

Deltagande och ansvar i skolans språkpolicy

Leena Hamberg

Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur

Helsingfors universitet

Tietoisen kieliohjelman on katsottu edistävän monikielisten oppilaiden koulumenestystä. Myös oppilaan kielitaustan arvostamista sekä hänen taitojensa hyödyntämistä koulun arjessa on pidetty tehokkaan oppimisen keskeisinä tekijöinä. Tässä artikkelissa selvitetään erään maahanmuuttajaoppilaille äskettäin avatun koulun kieliohjelmää ja sen taustaa. Kielellisen analyysin lähtökohtana on M.A.K. Hallidayn kehittämä systeemis-funktionaalinen kielioppi ja sen puitteissa ideationaalinen metafunktiio. Ensin tarkastellaan sitä, millaisia prosesseja ja osallistujarooleja kieliohjelmään kirjoittuu. Toiseksi haetaan prosesseista vastuullisia agentteja ja niitä osallistujia, joiden kautta prosessit toteutuvat. Analyysi osoittaa, että kieliohjelmia rakentaa aktiivisesti toimivien pedagogien roolin, joka jättää melko vähän tilaa aloitteelliselle ja päteville oppilaalle. Oppimisen välineenä esiintyy laaja kirjo kieleen ja oppimiseen liittyviä ilmiöitä sekä käyttökelpoista aineistoa. Oppilas jää tässäkin suhteessa vaille vastuullista tai keskeistä roolia.

Nyckelord: flerspråkighet, språkpolicy, ideationell metafunktion, process, agentivitet

1 Bakgrund, syfte och material

De flerspråkiga elevernas bristande skolframgång är en utmaning för den svenska skolan. Skolverket rapporterar återkommande att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade i den grupp som inte når målen i grundskolan och som inte är behörig till de nationella programmen i gymnasiet. (Skolverket 2006.) I en av de svenska kommunerna har skolförvaltningen sedan år 2005 uppmärksammat de flerspråkiga eleverna och deras studiesituation. Olika åtgärder har vidtagits och dokumenterats med anledning av den kulturella och språkliga mångfalden i skolorna. Ett inslag i den nya organisationen av flerspråkig utbildning är grundandet av *Välkomsten*, en kommungemensam förberedelseenhet för nyanlända barn och elever i åldern 1–19 år. (Gruppen nyanlända omfattar asylsökande, personer med uppehållstillstånd och andra invandrare.) Förberedelseenheten utgör för de nyanlända en ingång till skolan i kommunen. Verksamheten på *Välkomsten* syftar till att erbjuda eleverna en gynnsam, individanpassad skolstart för att de vid en lämplig tidpunkt ska kunna gå över till sin ordinarie undervisningsgrupp i det egna bostadsområdet. Under den första terminen, vårterminen 2007, uppgick antalet elever på *Välkomsten* till 36. Fram till september 2008 hade totalt 138 elever tagits emot och 64 av dessa hade flyttat över till sin ordinarie undervisningsgrupp.

I min forskning intresserar jag mig för hur flerspråkiga elever och deras lärande beskrivs och konstrueras i de lokala styrdokumenterna på *Välkomsten*. Lokala styrdokument utgör den yttersta, verksamhetsnära länken i den decentraliserade styrningen av den svenska skolan. Den nationella läroplanen anger kunskapsmålen på en generell nivå. Inom ramarna för den nationella läroplanen görs lokala prioriteringar i den kommunala skolplanen som samtidigt ger ett visst handlingsutrymme för de professionella i skolan. Slutligen ska varje skolenhet tolka målen och formulera sin verksamhet i lokala kursplaner, arbetsplaner och handlingsplaner. (Berg, Groth, Nyttell & Söderberg: 1999.)

