

Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år

Åsa Wedin*
Örebro universitet

Introduktion

Barns språkutveckling är av central betydelse för deras lärande och kunskapsutveckling i förskola och skola. När de börjar skolan förväntas de behärska vad man brukar kalla svenskt vardagsspråk, en språklig bas, och under skoltiden ska de utveckla förmåga att förstå och använda ett kunskapsrelaterat språk, en språklig utbyggnad. För barn med annat modersmål än svenska innebär detta särskilda utmaningar i Sverige. I de flesta fall innebär det att de i skolan ska utveckla den svenska språkliga basen samtidigt som de ska använda detta språk för att utveckla sina kunskaper i olika ämnen. Att detta är möjligt men ställer stora krav på den skolmiljö där de vistas har visats av många forskare (Cummins 2000, Gibbons 2006, 2008, Schleppegrell 2004, 2008, Tommy & Collier 2002).

För en skola med demokratiska ambitioner är det väsentligt att samtliga elever får en rättvis chans till lärande och utveckling oavsett språklig eller social bakgrund. Då är det viktigt att mer kunskap skapas om hur barn lär sig språk och om vilken typ av språk de behöver möta i klassrummet. För många andraspråkselever i lägre åldrar är skolan den viktigaste platsen för att möta och utveckla det kunskapsrelaterade skolspråket. Detta gäller även de av de övriga eleverna som inte möter denna typ av språk utanför skolan. Det betyder att skolans språkmiljö är avgörande inte bara för de flesta andraspråkselevens skolframgång utan för en stor del av eleverna. För att man ska kunna veta hur det språk ser ut som eleverna använder, behöver man studera deras språkutveckling i skolan. I denna artikel kommer tre elevers språkutveckling från slutet av förskoleklass till och med år tre att analyseras.

* Korespondensadress: Asa.Wedin@oru.se
© DidaktiskTidskrift, 2010 ISSN 1101-7686

Teoretisk utgångspunkt

Denna artikel tar sin utgångspunkt i konstruktivistisk och sociokulturell syn på inläring och språk som innebär att inläraren ses som aktiv konstruktör av sin språkliga kompetens i samspel med sin omgivning. Språkets roll i skolan har lyfts fram bland annat av Roger Säljö och Michael Halliday, som båda bygger på Lev Vygotskys teorier om att skolans kunskap inte kan skiljas från det språk det manifesteras genom (Halliday 1993, Säljö 2000, Vygotsky 1978). Pauline Gibbons och Mary Schleppegrell utgår från Hallidays teorier när de visar på möjligheter att använda språkutvecklande arbetssätt i skolan och hur klassrumsinteraktion kan användas för att skapa broar mellan hemmens och skolans språk, särskilt för de elever som har ett annat språk i hemmet än det som används i skolan (Gibbons 2006, Schleppegrell 2004).

Vygotsky (1978) betonar betydelsen av begripligt språkligt inflöde (input). Han använder termen Zone of Proximal Development, ZPD, för att beteckna den nivå som ligger strax över inlärarens behärskningsnivå. Genom stöttning av mer erfarna personer, så som lärare, kan inläraren producera språkligt utflöde på en högre nivå, vilket är betydelsefullt för språkutvecklingen. Även Krashen (1982) betonar vikten av att inflödet ligger strax över den egna nivån för att det ska förvandlas till intag (intake). Han hävdar att språkligt inflöde på för hög nivå inte leder till intag och därför inte till språkutveckling. Swain (1985, 2001) betonar vikten av att inläraren stimuleras till framtvingat utflöde (pushed output), det vill säga att uttrycka sig på en nivå som ligger strax över den man redan behärskar, för att språkutvecklingen ska kunna gå vidare. Detta ställer stora krav på de lärare som har elever i sina klassrum som ännu inte behärskar svenska på samma sätt som sina enspråkigt svenska kamrater. För att andraspråks eleverna ska få goda möjligheter till språkutveckling är det alltså viktigt att de möter språk på en relevant nivå, som de kan förstå men som ändå inte ligger vare sig på en för låg eller för hög nivå. Samtidigt är det viktigt att de stimuleras till framtvingat utflöde, att producera språk på en nivå som ställer språkliga krav.

Skolans akademiska språk, det kunskapsrelaterade språket, kan beskrivas som kognitivt krävande och dekontextualiserat (Cummins 2000). Höga krav ställs på språklig korrekthet och grad av exakthet (Scarcella 2003), grad av lexikal täthet, grammatiska metaforer, logiska sammanhang och samordning (Schleppegrell 2004) och stilistisk variation (Abrahamsson & Bergman 2005). Barn i förskoleklass och skolans tidigare år behöver börja utveckla detta akademiska skolspråk som de sedan kommer att behöva för sitt lärande högre upp i skolsystemet.

Enligt Gibbons kan berättande utgöra en brygga mellan hemmens vardagsspråk och skolans kunskapsspråk i de tidiga skolåren (2006). Bente Eriksen Hagtvat har visat betydelsen av att barn i förskola och skolans tidigare år utvecklar just den textuella kompetensen, det vill säga förmågan att uttrycka längre tankar (2002). Hon har studerat vilka språkliga krav som skriftspråksutvecklingen ställer på barn och betonar särskilt betydelsen av att barn utvecklar förmåga att tala med ett språk som är oberoende av situatio-

nen, att föra ordet en längre stund och att använda språket till att styra handlingar och till att lösa problem. Naucélér konstaterade att de barn som utvecklat sin berättarförmåga mer före skolstart uppvisade högre läsförståelse i år 4 (2004). Även Liberg betonar vikten av att elever får tillfälle att delta i samtal runt texter som ger tillfälle att uttrycka sådant som vanligtvis inte uttrycks i vardagsspråket (2003). Det innebär att barn i förskola och skolans tidigare år behöver utveckla språkliga färdigheter så som att uttrycka dekontextualiserat budskap, där och då, och att hålla monolog. Vidare behöver de öva berättelsestruktur, beskrivning och att ha ett utifrånperspektiv, det vill säga att kunna förstå vilken information mottagaren behöver få för att kunna förstå det sagda. Dessa språkliga färdigheter är inte viktiga bara för skriftspråkutvecklingen utan också generellt för den språkliga utveckling som behöver ske inför den kunskapsutveckling som förväntas äga rum i olika ämnen senare under skoltiden.

Språklig kompetens kan analyseras på många olika sätt beroende på syftet. Abrahamsson och Bergman (2005) gör följande uppdelning av språklig kompetens utifrån Bachman och Palmer (1996): kommunikativ kompetens, bestående av organisatorisk och pragmatisk kompetens, samt strategisk kompetens. I de analyser som görs i denna artikel kommer den organisatoriska kompetensen att vara i fokus, kunskap om språksystemet (Bachman & Palmer 1996), närmare bestämt textuell kompetens, det vill säga regler för hur språket organiseras i längre enheter så att budskapet blir begripligt för mottagaren.

Studiens metod

Denna artikel bygger på material insamlat i en longitudinell studie med etnografiskt perspektiv. Två klasser har följts under drygt tre år, mellan 2005 och 2008, den ena från vårterminen i förskoleklass till år tre och den andra från vårterminen i år tre till år sex. I denna artikel kommer tre elevers språkutveckling under åren f-3, d v s i ungefärliga åldrar 6-10 år, att analyseras. Det material som ligger till grund för just denna analys består av intervjuer och skrivna texter enligt följande:

- En intervju som genomfördes av förskolläraren i slutet av förskoleklass. Intervjun var kortfattad och följde strikta ramar angivna i lärarhandledningen för ett läromedel som användes i klassen. Frågorna var mycket av ”test-karaktär”, som till exempel: *Var bor du? Vilket datum är det idag? Vad ser du på bilden? Och Vilken färg är den?* Endast ett begränsat utrymme gavs för elevernas egna initiativ.
- Intervju i år ett, genomförd av forskaren. Intervjun hade karaktären av ett styrt samtal och fokuserade på elevernas upplevelser av att gå i skolan.

