

OM FLERSPRÅKIGHETENS VILLKOR

Jens Allwood

Inst.för lingvistik, Göteborgs universitet

1. SAMMANFATTNING

Syftet med denna uppsats är att utreda några av de faktorer som ligger bakom språklig-kommunikativ kompetens för att därigenom få en bättre uppfattning om flerspråkighetens villkor. En analys av kulturell kompetens och språklig-kommunikativ kompetens och förhållandet dem emellan presenteras därför. Vidare diskuteras några av orsakerna till de positiva och framför allt negativa effekter som ofta förknippats med flerspråkighet. I samband med detta diskuteras också olika värderingar av flerspråkighet och frågan om hur aktiv flerspråkighet bäst kan uppnås. Slutligen omnämns några forskningsproblem som, om de kunde lösas, skulle ge oss nyttiga insikter om flerspråkighet.

2. FLERKULTURELL KOMPETENS

En av de viktigaste förutsättningarna för att klara sig i en kultur är att man behärskar det eller de språk som är associerade med kulturen. Omvänt kan man säga att insikter i den eller de kulturer som är förbundna med ett visst språk är nödvändiga för att man skall kunna behärska detta språk. Språklig kompetens är alltså en viktig förutsättning för kulturell kompetens och omvänt.

För att göra beroendeförhållandet mellan språk och kultur något klarare vill jag börja med en kortfattad analys av begreppen kultur och kulturell kompetens. Begreppet *kultur* används här i vidaste bemärkelse så som innefattande alla de idéer, värderingar, syften, motiv, attityder, normer, konventioner, beteendemönster och artefakter (innefattande allt från bostäder, till redskap och konstverk) som är förknippade med människorna i ett visst samhälle och deras sätt att överleva i en viss naturlig omgivning.

Kulturen manifesterar sig främst genom det *system av verksamheter* som karakteriserar det sociala samspelet i ett samhälle. Verksamheterna utgörs både av storskaliga aktiviteter som jordbruk, fiske, industri och handel och av mera småskaliga aktiviteter som att besöka läkare, gräla, skriva brev, köpa mat och koppla av.

Vissa av beståndsdelarna i en kultur och i de med kulturen förbundna verksamheterna är specifika för ett visst samhälle medan andra är gemensamma för flera samhällen eller kanske

t o m alla samhällen. Dvs vi får en skala mellan kulturfenomen som är specifika för en viss grupp och kulturfenomen som är universellt förekommande.

Vi kan nu karakterisera *kulturell kompetens* som en individs förmåga att delta i det för en viss kultur typiska systemet av verksamheter. Detta innebär att individen kan avtolka händelser och handla adekvat i enlighet med de seder och bruk (normer och konventioner) som gäller för verksamheten inom kulturen. Att ha *flerkulturell kompetens* innebär därför att kunna delta i verksamheter inte bara i en utan i flera kulturer.

Lite mera bestämt så krävs för att kunna delta i en verksamhet åtminstone följande:

- (i) Delande av eller åtminstone förståelse för motiv, syften och mål med verksamheten.
- (ii) Insikt om vilka roller som är knutna till verksamheten, t ex försäljare, kund eller läkare, patient och insikter om vilka rättigheter och plikter som är knutna till rollerna.
- (iii) Insikter om de personer och den del av verkligheten som berörs av verksamheten och om de attityder och värderingar som brukar knytas till den.
- (iv) Insikt i och förmåga till det beteende och de procedurer som är knutna till verksamheten och dess roller. Särskilt viktigt är här det kommunikativa beteendet och de procedurer som gäller för detta.
- (v) Ofta en förmåga att värdera resultat och modifiera beteendet i förhållande till dessa och en förmåga att kunna generalisera från en verksamhet till en annan.

Eftersom så mycket krävs för att kunna delta i en verksamhet, uppvisar den kulturella kompetensen hos olika personer stor variation. Den kan variera från att vara enbart *potentiell*, dvs man har vissa av förutsättningarna för att kunna delta, men en inskolningsperiod krävs, till att vara *faktisk*, dvs man kan delta s a s omedelbart utan någon inskolningsperiod.

Av detta kan man dra slutsatsen att om man med *fullständig kulturell kompetens* menar förmågan att kunna delta i alla verksamheter i en kulturgemenskap har ingen person en sådan kompetens. Detta gäller naturligtvis i ännu högre grad om vi talar om fullständig flerkulturell kompetens.

Om man istället avser förmågan att klara sig *adekvat* i enbart de verksamheter med vilka man själv har kontakt, blir läget bättre. Men inte heller med denna definition skulle alla människor kunna sägas vara kulturellt kompetenta även om de enbart tillhör en enda kultur.