En explicit språkpolicy anses vara ett väsentligt verktyg i främjandet av flerspråkiga elevers skolframgång. Corson (1999: 5) definierar språkpolicy som en dynamisk process som inkluderar eleverna, deras familjer och närmiljö samt skolans hela personal. I framgångsrika lärandemiljöer ses mötet mellan pedagogen och eleven som ett tillfälle för ömsesidigt lärande, där elevens erfarenheter och modersmål utgör en resurs (Cummins 2001: 94–95). I den här undersökningen definieras styrdokumentet som en del av den process som skolans språkpolicy utgör. Genom att det skapas styrdokument för flerspråkig utbildning synliggörs eleverna och deras lärande samtidigt som implicit språkpolicy görs explicit. Artikeln redogör för en analys av dokumentet *Språkutvecklande förhållningssätt*, SUF, som kan anses vara det explicita uttrycket för språkpolicyn på *Välkomsten*. SUF ingår i ett paket lokala styrdokument som hade sammanställts på förberedelseenheten i slutet på första terminen. Paketet innehåller dels egenproducerat material, exempelvis SUF, och dels nationella och kommunala styrdokument som bilagor. Denna helhet har rubriken *ARBETSPLANER OCH HANDLINGSPLANER FÖR mottagande, genomförande och överlämnande av flerspråkiga barn och elever vid förberedelseenheten i kommunen*. Dokumentet *Språkutvecklande förhållningssätt* inleds med följande ställningstaganden:

Pedagogerna inom enheten ska ha ett språkutvecklande förhållningssätt. Språkutveckling vid förberedelseenheten ska ske i rutinsituationer, aktiviteter och tiden däremellan enligt nedanstående. (SUF.)

Resten av texten, som omfattar totalt 54 satser, konkretiserar dessa principer genom att skapa en värld för optimal språkutveckling. I det följande söker jag svar på frågan om

SUF ger elevernas erfarenheter, kunskaper och språkliga kompetens den centrala roll i lärandet som enligt Cummins (2001) är en förutsättning för skolframgång. Det är också angeläget att se vilken roll pedagogerna spelar i SUF och vilka andra entiteter som anses ha betydelse i ett språkutvecklande förhållningssätt.

2 Teori och metod

Analysen bygger på systemisk-funktionell grammatik, SFG. De tre övergripande funktionerna som språket enligt SFG har är att skapa och upprätthålla relationer (*interpersonell metafunktion*), att beskriva världen, erfarenheter och logiska sammanhang i den (*ideationell metafunktion*) samt att organisera informationsflödet och skapa samband däri (*textuell metafunktion*). (IFG: 58–61; GMB: 10, 18, 73.) Den språkmodell som teorin bygger på är konstruktivistisk till sin natur, grammatiken ses ”som något som inte bara uttrycker utan också skapar betydelse” (GMB: 11). Den här artikeln fokuserar på den erfarenhetsmässiga betydelsen inom den ideationella metafunktionen, dvs. hur vi beskriver våra erfarenheter, det som sker, det som är, dem som deltar i skeenden och olika omständigheter kring skeendena. Detta innebär ett val bland de resurser som språket har att erbjuda, vilket gör språkanvändaren till en aktiv skapare av erfarenheter.

Kärnan i den erfarenhet som grammatiken konstruerar utgörs av en *process*, som uttrycks genom ett verb eller en verbgrupp. Till processen knyts olika deltagare, sådana som genomför processen eller som processen handlar om, *förstadedtagare*, och sådana som påverkas av den, *andradeltagare*. Processen kan dessutom specificeras genom olika typer av *omständigheter*, som uttrycker tid, plats, orsak osv. (IFG: 170; GMB: 73–74.)

Den centrala grammatiska enheten inom SFG utgörs av en sats, realiseringen av och ”hemvisten” för en process. Systemet med processer knutna till deltagare och omständigheter, *transitivitetssystemet*, är i fokus i första delen av den här artikeln. Inledningsvis presenteras processtyperna i SUF. Sedan redogörs för vilka deltagare som medverkar i processerna, vilken deltagarroll eleverna och pedagogerna har och vilka andra deltagare som kan urskiljas. I den andra delen av undersökningen granskas ansvaret för

processerna, vilket innebär att analysen handlar om *agentivitet*. Materialet delas in i *handlingar* resp. *händelser*, dvs. processer som orsakas av en utomstående, ansvarig deltagare, *agent*, resp. processer utan agent. Handlingarna studeras sedan närmare utifrån deltagarrollen *agent* och deltagarrollen *medium* (dvs. den obligatoriska deltagare som möjliggör processen).

