelsesområdet viste dette sig ved et lavere uddannelsesniveau og et alarmerende niveau af henvisninger til specialundervisning, især for de sorte mindretal (Tomlinson 2008; Vertovec 2007). Fra starten af 1970'erne til slutningen af 1980'erne stod multikulturalisme stærkt, da lokalpolitikere, kommunale rådgivere og praktikere efter pres fra forældregrupper bl.a. udviklede EAL og modersmålsundervisningen for sproglige minoriteter. Margaret Thatchers konservative regering havde et anstrengt forhold til disse tiltag, og den banebrydende uddannelsesreform i 1988 indvarslede nye tider med en omfattende markedsføring af skoleområdet, baseret på et obligatorisk nationalt curriculum omfattende summativ testning, publicering af testresultater og frit skolevalg. Som resultat blev multikulturelle tiltag i høj grad fortrængt fra det offentlige skoletilbud (Tomlinson 2008).

1988-reformens kombination af nationalkonservatisme og liberal markedstænkning udgør stadig grundlaget for engelsk skolepolitik (Ball 2008), til trods for at England er præget af en stadigt stigende kulturel mangfoldighed, ikke mindst på det sproglige område. På skoleområdet afspejler dette sig i disse aktuelle tal (NALDIC 2012):

- På nationalt plan taler eleverne i England omkring 290 forskellige sprog som modersmål.
- Knap 15 % af eleverne (svarende til 950.000) taler engelsk som andetsprog. I 1997 var tallet 500.000. I regionen *Inner London* ligger tallet på 52 %, med afvigelser op til 80 % i nogle kommuner.
- 25 % tilhører en anden etnisk gruppe end *White British* på landsplan, i *Inner London* over 80 %.

Vertovec (2007: 1025) argumenterer desuden for, at den kulturelle forskellighed i England har skiftet karakter, da indvandringen i dag er kendetegnet ved så stor variation mht. socioøkonomisk baggrund, medborgerskabsstatus, bosted og indkomst, at opgørelser over etnicitet og oprindelseslande ikke giver et kvalificeret billede af den nuværende grad af kulturel kompleksitet. Vertovec taler om »*diversification of diversity*« og betegner på den baggrund den sociale virke-

lighed i London og andre engelske storbyer som præget af »superdiversitet«. Han kritiserer herunder forskning og politiske tiltag, som ikke tager denne kompleksitet i betragtning. I det følgende viser jeg relevansen af Vertovec' kritik mht. de politisk fastlagte rammer for EAL og fagområdets rolle i dag, hvor multikulturalisme på den ene side er erklæret død og begravet, og samfundet på den anden side er præget af superdiversitet.

Engelsk som andetsprog: Forspildte muligheder for kosmopolitanisme

Jeg vil med Delantys (2009) verdensborgerbegreb kosmopolitanisme argumentere for, at det engelske skolesystem ikke uddanner elever til verdensborgere i et sprogligt perspektiv. Mit argument er baseret på, at den faktiske superdiversitet i England ikke afspejles i det politiske regelsæt for EAL, og at fagområdet reelt er uden betydning i forhold til at udfordre den særlige nationale ide, at engelsk er den selvfølgeligste modersmålsnorm i England.

For Delanty er kosmopolitanisme forbundet med skabelsen af en fælles offentlig kultur, der anerkender kulturel forskellighed som realitet såvel som ideal. Kosmopolitanisme handler således om at overskride den traditionelle forestilling om enhed mellem nationalstat og kultur, som ikke mindst europæiske samfund har konstitueret sig selv ved hjælp af, når grundlæggende identitetsspørgsmål om sociale og kulturelle gruppers plads i samfundet skulle besvares (Delanty 2009: 11-17, 132-156). EAL skulle i princippet kunne bidrage til udviklingen af kosmopolitiske forestillinger hos elever og professionelle ved at tilgodese kommunikationen imellem forskellige sociale og sproglige orienteringer. Imidlertid fremmer de politisk fastlagte rammer for EAL ikke denne kommunikation om egne og andres sproglige ressourcer. Fagområdet er så marginaliseret i skolens curriculum og målrettet så snæver en gruppe, at det ikke spiller nogen rolle i forhold til at synliggøre den samlede elevgruppes sproglige ressourcer. Dette er der i og for sig ikke noget nyt i, da vilkårene for fagområdet er blevet forværret siden 1980'erne (Tomlinson 2008). Manglen på kosmopolitiske forestillinger bliver dog stadig mere bemærkelsesværdig, efterhånden som misforholdet mellem et England præget af superdiversitet og den monolinguale sprogpolitik bliver mere markant.