3. SPRÅKLIG -KOMMUNIKATIV KOMPETENS

Hur är det då med språklig-kommunikativ kompetens i förhållande till flerkulturell kompetens? Förmågan till adekvat språklig kommunikation i de verksamheter man deltar i är

ofta en förutsättning för att kunna delta i dessa verksamheter. Dvs kulturell kompetens förutsätter kommunikativ kompetens. Med *kommunikativ kompetens* menar vi då, analogt med kulturell kompetens, förmågan att adekvat kunna delta i den språkligt-kommunikativa aspekten av en verksamhet. Ofta inför man termen *språkspel* för att beteckna de kulturbundna kommunikationsrutiner som är knutna till en viss verksamhet. Kommunikativ kompetens blir då helt enkelt att kunna delta i de olika språkspel man stöter på som skattebetalare, elev, sekreterare, affärskund, restaurangbesökare eller vad det vara månde.

Varje språkspel har flera olika aspekter och att vara kommunikativt kompetent innebär att man klarar de flesta av dessa. I en eller annan form återfinner man i de flesta språkspel följande aspekter som måste klaras av den som vill vara kommunikativt kompetent:

- (i) *Syfte*: Denna första aspekt anger vad kommunikation går ut på, t ex förhandla, få något praktiskt ärende utfört, koppla av etc.
- (ii) *Rolluppsättning*: Denna aspekt visar för oss om det finns några bestämda roller och om de är förbundna med vissa kommunikativa rättigheter och plikter. En officer har t ex större rätt att befalla än en menig och en ordförande har t ex rätt att fördela ordet på ett sammanträde.
- (iii) *Övergripande mönster och procedurer*: Olika sorters kommunikation regleras genom de övergripande mönster som finns för fördelningen av ordet, i vilken ordning olika ämnen tas upp, hur man inleder, avslutar eller närmar sig bestämda ämnen, hur man får ge varandra återkoppling på det som kommuniceras. Tänk t ex på skillnaderna mellan att bli bekant med någon i tågets restaurangvagn och att bli bekant med någon på ett officiellt sammanträde eller under en bjudning i hemmet.
- (iv) *Beteende*: Vårt språkliga-kommunikativa beteende har många sidor som regleras av den typ av kommunikation vi är engagerade i. De viktigaste är följande:
 - A. Ickeverbalt beteende dvs de gester, minspel och andra kroppsrörelser som förmedlar information.
 - B. Fonologiska mönster dvs de ljud som används när man talar. Här är det viktigt att uppmärksamma både egenskaper hos enskilda ljud och egenskaper hos längre sekvenser av ljud, t ex sådant som ibland brukar kallas intonation, tryck eller melodin hos ett yttrande.
 - C. Ordförråd dvs de ord och uttryck som krävs för olika typer av kommunikation. Ordförrådet är t ex en av de stora skillnaderna mellan olika typer av fackspråk och yrkesspråk.
 - D. Grammatiska mönster de olikheter beträffande ordföljd och olika konstruktionstyper som finns mellan olika sätt att använda ett språk. Vissa former av skriftspråk är ofta förenade med en komplicerad grammatisk uppbyggnad

men detta kan också gälla talspråket. T ex det sätt vi använder för att markera vad vi talar om (topic) i talspråket skiljer sig från skriftspråket:

Pelle, honom har jag inte sett på länge.

- E. Skriftspråk är överhuvudtaget på många sätt skilt från talat språk och kräver därför speciell träning.
- (v) *Tolkning och förståelse:* För att kunna delta i kommunikation krävs inte enbart att man betar sig adekvat utan också att man kan förstå och tolka andras beteende. Man måste kunna uppfatta och tolka ickeverbalt beteende, de ljud som uttalas samt de ord och grammatiska mönster som används. Man måste också kunna läsa skriftliga meddelanden. En förutsättning för förståelse är att man kan dra slutsatser och relatera information som inte kommuniceras till det som direkt kommuniceras. Denna information utgörs dels av specifik bakgrundsinformation om situationen och de personer man kommunicerar med men också av många typer av allmän information som delas av de flesta människor inom en viss kultur. Ett viktigt specialfall av detta är att ha kännedom om den geografiska, sociala och stilistiska språkvariation som finns i varje samhälle. Denna sistnämnda typ av information är mycket viktig för att t ex kunna etablera rätt sociala relationer till sina kommunikationspartners.
- (vi) *Förmåga till överföring mellan olika typer av språkanvändning:* Slutligen får man inte glömma att vårt sätt att kommunicera hela tiden förändras på olika sätt. Människor överför ständigt mönster från ett språkspel till ett annat. De generaliserar och utnyttjar analogier och ibland uppkommer nya mönster. Detta gäller lika mycket för sändande som för mottagande och förståelse av information. För att kunna bemästra denna situation krävs att man kan sammanföra gamla situationer med nya och använda sig av skillnader och likheter. Detta är dessutom en förutsättning för att kunna hitta en personlig stil som fortfarande kan förstås av andra.

4. VAD INNEBÄR BRISTANDE SPRÅK- OCH KOMMUNIKATIONSFÄRDIGHET?

Efter denna genomgång av några av de viktigaste aspekterna på språklig kommunikativ kompetens kan vi liksom för det vidare begreppet kulturell kompetens dra slutsatsen att om man med *full enspråkighet* menar att man skall klara av alla aspekterna i alla en kulturgemenskaps språkspel så är ingen fullt enspråkig. Inte heller uppnås *adekvat kompetens*, förmågan att klara kommunikation i de verksamheter med vilka man har kontakt, av särskilt många enspråkiga. De flesta har nästan alltid något att lära.

