

# ACTA WASAENSIA

Nr 106  
Språkvetenskap 23

Marina Bergström

## Individuell andraspråksinläring hos språkbadselever med skrivsvårigheter

Summary

Individual Differences in Second-Language Learning  
of Immersion Pupils with Writing Difficulties

UNIVERSITAS WASAENSIS  
VASA 2002

Förhandsgranskare Docent Birgitta Hene  
Stockholms universitet  
Institutionen för nordiska språk  
SE-106 91 Stockholm  
Sverige

Professor Mikko Ojala  
Helsingfors universitet  
Utbildningen av barnträdgårdslärare  
Lärarytbildningsinstitutionen  
PB 58 (Nilsisgatan 3)  
FIN-00014 Helsingfors universitet  
Finland

## FÖRORD

När jag våren 1995 valde att skriva en proseminarieuppsats om språkbadsprogrammets lämplighet för elever med särskilda behov visste jag inte att det skulle vara en början på en doktorsavhandling. Från första stund var jag emellertid övertygad om att temat var både utmanande och intressant och därmed någonting som var värt att ägna sig åt. Denna uppfattning har under de gångna åren bara förstärkts. Arbetet med detta projekt har varit motiverande framför allt därför att jag ställts inför en mycket konkret problematik som har direkt anknytning till det praktiska arbetet. Undersökningens tvärvetenskapliga natur har i sin tur bidragit till att arbetet hela tiden varit omväxlande och inspirerande.

När jag nu avslutar detta projekt vill jag rikta mitt främsta tack till de språkbads elever som deltagit i min undersökning och som bidragit med värdefullt material utan vilket denna avhandling skulle sakna grund. Ett annat stort tack vill jag rikta till lärarna som sett till att jag alltid känt mig välkommen till klassrummen.

Min handledare professor Christer Laurén vill jag framför allt tacka för det förtroende som jag ända från början erhållit. Med detta stöd har det varit lätt att även själv tro på sitt arbete. Ett stort tack vill jag också rikta till professor Marianne Nordman som speciellt under den senare delen av avhandlingsarbetet kommit med värdefulla kommentarer och som med sin ständiga uppmuntran inspirerat mig att gå vidare. Tf. professor Siv Björklund har gett mig råd och konstruktiv kritik som jag också är mycket tacksam för. Ett varmt tack vill jag ytterligare framföra till speciallärare Kjell Staffans som alltid varit beredd att diskutera mina problem och som med sin långa erfarenhet av elever med särskilda behov gett mig nya perspektiv på min forskning. Professor Mikko Ojala och docent Birgitta Hene tackar jag för de värdefulla kommentarer som de gett då de förhandsgranskat mitt manuskript.

För ekonomiskt understöd tackar jag forskarskolan Langnet, Vasa universitet, Vaasan yliopistosäätiö, Svenska Kulturfonden samt Centret för språkbud och flerspråkighet inom Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. Fil.lic. Rolf Lindholm tackar jag för hjälpen med språket i de engelska textpartierna i denna avhandling och fil.mag. Catharina Östman för korrekturläsning av den svenska texten.

Slutligen vill jag tacka min sambo Juha-Pekka som även under de mest arbetsamma tiderna med denna avhandling uppmuntrat mig och påmint mig om att livet ändå handlar om så mycket annat än avhandlingsarbete. En stor kram förtjänar också vår lilla Viivi som utan att själv veta om det höll mig sällskap de vinterkvällar jag satt och kämpade med den slutliga versionen av denna avhandling. Att jag nu har tid att beundra världen tillsammans med dig är den bästa belöningen jag kunnat önska mig. Ytterligare vill jag tacka min pappa Henrik för det aldrig svikande stöd jag fått i alla de utmaningar livet fört med sig.

Sundom, Vasa hösten 2002

*Marina Bergström*

**INNEHÅLL**

|   |    |
|---|----|
| <b>FÖRORD</b>   | 3  |
| <b>ABSTRACT</b>   | 9  |
| <b>1. INLEDNING</b>   | 10 |
| 1.1 Syfte   | 12 |
| 1.2 Material  | 16 |
| 1.2.1 Det primära analysmaterialet  | 16 |
| 1.2.2 Det sekundära analysmaterialet  | 19 |
| 1.3 Metod   | 21 |
| 1.4 Uppläggnig  | 23 |
| <b>2. SPRÅKBADSELEVER MED INLÄRNINGSSVÅRIGHETER</b>                           | 26 |
| 2.1 Tidig forskning kring språkbadselever med särskilda behov                 | 28 |
| 2.1.1 Margaret Brucks undersökning  | 28 |
| 2.1.2 Ronald Trites´ undersökning   | 32 |
| 2.1.3 Corinne Wiss´undersökning   | 35 |
| 2.2 Forskning kring programbyte   | 37 |
| 2.3 Språkbadets lämplighet för svaga elever – en pilotundersökning            | 51 |
| 2.4 Språkbadsundervisning ur den enskilda elevens synvinkel                   | 56 |
| 2.4.1 Karakteristiska drag i språkbadsundervisningen                          | 59 |
| 2.4.2 Undervisning metodernas lämplighet för elever med särskilda behov       | 62 |
| 2.4.3 Diskussion  | 66 |
| 2.5 Sammanfattning  | 68 |
| <b>3. TVÅSPRÅKIGHET OCH LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER</b>                         | 73 |
| 3.1 Förhållandet mellan talat och skrivet språk                               | 73 |
| 3.2 Läs- och skrivsvårigheter   | 78 |
| 3.3 Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga barn                            | 83 |
| 3.3.1 Den muntliga och den skriftliga andraspråksinläringen                   | 84 |
| 3.3.2 Sambandet mellan den muntliga och den skriftliga andraspråkskompetensen | 88 |
| 3.3.3 Läs- och skrivsvaga elevers möte med det skriftliga andraspråket        | 92 |
| 3.3.4 Problemet att diagnostisera svårigheterna hos tvåspråkiga               | 96 |
| 3.3.4.1 Att skilja mellan språksvårigheter på olika plan                      | 96 |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 3.3.4.2   | Att skilja mellan kunskapsrelaterade problem och problem med undervisningsspråket                       | 99         |
| 3.4       | Sammanfattning  | 104        |
| <b>4.</b> | <b>SKRIVSVAGA ELEVER I SPRÅKBAD – EN FALLSTUDIE</b>   | <b>108</b> |
| 4.1       | Sex skrivsvaga språkbads elever – elevporträtt  | 108        |
| 4.1.1     | Eleverna i grupp 1  | 110        |
| 4.1.2     | Eleverna i grupp 2  | 115        |
| 4.2       | En presentation av undervisningen   | 121        |
| 4.2.1     | Läsundervisningen   | 122        |
| 4.2.2     | Skrivundervisningen   | 125        |
| 4.2.3     | Specialundervisningen   | 127        |
| <b>5.</b> | <b>DEN INDIVIDUELLA VARIATIONEN I STAVNINGSPROBLEMUTVECKLINGEN</b>                                      | <b>131</b> |
| 5.1       | Rättskrivningsutvecklingen  | 133        |
| 5.2       | Rättskrivningssvårigheter   | 137        |
| 5.3       | Att stava på ett andraspråk   | 140        |
| 5.4       | Kärnetecknande drag för språkbads elever stavningsutveckling  | 143        |
| 5.5       | Stavningsutvecklingen hos skrivsvaga språkbads elever   | 154        |
| 5.5.1     | Eleverna i grupp 1  | 155        |
| 5.5.2     | Eleverna i grupp 2  | 163        |
| 5.6       | Diskussion om utvecklingen i rättskrivning hos språkbads elever   | 170        |
| 5.6.1     | Förhållandet mellan talspråket och den tidiga stavningsutvecklingen                                     | 171        |
| 5.6.2     | Utmaningar för skrivsvaga elever vid stavning på ett andraspråk   | 174        |
| 5.6.3     | Att skilja mellan normal och avvikande skrivutveckling hos andraspråksskribenter                        | 176        |
| <b>6.</b> | <b>TEXTBINDNINGEN I SPRÅKBADSELEVERS ANDRASPRÅKSTEXTER</b>  | <b>180</b> |
| 6.1       | Berättelsen som genre   | 181        |
| 6.2       | Begreppen 'kohesion' och 'koherens'   | 185        |
| 6.3       | Referensbindningar  | 186        |
| 6.3.1     | Den individuella variationen i referensbruket hos första- och andraspråksskribenter på hög och låg nivå | 187        |
| 6.3.2     | Referensbindningsstrukturen i berättande elevtexter   | 191        |

## ACTA WASAENSIA

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 6.3.3     | Analysmaterialet   | 193        |
| 6.3.4     | Bindningstyper   | 196        |
| 6.3.5     | Problematiska fall vid analys av referensbindningar i elevtexter         | 206        |
| 6.3.6     | Referensbindningar i språkbadslevers berättelser – textanalyser          | 210        |
| 6.3.6.1   | Eleverna i grupp 1   | 211        |
| 6.3.6.2   | Eleverna i grupp 2   | 228        |
| 6.3.7     | Sammanfattning   | 243        |
| 6.4       | Konnektorer  | 245        |
| 6.4.1     | Konnektorer i berättelser producerade på första- och andraspråk          | 246        |
| 6.4.1.1   | Konnektorer i barns muntliga berättelser                                 | 246        |
| 6.4.1.2   | Konnektorer i barns skriftliga berättelser                               | 249        |
| 6.4.1.3   | Sambandet mellan satskonnektion och textkvalitet                         | 251        |
| 6.4.2     | Satskonnektion i språkbadslevers texter                                  | 252        |
| 6.4.3     | Skrivsvaga elevers användning av konnektorer i ett utvecklingsperspektiv | 263        |
| 6.4.3.1   | Eleverna i grupp 1   | 263        |
| 6.4.3.2   | Eleverna i grupp 2   | 273        |
| 6.4.4     | Sammanfattning   | 280        |
| <b>7.</b> | <b>TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING, TVÅSPRÅKIGHET OCH SKRIVSVÅRIGHETER</b>       | <b>283</b> |
| 7.1       | Läs- och skrivsvårigheter hos elever i ett tvåspråkigt program           | 284        |
| 7.2       | Individuell variation i språkbadslevers skriftliga andraspråksinläring   | 285        |
| 7.2.1     | Individuella skillnader på det ortografiska planet                       | 286        |
| 7.2.2     | Individuella skillnader på det textuella planet                          | 289        |
| 7.3       | Slutdiskussion   | 290        |
|           | <b>SUMMARY</b>   | <b>295</b> |
|           | <b>LITTERATUR</b>  | <b>307</b> |
|           | <b>BILAGOR</b>   | <b>322</b> |