3 Sammanfattning av processer och förstadedeltagare

Policydokumentet *Språkutvecklande förhållningssätt* innehåller 54 satser: 33 fria, 8 bundna och 13 inbäddade. Alla satserna, även de bundna och de inbäddade, tas med i analysen, även om de inbäddade satserna förlorat sin ideationella betydelse och sina satsegenskaper. I själva verket fungerar de som deltagare eller som bestämning till deltagare i andra processer (GMB: 80, 120). Inbäddade satser kan ses som ”pseudo processer” med ”pseudodeltagare”, och det kan vara av intresse att se vilka ideationella betydelser som ”gömts undan” i dem. Bland de 54 satserna återfinns 19 relationella processer, 15 materiella, 11 mentala och 9 verbala, (se tabell 1).

Tabell 1. Processer i fria, bundna och inbäddade satser i SUF.

Process	Fria satser	Bundna satser	Inbäddade satser	Totalt
Relationell (attributiv)	8	3	2	13
Relationell (identifierande)	3	-	-	3
Relationell (existentiell)	1	-	2	3
Materiell	11	2	2	15
Mental	3	2	6	11
Verbal	8	-	1	9
Totalt	34	7	13	54

Förstedeltagarna i SUF kan grupperas i fyra kategorier: pedagoger (P), pedagoger + elever (P+E), elever (E) och språkrelaterade/pedagogiska fenomen, aktiviteter och miljöer (S/A). Kategorierna förstadedeltagare sammanfattas i tabell 2. En ”pseudoprocess” i inbäddad sats markeras med (i). De imperativa satserna tas med i analysen även om de saknar en explicit förstaroll. Policydokumentets imperativer är riktade till pedagogerna, som tolkas som implicita förstadedeltagare. Förstedeltagaren markeras med kursiv stil i

exemplen i kapitel 3, andradeltagaren med understrykning. De verb som realiserar processen markeras med fet stil. Pseudoprocesserna, exempel (10), (12) och (12a), markeras inte på motsvarande sätt.

Tabell 2. Kategorierna (E), (P), (P+E) och (S/A) som förstadedeltagare.

Förstadedeltagare	(E)	(P)	(P+E)	(S/A)	Totalt
Aktör (materiell process)	2 (i)	6	3	4	13 + 2 (i)
Bärare (attr relationell process)	4	3+1 (i)	-	4+1 (i)	11 + 2 (i)
Utpekad (id relationell process)	-	-	-	3	3
Den existerande (ex relationell process)	-	-	-	1+2 (i)	1 + 2 (i)
Upplevare (mental process)	1+3 (i)	3	-	1+3 (i)	5 + 6 (i)
Talare (verbal process)	-	7+1(i)	-	1	8 + 1(i)
Totalt	5+5 (i)	19+2(i)	3	14+6(i)	41+13(i)

3.1 Relationella processer

Relationella processer uttrycker ett förhållande mellan två deltagare (*attributiv* och *identifierande* process) eller existensen av en deltagare (*existentiell* process). Det sker ingen förändring i den yttre eller inre världen, utan processerna beskriver sakernas tillstånd. Den vanligaste gruppen relationella processer i SUF utgörs av attributiva processer (11+2), där förstadedeltagaren *bärare* kopplas ihop med egenskaper, andradeltagaren *attribut*. Pedagoger förekommer två gånger som bärare i attributiva processer, exempel (2), och elever fyra gånger, exempel (3). Den rikt varierade kategorin S/A förekommer fyra gånger som bärare, här illustrerad av exempel (1).