Man kan här invända att detta kanske inte gäller alla aspekter av språk och kommunikation. Det kanske bara gäller sådant som ordförråd och bakgrundsinformation men inte sådant som intonation och grammatik. Vissa aspekter av språket är kanske viktigare och mer allmänna än andra. Om man kan ett språks intonationsmönster så kan man kanske språket rätt och slätt oavsett om man kan hela ordförrådet eller ej. På samma sätt är kanske behärskningen av

ett språks grammatik mycket mera grundläggande än att känna till reglerna för rätten till ordet i olika sammanhang.

Svårigheterna med en invändning av denna typ är för det första, beträffande frågan om hur generella de olika aspekterna av kommunikations- och språkförmågan är, att medan de två första aspekterna är relativt specifika för varje språkspel så är inte detta fallet för de andra aspekterna. Dessa har alla en specifik och en mera allmän sida. Emellertid, vet vi inte riktigt hur mycket av varje aspekt som kan antas vara giltigt för alla språkanvändningsområden och hur mycket som är specifikt för ett visst område. Delvis beror detta på att situationen inte är statisk. De olika områdena influerar hela tiden varandra. Men det beror också på att forskning fattas.

När det gäller den andra frågan om en eller flera aspekter är viktigare eller mer grundläggande än andra är svårigheten helt enkelt att vi i så fall behöver kriterier för att vikta de olika aspekterna. Varför skulle t ex en god intonation vara viktigare än ett gott ordförråd eller en bra grammatik viktigare än en god ickeverbal kommunikationsförmåga? Frågor av denna typ måste besvaras innan en viktning kan göras. De är överhuvudtaget betydelsefulla att reflektera på närhelst man vill bedöma någons kommunikationsfärdighet.

Men om det är riktigt att ingen kan vara fullt enspråkig i den mening som diskuterats ovan så följer också att ingen kan vara fullt flerspråkig i denna mening. Alternativt skulle man kunna säga att eftersom vi än så länge inte har någon bra analys av vad full enspråkighet innebär har vi inte heller någon bra analys av vad full flerspråkighet innebär. Det finns heller ingenting som utesluter att man adekvat skulle kunna behärska ett eller flera språkspel på flera språk utan att därför behärska alla språkspel inom någon språkgemenskap.

På samma sätt följer att om vi ännu inte förstår vad enspråkighet eller flerspråkighet innebär kan vi inte heller förstå vad halvspråkighet är. Man kan knappast ta hälften av en obekant storhet. Överhuvudtaget är det svårt att förstå vad det skulle innebära att t ex till hälften behärska ett språkspel.

Finns det då ingen möjligt att tala om bristande språkfärdighet, detta är ju kanske vad termen halvspråkighet syftar på. I en mening finns naturligtvis denna möjlighet eftersom så många människor ständigt utnyttjar den. Emellertid är det viktigt att klargöra för sig vilken basen för en sådan färdighetskritik är.

För det mesta är basen vad som kan kallas normerna för det s k standardspråket dvs en blandning av normerna för skriftspråket med normerna för de maktägandes och utbildades språk. De socialektala och dialektala normerna för t ex kaffeprat kommer sällan med i bilden. S k korrekt språk täcker således inte det område som innefattas av kommunikativ kompetens utan utgör snarare vissa specialiserade aspekter av vissa av de språkspel man måste klara av för att aspirera på fullständig kommunikativ kompetens.

Det skulle antagligen vara lämpligare att lägga förmågan att klara sig adekvat i olika språkspel adekvat kompetens, till grund för en analys av vad bristande språkfärdighet är. Vi behöver en utredning av de krav som i olika sammanhang ställs på språk- och

kommunikationsfärdigheter. Att innan en sådan utredning är gjord använda etiketter som "halvspråkig" kan troligen i längden enbart få icke önskvärda stämplingseffekter.

Den syn på förhållandet mellan enspråkighet, flerspråkighet och bristande språkfärdighet jag här pläderar för, placerar alltså de enspråkiga, de flerspråkiga och de med bristande språkfärdighet i samma båt. De strävar alla efter en mer adekvat språk- och kommunikationsförmåga inom ett ökande antal verksamheter. Det finns stora gradskillnader mellan dem men egentligen inga kategoriskillnader.

Det är emellertid värt att uppmärksamma att jobbet för en person som strävar efter adekvat kompetens i flera kulturer och språk blir hårdare än för en som kan nöja sig med en kultur och ett språk. Han måste ju lära sig en flerfaldig uppsättning rutiner för ibland ganska lika verksamheter och dessutom hålla isär dem. Han måste finna sig i att ibland klara en viss verksamhet på ett visst språk men inte på ett annat och att kunna acceptera den frustration detta innebär. Förmåga till analogi och förenkling kan här vara till hjälp men den kan också vara ett hinder eftersom man inte tillåts göra analogier och förenklingar i fullutsträckning. En person med bakgrund i flera kulturer och språk kan komma att betrakta vissa saker, som av enspråkiga anses mycket viktiga, som petitesser. En bredare kännedom om olika språk och kulturer vore därför önskvärd eftersom den skulle kunna leda till en större tolerans för vad många skulle betrakta som bristfälligt språk. En sådan kännedom skulle samtidigt kunna innebära en stimulans till kreativitet på olika områden.