- Skriven text från år två. Texterna var producerade i klassen utan inblandning av forskaren. De utformades som fri skrivning med hundar och rymden som tema
- Skrivna texter från år tre. Texterna är skrivna i det ordinarie arbetet i klassen och har olika ämnen.
- Intervju i år tre genomförd av forskaren. Intervjun kretsade kring kunskap, skola och fritid.

Sammanlagt är material från 17 elever i år F-3 insamlat men på grund av in- och utflyttning är materialet komplett endast för 13 elever. Samtliga intervjuer skedde enskilt och avskilt. De spelades in och är sedan transkriberade. Efter analys av materialet har tre analyser valts ut till denna artikel.

Med ett utvecklingsperspektiv för beskrivning av språkbehärskning och utifrån synen på inläraren som konstruktör av det nya språket, får det kommunikativa behovet en styrande roll i utvecklingen av ett andraspråk. Performansanalysen som instrument för analys av inlärarspråk har utformats utifrån detta med interimsspråksteorin som bas (främst av Bergman m fl, 1992, utifrån Bachman & Palmer 1996, Hyltenstam 1979, 1981, och Viberg 1987, 1993). Det innebär att inläraren ses som aktiv konstruktör av det nya språket och att företeelser som förenklingar och övergeneralisering ses som naturliga i utvecklingen av ett nytt språk. Performansanalysen utarbetades ursprungligen med tanke på skriftlig produktion. Den har sedan anpassats för att även kunna användas för yngre barn (Benckert 2000, Abrahamsson & Bergman 2005). För barn som ännu inte uppnått avancerade läs- och skriftnivåer är talet intressantare ur språksynpunkt eftersom talet fortfarande är det primära och leder deras språkutveckling.

En fullständig performansanalys av yngre barn, som i detta fall, kräver mer material, så som observationer och inspelningar av naturlig interaktion. För denna artikel har jag dock av utrymmesskäl valt att begränsa materialet till ovan angivna. De språkliga företeelser som kommer att fokuseras i denna analys är sådana som tidigare har visat sig förorsaka andraspråksinlärare problem vad gäller textuell kompetens, nämligen:

- Nominalfraser, val av specifika eller generella nomen, utbyggda nominalfraser och användning av bestämdhet/pronomen
- Verbfraser, val av specifika eller generella verb, tempusanvändning, utbyggda verbfraser samt partikelverb
- Adverbialfraser, användning av varierade och utbyggda adverbialfraser
- Syntax, användning av bisatser, spetsställning av adverbial samt ordföljd
- Textbindning, sambandsord (konnektorer), bestämdhet/pronomen, tempus samt textens organisation
- Uttryckande av komplexa tankar, slutledningar och tolkningar

Analysen kommer inte att gå in på uttal och skriftspråksnormer. Uttal är inte specifikt en svårighet för de flesta barn vid andraspråksinläring och skriftspråksnormer är något de förväntas utveckla under de närmaste åren. Inte heller kommer andraspråkslevernans modersmålskompetens att behandlas. De tre barnen som kommer att presenteras är utvalda för att ge en bild av den variation som kan förekomma i ett klassrum och utgörs av en pojke som har svenska som sitt andraspråk men är född i Sverige, en pojke som kom till Sverige i förskoleklass och en flicka med svenska som sitt modersmål.

Arin

Arin är född i Sverige. Hans föräldrar talar kurdiska hemma och han har gått i svensk förskola. På vårterminen i förskoleklassen, vid sex års ålder, ger han intryck av att behärska svenska på vardagsnivå. Han deltar aktivt i lekar av olika slag och tycker särskilt om att leka affär, något som flera av barnen gör så snart det finns tillfälle till fri lek i lekrummet. Han tycker om att vara en av de hundar som brukar komma in i affären och ställa till oreda av olika slag. Ibland går det så vilt till att förskolläraren ser sig nödtvungen att begränsa hundarnas framfart. Även ute på rasten är han en aktiv deltagare i olika lekar.

Under intervjun ger han till en början intryck av att rabbla upp en inlärd läxa: *jag heter Arin Ahmed Sade och bor i Tunabyggen 39 mitt telefonnummer 42024*. Vi ser att han både kan säga sin adress och sitt telefonnummer även om han säger *i Tunabyggen 39* i stället för ”på Tunavägen 39”. Detta är inte anmärkningsvärt vid sex års ålder. Han har säkert både hört bostadsföretagets namn, Tunabyggen, och gatans namn, Tunavägen. Hans pappa arbetar dessutom på Tunabyggen. Vi ser också att kopula ”är” saknas i *mitt telefonnummer 42024*. Just kopulabortfall är vanligt i inlärarespråk.

Själva intervjun är kort och Arins egna lite mer självständiga produktion av tal inskränker sig till svar på frågor om hans fritid. På en fråga om han vill berätta något han har gjort i helgen svarar han:

Jag har lekt med mina kompisar och byggt med lego hemma hos dom och

Här kan vi se att han både använder utbyggda verbfraser, *har lekt med mina kompisar* och *byggt med lego hemma hos dom*, och att han använder sig av ellips, utelämnande, vid samordning. Han använder helt korrekt perfekt *har lekt (...)* och *byggt*. Däremot använder han infinitiv i stället för presens i svar på frågan om vad han gör i skolan: *bygga med lego och sånt*. I detta svar kunde man förvänta sig presens ”bygger” som svar på frågan vad han gör.

I intervjun i år använder han både bisatser och utbyggda verbfraser och adverbialfraser. När det gäller nominalfraser, däremot, förekommer en-

dast en lite ovanligare och något utbyggd: *en sån där dinosaurierobot*. Vid några tillfällen använder han *grejor* i stället för mer specifika nomen:

vi ... brukar måla och m vi brukar ee bygga ... grejor brukar bygga

I detta fall uttrycker han tvekan på olika sätt, genom paus, olika tvekljud, upprepning och just genom att använda den vaga termen *grejor*. De flesta bisatser han använder är direkt svar på en fråga och ingår inte i en fullständig mening förutom i ett fall där han använder sig av en villkorsbisats:

om man leker så får man göra vad man vill

Nödvändiga ord, så som finit verb och konjunktioner, saknas ibland i hans yttranden.

Å: brukar dom ofta komma till dig eller du gå över till dem?

A: Nej dom brukar ofta Øⁱⁱ till mig

Å: Vad leker ni då?

A: Vi leker kurragömma hopptatten Ø sen fotboll

I den sista meningen skulle man snarare förvänta sig ”eller fotboll” eller ”och fotboll”. Han visar fortfarande osäkerhet även vad gäller enkla prepositioner

Vi kan gömma oss på träd och på buskar och brukar ligga oss också ner

I detta exempel ser vi att han visserligen använder ett partikelverb, *lägga oss ner*, men att han då väljer det intransitiva *ligga* i stället för det transitiva ”lägga”. Dessutom blir adverbialet *också* felaktigt placerat efter det infinita verbet i stället för före, ”brukar också lägga oss ner”. Partikelverb utvecklas ju normalt senare än andra verb och man kan tänka sig att kombinationen av att använda hjälpverb med ett partikelverb, att välja mellan intransitiv och transitiv form samt att placera satsadverbialet rätt i en verbfras blev för mycket i detta fall. I andra fall, i verbfraser med bara ett finit verb placerar han satsadverbialet rätt, *går bara i tvåan*, och även rumsadverbial vid sammansatta verb, *brukar kolla på TV* men däremot såg vi tidigare att det infinita verbet föll bort i *brukar ofta Ø till mig*. Skillnaden mellan *ingen/inte någon* är en svårighet för andraspråksinlärare. I satsen *Nej, det var på inga klasser* (Nej, det var inte i några klasser) kan vi se att Arin ännu inte behärskar skillnaden.