## TABLÅER

|  |     |
|--|-----|
| 1. Skriftligt analysmaterial.  | 17  |
| 2. Muntligt elevmaterial.  | 20  |
| 3. Profiler hos två språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter (utarbetad utgående från Wiss 1987 och 1989).       | 37  |
| 4. Karakteristiska drag hos den framgångsrika och den icke framgångsrika språkbads eleven (enligt Demers 1994b: 4).    | 44  |
| 5. Lärares iakttagelser om de uttryck som inläringssvårigheterna tar sig i ett språkbad (enligt Rousseau 1998: 43–44). | 45  |
| 6. Föräldrarnas iakttagelser om hur inläringssvårigheterna hos deras barn tar sig uttryck (enligt Rousseau 1998: 46).  | 46  |
| 7. Principer för undervisning av andraspråket i språkbad.  | 62  |
| 8. Undervisningsmetoder som stöder ämnesinläringen hos språkbads elever med särskilda behov.                           | 63  |
| 9. Rekommendationer för undervisning av elever med särskilda behov (enligt Alm 1998).                                  | 64  |
| 10. Typiska förväxlingsfel hos en elev med auditiv dyslexi (utarbetad utgående från Gjessing 1978: 80–83).             | 138 |
| 11. Exempel på fonem-grafemotsvarigheter i finskan och svenskan.   | 141 |
| 12. Exempel på stavning av ord hos elever på olika nivåer i stavningsutvecklingen.                                     | 148 |
| 13. Felkategorier vid analysen av stavningen i fri skrivning.  | 149 |
| 14. Referensbindningstyper och bindningsbrister.   | 198 |
| 15. Konnektorer i svenskan (enligt Viberg 1991: 44).   | 245 |

## FIGURER

|   |     |
|---|-----|
| 1. Avhandlingens centrala frågeställningar.   | 15  |
| 2. Processen för programbyte i språkbad (enligt Stern 1991: 53).                                      | 49  |
| 3. Faktorer som inverkar på den åtgärd som vidtas för en språkbads elev med särskilda behov.          | 72  |
| 4. Graden av kontextuellt stöd och kognitiva krav i en språklig aktivitet (enligt Cummins 1983: 131). | 87  |
| 5. Ett barn med behov av stöd i undervisningsspråket (enligt Rogers och Pratten 1996: 79).            | 102 |

## ACTA WASAENSIA

|  |     |
|--|-----|
| 6. Ett barn med behov av stöd i undervisningsinnehållet (enligt Rogers och Pratten 1996: 79).  | 103 |
| 7. Stavfel hos eleverna i grupp 1 (åk 2) och grupp 2 (åk 3) i ett diktamensprov.   | 146 |
| 8. Totala antalet skrivna ord och felstavade ord i texter producerade av eleverna i grupp 1 (åk 2).                                  | 150 |
| 9. Totala antalet skrivna ord och felstavade ord i texter producerade av eleverna i grupp 2 (åk 4).                                  | 151 |
| 10. Fördelningen av stavfelen i fri skriftlig produktion hos eleverna i grupp 1 och 2. (För förklaringar av feltyper, se tablå 13.)  | 152 |
| 11. Fördelningen av referensbindningstyper av olika styrka samt bindningsbrister i berättelser skrivna av eleverna i grupp 1 (åk 3). | 212 |
| 12. Fördelningen av referensbindningstyper av olika styrka samt bindningsbrister i berättelser skrivna av eleverna i grupp 2 (åk 4). | 228 |

### TABELLER

|   |     |
|---|-----|
| 1. Satskonnektionen i texter skrivna av eleverna i grupp 1. | 253 |
| 2. Satskonnektionen i texter skrivna av eleverna i grupp 2. | 260 |

### DIAGRAM

|  |     |
|--|-----|
| 1. Referensbindningar hos en normalpresterande flicka (grupp 1). | 214 |
| 2. Referensbindningar hos en normalpresterande pojke (grupp 1).  | 217 |
| 3. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Marko, grupp 1).   | 220 |
| 4. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Jukka, grupp 1).   | 222 |
| 5. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Mika, grupp 1).    | 225 |
| 6. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Mika, grupp 1).    | 227 |
| 7. Referensbindningar hos en normalpresterande pojke (grupp 2).  | 230 |
| 8. Referensbindningar hos en normalpresterande flicka (grupp 2). | 232 |
| 9. Referensbindningar hos en skrivsvag flicka (Anna, grupp 1).   | 234 |
| 10. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Ville, grupp 2).  | 236 |
| 11. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Ville, grupp 2).  | 238 |
| 12. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Toni, grupp 2).   | 240 |
| 13. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Toni, grupp 2).   | 242 |



ABSTRACT

Bergström, Marina (2002). Individuell andraspråksinläring hos språkbadslever med skrivsvårigheter (Individual Differences in Second-Language Learning of Immersion Pupils with Writing Difficulties). *Acta Wasaensia* 106, 335 p.

The overall purpose of my thesis is to investigate individual differences in the development of immersion pupils' written second language. My interest is above all focused on children who, because of their difficulties with the written language, in the opinion their class teacher and remedial teacher are in need of additional remedial instruction. The development of these pupils' second language is illustrated in relation to the development of classmates of the same age who, in the opinion of their teachers, do not have any problems with the written language. The primary target group consists of a total of six lower-level comprehensive school pupils with writing difficulties. They represented two different grades in the follow-up.

The differences are studied on two linguistic levels, viz. on the orthographical and the textual level. Textual competence is studied by analysing the pupils' ability to create cohesion in their texts by means of referential and connective ties. The material that forms the basis of the linguistic analysis consists of free writing produced by the immersion pupils at regular intervals during a two-year period.

The analysis of the development of immersion pupils' writing skills shows that in my material the difficulties of pupils with what the teachers term weak writing proficiency are primarily to be found on the orthographical level. Writing in a second language seems above all to be a challenge to a pupil with diagnosed dyslexia who, as a result of his poor short-term memory and auditive power of discrimination, in many respects departs from the norm of written language. Since he spells phonetically as a result of deficient automatization, the less phonetical second language causes somewhat more problems than Finnish, where the spelling on the whole agrees with the pronunciation. Immersion seems, however, to have given this pupil ability to communicate fluently in his second language, nor does this pupil seem to be disturbed by his orthographical difficulties when writing.

The analysis of immersion pupils' development in spelling further suggests that it can at an early stage be difficult to distinguish between a slowly developed second language and actual difficulties in coping with written language. This is for instance due to the fact that misspellings caused by interference from Finnish or difficulties in producing the second language in speech are very similar to the deviations that characterize pupils who have problems with the written language.

The investigation further shows that pupils with poor writing skills do not seem to have problems creating cohesion in their texts. Instead, as a result of the communicative method of teaching, the pupils, regardless of their formal writing skills, appear to be able to use writing as a channel through which to convey their intended meaning in a coherent way.

Marina Bergström, *The University of Vaasa, Department of Scandinavian Languages, P.O.B. 700, FIN-65101 Vaasa, Finland.*

**Key words:** immersion, individual differences, second-language learning, bilingualism, writing difficulties, writing development.

## 1. INLEDNING

Inläring av främmande språk har traditionellt ofta betraktats som en process som leder till framgångsrika resultat enbart hos sådana elever som besitter speciell begåvning för det. Denna uppfattning är oftast en följd av skolornas språkundervisning, som har gett många elever ett intryck av att de saknar en sådan begåvning. Språkstudierna har traditionellt fokuserat på aktiviteter som ställer förhållandevis höga krav bl.a. på inlärares minnesfunktioner (t.ex. inläring av ordlistor och regler), vilket har gynnat en begränsad grupp av inlärare. Det har bidragit till att många, också begåvade, elever har upplevt språkstudierna som både svåra och meningslösa (se t.ex. Cummins 2001: 168).

Det tidiga fullständiga språkbudet (för en närmare beskrivning och definition, se t.ex. Swain & Lapkin 1982), som introducerades i Canada på 1960-talet, har bevisat att språkinläring inte så mycket handlar om egenskaperna hos eleven själv. Snarare handlar den om pedagogernas syn på och sätt att presentera språket. Språkbudet har således tagit tillvara de praktiska erfarenheter ur vardagslivet som visar att två- och flerspråkiga personer inte nödvändigtvis är de som har de bästa kognitiva förutsättningarna för språkinläring, utan de som i stället haft både möjlighet och motivation att använda flera än ett språk i verkliga kommunikationssituationer. Att man i språkbadsundervisningen utgår från att alla barn kan lära sig språk, om undervisningsmetoderna sammanfaller med elevernas verkliga behov och förutsättningar, skapar ett utgångsläge som skiljer språkbud från övrig tvåspråkig utbildning.