- (1) *Språket ska vara knutet till vardagliga situationer [...]*
- (2) *Pedagogerna [...] är noga med uttal och grammatiskt korrekt språk.*
- (3) *När eleverna är nya [...]*

Preliminära iakttagelser ger vid handen att de attribut som pedagogerna kopplas till handlar om (krav på) kompetens, medan eleverna kopplas till attribut som uttrycker bristfällig kompetens.

Identifierande processer likställer två enheter och har något av en argumenterande karaktär. SUF innehåller tre identifierande processer och förstadedeltagaren i dem, *utpekad*, tillhör kategorin S/A.

- (4) Det är viktigt att försöka tolka det eleverna uttrycker med kroppsspråk, mimik, känslouttryck och sätta ord på det de förmedlar.

Även i de existentiella relationella processerna ingår förstadedeltagaren, *den existerande*, i kategorin S/A.

- (5) Därefter **följer** nya erfarenheter
(6) men fortfarande **[följer]** situationsbundet språk.
(7) Senare **kommer** ett situationsreducerat språk där man samtalar om sådant som inte finns här och nu.

3.2. Materiella processer

Materiella processer uttrycker någon typ av tydlig förändring i den fysiska världen och förutsätter någon mängd av energi. De kan upplevas som uttryck för konkret och aktiv handling. I SUF finns relativt många materiella processer. Rollen som *aktör*, den som genomför handlingen, innehas nästan utan undantag av pedagoger, ensamma som i exempel (8) eller tillsammans med elever som i exempel (9). Eleverna ensamma som aktörer återfinns i två processer, som båda realiseras i inbäddade satser och som därmed förlorat sin ideationella funktion, exempel (10a, 10b).

- (8) *Pedagogerna använder ett rikt, nyanserat, allsidigt språk* och [...]
(9) *Vi gör utflykter* [...]
(10) Det är viktigt att försöka tolka det (10a) eleverna uttrycker med kroppsspråk, mimik, känslouttryck och sätta ord på det (10b) de förmedlar.

3.3 Mentala processer

Mentala processer uttrycker inre skeenden, sinnesförmimmelser, känslor och upplevelser av olika slag. I SUF finns 11 mentala processer, av vilka enbart tre förekommer i fria satser. I alla tre fallen är den implicita förstadedeltagaren, *upplevaren*, en pedagog.

- (11) **Tänk** också på alla ord med dubbel betydelse

De flesta mentala processerna går att finna i inbäddade satser, där de förlorat sin erfarenhetsmässiga betydelse. Eleverna kommer in som "pseudoupplivare" i tre sådana sammanhang exemplifierade av (12a).

- (12) Vi fotograferar eleverna i olika situationer där vi kan använda bilden för att upprepa nya ord
(12a) de fått höra

3.4 Verbala processer

Verbala processer uttrycker kommunikation, att något sägs. *Talaren* är vanligtvis en person, men även föremål såsom styrdokument skulle kunna vara symboliska talare. Åtta av de nio verbala processerna i SUF har pedagogerna som talare, den nionde talaren är det generaliserande pronomenet *man*.

- (13) Vi **berättar** och
(14) [*vi*] **läser** olika berättelser, sagor och händelser för eleverna och
(15) [*vi*] **ställer öppna frågor** till eleverna för att uppmuntra dem att berätta.

Eleverna tilldelas aldrig rollen som talare. De kan finnas med i processerna, såsom i (14) och (15), men då som omständighet. Eleverna kan även tänkas vara de som talar och berättar, men möjligheten är grammatiskt djupt inbäddad, se exempel (15).