I et skolesystem, hvor mængden af curriculære beskrivelser er overvældende, er det sigende, at der aldrig har foreligget en national målbeskrivelse for EAL. Det nærmeste er en 'udvidet skala' fra 2000, hvor engelskfagets målbeskrivelse blev tilføjet to trin, der

skulle indfange EAL-elevernes progression i den første basisindlæring af engelsk (QCA 2000). Dette afspejler, at EAL bygger på et mangelsyn, hvor kun de allermest trængende elever tilbydes starthjælp. EAL-elevernes avancerede engelskindlæring afhænger derfor af deres læreres kompetencer. Imidlertid er EAL ikke del af læreruddannelsen, men udelukkende et område, som særligt interesserede kan lære om i en masteruddannelse – mod betaling. Ikke overraskende har nyuddannede lærere således siden 2003 udpeget EAL som det område, hvor de oplever sig selv som dårligst forberedt (TDA 2011).

Senest er EAL desuden blevet kraftigt beskåret på kommunalområdet, da den liberal-konservative regering i 2010 fjernede øremærkningen af *Ethnic Minority Achievement*-midlerne. Dette har medført nedlagte konsulentstillinger på området i næsten 70 procent af kommunerne (NUT & NALDIC 2011).

Inklusion og undervisningsassistenter

Debatten om EAL og etniske minoritetselever er desuden blevet forskudt af fremkomsten af et inklusionsparadigme, der siden slutningen af 1990'erne har tilsagt, at flere elever skal undervises i normalklasser. Dette har bl.a. medført en eksplosiv stigning i antallet af undervisningsassistenter (*teaching assistants*). Hvor undervisningsassistenter indtil da overvejende var ansat ved specialskoler, fik de under New Labour også til opgave at støtte elever med særlige behov i normalklasser og senere yde generel støtte i klasserummet, nogle gange med fokus på literacy (Alborz et al. 2009: 3-4). I perioden 1997 til 2008 tredobledes det samlede antal undervisningsassistenter således fra 50.000 til 150.000 (NALDIC 2012).

For EAL-elever betyder inklusionsparadigmet i praksis, at de alt-overvejende undervises i normalklasser af faglærere. Hvis der er afsat ressourcer, vil der også være en EAL-lærer eller, mere hyppigt, en undervisningsassistent, der støtter de relevante elever. Kun undtagelsesvis tilbydes nyankomne elever med behov for basisindlæring af engelsk korte kursusforløb, hvor de trækkes ud af klassen. Antallet af undervisningsassistenter, der arbejder med fokus på etniske minoritetselever i England, steg således i perioden 1997-2008 fra 1.200 til 2.900 fuldtidsstillinger. Antallet af EAL-lærere har været mere stabilt med en mindre stigning på omkring 260 fuldtidsstillinger mellem 2004 og 2008, fra godt 1.450 til 1.713 (NALDIC 2012).

Mødet mellem inklusionsparadigmet og den politiske lavprioritering af EAL skaber i engelske skoler den situation, at samtlige

EAL-elever inden for rammerne af den almindelige klasseundervisning oftest undervises af lærere og undervisningsassistenter, der ikke besidder særlig viden om EAL. Faglærere og undervisningsassistenter forventes at samarbejde, men undervisningens indhold og metoder er lærerens ansvar. Såfremt undervisningsassistenten undtagelsesvis skulle vide noget om EAL, vil det derfor være vanskeligt at bringe det i spil, da rammerne for undervisningen utvetydigt sættes af læreren.