Till skillnad från i intervjun från förskolan, där han inte använde spetsställning, använder han vid några tillfällen spetsställning av adverbial korrekt följt av omvänd ordföljd i intervjun från år ett: *sen får man*.

Arin använder inga ovanliga eller specifika ord under denna intervju förutom *dinosaurierobot*, ett ord som man kan säga ligger nära hans egen intressesfär. Några fraser som han använder som är mer avancerade men som

man kan anta är inlärd helordsfraser är: *det har jag med* och *vara dumma mot varandra*.

Läsandet och skrivandet är mödosamt för Arin under hans tre första år i skolan. De skrivna texter han producerar i år två är få och korta.

Pulkabacken
 Det var kul åka i
 backen tyckte
 Pricken. Sudden och
 en annan kompis var
 där.

De renskrivna versionerna har kommit till med stöd och hjälp av både klasskamrater och lärare. De korta texterna innehåller någon enstaka bisats, han tyckte att det var roligt, och någon utbyggd nominalfras, en annan kompis. Att bisatsinledaren saknas i en bisats visar att skrivandet är svårt, Det var kul Ø åka i backen. Trots att Arin har fått hjälp med rättning av texterna inför renskrivning finns många rena skrivfel som avsaknad av stor bokstav, bortfall av ord och stavfel i de övriga texterna.

Även i texten från år tre syns tydligt att Arin kämpar med sitt skrivande.

Bjön

Bjön bor i en Låda.

Bjön har tagar på seg.
 Han är en robot och han
 har en piStol. Han har svarta skor.
 Han har ett x på sig.
 Jag gick till skolan. Efter 6 timmar
 kom jag hem. Han va borta va! Han är
 borta.
 Bjön han gick ut till skogen

och letade efter mat sen
 fick han se en katt

som va jättestor. Katten jagade.
 Bjön Han.gömde sig bakom ett
 Träd han blev jätte rädd. Sen gick han
 Hem. Vart har du varit? i skogen
 Jag har letat efter mat okej du får inte va ute själv okej.

Även denna text är renskriven efter att han har fått hjälp av läraren och kamrater. Han följer inte skrivnormerna när det gäller bland annat punkt, stor bokstav och radbyte vilket gör texten svårläst. De sista sex meningarna är direkt anföring, vilket inte markeras. Man får en stark känsla av att hans ork tagit slut. Texten är kort och innehåller endast vanliga verb och nomen och få är utbyggda. Två utbyggda verbfraser förekommer dock, *har letat efter mat* och *får inte vara ute själv*. Den enda bisatsen ingår i en nominalfras, *en katt som var jättestor*. Den nominalfrasen innehåller visserligen ett efterställt attribut som består av en bisats men av ett slag som är vanliga även hos yngre barn.

Det jag ser som den stora svagheten i hans skrivna text i år tre, och som vi ska se senare även i hans tal i år tre, är hans svaga förmåga till berättande. Textbindning är väldigt viktigt vid berättande, det vill säga att man med språkliga medel kan hålla samman berättelsen och att man kan hålla en röd tråd som för berättelsen framåt. Det är också viktigt att man kan visa vilka roller och relationer de ingående personerna har liksom att kunna visa olika tidssamband. Det finns många tekniker för detta, växling mellan nomen i obestämd/bestämd form och pronomen är en, tempusanvändning en annan och användning av konnektorer så som konjunktioner och adverbial är en tredje. I Arins berättelse får vi ingen tydlig presentation av huvudpersonen. Han introduceras helt enkelt som *Bjön*. Den andra gången nämns han också som *Bjön* i stället för med ett tillbakasyftande pronomen, *han*. Därefter refereras han till som *han* fem gånger för att slutligen återigen referas till som *Bjön*. Här hade ett något effektivare sätt varit att först presentera honom, därefter använda *han* några gånger för att sedan återigen använda *Björn* följt av *han*. När nästa person dyker upp är det som *jag* utan någon presentation.

När de gäller användning av olika sambandsord använder han sig bara av *och* och *sen* i sin berättelse. Visserligen spetsställer han *sen* följt av omvänd ordföljd *sen gick han hem*, men det är en form av bindning som kan betraktas som väldigt enkel och som behärskas tidigt både av första- och andraspråksinlärare och Arin behärskade det själv redan i år ett.

När det gäller användning av tempus visar texten att han behärskar presens och preteritum, dåtid, formellt. Däremot får man en känsla av att bytet till preteritum inte är genomtänkt. Berättelsen börjar i presens. Med mening sex går den över till preteritum, *Jag gick till skolan. Efter 6 timmar kom jag hem. Han va borta va!* Där blir det problem och Arin skulle behöva använda pluskvamperfekt för att kunna berätta vad som hade hänt "före då". Hans lösning blir att han upprepar sista meningen men nu i presens *Han är borta* för att därefter skriva *Björn han gick ut till skogen*. Med pluskvamperfekt hade han i stället kunna skriva "Björn hade gått ut till skogen", eller hellre "ut i skogen" eller "till skogen". Ytterligare några meningar senare försöker han uttrycka en fråga som berättelsens jag ställde när Björn kom tillbaka. Här använder han direkt anföring *Vart har du varit* i stället för att använda indirekt anföring: "Då frågade jag vart han hade varit", vilket hade varit smidigare (ännu hellre: "var han hade").

Hans berättelse är kognitivt enkel men berättelsen handlar om något som vi inte känner till och ställer därför större språkliga krav än vardagstal. Vi blir inte presenterade för Björn och ”jag” dyker upp utan att vi får veta vilken roll ”jag” har. Känsla uttrycks en gång: *han blev jätte rädd*, och berättelsen slutar med direkta anföringar som inte får någon förklaring. Inga slutsatser, kommentarer eller tolkning förekommer. Att Björn är rädd för en katt skulle exempelvis vara mer förstäligt för läsaren om Arin hade berättat att Björn är ett litet gosedjur.

De svårigheter som Arin har vid berättande blir tydligare i den muntliga intervjun. Till en början svarar han kortfattat och överhuvudtaget använder han många ord med stort betydelseomfång så som *gjorde, sak* och *så här*. Han fyller ofta ut sina beskrivningar med att lägga till något vagt *papper eller nåt* och *puffat och knuffat och sånt*. Hans tal innehåller nu många bisatser, däribland några indirekta frågor, men vi kan se att han är osäker på formen, bland annat varierar han placeringen av det finita verbet: *vi tog kort där var man bodde, sen skrev man hur vad den heter* och *vad den hur många år är den*. I denna intervju finns många exempel på kortare monologer där han berättar något och där blir det ännu tydligare att hans språkliga förmåga inte räcker för att han ska kunna uttrycka det han har behov av. Hans bristande tempusanvändning i berättandet visas i följande utdrag:

Alltså förra raste e den ... fruktrasten då alla putta och sånt så vi hade killsnack och Elina och Zahra också dom var också med alla som spelade fotboll sen när vi pratar vilken som har puttats och knuffat och sånt tacklat och sånt och sen får man inte göra sånt och sen den här den här matrasten då gjorde vi inte det då var vi bättre

Här använder han några adverbial, *då ... så ... sen ... sen ... sen den här den här matrasten då*, vilket underlättar förståelsen av händelseförloppet. Däremot har han problem med indirekt anföring vilket försvårar förståelsen: *vi pratar vilken som har puttats och knuffat* och *sen får man inte göra sånt* i stället för exempelvis: ”vi pratade om vilka som har puttats och knuffats” och ”sen kom vi överens om att man inte får göra sånt”. I det första fallet missar han en preposition, *om*, men det är ett tecken på utveckling att han använder *vilken som* kombinerat med tempusväxling till perfekt. Just användande av *som* som subjektmarkör i indirekt frågeordsfråga är något som inlärs sent. Att han saknar många ord för att kunna beskriva tydligt kan vi se i följande utdrag från en beskrivning av ett projektarbete:

Vi tog en e typ en sån här stor kartong (Mm) sen tog vi ... röd sak (Mm) sånt här röda saker så rev vi typ som ett målat hus sen ritade vi fönster och sen (...)
Man tog två såna här en liten pinne man tog lim på då tog man lim på dom ... på pinnen sen tar man ett sån hära ett typ ett däck lägger på låterne va...

andra låterne vara tills det torkar sen lägger man e vahetere ... papper eller nåt

Osäkerheten vad gäller ord syns bland annat i användningen av *ett sånt hära ett typ ett däck* för ”ett hjul” och *papper eller nåt*. Hans användning av talspråksformerna *en sån hära, låterne* (låter det) och *vahetere* visar på helfrasinlärning och att han är lyhörd för talat språk. Även följande beskrivning av hur klassen tillsammans hade gått runt till vars och ens hem och fotograferat blir svår att förstå:

alltså vi gick ring runt hela vår klass (...) vi gick till ö varandras hus sen tog vi kort där var man bodde

Att han använder *varandras hus*, kan man däremot se som ett tecken på utvecklat språk. I den följande beskrivningen av ett bygge av ett tefat tar han hjälp av intervjuaren för att hitta ett ord. Trots det är beskrivningen mycket svår att förstå.