4 Agent och medium

Konstruktionen av språkutvecklande förhållningssätt och de olika deltagarnas roll belyses i det följande utifrån agentivitet. Agentivitet är ett system som skär igenom alla processtyperna som presenterats ovan. Begreppet medium står för den entitet som möjliggör processen och som samtidigt är den enda obligatoriska deltagaren. Agent däremot är en valbar deltagare, som kompletterar den kärna som medium+process utgör. Den fungerar som en extern orsak ansvarig för processen. Språket erbjuder i många fall resurser för att framställa en process som antingen framsprungen av egen kraft eller som orsakad av en utomstående agent. I det första fallet talar man om händelse, i det andra om handling. Till syvende och sist är det språkanvändaren som genom att välja ur språkets resurser avgör, om en process konstrueras som ingångsatt av sig själv eller om den får en utomstående ansvarig agent. (IFG: 284–289; GMB: 108–109.) En analys av agentivitet väntas här svara på frågan om processerna i *Språkutvecklande förhållningssätt* är orsakade utifrån och vilka som i så fall framställts som ansvariga för dem. Agent, den

ansvariga, kan förekomma i materiella processer och den typ av mentala där processen riktas från andradeltagaren *fenomen* till förstadedeltagaren upplevare (IFG: 197, 298).

Av 54 satser totalt tolkas 22 som handlingar och 32 som händelser. Tabell 3 visar spridningen av medium- och agentrollen i handlingarna i SUF. I exempelmeningarna (16)–(24) anges agent med fet stil. Då medium i exemplen diskuteras anges det med kursiv stil. De fyra kategorierna som tillskrevs förstadedeltagarrollen i transitivitetsanalysen återkommer här som medium och agent: pedagoger (P), pedagoger + elever (P+E), elever (E) samt språkrelaterade/pedagogiska fenomen, aktiviteter och miljöer (S/A). S-passiv tillåter, att explicit uttryckt agent utesluts, vilket utgör en femte kategori i tabell 3.

Tabell 3. Medium och agent i handlingarna i SUF.

	Medium	Agent
P	-	14
P+E	-	2
E	3	2 (i)
S/A	19 + 2 (i)	4
Utesluten agent i samband med passiv	-	2

Det visar sig att det är övervägande pedagogerna som tilldelas rollen som den utomstående ansvariga, som agent i SUF, exempel (16) och (17).

- (16) **Pedagogerna** använder ett rikt, nyanserat, allsidigt språk [...]
(17) **Vi** fotograferar eleverna i olika situationer där **vi** kan använda bilden för att upprepa nya ord de fått höra.

I två processer delar eleverna agentrollen med pedagogerna.

- (18) **Vi** gör utflykter, [**vi**] besöker lekplatser, parker och bibliotek.

Ensamma som agent kommer eleverna in i två inbäddade satser, som i själva verket förlorat sin ideationella betydelse och agentivitet. Även språkrelaterade/pedagogiska fenomen, aktiviteter och miljöer har rollen som agent i fyra fall, exempelvis i (19).

- (19) [...] och språket ska stödjas **av konkreta föremål, bilder, kroppspråk, mimik.**

Möjligheten att utesluta agent i samband med passiv har utnyttjats två gånger. Det är dock uppenbart att det är pedagogerna som avses.

- (20) Eleverna ska ges möjlighet att arbeta och delta i mindre grupper.

Medium är den obligatoriska deltagare som möjliggör processen, den deltagare som processen realiserar igenom. I exempel (21) har eleverna rollen som medium medan pedagogerna har rollen som agent.

- (21) Vi fotograferar *eleverna* i olika situationer [...]

I exempel (22) och (23) där eleverna konstruerats som medium är det S/A som är ansvarig för processen.

- (22) Vi skapar **miljöer, som** tilltalar *eleverna*,
(23) [**som**] väcker *deras lust till aktiviteter och att lära sig att använda svenska ord* [...]

Det ovanstående satskomplexet med två bundna satser exemplifierar på ett åskådligt sätt det mönster för agent och medium som karakteriserar handlingarna i SUF: Pedagoger som agent ansvarar för processer som blir till genom språkrelaterade/pedagogiska fenomen, aktiviteter och miljöer.

- (24) Vi skapar *miljöer* [...]