Eftersom det hos finskspråkiga barn i Finland på samma sätt som hos kanadensiska barn finns ett intresse för och ett praktiskt behov av att lära sig andra språk än sitt modersmål, har språkbadsprogrammet funnit sin plats även i det finländska skolsystemet. I och med att de språkliga förhållandena i Canada och i Finland även för övrigt utmärks av många gemensamma drag, har modellen relativt lätt kunnat överföras och anpassas till vår omgivning. Den utvärderande forskning som under de närmare fyra decennierna hunnit bedrivas i kanadensiskt språkbud har ytterligare gjort det möjligt för oss att tillämpa modellen så som den visat sig fungera effektivast. Lika viktigt har dock varit att vi i våra språkbads-

skolor kunnat utnyttja den praktiska didaktiska kunskap som de erfarna pedagogerna i såväl Canada som i Katalonien med framgång tillämpat i sina klassrum. (Se vidare Ch. Laurén 1996, 1999.) De enspråkigt finskspråkiga barn som inte fått möjlighet att naturligt växa upp till tvåspråkighet erbjuds således redan på många håll i vårt land tillfälle att inom ramen för språkbadsundervisningen i väl genomtänkta och meningsfulla språkanvändningsaktiviteter bli funktionellt två- eller flerspråkiga.

Vad gäller språkbad står forskning och praktik i ständig växelverkan med varandra. Fortsatt forskning behövs för att öka pedagogernas beredskap för att genomföra undervisningen på ett ändamålsenligt sätt. Ett forskningsområde där det praktiska behovet av resultat är speciellt påtagligt är det som berör elever med särskilda behov<sup>1</sup> (se t.ex. Collinson 1992; Genesee 1976a & 1987; Lapkin, Swain & Shapson 1990). I det praktiska arbetet kan en avsaknad av sådan forskning innebära att elevernas prestationer feltolkas och att ogynnsamma åtgärder vidtas. Så kan vara fallet trots att språkbadsprogrammet enligt den allmänt accepterade principen skall vara till för alla. Fortsatt forskning inom området behövs även för ökad kunskap om hur finskspråkiga språkbads elever med varierande förutsättningar utvecklar sitt andraspråk. Att det hos de finskspråkiga eleverna i svenskt språkbad bl.a. är ett annat språkpar än hos de kanadensiska språkbadsbarnen som samspekar i inlärningsprocessen bidrar till att den tillgängliga kanadensiska forskningen inte utan vidare kan generaliseras.

I detta arbete kommer jag att inrikta mig på att belysa den språkliga utvecklingen hos en grupp elever med särskilda behov. Jag vill därmed öka förståelsen för de utmaningar som dessa elever i sin svenskinläring ställs inför och därigenom komma med resultat som kan utnyttjas i det praktiska arbetet för det enskilda barnets bästa. En analys av språkbads elevs språkinlärningsprocess har samtidigt relevans för andra forskningsområden och undervisningskontexter där olika elevs språkinläring är av centralt intresse.

---

<sup>1</sup> Uttrycket 'elever med särskilda behov' används i denna avhandling som ett kollektivt begrepp i sammanhang där elever med olika typer av svårigheter omtalas i en mera allmän bemärkelse.

## 1.1 Syfte

Det övergripande syftet med min avhandling är att undersöka den individuella variationen i språkbadslevers skriftliga andraspråksinläring. Intresset riktas framför allt mot barn vars skrivutveckling avviker från den som i genomsnitt uppvisas av barn i samma ålder. Det är alltså fråga om barn som kan betraktas vara i behov av extra stödinsatser. Variationen studeras i form av fallstudier. Utvecklingsgången hos enskilda, enligt lärarbedömning skrivsvaga elever<sup>2</sup> belyses i relation till andraspråksutvecklingen hos deras jämnåriga klasskamrater, som enligt lärarbedömning inte uppvisar sådana svårigheter i sitt möte med skriftspråket som skulle ge upphov till specialpedagogiska insatser.

Med tyngdpunkten på enskilda barns skriftliga alster strävar jag alltså efter att öka förståelsen för hur skrivinläring hos elever med varierande förutsättningar kan gestalta sig på ett andraspråk. Samtidigt är målet att finna mera generaliserbara trender i ett större material (producerat av s.k. normalpresterande språkbads-elever) som kan ge information om vad som kännetecknar skrivinlärningsprocessen hos andraspråksskribenter i allmänhet – och då i synnerhet hos språkbads-elever – och vad som kan betraktas som tecken på skrivproblem hos barn som lär sig skriva på sitt andraspråk. Detta är viktigt framför allt för att lärarna i sitt arbete skall kunna identifiera och hjälpa barn med specifika skrivsvårigheter och barn med ett långsammare utvecklat andraspråk på ett ändamålsenligt sätt (se Genesee 1987: 98). Problem med att skilja mellan dessa två grupper kan bl.a. bidra till att svårigheterna hos språkbads eleverna inte upptäcks i ett tillräckligt tidigt skede, eftersom lärarna inte vet hur stora krav de kan ställa på elevernas språkkompetens och vad som bör betraktas som avvikande under olika skeden av skolgången.

---

<sup>2</sup> Begreppet 'skrivsvag elev' används i fortsättningen som ett samlingsbegrepp för att beteckna elever i undersökningsgruppen som p.g.a. sina svårigheter i kontakten med skriftspråket enligt klass- och speciallärarens bedömning är i behov av extra stödinsatser. Dessutom kommer benämningen *läs- och skrivsvag elev* att användas även mera allmänt i denna avhandling, synonymt med *elev med läs- och skrivsvårigheter*, i sammanhang där barn med diagnostiserade, specifika läs- och skrivsvårigheter inte uttryckligen avses.

Huvudsyftet faller i två separata delsyften, som ömsesidigt stöder varandra (se figur 1). Det första delsyftet är att analysera den skriftliga andraspråksutvecklingen och de skrivsvaga elevernas skrivinlärningsprocess på det ortografiska planet. Stavningsförmågan har ofta studerats hos enspråkiga elever med och utan skrivsvårigheter och en analys av stavningen intar ofta en central position vid bedömning av en elevs skrivförmåga. Inom forskningen har det dock hittills varit av föga intresse att studera stavningsutvecklingen hos tvåspråkiga elever med skrivsvårigheter. Därför vet man inte idag tillräckligt om de uttryck som skrivsvårigheterna tar sig hos andraspråksskribenter. Detta bidrar till att de tvåspråkigas skrivsvårigheter antingen kan tolkas som ovana att skriva på andraspråket, eller som tecken på specifika skrivsvårigheter trots att problemen helt enkelt kan vara en naturlig del av skrivinlärningsprocessen. Eftersom skrivsvårigheterna oftast tar sig uttryck på det ortografiska planet, är det motiverat att studera stavningsförmågan närmare.

Det andra delsyftet är att granska den individuella variationen såsom den tar sig uttryck på det textuella planet. Jag kommer att studera hur skribenter på olika nivåer utvecklar sin förmåga att i skrift ge uttryck för sina kreativa berättelser och att använda sitt nya språk för att återge ett specifikt innehåll. Detta är intressant åtminstone av två olika anledningar. För det första har man inom forskningen i relativt liten utsträckning intresserat sig för att beskriva skrivsvaga barns skrivförmåga på andra språkliga plan än det ortografiska, i synnerhet vad elever med specifika läs- och skrivsvårigheter beträffar. Detta har även noterats av Wiss och Bachor (1986):

For most of the history of research on learning disabilities, the focus has been on reading and related linguistic skills such as spelling or oral language. Less attention has been paid to other content areas, such as composition or mathematics. Composition is required very frequently, starting in about grade five; yet research on this topic has been very limited. With the emergence of research on how the normally achieving individual learns to write, the next logical extension is to look more carefully at the student who is having difficulty to compose. (Wiss & Bachor 1986: 116.)

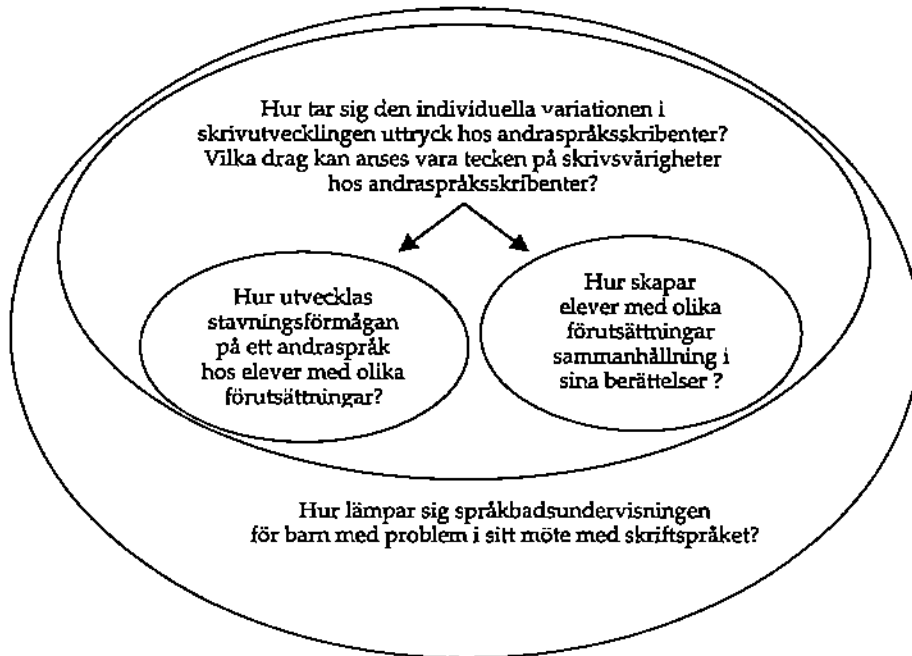
Det har med andra ord sällan lyfts fram hur de skrivsvaga eleverna klarar av att kommunicera via den skriftliga kanalen. Eftersom skrivaktiviteten dock främst bör syfta till kommunikation och förmedling av ett innehåll, är det viktigt att utvidga

perspektivet så att studien även innefattar aspekter som inte enbart tangerar den formella korrektheten i skrivandet.