5. KONSEKVENSERNA AV FLERSPRÅKIGHET

Frågan om vilka konsekvenserna är av flerspråkighet har debatterats under lång tid. För det mesta har de konsekvenser man diskuterat varit av negativ karaktär men i ett fåtal fall har även positiva konsekvenser diskuterats.

Listan på de effekter som förknippats med flerspråkighet kan utan större svårigheter göras lång. Några av de viktigaste effekterna som sedan 1900-talets början debatterats särskilt i den amerikanska forskningen gällande flerspråkiga barn är följande (Se Chaib och Widgren (1976)).

A. Negativa effekter

- (i) Dålig intellektuell förmåga
- (ii) Dåliga kunskaper
- (iii) Dålig skolframgång
- (iv) Dålig anpassning
- (v) Dålig självuppfattning

B. Positiva effekter

- (i) Mera nyanserad verklighetsuppfattning
- (ii) Bättre ickeverbal intelligens

Förutom att innebörden av de angivna effekterna i många fall är mycket oklar finns det flera andra problem som tyvärr vidhäftar diskussionen. Ett mycket viktigt sådant problem är att man inte alltid klargjort förhållandet mellan flerspråkighet och bristande språkfärdighet. Ofta verkar det som om man mer eller mindre automatiskt antagit att flerspråkighet kommer att leda till bristande språkfärdighet. Detta behöver naturligtvis inte alls vara fallet och leder till att man inte kan vara säker på om en del av de påstådda effekterna av flerspråkighet i själva verket bättre borde ses som effekter av bristande språkfärdighet.

En annan svårighet är att de angivna effekterna inte är oberoende av varandra. Det är tvärtom ganska naturligt att anta att de ömsesidigt betingar varandra.

En tredje svårighet är att det kanske varken är flerspråkighet eller bristande språkfärdighet som är de underliggande orsakerna utan snarare kanske helt andra faktorer som är korrelerade med flerspråkighet och bristande språkfärdighet.

Låt oss därför undersöka några av de faktorer som kan förmodas ge upphov till bristande språkfärdighet för att se om de direkt kan tänkas ge upphov till de tidigare nämnda effekterna.

Några av de viktigaste tänkbara orsakerna till bristande språkfärdighet är följande:

1. Genetiska faktorer: Här har vi olika handikapp som medfödd dövhet eller blindhet som uppenbart försvårar kommunikation.
2. Olika referensgruppers påverkan: De viktigaste grupperna är här familjen och kamraterna och påverkan kan röra t ex attityd till en viss kultur, ett visst språk och till kunskap och bildning i allmänhet.
3. Den framvuxna egna personligheten: Här spelar sådana saker som intelligens, handikapp, motivation, utåt- inåtriktning en stor roll.
4. Den pedagogiska processen i skolan: Lärarens behandling av elever t ex m avs på uppmärksamhet eller förekomst av tvång eller frihet är viktiga faktorer.
5. Flerspråkighet: Flerspråkighet kan tänkas inverka negativt genom interferens mellan olika språk. Man blandar ihop språken och talar därför sämre. Den kan också inverka negativt genom att man får en högre arbetsbörda om man skall behärska flera språk. Det är svårt att skaffa sig lika stora erfarenheter och lika stor träning på alla språken. Effekterna av flerspråkighet kan också bli positiva. Man får en större inlärningsvana och en större erfarenhet av och öppenhet för nya samband.

Jag skulle nu vilja göra en exkurs för att diskutera två påstådda negativa effekter som ofta brukar dyka upp i samband med diskussioner av flerspråkighet. Den första gäller förmågan att uttrycka känslor och den andra begreppsbildning. Ibland hävdas att man endast kan tala om känslor på sitt modersmål och att därför förmågan att uttrycka och tala om känslor

skulle försvåras om ett nytt språk alltför tidigt förs in ett barns språkutveckling. Man måste s a s först i lugn och ro lära sig att tala om känslor på "sitt eget språk".