På de skoler i det østlige London, hvor jeg arbejdede, oplevede jeg desuden en forværende omstændighed forbundet med holddeling (*setting*). I engelske *secondary schools* er holddeling på baggrund af testning normen i kernefagene engelsk, matematik og naturfag. Da *secondary schools* ofte har mellem 1.000-1.500 elever, kan der snildt være fire-fem niveauer. Jeg oplevede i praksis, at den paradoksale situation, hvor inklusion kombineres med holddeling, giver især nyankomne EAL-elever med behov for basisindlæring af engelsk de værst mulige læringsvilkår. De visiteres ofte til de lavere niveauer, hvor de ikke møder de sproglige og faglige udfordringer, som de har behov for, da undervisningen på trods af måske tre-fire tilstedeværende undervisningsassistenter mest handler om at holde støjniveauet nede. Disse elever er altså sat i en situation, hvor lærerens mål ikke er at skabe et kommunikativt læringsfælleskab, men snarere at forhindre samspillet mellem dem.

Kombinationen af inklusionsparadigmet og den politiske lavprioritering af EAL kortslutter derfor ethvert koordineret tilløb til sprogpædagogisk kosmopolitanisme. Mere overordnet er det udtryk for et skolesystem, der ikke har magtet at omstille sig til superdiversiteten i det omliggende samfund. På trods af at elever med engelsk som andetsprog på mange skoler udgør en majoritet, undergraver de politisk definerede rammer den synliggørelse af flersproglige ressourcer, der kunne udfordre den fejlagtige forestilling om engelsk som den selvfølgeligelige modersmålsnorm i England.

Den danske folkeskole

Dansk skolepolitik har særligt igennem 2000'erne tilnærmet sig den engelske i form af liberal markedstænkning og tilbagetrækning af multikulturelle tiltag (Sørensen 2011). Ovenstående vækker derfor til eftertanke i forhold til fremtidsperspektiverne for dansk som andetsprog og de generelle læringsvilkår for tosprogede elever i Danmark. Inklusionsparadigmet lever jo også her, med tosprogede elever som en særlig målgruppe (Ministeriet for Børn og Undervis-

ning 2012). Tilsvarende er brugen af undervisningsassistenter på vej frem, tilskyndet af Undervisningsministeriets forsøgsordning (Rambøll 2011; Undervisningsministeriet 2008).

Uanset at Finland oftest refereres som inspirationskilden, er det med den engelske model in mente påfaldende, hvordan forsøgsordningen med undervisningsassistenter blev lanceret med henvisning til lærernes oplevelse af, at »antallet af elever med en forstyrrende adfærd er i voldsom vækst«, og at fokus bør være på børn fra »socialt og kulturelt sårbare familier«. Endvidere minder den klare ansvarsfordeling mellem lærer og undervisningsassistent om den engelske model (Undervisningsministeriet 2008):

Undervisningsassistentordningen indebærer, at lærerne kan koncentrere sig om at gennemføre undervisningen, mens undervisningsassistenten fx kan yde lektiehjælp, give omsorg til sårbare børn og støtte børn, der har svært ved at koncentrere sig og at være stille og lytte i en del af undervisningen.

Det falder lige for at se sådanne tanker om inklusion og undervisningsassistenter i Danmark som et udtryk for et stigende misforhold mellem den kulturelle kompleksitet i samfundet og skolesystemets manglende evne til at anerkende den. Man kan derfor frygte, at inklusionsparadigmets fremfærd vil forskyde debatten om tosprogede elevers læringsvilkår yderligere i retning af adfærd og socialisering fremfor at fokusere på det sprogpædagogiske og kosmopolitiske potentiale.