För det andra är det intressant att studera den textuella kompetensen för att se huruvida svårigheterna kommer fram också på det textuella planet, eller om de främst bara tar sig uttryck på det ortografiska planet. Skriftligt berättande kan å ena sidan anses ställa höga krav på den som berättar i och med att kommunikationsansvaret i en sådan språkanvändningssituation helt ligger på den enskilda eleven själv. Han förväntas då enbart med lingvistiska medel göra innehållet till en logisk och sammanhängande helhet. Å andra sidan kan det kommunikativt inriktade förhållningssättet till språket i språkbadsundervisningen och ett betonande av innehållet i det som berättas tänkas bidra till att även svaga elever känner sig motiverade inför skrivuppgifterna.

På det textuella planet har jag för avsikt att belysa hur eleverna förmår skapa sammanhållning i sina texter med referensbindning och satskonnektion. Det som främst intresserar mig är således hur och med vilka strategier elever med och utan skrivsvårigheter binder ihop sina texter och hur de i olika skeden av sin utveckling lyckas med att berätta och återge ett enhetligt innehåll.

En mera allmän frågeställning som undersökningen slutligen tangerar är hur språkbad och undervisning på ett andraspråk lämpar sig för elever med varierande förutsättningar, i synnerhet för barn med problem med läs- och skrivinläringen (se figur 1). Med tanke på denna mera omfattande problemställning är det av intresse att diskutera de skrivsvaga elevernas svaga och starka sidor i relation till den kontext där inläringen äger rum och i relation till de faktorer som kan anses inverka på den skrivsvaga elevens framgång i programmet. Sådana faktorer är bl.a. lärarens inställning till programmets lämplighet för alla barn samt undervisningsmetodernas lämplighet för elever med varierande förutsättningar. Dessa faktorer diskuteras utgående från tidigare forskning, intervjuer med skolpersonalen samt utgående från de data som samlats in med tanke på fallstudierna. Avhandlingens centrala frågeställningar kan sammanfattningsvis illustreras enligt följande:



Figur 1. Avhandlingens centrala frågeställningar.

Även om det framför allt är den individuella variationen i den skriftliga andraspråksutvecklingen som fokuseras i denna avhandling kan undersökningen anses byggas upp kring frågor på olika nivåer. Det handlar om frågeställningar som successivt bidrar till ökad förståelse för de utmaningar och de möjligheter som elever med skrivsvårigheter i ett språkbadsprogram ställs inför. I figur 1 har de mera specifika frågeställningarna placerats i de mindre cirkelarna. En studie i dessa problemställningar kan således tillsammans med den tidigare forskningen inom området ge insikter i den problematik som presenteras i den största cirkeln.

I det följande presenterar jag närmare det material och den metod som jag kommer att använda i den föreliggande avhandlingen då jag gör ett försök att svara på de ovan presenterade frågorna.

## 1.2 Material

Materialet för fallstudien har samlats in under åren 1997-1999 i en lågstadieskola i Vasa. De elever som deltar i fallstudien kommer från två olika åldersgrupper. Den ena (grupp 1) inledde sin första årskurs hösten 1997, medan den andra (grupp 2) inledde sin tredje årskurs vid samma tidpunkt. Ur båda grupperna har tre elever med lärarens och speciallärarens hjälp valts ut för ett närmare studium. Dessa barns skrivutveckling kommer att studeras i relation till skrivutvecklingen hos de jämnåriga eleverna i samma klass (se närmare avsnitt 4.1 för en presentation av de enskilda utvalda eleverna).

Innan undersökningen sattes igång informerades föräldrarna skriftligt om undersökningen. Föräldrarna till samtliga barn i de två klasserna gav i anslutning till detta sitt skriftliga tillstånd för genomförandet av undersökningen. I min avhandling kommer jag att använda fingerade namn på alla barn som diskuteras.

### 1.2.1 Det primära analysmaterialet

Det primära analysmaterialet består av de utvalda elevernas fria skriftliga uppsatser. (Se tablå 1 för en översikt över detta primära skriftliga material.) Grundtanken bakom materialinsamlingen är att jag i stället för konstruerade test i så stor utsträckning som möjligt skulle basera mina analyser på autentiskt material som eleverna producerat inom ramen för sin ordinarie undervisning. Ett sådant material kan enligt min mening ge en bättre bild av elevernas aktuella språkanvändning än ett material där informanterna är mycket medvetna om att deras prestationer kommer att utvärderas och analyseras.

Att det primära analysmaterialet består av fria skrivningar av eleverna har två huvudsakliga orsaker. För det första kan fria skriftliga uppsatser ge upplysningar om elevernas individuella och kreativa språkanvändning som inte stöds av färdiga språkliga modeller från olika källor, såsom fallet ofta är bl.a. i det material som produceras i samband med temaarbeten. För det andra har eleverna i fri skrivning



oftast producerat berättelser, dvs. texter som tillhör den genre som relativt unga skribenter kan förväntas vara bekanta med (se t.ex. Hultman 1989).

Tablå 1. Skriftligt analysmaterial.

| Årskurs  | Beskrivning av materialet  | Språk   | Analyserade dimensioner |             |          |
|--|--|---------|-------------------------|-------------|----------|
|  |  |         | Stanning                | Konnektorer | Referens |
| <i>Grupp 1</i>   |  |         |                         |             |          |
| Åk 1 (våren)   | Fri uppsats om valfritt tema   | svenska | x                       |             |          |
| Åk 2 (hösten)  | Fri uppsats om hösten (som avslutning på temat hösten)                                   | svenska | x                       | x           |          |
| Åk 2 (våren)   | En berättelse utgående från en bildsekvens med rubriken "Utflykten"                      | svenska | x                       | x           |          |
| Åk 2 (våren)   | En återberättelse av ett hyss av Emil i Lönneberga (utgående från en pjäs och en bok)    | svenska | x                       |             | x        |
| Åk 3 (hösten)  | Fri berättelse (som avslutning på temat djur)  | svenska | x                       | x           | x        |
| Åk 3 (hösten)  | Fri berättelse med rubriken "Peikkopojan syysseikkailu" <sup>**</sup>                    | finska  | x                       |             |          |
| <i>Grupp 2</i>   |  |         |                         |             |          |
| Åk 3 (hösten)  | Fri skrivning på temat "Mitt sommarlov"  | svenska | x                       |             |          |
| Åk 3 (våren)   | Återberättelse om hunden Sjölund utgående från en pjäs/en annan text från samma tidpunkt | svenska | x                       |             |          |
| Åk 4 (våren)   | Berättelse utgående från en bildsekvens med rubriken "Apa på rymmen"                     | svenska | x                       | x           |          |
| Åk 4 (våren)   | Återberättelse av ett hyss av Emil i Lönneberga utgående från en pjäs                    | svenska | x                       | x           | x        |
| Åk 4 (våren)   | Fri skrivning på förstaspråket <sup>**</sup>   | finska  | x                       |             |          |
| * Den skrivsvaga eleven Mikas text ej tillgänglig.                           |  |         |                         |             |          |
| <sup>**</sup> De skrivsvaga eleverna Annas och Tonis texter ej tillgängliga. |  |         |                         |             |          |

För att kunna fånga upp elevernas utveckling samlade jag in materialet med jämna mellanrum. Ett urval gjordes dock efteråt för att det skulle bli hanterbart och för att analysen skulle kunna genomföras på ett ändamålsenligt sätt. En sådan gallring grundade sig på följande principer. För det första var alla skrivsvaga elever inte

närvarande varje gång då de insamlade uppsatserna skrevs i skolan. Det föreföll därmed naturligt att välja uppsatser från sådana skrivtillfällen då alla skrivsvaga elever var närvarande. För det andra gjordes en viss gallring med tanke på de utvalda analysaspekterna såtillvida att det inte föreföll meningsfullt att genomföra analysen på de olika språkliga nivåerna på exakt samma material (se tablå 1, där det markerats hur de olika uppsatserna kommer att analyseras).

Utöver det material som eleverna producerat inom ramen för den reguljära undervisningen konstruerade jag själv två skrivuppgifter för båda elevgrupperna. Detta material kompletterar det övriga skriftliga materialet och samlades in i synnerhet med tanke på analysen av elevernas textbindningsförmåga. Den ena av dessa två uppgifter gick ut på att eleverna skriftligt skulle berätta handlingen i teaterpjäsen Emil i Lönneberga (eller en del av den) som de sett. Grupp 1 hade dessutom läst en bok om samma tema. Uppgiftsställningen kunde ha använts även av läraren, som ofta bad eleverna att berätta om upplevelser de varit med om.

Den andra uppgiften hade sin utgångspunkt i en bildsekvens (se bilagorna 1 och 2). Elevernas uppgift var att skriva en text där handlingen i de olika bilderna skulle föras samman till en enhetlig historia. Bilderna kan anses fungera som stöd även för de svagare skribenterna, som genom en återgivning av de illustrerade händelserna kunde åstadkomma en längre text. Materialet ger framför allt en bild av elevernas strategier vad sättet att skapa kohesion beträffar men utgör dessutom ett gott underlag för en jämförelse mellan eleverna. De har ju i detta fall återgett i stort sett samma innehåll, även om var och en givetvis gjort det på sitt eget sätt och utgående från sina egna språkliga förutsättningar.

Utöver det skriftliga material som eleverna producerat på sitt andraspråk har jag samlat in en uppsats som är skriven på elevens förstaspråk. Denna text skrevs i modersmålsundervisningen i slutskedet av min uppföljningsperiod. Materialet används i första hand i den kvalitativt inriktade diskussionen kring elevernas stavningsförmåga.

### 1.2.2 Det sekundära analysmaterialet

Utöver de fria skriftliga uppsatserna har övriga data samlats in för att komplettera fallstudierna samt för att öka förståelsen för de enskilda elevernas prestationer. I det följande ges en kort presentation av detta sekundära analysmaterial.

#### *Interjuer med klasslärarna och speciallärarna*

Klass- och speciallärarna har intervjuats med jämna mellanrum för att jag skulle erhålla information om deras sätt att förhålla sig till de skrivsvaga elevernas svårigheter. Lärarna har fått berätta om de svårigheter som de aktuella eleverna uppvisat under olika skeden av uppföljningsperioden, om elevernas framsteg och starka sidor. Dessutom har lärarna fått redogöra för sina egna undervisningsmetoder och för sina personliga sätt att individualisera undervisningen. De har också fått motivera sina val att arbeta med eleverna.

#### *Klassrumsobservationer*

Undervisningen och de enskilda elevernas skolgång observerades regelbundet under den två år långa uppföljningsperioden. Jag besökte var och en av mina två grupper i genomsnitt varannan månad och satt då där i stort sett varje lektion under en vecka. Vid varje besök skrev jag ner protokoll för mig själv över mina iakttagelser. Avsikten med klassrumsobservationerna var bl.a. att erhålla information om de skrivsvaga elevernas klassrumsbeteende och språkanvändning. Samtidigt ville jag genom observationer få en uppfattning om lärarens arbetssätt och de strategier som hon tillämpade i fråga om de svaga eleverna. Observationerna kompletterar därmed både resultaten från analyserna av elevernas språkanvändning i olika språkliga uppgifter och de uppgifter som klasslärarna vid intervjuerna gett om sina undervisningsmetoder.

*Testmaterial*

Materialet kompletteras ytterligare med diverse test som är genomförda både i daghemmet och i skolan som en del av allmän- eller specialundervisningen. Ett exempel på ett sådant test är ett rättstavningsprov som specialläraren höll för eleverna i båda grupperna för att kartlägga behovet av specialpedagogiska insatser. Resultaten av detta prov används i min avhandling vid sidan av de fria skriftliga uppsatserna vid analysen av elevernas behärskning av de grundläggande färdigheterna i skrivning. Med tanke på att skrivuppgiften sannolikt har en inverkan på elevernas prestationer i synnerhet då det är fråga om rättstavning, möjliggör speciallärarens test en mångsidigare granskning av elevernas stavningsförmåga. Största delen av testmaterialet används dock för att ge bakgrundsinformation om de enskilda eleverna. Därmed kompletteras den information som lärarna kommit med i intervjuerna (se vidare avsnitt 4.1).

*Muntligt elevmaterial*

Med tanke på att den tidiga skrivutvecklingen i många avseenden är beroende av den muntliga uttrycksförmågan har det ytterligare varit av intresse att samla in muntligt material som belyser elevernas muntliga andraspråksanvändning. Det muntliga material som samlats in av de skrivsvaga eleverna framgår av tablå 2.

Tablå 2. Muntligt elevmaterial.

*Grupp 1*

Tal i samband med par- och gruppaktiviteter

Återberättelse av ett besök med stöd av fotografier

En muntlig återberättelse av skeendet i en bildsekvens, "Utfärden"

Muntlig återgivning av påskhändelser utgående från en temabok

En muntlig återberättelse av boken och pjäsen "Emil i Lönneberga"

*Grupp 2*

Muntlig presentation av en egen saga

Diskussion kring en temabok

Beskrivning och fritt berättande om fotografier (som föreställer skolarbetet och en dockteater där eleverna själva varit med)

En muntlig återberättelse av skeendet i en bildsekvens, "Apa på rymmen"

Återberättelse av Emils hyss i pjäsen "Emil i Lönneberga"

Detta material används som stöd vid analysen av elevernas prestationer i skrift. Materialet kan t.ex. i vissa fall ange varför en elev presterar svagt i skrivning i och med att ett svagt utvecklat andraspråk utan tvivel kommer fram också i talet. Men det är även av intresse att studera hur de skrivsvaga eleverna klarar av att uttrycka sig i tal i sig. På så sätt blir det möjligt att diskutera språkbadsprogrammets effekter på deras andraspråkutveckling även i en mera allmän bemärkelse.

Av hela det muntliga materialet kommer två återberättelser från respektive grupp ("Utfärden" och "Emil i Lönneberga" från grupp 1 samt "Apa på rymmen" och "Emil i Lönneberga" från grupp 2) att mera systematiskt granskas i samband med analysen av satskonnektionen (se avsnitt 6.4). Inspelningen av dessa muntliga återberättelser ägde rum ungefär samtidigt som eleverna skrev sina uppsatser om samma teman. På grund av att det praktiskt inte var möjligt att samla in samma material av samtliga jämförelseelever i respektive klass har jag nöjt mig med ett mindre jämförelsematerial av tre s.k. normalpresterande språkbads elever i respektive grupp.

### 1.3 Metod

Undersökningen kan anses bestå av två olika faser. Den första inleddes då jag under åren 1995-96 besökte ett antal språkbadsskolor i Canada och i Finland för att intervjua skolpersonalen. Avsikten med intervjuerna var att kartlägga lärarnas och rektorernas sätt att förhålla sig till språkbadsprogrammets lämplighet för elever med särskilda behov. Resultaten av denna undersökning, som redogörs för hos Bergström (1997), väckte en del frågor och gav därmed upphov till fortsatt forskning inom temat. Undersökningens målgrupp och de centrala frågeställningarna kunde preciseras utgående från de resultat som intervjuerna och litteraturstudierna i anknytning till dessa gav.

Enligt intervjuerna utgör elever med läs- och skrivsvårigheter en del av språkbads-lärarnas vardag. Att det i språkbadsklasser finns samma variation av elever som i vilken annan klass som helst är en naturlig följd av att man i skolorna med

språkbud haft som princip att inte gallra bort elever genom test. Skolpersonalen uttryckte emellertid en oro för okunskap om hur den skulle bemöta elever med särbehov av detta slag inom språkbadsundervisningen där man inte alltid vet hurdan effekt läs- och skrivinläringen på ett andraspråk har för barn som upplever svårigheter i sitt möte med skriftspråket. De kanadensiska lärarna var vidare av den åsikten att elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha svårt att delta i programmet, eftersom deltagandet enligt dem ställer relativt höga krav på en del färdigheter (t.ex. på god auditiv diskrimineringsförmåga) som ofta vållar problem hos just de läs- och skrivsvaga. (Se vidare avsnitt 2.3.)

De ovannämnda resultaten väckte mitt intresse för att närmare studera hur de läs- och skrivsvaga elevernas problem i praktiken tar sig uttryck i ett tvåspråkigt program och hur lärarna i sitt dagliga arbete anpassar sin undervisning för elever med svårigheter av detta slag. Jag har dock valt att fokusera mig på att analysera skrivutvecklingen hos ett antal enligt klass- och speciallärarbedömning skrivsvaga språkbads elever. Jag har gjort denna avgränsning, eftersom en detaljerad kvalitativ granskning av både den receptiva och den produktiva skriftspråksbehärsningen i min avhandling utrymmesmässigt inte hade varit möjlig. Utan tvivel kunde dock en analys av läsinläringen ha både preciserat och förklarat en del i elevernas skriftliga uttrycksförmåga, i synnerhet då skrivsvårigheterna åtminstone hos en del av eleverna i min undersökningsgrupp förekommer i förening med läs- och skrivsvårigheter.

Analysmetoden i min doktorsavhandling är, såsom ovan framkommit, främst kvalitativ med vissa inslag av kvantitativ framställning. Det är därmed primärt de enskilda skrivsvaga elevernas skriftliga andraspråksanvändning som fokuseras och deras individuella utveckling diskuteras i relation till tidigare prestationer. För att kunna analysera och tolka de enskilda elevernas skrivutveckling behöver man dock information om hur eleverna i genomsnitt presterar vid olika tidpunkter och hur detta står i förhållande till enspråkiga elevers motsvarande utveckling. Därför inleds analysen av de utvalda språkliga kategorierna, dvs. stavning, konnektorer och referensbindningar, med en beskrivning av tidigare forskningsresultat och

med en kvantitativ redogörelse för resultaten hos hela klassen i respektive åldersgrupp.

Eftersom studien genomförs på olika språkliga nivåer som är olika till sin karaktär, är en tillämpning av en enda analysmetod inte möjlig. Valet av analysmodell i respektive analysdel grundar sig på den forskningstradition som råder inom det ifrågavarande forskningsområdet och utarbetas utgående från tidigare undersökningar. Analysmodellen för varje analysdel kommer därför att presenteras för sig i samband med analysen. Allmänt kan i alla fall konstateras att elevernas stavningsutveckling studeras med hjälp av felanalys, medan referensbindningar och konnektorer analyseras med textlingvistiska metoder.

Undersökningen kan sammanfattningsvis i första hand anses vara en lingvistisk studie av språkbadselevers språkanvändning, men det finns även ett visst intresse för att granska temat ur en pedagogisk och specialpedagogisk synvinkel.

#### 1.4 Upplägning

Avhandlingen består av sju kapitel. Efter det inledande kapitlet följer en genomgång av tidigare forskning där språkbad som undervisningsprogram studeras i relation till elever med varierande förutsättningar (kapitel 2). Kapitlet belyser närmare olika faktorer som kan anses inverka på barns andraspråksutveckling och framgång i ett språkbad och bidrar därmed till att öka förståelsen för de ramar inom vilka inläringen i detta program äger rum. Denna genomgång preciserar vidare behovet av själva fallstudien och ger en kontext för den empiriska delen av undersökningen.

Kapitel 3 ger en teoretisk referensram för en granskning av tvåspråkiga elevers skrivutveckling. Jag närmar mig ämnet genom att diskutera drag i barns allmänna skrivutveckling och förhållandet mellan talspråk och skriftspråk. Vidare presenterar jag forskning kring läs- och skrivsvårigheter och ger en allmän översikt över de uttryck som i synnerhet skrivsvårigheterna kan ta sig. Avslutningsvis

diskuterar jag läs- och skrivutvecklingen ur den tvåspråkiga individens synvinkel i syfte att belysa hur användningen av ett andraspråk kan inverka på den. Diskussionen tar även upp problematiken kring diagnostiseringen och bemötandet av de tvåspråkiga elevernas behov.

Kapitel 4 innehåller en presentation av fallstudien, där jag följer upp och redogör för skrivsvaga språkbadslevers andraspråksinläring. Presentationen inleds med en beskrivning av de elever som utgör den primära undersökningsgruppen i fallstudien. Presentationen ger en viss bakgrundsinformation om eleverna och belyser hur svårigheterna enligt klassläraren och specialläraren tagit sig uttryck innan undersökningen inleddes. Efter detta diskuteras utgångspunkterna för läs- och skrivundervisningen i språkbad och i synnerhet den ifrågasättande språkbadskolans syn på relationen mellan läsning och skrivning å ena sidan och muntlig andraspråksanvändning å andra sidan.

En analys av elevernas stavningsutveckling ges i kapitel 5. Före själva analysen presenteras tidigare forskning om vad som kännetecknar en- och tvåspråkiga barns stavningsutveckling. Redogörelsen för analysresultaten inleds med en mera kvantitativt inriktad beskrivning av vad som kännetecknar språkbadslevernans stavningsförmåga på olika årskursnivåer. Resultaten utgår från en analys av både de skrivsvaga eleverna och jämförelsegruppen. De enskilda elevernas stavningsutveckling diskuteras i avsnitt 5.5 i relation till det större materialet från hela klassen samt i relation till de aktuella elevernas tidigare prestationer vid olika skrivtillfällen. Kapitlet avslutas med ett resonemang kring drag som enligt den lingvistiska analysen skiljer den skrivsvaga gruppen från jämförelsegruppen. Slutsatser dras även om de utmaningar som skrivsvaga elever i ett språkbad ställs inför.

I kapitel 6 ges en analys och en tolkning av hur språkbadslevernans i materialet utvecklat sitt sätt att skapa kohesion i det skriftliga berättandet. Kapitlet inleds med ett avsnitt där berättelsen som genre diskuteras. Själva analysen består av två delar, nämligen en granskning av referensbindningar och en av konnektorer.



Redogörelsen för båda analysdelarna inleds med en bakgrund där tidigare forskning presenteras och en analysmodell konstrueras.

Avhandlingen avslutas med kapitel 7, där de centrala resultaten sammanförs och diskuteras. I detta avslutande kapitel gör jag vidare en koppling mellan resultaten från min lingvistiska analys och den tidigare forskningen i syfte att dra mera allmänna slutsatser kring språkbadsprogrammets lämplighet för skrivsvaga elever.

## 2. SPRÅKBADSELEVER MED INLÄRNINGSSVÅRIGHETER

Under de närmare fyra decennier som språkbud existerat inom det kanadensiska skolsystemet har forskning kring programmets lämplighet för elever med olika särbehov hunnit bedrivas på olika plan. Behovet av forskning uppstod i början som en följd av att det i språkbud i motsats till de flesta andra språkprogram inte ställdes några inträdeskrav på barnen. De erhållna forskningsresultaten såväl som de praktiska erfarenheterna har vidare bidragit till att nya frågeställningar under tidens lopp uppstått och till att vissa tendenser inom området kan utkristalliseras.

Under de första decennierna av språkbud i Canada var det alltså av praktiska orsaker intressant att utröna hur språkbudsmetoden fungerade i synnerhet för barn som kunde tänkas löpa risken att utveckla inläringssvårigheter i detta program (t.ex. barn med lägre IQ, barn från lägre socialgrupper och barn med ett minoritets-språk som förstaspråk). Man ville ta reda på hur de lärde sig budspråket och ämnes-innehållet i jämförelse med elever med en motsvarande bakgrund och liknande förutsättningar i ett s.k. traditionellt program, där undervisningen skedde på barnets förstaspråk (se t.ex. Genesee 1976a). Med tanke på att språkbudsprogrammet var avsett för alla elever var det således av primärt intresse att utreda om elever t.ex. med inläringssvårigheter i praktiken klarade av att delta i programmet utan att deras inläring av ämnesinnehållet blev lidande av att undervisningen skedde på ett andraspråk. Undersökningarna hade därmed en viktig uppgift att fylla. Utgående från resultaten kunde man dra slutsatser om huruvida programmet även i fortsättningen skulle kunna anses vara lämpat för alla intresserade eller om det i stället borde utarbetas ett testinstrument som skulle göra programmet tillgängligt för endast en del av de barn som söker sig till programmet.

En annan typ av forskning kan anses ha uppstått efter att de praktiska erfarenheterna hade visat att programmet hos en stor del elever avbröts i ett relativt tidigt skede (se t.ex. Keep 1993; Morrison, Pawley & Bonyun 1979; Wightman, Kirby & Tuong 1977). Keep (1993) rapporterar bl.a. om att andelen elever som hoppade av före åk 6 i provinsen Alberta rörde sig mellan 43 och 68 %. Programbytesfenomenet har dokumenterats på många olika sätt, men det som förenar studierna är oftast en

strävan efter att upptäcka vad som gör vissa elever till mera framgångsrika språkbads elever än andra. Denna forskning har alltså haft som syfte att öka förståelsen för orsakerna till att så många elever väljer att avbryta sitt språkbad.

Men samtidigt som det varit egenskaperna hos eleven själv som diskuterats och analyserats har också skolans roll vid programbytena i allt ökande grad diskuterats. Kritik har speciellt under 90-talet riktats mot språkbadsskolornas sätt att ta hand om de elever som först ges möjligheten att delta i programmet. Intressant nog har forskningen dock sällan tangerat de didaktiska aspekter som med tanke på olika elevers framgång och utveckling kunde tänkas ha primär betydelse. I och med att variationen sannolikt är stor mellan språkbadsskolorna vad andelen avhoppare – och även vad användningen av effektiva undervisningsmetoder – beträffar, skulle det vara av intresse att utröna i vilken grad en medveten didaktisk planering kunde hjälpa elever som i så många skolor får lämna programmet. Obadia och Thériault (1997: 507) noterar i enlighet med detta att de rapporter som skrivits om programbyten oftast tangerar problematiken i form av en beskrivning av orsaker till och tidpunkten för programbytet. Däremot har det i forskningsrapporterna enligt Obadia och Thériault sällan tagits upp hur skolorna agerat för att minska antalet avhoppare.

I det följande kommer jag att närmare redogöra för både den tidiga (avsnitt 2.1) och den senare forskning (avsnitt 2.2) som bedrivits kring språkbad och elever med särskilda behov och som med tanke på min undersökning kan anses vara relevant. Med tanke på de centrala frågeställningar som presenterats i kapitel 1 kan det anses vara av speciellt intresse att diskutera studier som tangerar läs- och skrivsvaga elevers möjligheter att delta i språkbadsprogrammet.

Jag kommer vidare att redogöra för de resultat som jag själv fått då jag genomförde en intervjuundersökning bland lärare och skolledare om språkbadsprogrammets lämplighet för elever med särskilda behov (avsnitt 2.3). Denna pilotundersökning kompletterar den övriga forskning som hittills bedrivits inom området och ger ett underlag för den egentliga empiridelen i denna avhandling.

Kapitel 2 avslutas med ett avsnitt (2.4) där de svaga elevernas behov diskuteras i relation till de undervisningsprinciper och -metoder som följs i ett språkbud. Målet är att ge en bild av de möjligheter och begränsningar som programmet ur didaktisk synvinkel kan innebära för ett barn med särskilda behov.

## 2.1 Tidig forskning kring språkbudselever med särskilda behov

### 2.1.1 Margaret Brucks undersökning

Den studie som kanske haft mest betydelse för språkbudsundervisningen när det gäller elever med inlärningssvårigheter utfördes av Margaret Bruck på 1970-talet. I denna longitudinella undersökning studerade Bruck barn med språkrelaterade inlärningssvårigheter (language-disabled children) i språkbud och i vanliga klasser i ett skoldistrikt nära Montreal. Barnen följdes upp från daghem till åk 3. Syftet med hennes undersökning var att utröna huruvida det tidiga franska språkbudet lämpade sig för barn med språksvårigheter lika bra som ett enspråkigt program. Vidare ville hon studera relationen mellan barns färdigheter i förstaspråket vid programstarten och det senare tillägnet av kommunikativa och kunskapsmässiga färdigheter i ett andraspråk. Brucks (1978: 52) definition av språkrelaterade inlärningssvårigheter lyder:

*A child with language disability is one who in spite of physical wellbeing, normal intelligence, and a healthy personality acquires language with painful slowness. Language-disabled children are relatively late using words, in combining them, and in developing clear articulation and syntactic sophistication. They have problems in comprehending as well as producing speech. At school age, they lack facility in oral language and often miss the point of instructions, explanations, and informal conversations. (Bruck 1978: 52.)*

Undersökningen inleddes med att lärarna i de utvalda språkbudsdaghemmen fick välja ut de barn i gruppen som kunde anses ha ett svagt utvecklat förstaspråk. Dessa barn intervjuades sedan av en specialist som gjorde sin bedömning om huruvida det handlade om barn med språksvårigheter. Barnen deltog även i test som syftade till att upptäcka barn med språksvårigheter. Dessutom deltog de i ett intelligenstest. I och med att undersökningsgruppen skulle bestå av barn med

normal intelligens gallrade man bort barn som i intelligenstestet inte uppfyllde de ställda kraven (se Bruck 1978: 54).

På detta sätt kunde alltså en grupp språkbadsbarn med språksvårigheter utkristalliseras. Efter det bildades fyra grupper av barn: två grupper med barn med språksvårigheter (en för dem som gick i språkbad och en för dem som gick i en vanlig klass) samt två kontrollgrupper med barn utan språksvårigheter (en grupp från franskt språkbad och en från en vanlig klass). (Bruck 1978: 53, 1982: 48.) Den ursprungliga populationen omfattade sammanlagt 147 barn (Bruck 1978: 53–54, 1982: 49).

Barnen i daghemmet fick genomgå följande test:

1. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI),
2. Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT),
3. Receptive and Expressive Subtests of the Northwestern Syntax Screening Test (NSST),
4. Seven Subtests of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) och
5. Golick Sentence Imitation Test.

Barnen testades med samma test i första, andra och tredje klassen. Samtidigt testades också deras kunskaper i förstaspråket, dvs. engelskan (bl.a. färdigheterna i läsning och rättstavning). Man utförde ytterligare test som mätte deras färdigheter i matematik och i andra icke-språkliga skolämnen. I fråga om andraspråksutvecklingen utfördes ett hörförståelsetest (*OISE French Listening Comprehension Test Level 1*) bland eleverna i alla fyra grupper. Därtill ombads språkbadslärarna ge sin bedömning om elevernas kunskaper i andraspråket. (Se Bruck 1978: 55, 1982: 50.)

Brucks undersökningsresultat visade att de barn med språkrelaterade inlärningssvårigheter som gick i språkbad presterade sämre än alla andra grupper i läsning och i ett rättstavningstest i slutet av årskurs två. Detta var inte så överraskande med tanke på att de hade börjat få undervisning i läsning i förstaspråket först i början av andra klassen. Vad som däremot var förvånande var att dessa elever läste och skrev på den nivå som elever har i början av andra

klassen. (Bruck 1978: 61.) De hade tydligen förmåga att överflytta sina läskunskaper i franskan till engelskan (Genesee 1976a: 505).

I tredje klassen var de lingvistiska och icke-språkliga kunskaperna hos språkbadsbarn med språksvårigheter lika bra eller bättre än hos de barn med språksvårigheter som hela tiden hade gått i en vanlig klass. De barn med språksvårigheter som gick i språkbad kunde till och med läsa lika bra på sitt förstaspråk som motsvarande barn i en engelskspråkig klass. (Bruck 1978: 65.) I matematik presterade språkbadsbarn med språksvårigheter bättre än motsvarande barn i en vanlig klass (Bruck 1978: 65).

Enligt läraren hade en del av de barn som upplevde språkrelaterade inläringssvårigheter i språkbad problem med att förstå lärarens instruktioner på språkbadsspråket i första och andra klassen. I tredje klassen kunde emellertid alla språkbadsbarn redan förstå i stort sett allt som sades på franska i klassrummet. De erhållna testresultaten från tredje klassen visade också detta. Hörförståelsen hos de barn som hade inläringssvårigheter visade sig vid det skedet vara lika bra som hos de språkbadsbarn som inte hade inläringssvårigheter. Med andra ord rapporterar Bruck att hörförståelsen hos språkbadsbarn med språkrelaterade inläringssvårigheter utvecklades bra, medan deras muntliga kunskaper utvecklades långsammare. Däremot lärde sig de barn med språkrelaterade inläringssvårigheter som gick i en vanlig klass bara litet eller ingen franska alls, trots att de varje dag under tre års tid hade fått 40 minuter undervisning i franska. (Bruck 1978: 69.)

Resultaten i slutet av tredje klassen tydde sammanfattningsvis på att det tog längre tid för barn med språkrelaterade inläringssvårigheter, både i en språkbadsklass och i en vanlig klass, att lära sig de grundläggande skriv- och läsfärdigheterna på förstaspråket samt att lära sig behärska de icke-språkliga ämnena än för deras kontrollgrupper som inte upplevde inläringssvårigheter. Detta var också väntat. Trots detta hade språkbadsbarn med inläringssvårigheter utvecklat sina lingvistiska och kognitiva kunskaper i samma takt som de skulle ha gjort om de hade varit i en vanlig klass, och samtidigt hade de tillägnat sig färdigheter i

franska. (Bruck 1978: 65.) Bruck påpekar att barn med språkrelaterade inlärningssvårigheter i franskt språkbad kan lära sig flytande franska, fastän tillägnet går i långsammare takt än för de barn som inte har inlärnings-svårigheter. Sådana barn har ofta svårt att lära sig franska i en vanlig klass, där man använder traditionella metoder. (Bruck 1978: 70.) De relativt väl utvecklade kommunikativa kunskaperna i franska hos språkbadsbarn med inlärnings-svårigheter förklarar Cummins (1984: 173) med att kommunikationen mellan läraren och eleven i språkbad redan tidigt är förknippad med meningsfulla och konkreta kontexter som får stöd av en hel del paralingvistiska signaler.

Utgående från sina forskningsresultat drar Bruck (1978: 70-71) den slutsatsen att franskt språkbad inte medför någon extra börda för barn med språkrelaterade inlärnings-svårigheter. Att sådana barn utvecklar lika bra icke-språkliga kunskaper i språkbad som i en vanlig klass tycks vidare bevisa att det inte finns någon orsak för språkbadsbarn med inlärnings-svårigheter att byta till vanlig klass. Hon betonar ytterligare att språkbad kan ge vissa sociopsykologiska fördelar för dessa barn. Eftersom största delen av språkbadseleverna i början inte känner till språkbad-språket, blir utgångspunkten för inläringen mera jämlik än vad fallet sannolikt är inom den traditionella undervisningen. Detta medför att barn med svårigheter i språkbad inte löper lika stor risk att bli stämplade som de som är i en vanlig klass. (Genesee 1976a: 505.)

Brucks undersökningar har dock kritiserats bl.a. för att hennes forskning inriktar sig på sådana språkbadsbarn som valt att stanna i språkbad trots sina inlärnings-svårigheter (Genesee 1987: 91). Enligt Genesee representerar resultaten därför inte alla språkbadsbarn med språkrelaterade inlärnings-svårigheter utan enbart en del av dem, dvs. den del som trots sina svårigheter haft möjligheten och viljan att stanna i programmet.

Ett faktum som också bidrar till att generaliseringar kring Brucks resultat är svårare att göra är att en betydande del av de elever som Bruck inkluderat i sin undersökning senare bytte till vanlig klass. En närmare granskning av de fyra undersökningsgrupperna tyder nämligen på att medan antalet elever minskat i alla

fyra grupper under uppföljningstiden på grund av programbyten, var bortfallet speciellt kraftigt i den grupp som bestod av språkbads elever med språkrelaterade inlärningssvårigheter. Efter några års uppföljning var populationen i denna grupp betydligt mindre än i de övriga grupperna. Detta leder enligt Stern (1991: 40) till frågan om huruvida slutsatserna om språkbadsprogrammets lämplighet för de svagare eleverna är så entydiga som Bruck rapporterat:

If language disabled children are leaving the French Immersion program at such a high rates, it appears that the children who remained in French Immersion (in Bruck's study) in spite of their difficulties, are children whose overall capabilities are quite strong and whose degree of language disability is relatively minor. If this is the case, it calls into question the positive language results Bruck obtained in her study for the language disabled French group and also raises the larger issue of the feasibility of retaining language disabled children in the French Immersion program. (Stern 1991: 40.)

Kritik har också riktats mot de kriterier som Bruck ursprungligen valde att använda vid valet av elever med språkrelaterade inlärningssvårigheter. Stern (1991) ifrågasätter graden av särbehov hos dessa elever, som genomgick ett intelligenstest och ett test av förstaspråksutvecklingen. Enligt de kriterier som Bruck använt skulle det enligt Stern (1991) handla om barn med relativt lindriga inlärningssvårigheter.

I allmänhet anses det emellertid att Brucks undersökningar metodologiskt är bättre planerade än Trites' undersökningar som nedan presenteras närmare. Dessutom motsvarar Brucks resultat de resultat som rapporterats av forskare som undersökt tvåspråkighet och andraspråkstillägnande. Hennes observationer stöder bl.a. uppfattningen om att elever som talar två språk är mera medvetna om språkets strukturer än elever som talar endast ett språk. (Cummins 1984: 165.)

### 2.1.2 Ronald Trites' undersökning

En annan longitudinell undersökning om barn med inlärningssvårigheter i franskt språkbud är gjord av Ronald Trites. Hans mål var att studera vad som karakteriserar dessa barn och att därigenom utveckla en testserie i syfte att kunna



förutsäga barnets framgång på lång sikt i ett språkbadsprogram. Med tanke på dessa mål utfördes studien i tre delar:

- Först testades en grupp på 32 språkbadsbarn med inlärningssvårigheter med neuropsykologiska test som bestod av olika kognitiva, lingvistiska och motoriska deltest. Testresultaten jämfördes sedan med resultat av sju andra elevgrupper, där barn med olika typer av inlärningssvårigheter som deltog i traditionell undervisning ingick. (Trites 1976a: 13, 1976b: 194–195.) Syftet var att ta reda på om språkbadsgruppen med inlärningssvårigheter karakteriserades av någon unik profil (Trites 1976a: 194).
- Med hjälp av samma testbatteri jämfördes en grupp av språkbadselever som på grund av sina inlärningssvårigheter hade flyttat över till en vanlig klass med prestationerna hos en grupp av barn som fanns i språkbad och som inte upplevde problem (Trites 1977: 20–21).
- För att kunna utveckla ett test som kunde användas för att tidigt upptäcka elever som i ett språkbad riskerar att utveckla inlärningssvårigheter testades 200 barn i fyra års ålder som följande år skulle inleda språkbadsprogrammet. Denna grupp uppföljdes till femte klassen och jämförelser gjordes mellan de barn som stannade i språkbadet och de barn som under denna tid flyttade över till en vanlig klass. (Trites 1986: 2.)