A: Ja vi tog först ett helt stort papper typ e härifrån (Mm) typ lite större där (Mm) sen e gjorde vi saker Klara och Anders gjorde ... vahetere ... såna hära dom flyger vahetere

Å: Planeter eller flygplan rymdraketer

A: Ja Nej inte rymdraketer sån hära

Å: Tefat

A: Ja tefat sen e byggde vi våra egna människor vi ritade först (Mm) hur den skulle se ut (Ja) sen e klippte vi ut (ljud) nej sen ritade vi sen klippte vi ut (Mm) ... sen blev e en gubben klar sen skrev man hur vad den heter ... och vad den hur många år är den sen ja och såna saker sen jag och Klara gjorde Klara gjorde mamman och jag gjorde pappan för det blev mer (Mm) så vi tog dom ... Anders gjorde ... sin ... jag tror att den hette Acke eller vad den hette (Mm) m sen gjorde vi ... det var då alltså vi lekte d Jesper och Nuur och ... två andra ja tjej och kille ja dom e gjorde typ en affär man köper saker (Mm) sen gjorde vi ritade typ hundralappar och femhundredalappar och tjugo kronor sen klippte vi av (Mm) sen sen gedde vi dom sen fick man sån här pizza

I denna beskrivning kan vi se vissa tecken på språkutveckling. Han använder predikativ vid ett tillfälle: *blev e en gubben klar*. Även här kan vi se bortfall av nödvändiga ord, som till exempel i *en affär Ø man köper saker* (”en affär där man köper saker”) där bisatsinledaren saknas. En orsak till bortfallet kan vara att bisatsen står som efterställt attribut till ett nomen vilket ställer högre språkliga krav. Användningen av *sån där* före *pizza* kan betyda att han behöver lite extra tid för att hitta ordet men är också ett sätt att lägga till vaga uttryck. När han ska beskriva ett spel blir intervjuarens stöttning genom frågor nödvändig för att man ska kunna förstå något:

- Å: Kommer du ihåg om du hade nåt favoritspel
 A: Mm jag tror ... jag vet inte vad det heter fast det är såna här siffror på
 Å: Mhm ... ska man lägga ska man slå med tärning och lägga ut eller
 A: Nej man ... tar med handen ... jag tror alltså om man har e typ speciellt kort (Mm) som inte är med siffror om man e lägger då kanske man måste lägga ett grönt (Mhm) eller rött
 Å: Mhm och skulle man gå till nåt mål eller skulle man samla på sig så mycket som möjligt
 A: Nej man skulle bara vahetere ... e ... e e man skulle den som får slut på korten först vinner
 Å: Så det brukar du spela ibland
 A: Ja om man inte har den färgen då får man ta ... kort tills man har den färgen
 Å: Ok och då får man ju mer då och det vill man ju inte ha
 A: Nej
 Å: Nej men det kan ju vara lite svårt när man har ett kort att det ska stämma så att man får lägga det
 A: Ja om det är dom hära tre eller fyra speciella då då gör det inget vilket

Återigen kan vi se vissa tecken på utvecklat språk i uttrycket *dom här tre eller fyra speciella* men trots det kan man konstatera att Arin har uppenbara svårigheter med att uttrycka lite mer komplexa samband och processer. Det beror på flera saker, att han saknar ord, inte har så många variationer för bindning, behärskar få tempusformer och att han har svårigheter med syntaxen redan på rätt basal nivå. Han återberättar ”som det var” utan egna tolkningar, tillägg eller slutsatser.

AbdulAziz

AbdulAziz är född i Somalia och somaliska är det språk som talas i hans hem. Han kom till Sverige när han var sju år. Den första tiden gick han i en liten grupp tillsammans med två av sina syskon och under vårterminen började han i förskoleklass. Han var då troligtvis äldre än sina klasskamrater. Vid denna tid deltog han aktivt i den fria leken både i förskolans lekrum och utomhus. Även vid det gemensamma arbetet var han aktiv och räckte ofta upp handen. Tyvärr var hans svar ofta sådana att det var svårt för läraren att förstå och många gånger observerade jag att hon inte lät honom svara även om han var den enda som räckte upp handen. Vid intervjun i slutet av förskoleklassen är hans svenska fortfarande på nybörjarnivå och det är många gånger svårt att förstå vad han vill säga. Att han ännu har svårt för att uttala vissa ljud, /k/ uttalar han exempelvis som /t/, ökar svårigheterna för ho-

nom att bli förstådd. Han deltar aktivt i lekar men de kommunikativa svårigheterna ställer ibland till problem. Några exempel på hans uttal av de fraser som man har övat inför intervjun är:

etertu (Vad heter du)
turtoretu (Hur stor är du eller hur gammal är du)

När han ska berätta om vad han tycker om att göra är det lättare att förstå vad han vill säga:

Och så vi spela bolltatten
(...)
Och vi spela e vi spela bandi
(...)
Så vi spela polisen och sjuvarna

Däremot blir det lite svårare att förstå *Vi sitla (cykla)*. Han överanvänder spela för leka (eller leker) vilket är vanligt bland andraspråksinlärare till en början. När han blir tillfrågad om olika färger anger han korrekt *röd, grön, lila, orange, gul* och *vit* (uttalat *fiit*). Han nämner också olika nomen som svar på direkt fråga, *kanin, päron, räv, katt* och *jacka*. Vid ett tillfälle använder han enkla utbyggda verbfraser som han utvecklar med lärarens stöd.

L: Ja vad gör han då?
A: Tolla äta
L: Ja han tittar om det finns något att äta
A: Han e hundri
L: Ja det är han nog vad tror du han ska göra sen då?
A: Han to han tolla de springar

Först använder han två verb i kombination *tolla äta* (kolla äta). Detta kan tolkas antingen som ett hjälpverb eller som en utvecklad bisats, vilket också läraren gör och omformulerar det till: *tittar om det finns något att äta*. Därefter använder han predikativ: *Han e hundri*, och som svar på lärarens fråga använder han ytterligare en utbyggd verbfras när han svarar *han tolla de springar*. Här ser vi ett exempel på hur lärarens stöttning stimulerar honom att använda ett lite mer utvecklat språk.

Värt att notera är att några av de helordsfraser han använder i intervjun, använder han när han blir utfrågad om typiska skolkunskaper: *ja inte bra till e, ja vet inte* och *ja glömte*. Med tanke på hans situation där bristande språkkunskaper är något som försvårar hans kommunikation, kan man se det som naturligt att han använder den typen av fraser. Han är på nybörjarnivå men vissa komplexa företeelser förekommer vilket är naturligt eftersom hans kognitiva nivå troligtvis är densamma som för hans klasskamrater, eller kanske högre om han är äldre.

I intervjun i slutet av år ett är hans tal naturligtvis mer utvecklat. Han berättar levande, åtminstone när det handlar om fritiden, exempelvis när han berättar om när han spelar racerspel på datorn och play station:

- A: Tolla jad å Tommy köre den (Ja) å sen han kroscha min nh kroscha han (Ja) å sen spren hårt
 Å: Ja och du har du vunnit också
 A: Nej han wann
 Å: Jaha jag k jag har bara
 A: Han fuskade
 Å: (skrattar) jag kraschar även om jag är ensam så bara kraschar jag för jag kör av vägen jag tycker att det är jättesvårt att köra dom där bilarna
 A: Jag tyter rooolit
 Å: Det är roligt så du är bra på det
 A: Tolla ... Tommy fuskade och sen så fusta han (Jaha) så kroscha hela tiden boom boom boom och sen
 Å: Kan man fuska då
 A: hans bil e sönder (Ja) och sen han ta en till (Ja) sen den där vann vann för mig
 Å: Jaha men du kan man fuska när man spelar dataspel går det att fuska
 A: Nej
 Å: Men du sa att Tommy fuskade
 A: Ja men han fustade play station

I detta utdrag ser vi att han berättar engagerat och aktivt tar initiativ men att han behöver stöd i sitt berättande för att det ska bli begripligt. Även när han berättar vad han gör på rasterna berättar han engagerat:

- A: Jag hatar spelet som är ta av mussen
 Å: E gör dom det på rasten?
 A: Nej inte jag det bara tvåan gör det
 Å: Jaha tar dom av dig mössan
 A: Ja
 Å: Ja och det får man inte göra
 A: Jag inte med dom (Nej) vi köra burken (ohörbart) och sen dom tog min mussa och sen jag ta av dom mussa då e sunder den

Han använder sig av spetsställning men med rak ordföljd (*sen han kroscha min*). Några bisatser förekommer, relativa. En i en nominalfras *spelet som är ta av mussen* och eventuellt en som saknar inledare: *Nej inte jag det bara tvåan gör det*. Den senare kan man antingen tolka som en mening med en bisats: *det är bara tvåan som gör det* eller som två huvudsatser *Nej inte jag* och *bara tvåan gör det*. Eftersom både eventuell bisatsinledare, *som*, och kopula *är* saknas går det inte att avgöra.

Han använder många adverb och konjunktioner vilket visar att han försöker att binda texten och uttrycka sig engagerat. Några vanliga bindeord förekommer, som *så*, *då* och *sen* men också adverbfraser som *ute också*, *lite bara*, *så myte* (så mycket), *bela tiden* och *för mig* (korrekt: över mig). Han använder både presens och preteritum men växlar mellan dem: *köra (...) tog (...) ta (...)*. Dessutom använder han predikativ, *är sunder*, *rooligt* (utan kopula), samt hjälpverb *tan inte ramla* där även satsadverbiallet är korrekt placerat mellan hjälpverb och huvudverb. Han försöker sig på perfekt *är lekt* (för ”har lekt”). Lite mer specifika nomen förekommer när han talar om vad han gör på raster och fritid. Det är också i dessa sammanhang han använder någon utbyggd nominalfras, *min bästa lek* och *mina tompisar*.

Sammantaget visar intervjun i år ett att hans språk är under stark utveckling och att det blir mer engagerat och utvecklat när han pratar om raster och fritid. Han uttrycker känslor vid ett flertal tillfällen: *rooolit*, *batar*.

Hans text från år två visar att skrivandet är mödosamt.

Rymdresan
 Jag och min hund har
 varit i rymden och
 hälsat på Mars.
 Där bodde det ett
 monster.
 med två huvuden och
 tre svansar som jagade
 min hund och mig
 från AbdulAziz och Bobi

Texten är kort, den innehåller bara två huvudsatser, och en bisats. Handlingen är enkel men inledningen visar viss struktur med presentation och bindning. Här är det lite svårt att veta vilken typ av hjälp han fått inför renskrivning. Vi kan ändå se vissa tecken på fortsatt språkutveckling. Han har en utvecklad nominalfras med efterställd bestämning som består av en med-fras och en reflexiv bisats: *ett monster med två huvuden och tre svansar som jagade min hund och mig*. Han använder perfekt och preteritum korrekt och ett partikelverb, *hälsat på*.

Även vad gäller texten i år tre har han fått hjälp inför renskrivningen och det är tydligt att skrivandet fortfarande är mödosamt för honom.

Det är var en gong en katt och en hund och deras namn
 var Max och Pluto. Då gick dom I äventyr men
 Dom fatar ingenting att det Finns hemska faror Då gick Dom
 på skogen. Då såg dom en grata och dan såg ut attdan var sam.
 Vulkan då dågick dur Men då kom en jättä. Stor grislibjön.
 Då blev dom fångslade i en bur.Då såg dom en råtta.Dom
 Sa till Tiltråttan att du hämtarnyckeln.Nårråttan hämtade

Nyckeln då ramla dam nestani lavan men. Dam höll
 cig i en klefta. Då kam björnen och fisökte. Kasta ner.
 Dom och då sa han Till dom att ni ska Dö fortsättning
 följer

I en tidigare version av texten har den också en rubrik: *Max och PLuto och doms äventyr* men den finns inte med i den slutliga renskrivna versionen. Även om skrivandet är svagt med flera normbrott trots renskrivning, är berättelsen levande och spännande. Berättelsen är inte avslutad och har därför inget slut. Den har dock en början där huvudpersonerna presenteras i obestämd form. Därefter refereras de till med pronomen, *dom*. När nya figurer kommer in presenteras de, *en jättä*, *Stor grislåbjörn* och *en råttä*. Råttan refereras sedan till i bestämd form men inte med något pronomen trots att den nämns tre gånger. Syntaxen är enkel med flera bisatser men i de flesta saknas ord. Ett försök till indirekt anföring görs: *Dom Sa till Tiltråttan att dubämtarnyckeln*. Där hade det varit mer korrekt med: ”att den skulle hämta nyckeln” men det skulle kräva både pronomenbyte och användning av futurum preteriti. Han använder preteritum i stället för pluskvamperfekt: *Nårråttan hämtade Nyckeln* (hellre: ”när råttan hade hämtat nyckeln”). Texten innehåller mest vanliga ord men någon utbyggd nominalfras förekommer: *doms äventyr*, *hemska faror* och *en jättestor grizslåbjörn* samt pronomenet *ingenting*. Han använder ord som *vulkan* och *lava* men använder ordet *klyfta* där *utskjutande klippblock* eller något liknande hade varit mer relevant.

När vi kommer till intervjun i år tre ser man tydligare det som kunde anas i intervjuerna från förskoleklass och år ett, att han har gott självförtroende när det gäller raster och fritidsaktiviteter men att han uppfattar det som att han har bristande skolkunskaper. I samtalet betonar han mycket han borde lära sig. På frågor om han kan läsa och skriva svarar han: *Nej ... inte så mycket* och *Inte så mycket nästan... lite*. På frågan om vad han tycker är viktigast i skolan svarar han: *Lära sig svenska mest (...)* *läsa ... kunna tala svenska och kunna ... massor med tal och bokstäver*. Liksom i den skrivna texten visar intervjun att hans språkliga nivå har kommit en bit på väg. Han använder utbyggda och varierade verbfraser: *kunde inte läsa*, *vet inget annat* och *går bara på två ben*. Han använder hjälpverb: *brukar hjälpa* och *ska berätta*, partikelverb: *glömmer bort* och *fick tillbaka*. Han sätter korrekt satsadverbial mellan verbet och partikeln *kommer inte ihåg* och objektet efter partikeln i *säga till fröken* men felaktigt mellan verbet och partikeln i *säga när till*. Han använder predikativ och är osäker i preteritumböjning och använder felaktigt *brand* för *brann*. Adverbialfraserna är varierade och någon utbyggd förekommer: *nästan som en ädla*. De flesta nominalfraserna är enkla men han använder någon utbyggd: *en radiostyrd bil som går själv*. Några försök som inte leder till korrekta former syns i *tandere* (tänder) och *en varje* (för: en av varje).

Han använder nu många bisatser, oftast med korrekt ordföljd, men ibland får han problem: *den ä svåraste är att läsa mest i den* (om matteboken).

Vid spetsställning däremot använder han nu konsekvent omvänd ordföljd. Inga självständiga monologer från hans sida förekommer men han använder ändå en variation av sambandsord: *sen, men, och, vilken, vad, när, när ... så* samt *om ... då*. Vid det enda tillfälle där han talar lite längre använder han sig av villkorsbisatser, *om ... då*.

Ja jag säger sluta om dom inte lyssnar då säger jag till fröken om dom inte lyssnar då kan jag säga till doms föräldrar (Ja) om dom inte lyssnar då blir jag arg

Sammanfattningsvis kan man se att det är en kraftig utveckling som har skett av hans färdigheter i svenska samtidigt som det är tydligt att hans behärskning av svenska inte ligger på en nivå som är tillräcklig för en skolundervisning helt på svenska. Det är troligt att hans bristande svenskkunskaper har haft betydelse för de svårigheter som han har med läsning och skrivning. Det finns inte direkt några tolkningar, slutsatser eller analyser i materialet. Han klarar att använda bisatser och referens på enkel nivå men talar kort. Ordförrådet förefaller vara på lägre nivå än hans övriga språkliga kompetens i svenska.

Marie

Marie är född i Sverige och har svenska föräldrar. Hon hör till de elever som lärarna bedömer som ”duktig”. I förskolan hörde Marie inte till de barn som ofta lekte fysiskt aktiva lekar, som att vara busig hund, vilket var populärt i gruppen vid tidpunkten. I stället satt hon ofta tillsammans med några av de andra flickorna och tillverkade snoddar av färgat garn. I intervjun använder hon, trots att utrymmet är begränsat, specifika ord knutna till sina fritidsaktiviteter så som *delfinkickar, bröstsim, ryggsim* och *lär och lek*. Hon använder också hjälpverb och spetsställning av adverbial. Som avslutning på intervjun får hon läsa högt ur en bok.

I intervjun i år ett använder hon ett varierat språk med bisatser, utbyggda verbfraser och en variation av adverbial. Samtalet håller sig på en vardaglig nivå men trots det använder hon någon utbyggd nominalfras: *en penna som det går att suddas med*, som har ett efterställtattribut. Samtliga bisatser har korrekt ordföljd och flera av dem är indirekta frågor: *om vi kunde leka eller nåt* och *vad den heter*. En indirekt fråga är instoppad i verbfrasen mellan verbet och adverbial: *sen så brukar jag skriva vad man ska göra för nåt till och från*. Det avslutande *till och från* kan man betrakta som avancerat av en elev i år ett. Vid ett tillfälle blir bisatsen otydlig: *då brukar vi skriva om vi kunde leka eller nåt*. Detta hade blivit tydligare med: ”då brukar vi skriva och fråga varandra om vi kan leka eller nåt”. Användningen av preteritum *kunde* för *kan*, kan vara ett försök att använda preteritum som konjunktiv: ”jag undrar om vi kunde leka”.

När hon berättar använder hon en variation av sambandsord. Vid ett tillfälle när hon berättar innehållet i en bok hon läst använder hon *då* och *så* genom hela berättelsen:

Då gjorde dom en då gjorde dom en gång under marken (Ja) och då kom alla andra djur och då då satte dom alla tre vakter utanför vargens hus och då glömde dom att vakta huset så räven och räven och alla andra djur dom kunde krypa under marken och upp i golvet

Vid ett annat, när hon berättar om sin simträning, binder hon med *Först så ... sen ... sen*:

Först så ropar dom upp oss *sen* får vi värma upp oss *sen* hoppar vi i i stora också

Hon använder partikelverb ett flertal gånger: *tycker om*, *sudda bort* och *komma överens*. Genom hela intervjun använder hon bara presens. Det finns inte något tillfälle där man kan se att annat tempus hade varit lämpligare.

Maries texter från år två består av en serie på fyra eller fem texter som bygger på rymdtemat. Det är lite svårt att avgöra om den sista sidan är en egen text eller inte eftersom rubriken är otydligt markerad. De tre första berättelserna är skrivna på en sida vardera så man kan anta att de två sista sidorna också är tänkta som en berättelse var. I texterna använder hon olika typer av bisatser, bland annat två spetsställda tidsadverbial: *När jag hade jullov* och *Precis när dom kom utanför dragningskraften* som är ett avancerat tidsadverbial. I början av den första texten använder hon sig av en form av textbinding som är vanlig i skriftliga berättelser:

När jag hade jullov var Alicia hos Mimi och lekte.

Hos dom kom en hundtomte. Alicia fick en leksak. Det var en boll. Hon tyckte den var rolig.

Hon börjar med att ange tidpunkten. Kopplingen *jullov – hundtomte – fick en leksak* är lätt att göra även om den är implicit. Hon presenterar julklappen på ett sätt som är relevant, först presenteringskonstruktion med obestämd form och sedan pronomen: *Det var en boll. Hon tyckte den var rolig*. Däremot presenterar hon inte personerna i berättelserna. Vi får till exempel inte veta att Alicia är en leksakshund. I de övriga berättelserna använder hon sig mest av *sen* för att föra berättelserna vidare. Även användning av pronomen följer textbindningsnormer. Först nämns Alicia och Mimmi. Sedan nämns Alicia igen. Här hade pronomen, hon, blivit otydligt. Därefter används *hon* när det är tydligt att det syftar på Alicia. Början och slut är något otydliga i texterna. Man får en känsla av att hon skriver tills papperet är slut och att papperets

storlek får avgöra när en berättelse är slut, något man ofta ser i texter skrivna av barn i de lägre skolåren.

I texterna förekommer någon enstaka utbyggd verbfras: *flög iväg åt alla håll*. Texterna innehåller många rymdord, som man kan förvänta sig. En lite mer avancerad nominalfras är *planeten Kina*. Här använder hon sig av efterställd bestämning, apposition, två substantiv som beskriver varandra. Med tanke på rymdtemat och att man har använt den typen av beteckningar i klassen är det dock inte speciellt anmärkningsvärt.

Texten från år tre har hon skrivit tillsammans med en kamrat, Klara. Eftersom analysen av Klaras språk i stort visar att hon följer en utveckling som liknar Marias betraktar jag dem som jämbördiga författare. De har skrivit ut texten med dator och har lagt ner kraft på att använda ett typsnitt som ger snirkliga bokstäver. Rubriken har fet stil och annat typsnitt. Under den finns en bild av en snögubbe. Sist har de skrivit datum, också detta med fet stil och annat typsnitt.

Den konstiga sommaren!

Det var en gång en tjej som hette Susanna. Hon älskade sommarn jätte mycket. En dag när Susanna gick upp på morgonen så såg hon nåt konstigt. Hon såg att det snöade. Hon gick till sin mamma och sa det. Hennes mamma blev också väldigt ledsen för hon vet ju hur mycket som Susanna älskar sommarn, och det var ju bara i juli, så det kunde väl inte snöa nu? Men hon visste inte om hon skulle tro på det. Och till sin förskräckelse såg hon att det snöade. Hon sa att som tröst så skulle dom åka till badhuset om Susanna ville. Och det ville hon. Jag ska bara packa bad väskan sa Susanna. Men då kom hon på att det inte skulle gå att bada på ute badet. Då blev hon ännu ledsnare. Men dom åkte i alla fall dit för inne badet hade ju öppet i alla fall. När dom var där sa hennes mamma att hon trodde att det skulle ha sluttat snöa när dom kom hem. Det var Susanna glad över. Sen var det dags att hoppa i. Det var ganska så kallt i vattnet men hon visste att det skulle bli varmare snart. Sen efter att hon hade doppat sig så hoppade hon från trampolinen. Det var kul. Men när hon hade hoppat i så märkte hon att vattnet hade blivit till frost. Hon simmade så fort hon kunde och gick upp med darrande ben. Hon sprang så fort hon kunde till sin mamma. Då sa hennes mamma att dom skulle åka hem. Men när dom skulle öppna bil dörren så gick den inte att få upp. Då sa hennes mamma att dom skulle gå hem. Dom kom till en soptipp, fast när dom böjde sig ner för att klappa några kattungar så kom en traktor och lyfte upp dem med en massa sopor. Dom skrek släpp ner oss släpp ner oss, och mannen som styrde traktorn stannade och såg förvånad ut dom skrek gong på gong släpp ner oss släpp ner oss, mannen i traktorn kom ner och lyfte ner dom från skopan och började prata med Susannas mamma. Han sa att han var väldigt ledsen men att dom måste vara försiktiga. Han frågade om han skulle köra hem dom. När dom väl var hemma gick dom och pratade

genom vad som hade hänt. När Susanna gick upp till rummet hade det fortfarande inte slutat snöa, hon tittade på termometern det var 155-grader. Då gick hon till sin mamma och sa hur kallt det var ute. Hennes mamma tyckte att dom skulle flytta till Nya Zeeland. När dom kom till sitt nya hem var det 45 grader. Sen levde dom lyckliga i alla sina dagar och om dom kom tillbaks till Sverige vet ingen men man vet att det blev varmare i Sverige i alla fall.

Snipp snapp slut så var den kalla sagan slut.

Av Klara och Maria. 9/4-08

Texten visar att flickorna har utvecklat sin berättarförmåga så att berättelsen nu har en tydlig början, *Det var en gång en tjej som hette Susanna* och ett klart slut, eller snarare två. Berättelsen har en röd tråd men utan tydligt klimax. Man kan säga att texten innehåller tre berättelser i en, åtminstone har den tre underberättelser. Flickorna håller ändå ihop texten så att temat, den kalla sommaren, finns med hela tiden. Kopplingen mellan rubriken: *Den konstiga sommaren* och slutet: *så var den kalla sagan slut* är klar. De använder ett avancerat språk med många komplexa företeelser, som är vanliga i skolspråk, så som meningar utan aktivt subjekt: *Sen var det dags att hoppa i* och *Det var ju bara i juli*, samt i flera fall predikativ med antingen vara eller bli. Opersonliga uttryck och fraser är typiska skriftspråkliga drag. De utbyggda verbfraserna är många med inslag både av futurum preteriti: *skulle öppna* och futurum preteritum exaktum: *skulle ha slutat snöa*. Andra exempel på avancerade verbfraser är en verbfras med en objektsbisats: *vet ju hur mycket Susanna älskar sommaren* och en verbfras med ett avancerat adverbial: *till sin försörjelse såg hon*. Uttrycket *med darrande ben* är avancerat liksom det kreativa uttrycket: *vattnet hade blivit till frost*. Kanske menade de att vattnet höll på att frysa till is.

De använder många bisatser och i ett fall innehåller en mening satser på fyra nivåer:

| | | |
|------------------|-----------------|--------------------------|
| | sa hennes mamma | |
| När dom var där | | att hon trodde |
| | | att det skulle ha slutat |
| snöa | | |
| när dom kom fram | | |

I denna mening består fundamentet av en bisats. Sedan består objektet av en bisats som innehåller en bisats som i sin tur innehåller en bisats. Även om ingen av bisatserna är speciellt komplex är hela satskonstruktionen det. Exempelvis innehåller den två tidsadverbial som anger två olika tidpunkter. De använder sig av bisatser både som fundament som i exemplet ovan och i form av inskott: *En dag när Susanna var uppe på morgonen så såg hon*

Maria och Klara gör några normbrott vad gäller skriften, de använder frågetecken vid en indirekt fråga, börjar meningar med *Och* och *Men* och de sårskriver dessutom bland annat *ute badet*. Dessutom är vissa ord felstavade. Partikelverbet ”prata igenom” blir *prata genom*.

Texten ger uttryck för många olika känslor, bland annat *ledsen, älskar, förskräckelse* och *förrånad*. Avslutningsvis finns också några slutkommentarer och några förslag till lösning på problemet. Familjen löser problemet genom att flytta och läsarens nyfikenhet stimuleras av: *om dom kom tillbaks till Sverige vet ingen*. Dessutom ger de en annan lösning genom att tillägga *men det blev varmare i Sverige*. Sammantaget visar texten på många skriftspråkliga drag och att flickorna behärskar grunderna för att skriva en berättelse.

Även vid intervjun i år tre använder Maria ett varierat språk. Hennes tal är väl sammanhållet med en variation vad gäller sambandsord. Hon använder många adverb för samtalsreglering: *ju, väl, kanske, vabetera*. Även här använder hon utvecklade verb- och nominalfraser. En avancerad nominalfras innehåller en efterställd bisats, *inte allting utan så att det räcker på en eller två sidor*, och en verbfras innehåller futurum preteriti: *skulle renskriva och göra förbättringar och läsa upp*. Att hennes språk är under utveckling kan vi se vid ett tillfälle när hon använder *antingen* utan att det följs av ”eller”.

Sammantaget ser man att Maria, som läste flytande redan i förskolan, har ett väl utvecklat språk i år tre med många skriftspråkliga drag. Man kan tänka sig att det faktum att hon läser mycket, både hemma och i skolan, har bidragit till hennes höga språkliga nivå.

Diskussion

De tre barnen i denna studie uppvisade varierad språkutveckling över den period av tre år som studien omfattar, slutet av förskoleklass till och med år tre, och stora variationer i sin performans i slutet av år tre, vilket man också kunde vänta sig. När det gäller den textuella kompetensen, som Hagtvet (2002), Liberg (2003) och Nauc ler (2004) hävdar är betydelsefull inför den inledande läs- och skrivundervisningen, konstaterar jag att Maria hade utvecklat sådan i svenska redan i år ett. I slutet av år tre kan hon skapa en sammanhållen text, både i tal och i skrift, i skrift även med många språkliga drag som är typiskt skriftspråkliga. Hon använder specifika och utbyggda nominalfraser, verbfraser och adverbialfraser. Dessutom behärskar hon även mer avancerade tempusformer och meningskonstruktioner. Däremot konstaterar jag att varken Arin eller AbdulAziz visar sig besitta förmåga att föra ordet en längre stund eller berätta något sammanhängande i slutet av år tre. Därför kan man anta att just det faktum att skriftspråksundervisningen skedde på ett språk de ännu inte behärskade på tillräcklig nivå, troligtvis är en starkt bidragande faktor till deras svårigheter med läsandet och skrivandet under de tre första åren i skolan.

Arin behärskade svenska på en högre nivå i förskolan än AbdulAziz, vilket ju är naturligt med tanke på att han är född i Sverige medan AbdulAziz

ganska nyligen hade kommit hit. Trots det uppvisar Arin ett språk vid slutet av år tre som på flera punkter är enklare än AbdulAziz. Det är tydligt att Arin har mycket svårt med självständigt berättande. Han har stora brister i sitt ordförråd, behärskar nätt och jämt de enklaste tempusformerna, har svårt med vissa bisatsformer och har mycket stora brister när det gäller att planera och genomföra en längre sammanhängande berättelse. Det visar sig klart att han inte kan uttrycka det han behöver.

AbdulAziz har visserligen gjort stora framsteg men det är vad man kan vänta sig av någon som kommer hit vid skolstart. Den första inläringen av den språkliga basen i ett andraspråk går ju normalt snabbt. Däremot ser man att han, efter drygt tre år i Sverige och svensk förskoleklass och skola, fortfarande saknar många ord och begrepp som han behöver. Hans strukturella kompetens är förhållandevis väl utvecklad, till och med något över den som Arin besitter vad gäller syntax, adverbial och tempus. Samtidigt var ingen av hans talturer i någon av intervjuerna lång. Detta visar att det tar lång tid att utveckla det mer avancerade språk som krävs i skolan.

Maria har alltså kunnat utveckla ett avancerat språk samtidigt som hennes klasskamrater Arin och AbdulAziz endast har kommit till vad Abrahamsson & Bergman (2005) kallar mellannivå (se även Bachman & Palmer 1996). Naturligtvis finns det många orsaker till detta, som inte detta material kan ge oss svar på. Man kan dock anta att Arin och AbdulAziz i högre grad är hänvisade till skolan och klassrumsspråket för sin utveckling av kunskapsrelaterad svenska. Med tanke på den betydelse som Vygotsky (1978), Krashen (1982) och Swain (1985, 2001) tillskriver tillgång till rikligt inflöde-intag-utflöde, konstaterar jag att det särskilt är en typ av inflöde av skolrelaterat språk som har skilt sig åt markant för de tre barnen, skrift. Maria, som läste flytande redan i förskolan har under dessa år läst många böcker, både i skolan och hemma. Det är rimligt att anta att detta har bidragit till hennes starka utveckling av just det skolrelaterade språket. Varken Arin eller AbdulAziz kan ännu läsa så pass bra att de själva kan läsa en längre bok med behållning. Det innebär att det är väldigt stor skillnad mellan det skriftspråksinflöde, och därmed också –intag, som Maria haft jämfört med AbdulAziz och Arin. Visserligen har deras lärare då och då läst högt ur någon bok för hela klassen men det har skett sällan och med de språkliga brister som Arin och AbdulAziz uppvisar, finns risken att högläsningen inte alltid har omvandlats till intag om texterna har varit för svåra för dem att förstå. Även när det gäller skriftligt utflöde skiljer deras erfarenheter sig åt genom att Maria har skrivit ett antal längre texter medan Arin och AbdulAziz endast skrivit ett fåtal korta.

Det betyder att Arin och AbdulAziz har varit hänvisade till det talade språk som förekommit i klassrummet för sin utveckling av det kunskapsrelaterade skolspråket. Studien har visat att talet i det klassrum där alla tre har tillbringat sina första skolår, har präglats av dialoger (Wedin 2009, under publicering). Väldigt sällan har någon talat längre, varken läraren eller eleverna. Det betyder att de tillfällen när eleverna har fått inflöde av längre tal

har varit mycket få, liksom tillfällena till utflöde av längre prat. Några av eleverna har ibland hållit förberedda ”föredrag” eller fått tillfälle att berätta något. Detta har endast skett vid få tillfällen och i de flesta fall endast gällt de elever som hunnit med de förelagda arbetsuppgifterna snabbt, vilket är desamma som de som har god läs- och skrivförmåga. Dit hör Maria men inte Arin och AbdulAziz. Det betyder att den textuella kompetensen, förmågan att föra ordet en längre stund, sällan övats – förutom av de elever som har tillräckligt god läs- och skrivförmåga för att själva kunna läsa och skriva längre texter.

Även om Arin och AbdulAziz också möter svenska utanför klassrummet är det inte sannolikt att de möter just det utvecklade kunskapsinriktade språk som de behöver för den fortsatta skolgången. Man kan alltså också anta att deras brister i undervisningsspråket, har inverkat menligt på deras skriftspråkutveckling. Vanligtvis ligger fokus vad gäller språkutveckling i förskoleklass och skolans tidiga år på skriftspråket. Barnen ska lära sig läsa och skriva. En slutsats jag drar är att detta inte är tillräckligt. För elever med svenska som andraspråk som ännu inte uppnått en hög utveckling i svenska är det nödvändigt med en medveten satsning på språkutveckling.

Användande av språkutvecklande arbetsätt i klassrummet är av avgörande betydelse under den tid det tar för eleverna att utveckla en tillräckligt god läs- och skrivförmåga för att kunna utnyttja skriften för sin kunskapsutveckling. Detta gäller många elever som av en eller annan anledning inte snabbt utvecklar effektivt läsande och skrivande, men speciellt de flesta andraspråkselever som inte vid skolstarten har uppnått en nivå i svenska som är jämförbar med sina enspråkigt svenska kamrater samt andra elever som inte möter det kunskapsrelaterade språket utanför skolan. För andraspråkselever som ännu inte uppnått grundläggande textuell kompetens innan skolstarten är riskerna stora både att skriftspråkutvecklingen blir försenad och att de inte fortsätter att utveckla det kunskapsrelaterade skolspråket i den takt som krävs för den fortsatta skolgången.

Tacknot

Till de barn och lärare som släppte in mig i sin skolvardag vill jag rikta ett varmt tack. Jag vill också tacka Tua Abrahamsson för värdefulla kommentarer, speciellt när det gäller performansanalyserna.

Referenser

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (2005) *Tankarna springer före*. Stockholm: HLS förlag.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. F. (1996) *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

- Benckert, S. (2000) Att observera och bedöma flerspråkiga barns svenska i förskolan. I: Axelsson, M. (red) *Tvåspråkiga barn och skolframgång. Mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut. (S 80-107)
- Bergman, P., Sjöqvist, L., Bülow, K. & Ljung, B. (1992; 2001) *Två flugor i en smäll. Att lära (på) ett andraspråk*. Stockholm: Liber.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Eriksen Hagtvet, B. (2002) *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gibbons, P. (2006) *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2008) "It was taught good and I learned a lot": Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol 31:2. (S 155-173)
- Halliday, M. A. K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*. 5. (S 93-116)
- Hyltenstam, K. (1979) Kontrastiv språkanalys. Språktypologi och språkinlärning. I: Hyltenstam, K. (red) *Svenska i invandarperspektiv*. Lund: Liber. (S 11-40)
- Hyltenstam, K. (1981) Tröskelnivå i ett språkinlärnings- och språkundervisningsperspektiv. *Tröskelnivå. Förslag till innehåll och metod i den grundläggande undervisningen svenska för invandrare*. Skolöverstyrelsen.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Liberg, C. (2003) Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I: Selander, S (red) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. (S 205-220).
- Nauclér, K. (2004) Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S 437-460.
- Scarcella, R. (2003) Academic English. A conceptual framework. *The University of California Linguistic Minority Research Institute. Technical Report 2003*, no1.
- Schleppegrell, M. (2004) *The Language of Schooling*. London: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. (2008) Literacy in history. Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 31, no 2. (S 174-187)
- Swain, M. (1985) Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development I: Gass S & Madden C (red) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers. (S 235-256)
- Swain, M. (2001) The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. I: Lantolf, J (red) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. (S 97-114)

- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002) Reforming education policies for English learners means better schools for all. *The State Educational Standard*. 3(1). (The quarterly journal of the National Association of State Boards of Education, Alexandria, Virginia).
- Wedin, Å. (2009a) Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13, no 4. (S 241-256)
- Wedin, Å. (2009b) A restricted curriculum for second language learners. A self fulfilling teacher strategy? *Language and Education*. Great Britain: Routledge. E2009: 1, 1-13.
- Viberg, Å. (1987) *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Viberg, Å. (1993) Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E (red) *Svenska som andraspråk. Mer om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: W & K Utbildningsradion. (S 13-83)
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

ⁱ Transkriptionskonventioner

I huvudsak följer transkriptionerna svenska stavningsnormer förutom när jag bedömer att uttalet avviker från standardsvenskt uttal. Transkriptionerna saknar meningsuppdelning och skiljetecken förutom frågetecken när det sagda är en tydlig fråga.

- ... kortare paus i tal
 (...) delar av transkriptionen är utesluten
 Roolit vokalljudet förlängt
 Å: Planeter eller flygplan rymdraketer
 A: Ja samtidigttal eller tal i annans tur
 (MM) Uppmuntran i annans tal
ⁱⁱ Ø innebär att ett ord saknas