Konklusion

Jeg har argumenteret for, at elever i det engelske skolesystem ikke uddannes til verdensborgere i et sprogpædagogisk perspektiv, da systemet hviler på en virkelighedsfjern forestilling om engelsk som den selvfølgelige modersmålsnorm. Marginaliseringen af EAL udstiller således et misforhold mellem superdiversiteten i samfundet og manglen på kosmopolitiske forestillinger i skolesystemet. Inklusionsparadigmet og den stigende anvendelse af undervisningsassistenter på EAL-området bidrager til at forskyde debatten om dette misforhold. Som i modernitetens kolonitid, hvor engelsk blev udbredt til store dele af verden, fortsætter det engelske sprog i den postmoderne superdiversitet derfor med at være et centralt redskab i reproduktionen af den bestående orden (Graddol 2006: 20). Som udtryk for at det engelske skolesystem ikke evner at skabe en fælles offentlig kultur, viderefører etniske grupper i civilsamfundet derfor den lange tradition med *complementary schools* med tilbud om

f.eks. sprog- og religionsundervisning (Issa & Williams 2009). I lyset af konvergensen i det sidste årti imellem engelsk og dansk skolepolitik bør effekterne af inklusionsparadigmet for dansk som andetsprog derfor følges nøje.

Litteratur

- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. Technical Report. I: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Fundet på <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2438>
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy.
- Delanty, G. (2009). *The Cosmopolitan Imagination: The Renewal of Critical Social Theory*. Cambridge: Cambridge University.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why Global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. British Council.
- Issa, T., & Williams, C. (2008). *Realising Potential: Complementary schools in the UK*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Kristjánsdóttir, B.S. (2006). *Evas skjulte børn: Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012). *Inkluderende undervisning for tosprogede*. Fundet på <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Mar/120314-Inkluderende-undervisning-for-tosprogede>
- NALDIC (2012). *EAL Statistics*. Fundet på <http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics>
- NUT & NALDIC (2011). *National Ethnic Minority Achievement Grant Survey. A Summary of Findings*. Fundet på <http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Home/Documents/NUTNALDICSurveyreporto6o211.pdf>
- QCA (2000). *A Language in Common: Assessing English as an additional language*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Rambøll (2011). *Evaluering af Undervisningsassistentordningen*. Fundet på <http://www.skoleudvikling.uvm.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Forsog/~media/Skoleudvikling/Pdf/Evaluering/Eksterne%2oevalueringer/Endelig%2orapport%20UA.ashx>
- Sørensen, T. B. (2011). *The Bias of Markets: A comparative study of the market form and identity politics in English and Danish compulsory education*. (Copenhagen Studies in Bilingualism, vol. 60). Copenhagen: University of Copenhagen.
- TDA (2011). *Results of the Newly Qualified Teacher Survey 2011*. Manchester: Training and Development Agency for Schools. Fundet på http://www.tda.gov.uk/training-provider/itt/data-surveys/~media/resources/training-provider/data-surveys/nqt_survey_results_2011.pdf

Tomlinson, S. (2008). *Race and Education: Policy and Politics in Britain*. Maidenhead: Open University.

Undervisningsministeriet (2008). 1.2. *Forsøg med lektiehjælp/undervisningsassistenter*. Fundet på http://www.uvm.dk/I-fokus/95-procent-maalsaetning/~media/UVM/Filer/Aktuelt/PDFo8/081106_globalisering_assistent.ashx

Vertovec, S. (2007). »Super-diversity and its implications«. I: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30(6), s. 1024-1054.

Serbian Cyrillic

Када учимо нове језике и упознајемо нове културе и друштва, стичемо образовање које нас чини грађанима света. То се такође дешава када ми као странци учимо дански језик и упознајемо се са данском културом и друштвеним односима.

Serbian Latin

Kada učimo nove jezike i upoznajemo nove kulture i društva, stičemo obrazovanje koje nas čini građanima sveta. To se takođe dešava kada mi kao stranci učimo danski jezik i upoznajemo se sa danskom kulturom i društvenim odnosima.

Dansk

Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark.