
Monica Axelsson

Listiga räven ur Cummins perspektiv

*En kommentar till B. Alleklev och L. Lindvall: Läs- och skrivprojektet
Listiga räven – att läsa i skolan och lära för livet*

I en tidigare artikel (Axelsson 2000) har projektet Listiga räven analyserats och diskuterats med avseende på bokflod, andraspråksinläring och arbetssätt. I denna artikel ses projektet i ljuset av den modell för andraspråkselevens språk- och kunskapsinhämtande som Jim Cummins presenterar i denna volym.

Interaktion lärare – elev

I flera skrifter har Cummins diskuterat vikten av den interaktion som sker mellan lärare och elev i skolan (Cummins 1986, 1996). I sin artikel i denna volym presenterar han en modell för andraspråkselevens språk- och kunskapsinhämtande där denna interaktion är i centrum. Cummins hävdar att en orsak till att minoritets elever tenderar att misslyckas i skolan är de historiska mönster för tvingande maktrelationer mellan dominerande och underordnade grupper. En grupp har makten och tvingar andra grupper till ett homogent beteende som strider mot den underordnade gruppens kulturella och språkliga särart. Exempel har funnits i alla tider och i alla delar av världen, urbefolkningar som aboriginer i Australien, maorier i Nya Zeeland, inuiter, samer i Skandinavien, indianer i USA och Latinamerika, tornedalingar, romer i Sverige. Bevis för maktförtrycket är att samma grupp kan lyckas olika bra i olika länder, t.ex. koreaner i Japan och USA.¹

En viktig kanal för förmedlingen av de tvingande maktrelationerna är enligt Cummins den interaktion som förs mellan lärare och elever. När det gäller utformningen av denna interaktion lägger Cummins ett stort ansvar på lärarna, samtidigt som han också ser stora möjligheter

¹ Se vidare Ogbu (1991) och Axelsson (1999)

för dem. På ett enkelt plan handlar lärarens val om vems sida han eller hon står på – maktens eller elevernas (se också Cummins 1994). Är läraren en förespråkare och advokat för de tvåspråkiga eleverna? På skolplanet ger Cummins följande exempel på utbildningsstrukturer som kan leda till systematisk diskriminering:

- att skylla på eleven istället för systemet när eleven misslyckas
- nivågruppering som gör att elever i låg-nivå grupper inte får kvalitetsundervisning (i USA 'tracking'², 'pull-out')
- användning av test som är konstruerade utifrån den dominantas gruppens språk och kultur och som ofta leder till att minoritets eleven misslyckas
- en lärarutbildning som ser mångkulturella frågor som marginella och skickar ut nya lärare utan beredskap att möta elever med andra språk, kultur- och inlärningsmönster än majoritetsmedeleven
- ett kursinnehåll som endast reflekterar de erfarenheter och värderingar som majoritetsmedeleven representerar – och därmed effektivt förtrycker minoritets eleven erfarenheter och värderingar
- för få eller inga modersmållärare som också kan fungera som en viktig länk till elevens familj
- kriterier för skolledartillsättning som ofta förbiser den sökandes erfarenhet av och kunskap om tvåspråkiga elever, deras språk och kultur.

(Fritt efter Cummins 1996:140f).

Dessa utbildningsstrukturer bildar en ram som påverkar interaktionen mellan lärare och elev. Nivågruppering anförs som ett exempel. De elever som hamnar i de lägre grupperna får ofta en undervisning som är mindre utmanande och mindre motiverande än de på högre nivåer. Detta leder till en negativ utbildningsförväntan, låg självkänsla som i sin tur kan leda till skolavhopp.

Stämningen och interaktionen i samhället påverkar hur läraren definierar sin roll i förhållande till minoritets eleverna och deras grupper. Cummins (1986, 1996) anser att det är genom dessa definitioner och

² Nivågruppering

deras realisering i interaktionen mellan elev och lärare som eleven antingen blir stärkt, ”empowered”, eller försvagad. Cummins (1996) poängterar fyra områden, kulturell och språklig inkorporering, koppling till elevens familj, pedagogik och bedömning, som särskilt berörs av lärarens rolldefinition (jfr Lucas, Henze & Donato 1990, Axelsson 2001).

I denna artikel används Cummins modell för andraspråkselevs språk- och kunskapsinhämtande (denna volym) för att ytterligare belysa projektet Listiga räven.

Att bli tankemässigt utmanad och stärka sin självbild

I Listiga räven-projektet har elevernas självkänsla och därmed deras självbild blivit stärkt av de höga förväntningar lärarna och bibliotekarien har haft på barnens tankeförmåga. I arbetet med skönlitteraturen och temaområden som barnkonventionens artiklar har barnen fått uppleva att allas tankar duger som utgångspunkt för samtal och studier. Detta har givit dem en stark tilltro till den egna förmågan vilket i sin tur ökat engagemanget för studierna.

Grunden till det framgångsrika arbetet lades redan genom läs- och skrivarbetet i sexårsverksamheten. Därtill har det genom åren likartade arbetssättet gjort att barnen kunnat lägga ner hela sin kraft på det nya innehållet i arbetsuppgifterna medan uppläggnings- och arbetet varit bekant. Strukturen på arbetet har innehållit en individuell utvecklingsplan för varje barn, vilket sannolikt har utjämnat de skillnader i preliterat mognad och kontakt med muntlig och skriven text barnen hade vid starten i sexårsverksamheten.

Lärarnas och bibliotekariens medvetna val av barnböcker framför traditionella läsläror har givit barnen ett rikt inflöde av berättelser som de har kunnat koppla till egna upplevelser och erfarenheter samtidigt som berättelserna givit kontakt med nya världar. Inom språkinlärningsforskningen är enigheten stor om att det krävs ett inflöde av språk för att det ska komma en språkutveckling till stånd. Om detta erbjudna inflöde dessutom är stimulerande, ålders- och intresseanpassat ökar engagemanget och såväl språk- som läsförmågan utvecklas.

I syfte att ge varje barn en möjlighet att alltid förstå det nya stoffet har lärarna i Listiga räven-projektet arbetat mycket med både förför-

ståelse och efterbearbetning. Om förståelsen inte finns vid läsning av en text blir läsningen enbart teknisk och utan att ge någon upplevelse. För barn som är mitt i sin andraspråksutveckling finns det alltid några ord eller uttryck i en text som inte är bekanta. Om man då får möjlighet att uttrycka innehållet på fler sätt, genom att rita, dramatisera eller berätta med sina egna ord hänger inte förståelsen av berättelsen på en enstaka formulering. Det blir också lättare att se och ge utrymme för varje barns speciella begåvning om uttrycksformerna inte enbart handlar om att tala och skriva i traditionell form.

Flera av de temaområden klassen arbetat med under åren har resulterat i arbeten som barnen presenterat i olika sammanhang. En bok om änglar respektive Alfons har ställts ut på stadsdelens bibliotek. Temat ”Min bästa sak” har resulterat i en bok som tryckts på svenska med inslag av barnens olika förstaspråk, presenterats på Rinkeby Internationella bokmessa samt översatts till engelska för att kunna skickas till vänsklassen i Jordanien. Barnkonventionens artiklar har barnen presenterat muntligt för stadens tjänstemän och i Vimmerby har de spelat upp Emilberättelser.

Engagerande och intensiva arbetsprocesser har resulterat i slutprodukter som uppskattats både av eleverna själva, deras lärare och mottagare utanför skolan. Stolthet över det man gör ökar självkänslan och stärker identiteten och viljan att lägga ner ännu mer arbete ökar i sin tur. Den positiva spiralen är igång.

Fokus på innehåll

Under året i sexårsverksamheten blev barnen medvetna om att skriven text används för att kommunicera och lämna meddelanden. Barn och personal skrev och läste egna sagor tillsammans. De tillverkade och läste Storböcker samt använde rim och ramsor. Barnen tillverkade lösa bokstäver i olika material som de sedan använde för att bygga ord. Förståelse har alltid varit i centrum och fått stöd av att barnen ritat, målat och gjort saker i slöjden. Budskapet som förmedlas har varit det centrala när barnen redan i sexårsverksamheten berättade en saga, en upplevd händelse eller berättade om en bild för sina kamrater. Denna dagliga aktivitet har givit en vana att uttrycka sig muntligt inför kamraterna.

I samband med läsningen och bearbetningen av olika böcker, framförallt av Gunilla Bergströms Alfonsböcker och Astrid Lindgrens produktion, kan man i arbetssättet se att olika faser i det kritiska lässätt som Cummins (denna volym) beskriver har använts. Genom att barnen uppmanats att skriva och berätta om olika bokfigurer i jag-form har de utvecklat en djup förståelse för andra individer och samtidigt fördjupat kunskaperna om sig själva. De har också fått en möjlighet att bearbeta upplevelser de varit med om och känslor de haft vid dessa tillfällen. Ett exempel är följande text där en elev reflekterar över ett simhallsbesök.

När jag gjorde något dumt.

När jag gick till badet då lekte jag med min lille bror.

Då puttade jag min lille bror. Då ramlade han.

Då hade jag dåligt samvete. Sen sa jag förlåt.

Abboud (7 år)

(Alleklev & Lindvall 2000:43)

Fokus på språk

I Axelsson (2000) konstaterades efter språkbedömning av elevernas talade och skrivna texter³ att andraspråket svenska utvecklats väl under projektets fyra första år. Andelen barn på avancerad språknivå var hög och på nybörjarnivå befann sig inget av barnen. Eleverna uppvisade en hög grad av kontroll över såväl sitt språk som berättarformen. I förhållande till andra jämgamla och jämförbara⁴ elever i bostadsområdet hade Listiga räven-eleverna fler specifika ordval i sina berättelser, fler bisatser i sina muntliga berättelser, ett högt berättartempo samt ofta ett uttal och en prosodi som enspråkiga svensktalande barn. De flesta av barnen i projektklassen fick undervisning i sitt modersmål och för vissa av dessa barn kunde modersmålslärarna konstatera att literaciteten⁵ (läsa, skriva, berätta) stärkts också på förstaspråket.