Skälen för att detta argument kanske inte håller trots att det kan verka plausibelt är bl a att det förutsätter att det är klart vad som är ett barns eget språk. Vad händer om ett barn redan från början har flera egna språk? Är det omöjligt att utveckla förmågan att tala om känslor på flera språk samtidigt? Ett viktigare skäl för tveksamhet än detta är dock att man ofta glömmer att göra en skillnad mellan att uttrycka och att tala om känslor. Vi uttrycker vanligen känslor genom intonationen i talet samt ickeverbalt med gester och ansiktsmimik. Ordval och grammatik spelar mindre roll. Detta gäller både för barn och vuxna men kanske i särskilt hög grad för barn. Behovet att tala om känslor brukar vanligen inte dyka upp förrän i tonåren eller vuxen ålder fastän man dessförinnan länge uttryckt känslor genom intonation och ickeverbal kommunikation med varierande grad av medvetenhet. I själva verket främjas troligen förmågan att uttrycka känslor bättre av att ha ickeverbal känslokontakt än av att tala om vilka känslor man har. Frågan om man talar ett eller flera språk vid denna kontakt är antagligen inte så betydelsefull. Det viktiga är att kontakten äger rum.

Ett annat argument av tveksam karaktär är att ett barn med flera språk får en störd begreppsutveckling, i värsta fall en hopplöst splittrad världsbild genom att de olika språken s a s kolliderar i barnets medvetande. Rötterna till detta argument står framförallt att hämta i den mycket kraftiga idétradition i västerlandet som alltsedan tyskarna Herder och Humboldt hävdade den s k språkliga relativitetshypotesen, nämligen att språket styr och utvecklar tanken. Tankarna är s a s relativa det språk man talar. En mycket inflytelserik variant av denna tanke utvecklades av Saussure (1917). Enligt Saussure och den s k strukturalismen var barnets värld innan språket kom in i bilden hopplöst kaotisk; fylld av ett virrvarr av färger, ljud och andra sinnesintryck. I och med inläringen av språket organiseras emellertid verkligheten i bestämda kategorier och saker och ting avgränsas från varandra. Denna syn på språkets roll för begreppsutvecklingen är en konsekvens av Saussures bekanta tes om de språkliga tecknens godtycklighet. Dvs det finns ingen struktur i vare sig tankar eller ljud innan de förenas genom språkliga konventioner. Genom att s a s en bit ljud förenas med en bit tanke struktureras samtidigt ljud och tankar. Tankarna och ljuden är innan denna förening utan struktur. Saussures budskap var alltså att språket samtidigt bestämmer våra ljudupplevelser och tankar och därmed också vår uppfattning av världen. Eftersom han ansåg att föreningen av tanke och ljud var godtycklig och att ljuden och tankarna i sig själva inte hade någon struktur blev en rimlig slutsats av hans budskap att den världsuppfattning man får mycket väl kan variera rätt så kraftigt beroende på vilket språk man talar. En annan möjlig slutsats är att ett litet barn som redan från början får lära sig flera språk kommer att få problem med sin verklighetsuppfattning och begrepps bildning. Språket påtvingar honom s a s flera oförenliga begreppsstrukturer samtidigt och ingen får utvecklas i fred. Resultatet bör bli bristfällig begreppsutveckling och en kaotisk verklighetsuppfattning.

I Sverige har uppfattningar som liknar de som ovan beskrivits lanserats av Malmberg (1971) och Hansegård (1968).

Mot den språkrelativistiska idétraditionen står den s k universalistiska traditionen som har sina rötter i medeltiden och antiken. (Se t ex Robins 1967). Uppfattningen här är närmast

motsatt den förra. Tanke och begreppsutveckling ses som i stort sett oberoende av språket och skillnaderna mellan språk. Detta oberoende kan dels bero på att man ser alla språk som fundamentalt lika och styrda av en s k universell grammatik, vilket leder till att man oberoende av vilket språk man talar kommer att få samma tankeutveckling. Det kan också bero på att man anser att tanke och begreppsutveckling kan äga rum självständigt utan språkets inverkan.

Den moderna forskning som finns gjord stöder i högre utsträckning en universalistisk syn än en relativistisk. Se t ex Clark och Clark (1977) och Miller och Johnson-Laird (1976). Det verkar inte finnas några skäl att anta att barn inte skulle kunna bilda begrepp utan språk åtminstone inte så länge begreppen rör konkret sinneserfarenhet. Forskning på t ex döva barn (Furth 1973) visar att en avancerad begreppsbyggnad kan förekomma utan något talat språk. Dessutom tyder en del forskning på att vissa begreppsområden har en universell struktur som är oberoende av stora skillnader i språk. Detta gäller t ex färger (Berlin och Kay 1969) och form (Clark och Clark 1977).

Den slutsats man kan dra av denna forskning verkar bli att begreppsbyggnad och tänkande inte behöver vara språkbundna, vilket i sin tur innebär att man mycket väl kan tänkas bilda begrepp oavsett om man lär sig ett språk överhuvudtaget eller ett eller flera språk. Den strukturalistiska och relativistiska synen på det flerspråkiga barnets verklighetsuppfattning som hopplöst splittrad har alltså magert stöd.

Förutom att talet om flerspråkighetens menliga inverkan på begreppsbyggnad har dåligt vetenskapligt stöd så kan det också få tveksamma sociala konsekvenser. Etiketter som *halvspråkig* används för att stämpla och förklara fenomen som kanske har mycket naturligare förklaringar. Man kan t ex påstå att barn som inte vill göra som läraren säger är halvspråkiga. De har inte tillräckliga begrepp för att förstå tillsägelser. Läraren kan på ett enkelt sätt legitimeras sin egen vilja och förvandla en kollision mellan sin vilja och barnets till en brist hos barnet.

Låt oss nu återvända till de orsaker till bristande språkfärdighet som vi tidigare diskuterat. Av de fem typerna av orsak kan de fyra första medföra precis lika stora brister i språkfärdighet för enspråkiga som flerspråkiga. Detta har tydligt framkommit i den debatt som förts om skillnader i språk mellan barn från arbetarklass och medelklass. Se t ex Dittmar (1976).

Alla de påstådda negativa effekterna av flerspråkighet och bristande språkfärdighet är i själva verket precis den typ av effekter som studerats m av på enspråkiga barn och då vanligen förklarats med orsaker av typen 1 - 4. Se t ex Bernstein (1967) där primär och andra referensgruppers inflytande på språkförmågan i skolan diskuteras.

Orsakerna är alltså i det stora hela de samma för enspråkiga och flerspråkigas bristande språkfärdighet. Så att precis som vi tidigare konstaterat när det gäller möjligheterna till språklig-kommunikativ kompetens sitter enspråkiga och flerspråkiga i samma båt. Genetiska faktorer, hem och kamratmiljö, personlighet och den pedagogiska processen i skolan påverkar både enspråkiga och flerspråkiga i såväl positiv som negativ riktning.

Men uppenbart är de flerspråkigas situation något besvärligare än de enspråkigas eftersom de har mer att hålla reda på när det gäller alla de faktorer som spelar roll för kommunikativ kompetens. Detta förvärrar deras situation om de inte får hjälp och stimulans. De blir då kanske ännu mera hopplöst efter i skolan än sina enspråkiga kamrater som lever i samma situation. Får de däremot hjälp och stimulans kan deras situation bli bättre än de enspråkigas genom att de mycket snabbare får tillgång till ett brett erfarenhetsmaterial.

Så frågan om flerspråkighet är skadligt kan besvaras med *ja* om den kombineras med inadekvat stimulans och negativa attityder till den egna situationen, personen eller språken. Detta gäller också enspråkiga och förklarar i hög utsträckning de stora svårigheter som vissa enspråkiga barn sägs ha p g a avvikande dialekt eller sociolekt.

Frågan kan däremot besvaras med *nej* om flerspråkighet kombineras med stimulans, motivation och positiva attityder till den egna situationen, personen eller språken. Detta visas t ex av Lambert och Tucker (1972) i Canada där engelsktalande medelklassbarn fått lära sig franska. Det är främst de sociala och socialpsykologiska omständigheter som den flerspråkige individen lever i snarare än flerspråkigheten själv som kommer att avgöra om en individs försök att behärska flera språk kommer att bli en försvårande eller underlättande omständighet i hans livssituation.

6. VÄRDERINGAR AV FLERSPRÅKIGHET

Låt oss nu, efter att ha granskat några av de mer eller mindre välunderbyggda hypoteserna om flerspråkighet och dess effekter, från litet allmännare utgångspunkter granska några andra av de värderingar som kan knytas till flerspråkighet.

På den negativa sidan kan anföras att det är för energikrävande att behärska flera språk. En individ måste anstränga sig för hårt för att skaffa sig den stimulans som krävs för att upprätthålla flera språk. Det är skonsammare för individen att enbart tala ett språk.

Vidare har man ofta anfört att flerspråkighet skulle kunna vara direkt skadligt. Som vi sett bygger dock dessa argument ofta på en otillräcklig analys av den sociala situation vissa flerspråkiga människor lever i. Det är denna situations effekter snarare än effekter av flerspråkighet man uppmärksammat.

Slutligen har man ibland framfört argument, som verkar ha sin grund i en känsla av att flerspråkighet kan vara ett hot mot nationell och kulturell enhet. Varje land, folk eller nation bör ha endast ett gemensamt språk. Om flera språk talas samtidigt, kan detta bli en fara för den nationella kulturen. Flerspråkigheten kan bidra till att splittra och söndra nationen.

De positiva värderingar som knyts till flerspråkighet kan i viss utsträckning erhållas genom att negera dessa argument.

I stället för att flerspråkighet betraktas som energikrävande kan den betraktas som stimulerande. Den tvingar fram ett bredare och mindre inskränkt tänkande och ger en individ mera energi att angripa andra problem. Flerspråkighet ses på så sätt som något nyttigt och energigenererande. En intressant fråga blir nu om flerspråkighet både kan vara energikrävande och energigenererande, om den kan vara både skadlig och nyttig. Svaret är rätt klart i ljuset av vad som tidigare sagts. Frågan kan inte besvaras utan att studera de omständigheter, som den flerspråkige individen befinner sig i. Dessa avgör i stor utsträckning vilka effekter flerspråkigheten kommer att få. Dessutom måste man ta hänsyn till att språkinläring är en kontinuerlig process i tiden så att vad som gäller vid en tidpunkt inte behöver gälla vid en annan.

På samma sätt kan flerspråkighetens effekt på den nationella enheten istället vändas i en positiv uppskattning av internationalism och pluralism- Flerspråkighet hos stora delar av jordens befolkning bör rimligen förminska betydelsen av nationsgränser och dessutom leda till att kulturmiljön i varje land blir mera mångskiftande och öppnare för inflytanden utifrån. I detta fall har vi därför en mera genuin konflikt när det gäller värden. Både förespråkarna för flerspråkighet och deras motståndare är eniga om att flerspråkighet kommer att förminska nationell enhetlighet men värderar detta fenomen olika.

De kanske starkaste argumenten för flerspråkighet är humanitära och baseras på det faktum att flerspråkighet för många människor är den enda möjliga lösningen. Under största delen av mänsklighetens historia har antagligen de språk som funnits talats av ett ganska litet antal personer. Jämför med situationen för de inhemska språken på Nya Guinea eller Australien idag, där det finns många klart åtskilda språk som vart och ett talas av ett förhållandevis litet antal personer. Denna situation liknar den, som rått under större delen av mänsklighetens historia. En majoritet av mänskligheten har därför troligen alltid varit flerspråkig. Det har varit det enda möjliga sättet att lösa kontaktproblem med andra grupper av människor. Trots de oerhörda homogeniseringsprocesser, som under historisk tid varit verksamma på både det samhälleliga och språkliga planet är detta antagligen fortfarande sant. I de flesta länder på jorden är flerspråkighet vanligt och ofta också en nödvändighet. Det är snarare enspråkighet som är det ovanliga och avvikande.

En grupp människor vars flerspråkighet under senaste tiden blivit föremål för intresse, är de människor som flyttat från en kultur till en annan. En annan stor grupp är barnen till dessa människor. Dessa barn måste, för att kunna få den kontakt de som barn (och antagligen även som vuxna) behöver, kunna kommunicera med sina föräldrar och släktingar på det sätt som är naturligast för föräldrarna. Är inte detta möjligt fränhändes de sin kanske viktigaste källa till stimulans i personlighetsutveckling och utveckling av social identitet, nämligen en emotionell och intellektuell kontakt med föräldrarna, som bl a kan leda till en kännedom om och en stolthet över den egna kulturella bakgrunden. Men samtidigt måste de också klara sig i det samhälle de lever i. Den del av personligheten och den sociala identiteten, som utvecklas genom kontakt med kamrater och genom egna aktiviteter utanför familjen, kräver kommunikation med omgivningen på det sätt som är naturligast för den. Fler eller tvåspråkighet är för en individ i denna situation nödvändigt om han eller hon inte skall förlora väsentliga livsmöjligheter. Att insistera på enspråkighet. antingen så att barnet enbart

talar föräldrarnas språk eller så att det helt överger detta och enbart talar omgivningens språk, är båda delar lösningar som kommer att beröva barnet viktiga erfarenhetskällor.

7. AKTIV FLERSPRÅKIGHET

Resultatet av den föregående diskussionen tycks bli att flerspråkighet är ett fenomen som vi, även om vi skulle vilja, knappast kan undvika. För att göra en dygd av nödvändigheten kan vi då fråga oss: Hur skapar och upprätthåller man bäst en flerkulturell kompetens och en aktiv flerspråkighet?

Det övergripande svaret på denna fråga är rimligen, även om det måste modifieras med hänsyn till olika omständigheter, att det uppsatta målet bäst nås genom så mycket språklig och kulturell stimulans och träning som möjligt inom de språk och kulturer det är frågan om.

Låt oss se på några aspekter av vad detta skulle kunna innebära för de invandrarbarn vi tidigare talat om. Vi antar att invandringslandet är Sverige. Situationen här liknar emellertid på många sätt situationen i andra s k rika industrialiserade länder.

Den absolut viktigaste platsen för ett barn i denna del av världen är hemmet. Föräldrarnas kontakt med barnen kommer att påverka de flesta aspekter av ett barns utveckling. Föräldrarna måste därför aktivt tala med sina barn på de språk de vill uppmuntra. Detta är grunden för aktiv flerspråkighet hos barn så snart föräldrarnas språk inte är det som talas av omgivningen. Föräldrar bör därför, i den mån de inte naturligt själva har en sådan medvetenhet, göras medvetna om vikten av tidig och tillräcklig interaktion med barnen.

Det näst viktigaste inflytandet på ett barns språkutveckling kommer antagligen från kamraterna. Här är det därför viktigt både för vuxna och barn att så mycket samaktivitet som möjligt äger rum mellan dem och personer i deras omgivning. Helst skall denna samaktivitet medvetandegöra båda parter om skillnader och likheter i betraktelsesätt och bakgrund och helst skall den vara förenad med ett ömsesidigt intresse. Detta gör kontakten eftersträvansvärd och ger den en stabilitet, som annars skulle kunna vara svår att uppnå. Det mest positiva en sådan kontakt skulle kunna ge är flerkulturell kompetens och flerspråkighet, inte bara för invandrare utan även för de personer som umgås med invandrarna. Den kan naturligtvis också ge upphov till tolerans och förståelse för olikheter i seder och bruk. Ett annat skäl för att stimulera sådan samaktivitet är att det ofta visat sig att enbart information inte är tillräckligt. Den kan lika gärna leda till intolerans och avståndstagande som till tolerans och aktivt intresse. De negativa reaktionerna tycks emellertid vara sällsyntare när man förs samman i direkt umgänge.