Eleverna förekommer i utkanten av detta mönster, som kan formaliseras på följande sätt:

P + S/A (+E)

Karakteristiskt för policytexten SUF är vidare mångfalden av språkliga och pedagogiska entiteter inom kategorin S/A. En mera detaljerad analys av detta mångfacetterade fält torde komplettera bilden av den värld som konstruerats som grund för flerspråkiga elevers språkutveckling. I flera fall verkar kategorin innefatta även eleven, om än indirekt:

- (25) möjlighet att arbeta och delta i mindre grupper
(26) utrymme och möjlighet till att tala
(27) gamla befästa kunskaper
(28) språkförståelsen

Språket som sådant kommer också in som medium, så även läromedel (29) och platser för lärande (30) .

- (29) böcker, tidningar, filmer, berättelser, sagor och bilder
(30) lekplatser, parker och bibliotek

5 Sammanfattande diskussion

Genom en övergripande transitivitets- och agentivitetsanalys av policydokumentet *Språkutvecklande förhållningssätt* har det varit möjligt att blottlägga en språkutvecklande värld, där pedagogerna spelar huvudrollen. Endast i undantagsfall får eleverna rollen som förstadedeltagare i processerna. Det är pedagogerna som är aktören i materiella processer, som handlar om förändringar i den fysiska verkligheten, och det är pedagogerna som talar i de verbala processerna. Relationella processer handlar oftast om språkliga och pedagogiska entiteter. Pedagogerna som förstadedeltagare i relationella processer kopplas ihop med uttryck för kompetens, eleverna med uttryck för bristande kompetens. Agentivitetsanalysen visar att pedagogerna tilldelas ansvaret för processerna. Pedagogerna hanterar ett stort urval av språkliga och pedagogiska verktyg som bidrar till elevernas språkutveckling. Eleverna får aldrig rollen som ansvarig agent, som medium förekommer de endast i undantagsfall.

En explicit språkpolicy är enligt Corson (1999) och Cummins (2001) av avgörande betydelse för flerspråkiga elevers skolframgång. En annan förutsättning för gynnsamt lärande är att elevernas förkunskaper uppskattas och tas tillvara. Förberedelseenheten *Välkomsten* har i dokumentet *Språkutvecklande förhållningssätt* formulerat en medveten språkpolicy, vilket är av betydelse i sig. Syftet med den här artikeln har varit att granska hur SUF förhåller sig till den andra av framgångsfaktorerna: att den kompetenta eleven, hennes kunskaper och förmågor lyfts fram för ett ömsesidigt lärande. Det visar sig att dokumentet konstruerar en aktiv och kravfylld pedagogroll, medan eleven är relativt passiv och osynlig. Den grammatiska analysen signalerar således att det förhållningssätt SUF förmedlar inte kan ses som en gynnsam utgångspunkt för skolframgång. Den bild av lärande som växer fram inom ramen för den systemisk-funktionella grammatiken bör dock ses som ytterst preliminär. En närmare analys av andradeltagare och en omsorgsfull granskning av den mångfacetterade kategorin S/A som processdeltagare och medium skulle förmodligen lyfta fram eleven. En sådan analys skulle också ytterligare tydliggöra förhållandet mellan eleven, den aktiva och ansvarstagande pedagogen samt olika omständigheter i lärandemiljön.

Material

SUF = *Språkutvecklande förhållningssätt*. Arbetsplan producerad på förberedelseenheten *Välkomsten*.

Litteratur

- Berg, Gunnar, Erik Groth, Ulf Nyttell & Hans Söderberg (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Corson, David (1999). *Language Policy in Schools. A resource for Teachers and Administrators*. New York: Routledge.
- Cummins, Jim (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Red. Kestin Naucier. Stockholm: Sigma.
- GMB = *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. (2006). Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- IFG = *An introduction to functional grammar*. Third Edition. (2004). Halliday, M. A. K. & Christian M. I. M. Matthiesen. London: Arnold.
- Skolverket (2006). *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2006*. [online]. Avdelningen för utbildningsfrågor: PM 2006-12-06. [citerat 8.8.2007]. Tillgänglig: www.skolverket.se.