³ Eleverna fick individuellt titta på en bildserie och därefter berätta händelseförloppet. Berättelsen audioinspelades. Vid ett senare tillfälle fick alla elever i klassen tillsammans se en kort videofilm och uppmanades därefter att skriva en berättelse om vad de sett.

⁴ Barn födda i Sverige eller barn som kommit till Sverige före två års ålder.

⁵ Termen ”literacitet” används som svensk beteckning för engelska ”literacy” (se Söderberg 1994 för en terminologisk diskussion).

Även om fokus i projektet har varit på innehåll har den språkliga formen också haft en plats i undervisningen. I samarbetet med författaren Gunilla Lundgren där barnen tillsammans skrivit boken *Min bästa sak* har möjligheterna till olika språkliga uttryck diskuterats utifrån varje elevs text. I skriftliga slutprodukter där formen är viktig har korrektheten haft sin plats, men bearbetning och rättning har alltid gjorts i samförstånd, lärare och elev.

Fokus på språkanvändning

Samtidigt som barnen haft en rik tillgång på inflöde i form av barnböcker så har de också haft rikliga tillfällen till egen språkproduktion i både tal och skrift. En viktig del av arbetet med barnböckerna har just varit den bearbetning barnen gjort av dem. Barnen har ritat och målat, återberättat både i tal och skrift, dramatiserat och spelat rollspel och gjort figurer i slöjden. Den egna produktionen har varit framträdande och stor och den har visat att barnen förstått vad de läst. Arbetet kring böckerna har haft en tydlig struktur och uppläggning: man väljer en bok, lyssnar och läser, svarar på frågor om innehållet, gör uppgifter, berättar om det man läst för en kamrat eller lärare och recenserar boken. Motoriskt har arbetet inneburit att man textat, skrivit skrivstil och skrivit rent texten på dator. Klassen har ofta besökt biblioteket och haft bokprat. De har också fått besök av författare, gått på teater, upprätthållit kontakten med sin vänklass i en annan Stockholmsskola och ytterligare en i Jordanien och åkt på skolresa till Vimmerby. Barnkonventionens artiklar har fungerat som en röd tråd i mycket av arbetet och man har haft samarbete med stiftelsen Abrahams barn.

Framförallt Swain (1985) hävdar att det är just i uttrycksögonblicket som språkanvändaren blir tvungen att reflektera över hur yttrandet ska formuleras och att det är dessa formuleringstillfällen som driver språkutvecklingen framåt. Tillfällena till egen språkproduktion har givit barnen en stor rutin på att uttrycka sig och det har under åren höjt kvalitén på de arbeten som gjorts. Dessutom har barnen haft möjligheter att producera sig i tal och skrift till mottagare utanför skolan. Muntligt har barnen framfört vissa av barnkonventionens artiklar och spelat teater inför stor och okänd publik. Skriftligt har de producerat böcker samt kommunicerat brevlides med sina vänklasser och andra

mottagare. Barnens arbete har inneburit en autentisk språkanvändning där mottagaren varit genuint intresserad av innehållet. Barnen har arbetat individuellt och tillsammans. I klassrumsarbetet har man strävat efter så stor öppenhet som möjligt så att varje barn vågar fråga och ta risker. Arbetssättet har skapat intresse för varandras tankar och lärarna anser att det råder harmoni i klassen. Eftersom var och en arbetar efter sin egen plan och i enlighet med sin egen utveckling är det ingen som misslyckas.

I sitt arbete med varierade språkliga uttryck har barnen haft möjlighet att utveckla sina intellektuella, estetiska och sociala identiteter vilket Cummins (denna volym) anser centralt för att stärka deras identitet ('empowerment').

Referenser

- Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000) *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur*. Ett läsprogram i Kvarnbysskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek. Falun: En bok för alla.
- Axelsson, Monica (1999) Skolframgång och minoritetsstatus. Skolan – en kraft att räkna med. I: Axelsson, Monica (red) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.
- Axelsson, Monica (2000) Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: Åhl, Hans (red) *Svenskan i tiden – verksamhet och visioner*. Stockholm: Nationellt Centrum, HLS Förlag.
- Axelsson, Monica (2001) Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. I: Axelsson, M, Gröning, I & B. Hagberg-Persson. *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: LUF-nämnden, Uppsala universitet.
- Cummins, Jim (1986) Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56 (1).
- Cummins, Jim (1994) Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. I: Genesee, Fred (red) *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Cummins, Jim (denna volym).

Lucas, Tamara, Henze, Rosemary & Donato, Ruben (1990) Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six High Schools. *Harvard Educational Review* 60 (3).

Ogbu, John (1991) Immigrant and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. I: Gibson, Margaret & Ogbu, John (eds) *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing.

Swain, M (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: Gass, S. & Madden, C (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

Söderberg, Barbro (1994) Medeltida Literacy – ett nutida termproblem. I: *Språkbruk, grammatik och språkförändring. En festskrift till Ulf Teleman 13.1 1994*. Lunds universitet: Institutionen för nordiska språk.