Det tredje området av vikt, särskilt för barn, är skolan där de tillbringar en stor del av sin vakna tid. Eftersom skolan är lättare att kontrollera med samhällliga åtgärder än hem och socialt umgänge, tenderar man emellertid ibland att övervärdera skolans roll. Även om man alltså inte bör övervärdera skolans roll utgör den en viktig resurs för att kunna uppnå aktiv flerspråkighet, och det är viktigt att barnen får adekvat träning särskilt i att läsa och skriva

på de språk de vill behärska. Bäst ges kanske denna träning genom att språken får fungera som medel för att nå andra kunskaper. Se Lambert och Tucker (1972). Detta innebär också att språkträningen inte behöver ta tid från andra ämnen på schemat men kräver att man har lärare, som behärskar inte bara ett visst ämne utan också det språk barnen vill lära sig. De s k hemspråklärare som finns i Sverige borde alltså i viss utsträckning fungera som ämneslärare eller tvärtom ämneslärarna som hemspråklärare.

Med tanke på det starka språkliga trycket från barnens omgivning är det antagligen också bra om de språk som inte talas av omgivningen får ett något större utrymme i ämnesutbildningen. Detta ger dessa språk en mera realistisk chans till jämbördig utveckling. Detta innebär emellertid inte att det bästa skulle vara fullständigt enspråkiga klasser. Trots allt är ju flerspråkighet det villkor barnen lever under.

8. NÅGRA FORSKNINGSPROBLEM

Till sist skulle jag i hopp om att stimulera till vidare forskning vilja omnämna några av de olösta forskningsproblem, som fenomenet flerspråkighet aktualiserar. En mängd av dessa problem rör själva inlärningsprocessen.

1. Hur går egentligen inlärningsprocessen hos vuxna till om de inte får någon instruktion? Vilka intuitiva språkinlärningsstrategier kan man spåra? Här skulle studier av personer med bristande flerspråkighet och av personer som klarat flerspråkighet mycket bra kunna bilda en bra jämförelsebas.
2. Hur många olika språk kan en person lära sig? Hur god språkbehärskning kan uppnås om man lär sig flera språk?
3. Hur går det till när man glömmet ett språk? Vad avgör vilka delar av ett språk som glöms? Kan språk som glömts reaktiveras och hur görs detta bäst? Hur påverkas ens minne och förmåga att använda ett språk av det sätt på vilket man lärt in det? Finns t ex samband mellan inläringstid och glömsketid?
4. Vad är egentligen interferens mellan två språkmönster? Är interferens ett utslag av samma förmåga som ger upphov till analogi, generalisering och kreativitet? Hur kan man använda sin förmåga till analogi och generalisering för att snabbare kunna delta i verksamheter och språkspel inom en ny språkgemenskap? Hur påverkas egentligen inläringen av ett språk av inläringen av tidigare språk?
5. Andra problem rör förhållandet mellan språk och begrepp, språk och känslor. Vilka begrepp är mest beroende av språkliga etiketter? Vad innebär det egentligen att vissa ord har en speciell sorts känsloladdning? Hur förhåller sig abstraktionsförmågan till förekomsten av verbala etiketter för begrepp?

BIBLIOGRAFI

- Berlin B & Kay P 1969 *Basic Color Terms*. Berkeley and Los Angeles. University of California Press
- Bernstein B 1967 "Elaborated and Restricted Codes: an Outline". In Lieberman (1967) *Explorations in Sociolinguistics* Int 1 Amer Ling 11:33(2)
- Clark H & Clark F 1977 *Psychology of Language*. Harcourt Brace and Jovanovich Inc.
- Dittmar N 1976 *Sociolinguistics*. Birkenhead Edward Arnold.
- Furth H G 1973 *Deafness and Learning: A Psychosocial Approach*. Windsworth Pub Co Inc.
- Hansegård N E 1968 *Tvåspråkighet eller Halvspråkighet*. Stockholm Aldus
- Lambert W E och Tucker G R 1972 *Bilingual Education of Children*. Rowley Mass, Newbury House
- Miller G och Johnson-Laird P. 1976 *Language and Perception*. Cambridge Mass., Harvard Press.
- Malmberg 1971 *Språkinläring*. Stockholm: Aldus
- Robins R H 1967 *A Short History of Linguistics*. London, Longman, Green & Co Ltd
- Saussure 1916 *Cours de linguistique générale*. Paris (ph svenska Kurs i allmän lingvistik (1970) Stockholm. Bo Cavefors)
- Widegren J och Chaib M 1976 *Invandrarbarnen och skolan*. Stockholm, Wahlström och Wistrand