Det övergripande resultatet som återkommande omrapporteras vid resultatredovisningen från de olika delstudierna var att ett gemensamt drag förenade språkbadseleverna med inlärningssvårigheter och skilde alltså denna grupp från de andra elevgrupperna med olika typer av inlärningssvårigheter som deltog i traditionell enspråkig undervisning samt från språkbadselever utan inlärnings-svårigheter. De presterade nämligen sämst av alla grupper i en psykomotorisk problemlösningsuppgift, the Tactual Performance Test (TPT) (Trites & Price 1979: 78; Trites 1986: 1). Detta test innebär att barnet med förbundna ögon placerar klossar av olika former och i olika storlekar på ett formbräde – först med den dominerande handen, sedan med den icke-dominerande handen, och till sist med båda händerna (Trites 1977: 74). Enligt Trites kan man med hjälp av detta test mäta

tinninglobernas funktion. Tinningloberna är den del av hjärnan som är viktig för minnet och språkfunktionerna. (Trites 1986: 2.)

Enligt Trites betyder detta resultat att det finns en grupp barn som inte klarar sig i det tidiga fullständiga språkbadet. Dessa elever skulle alltså ha svårigheter i språkbad på grund av en unik inlärningssvårighet som förorsakas av en fördröjd utveckling i mognaden hos hjärnans tinninglober:

[...] children who encounter difficulty in primary French immersion programs have a specific learning disability characterized by a unique pattern of deficits on neuropsychological tests which is suggestive of a maturational lag in the temporal lobe regions of the brain (Trites & Price 1979: 80).

Att skillnader i TPT-testet dock enbart förekom hos de barn som var under 9 år gamla är, enligt Trites, ett bevis på att inlärningssvårigheterna beror på omognaden och att de försvinner med tiden. Därför borde sådana barn först utbildas på sitt modersmål och inleda språkbadet först vid nio eller tio års ålder. (Genesee 1987: 87-88.)

Trites' studier har blivit utsatta för kritik gällande bl.a. logiken, metodologin och planeringen av undersökningarna. Cummins (1984: 169) har bl.a. kritiserat Trites' försök att utveckla ett test som kunde förutsäga ett eventuellt misslyckande. Enligt Cummins är det inte möjligt att utarbeta ett sådant test endast genom att jämföra de barns prestationer som har bytt från språkbad till vanlig klass med de barns prestationer som har stannat i språkbad. Cummins anser att man i stället borde undersöka också de barn som hade svårigheter i vanlig klass samt de barn som klarade sig bra i vanlig klass. Cummins (1984) påpekar också att de barn som avbrutit sitt språkbad inte nödvändigtvis hade gjort det på grund av sina inlärningssvårigheter. Många av dem kan ha bytt klass bl.a. på grund av de alltför stora förväntningar som deras lärare haft.

Ytterligare riktar Cummins kritik mot Trites' rekommendation att barn med inlärningssvårigheter borde byta till en vanlig klass. Cummins påpekar att Trites' egen population tyder på att barn som flyttat över till en vanlig klass ofta har stannat på klassen och gått om en eller till och med två klasser. Dessutom har barn som har stannat i språkbad haft bättre skolresultat än de som har bytt program

(Cummins 1979: 139–142, 1984: 170–171). Trites' rekommendationer tyder också på att barn med inlärningssvårigheter enligt hans åsikt inte kan dra nytta av programmet, vilket strider emot bevis från andra undersökningar (Genesee 1987: 89). På grund av allvarliga brister i Trites' undersökningar kan man följaktligen enligt Genesee (1987) inte dra några slutsatser om:

- huruvida språkbads eleverna i Trites' undersökningsgrupp bytte klass på grund av sådana unika svårigheter som är karakteristiska för de barn som lär sig ett andraspråk eller om programbytet skedde av andra skäl,
- huruvida dessa barn skulle ha likadana svårigheter i en vanlig klass och
- huruvida elevernas svårigheter i språkbad beror på den unika inlärningssvårighet som förorsakas av tinninglobernas omognad eller på andra faktorer.

### 2.1.3 Corinne Wiss' undersökning

Även om framför allt Trites' relativt omfattande studier bland språkbads elever med särskilda behov kraftigt kritiserats, har bl.a. Corinne Wiss (1987, 1989) i sina studier utvecklat både Trites' och Brucks tankar vidare. Corinne Wiss har med stöd av sina fallstudier framhåvt att det går att skilja mellan två olika typer av elever med inlärningssvårigheter som har olika konsekvenser i ett språkbud. Enligt henne finns det å ena sidan elever med specifika inlärningssvårigheter som uppvisar problem med vissa kunskapsområden, såsom exempelvis med läsning och skrivning, medan den muntliga färdigheten i ett andraspråk hos dessa elever oftast utvecklas normalt. Dessa barn har inlärningssvårigheter oberoende av program eller undervisningsspråk. Å andra sidan finns det enligt Wiss (1989: 526) elever som i ett språkbud uppvisar svårigheter som följd av att undervisningen sker via ett andraspråk. Denna elevgrupp utvecklar sitt andraspråk långsamt och har som följd av detta problem med att lära sig ämnesinnehållet i den förväntade takten.

Också Trites kom till slutsatsen att vissa elever inte klarar sig i tvåspråkig undervisning, men i motsats till honom kallar Wiss inte dessa barn för elever med

inlärningssvårigheter. Wiss (1989: 527) talar i stället om utvecklingsmässigt omogna (developmentally immature) barn, vars kognitiva och språkliga färdighet inte hunnit utvecklas i den mån att de framgångsrikt skulle klara av att lära sig skolämnen på det nya språket. Eftersom de flesta förskolelever dock har förmåga att lära sig att förstå och kommunicera på två språk, är det inte den kognitiva omogenheten i och för sig som enligt Wiss är problemet hos dessa barn. Problem uppstår när de lingvistiska kraven i skolan blir större än vad barnets kognitiva och lingvistiska utvecklingsnivå klarar av. Därför är det helt möjligt att det utvecklingsmässigt omogna barnet inte har svårigheter att kommunicera på ett andraspråk när de lingvistiska och kunskapsmässiga kraven inte är så stora, t.ex. i hemmiljön.

Ett barn som är utvecklingsmässigt omoget har alltså enligt Wiss (1989) inte inlärningssvårigheter i och för sig, eftersom det inte har problem i ett enspråkigt program. Dessa barn klarar sig emellertid inte i det tidiga fullständiga språkbadet på grund av de stora lingvistiska samt kognitiva krav som samtidigt ställs på barnet i ett tvåspråkigt program. Denna omogenhet försvinner enligt Wiss med tiden. Det betyder att barnet kommer att ha problem enbart i tidigt språkbad. Däremot har ett barn med specifika inlärningssvårigheter problem både i språkbad och i vanlig klass. Ett sådant barn klarar av de lingvistiska kraven men inte de kunskapsmässiga. För ett sådant barn medför det tidiga fullständiga språkbadet inga ytterligare krav och det borde därför enligt Wiss få stanna i programmet.

I tablå 3 ges två exempel på elever med läs- och skrivsvårigheter, vars profiler enligt Wiss (1987, 1989) kan anses representera de två olika elevgrupperna med svårigheter i ett språkbad. Fallbeskrivningarna illustrerar att barn med till synes likartade svårigheter enligt Wiss' mening bör bemötas på olika sätt beroende på de bakomliggande orsakerna till svårigheterna. Som en följd av detta bör även åtgärdsbeslutet grundas på flera faktorer än på de symptom som svårigheterna primärt leder till.

Tablå 3. Profiler hos två språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter (utarbetad utgående från Wiss 1987 och 1989).

|   |   |
|---|---|
| <p><i>Jenny, åk 4</i></p> <p><i>Läs- och skrivsvårigheter som kom fram på båda språken redan i åk 1 (i stavning t.ex. extra bokstäver, vokalbortfall eller -tillsättningar samt allmänt ostrukturerade ord; svag läsförståelse som följd av avkodningssvårigheter).</i></p> <p><i>Fick diagnosen specifika inlärningssvårigheter (diskrepans mellan den förväntade läskapaciteten utifrån hennes allmänna kognitiva förmåga och den faktiska läs- och skrif förmågan).</i></p> <p><i>Problemen med stavningen och läsningen konstaterades vara en följd av ett svagt utvecklat auditivt minne.</i></p> <p><i>Inga svårigheter med att förstå eller att muntligt uttrycka sig på sitt första- eller sitt andraspråk.</i></p> <p><i>Rekommenderades att stanna i språkbåd och erhålla specialundervisning på båda språken och då i synnerhet för att träna den fonologiska medvetenheten.</i></p> | <p><i>Stacey, åk 1</i></p> <p><i>Läs- och skrivsvårigheter (kände igen bokstäver men hade få ordbilder, problem med att stava nonsensord). Dessutom sociala och emotionella problem.</i></p> <p><i>Svårigheter med att förstå och producera badspråket (att berätta om en bild eller att svara på enkla frågor). I fråga om förstaspråket fick hon motsvarande resultat som barn i genomsnitt i samma ålder men uppvisade vissa problem med att förstå nyansskillnader i språket.</i></p> <p><i>Presterade vid intelligenstag samma nivå som barn i samma ålder i alla andra deltest än i fråga om det logiskt-matematiska tänkandet.</i></p> <p><i>Testning tydde inte på specifika inlärningssvårigheter utan snarare på språklig och kognitiv omognad. Ett långsamt utvecklat andraspråk medförde problem med att lära sig ämnesinnehållet på detta språk.</i></p> <p><i>Rekommenderades att flytta till en vanlig klass och att upprepa första årskursen. Eventuellt kunde hon delta i sent språkbåd.</i></p> |
|---|---|

Wiss (1989: 528) påpekar i enlighet med Trites att det finns ett klart behov av diagnostiska metoder som skulle kunna upptäcka de utvecklingsmässigt omogna barnen som i stället för tidigt fullständigt språkbåd kunde överväga andra alternativ (t.ex. traditionellt program och ett sent språkbåd).

## 2.2 Forskning kring programbyte

Såsom det tidigare, i introduktionen till detta kapitel, konstaterats har forskning i språkbådets lämplighet för elever med särskilda behov i många senare forsknings-

projekt fokuserats kring avhopp från språkbadsprogrammet. Att en stor del språkbads elever visat sig avbryta sitt språkbad har lockat forskarna till att utröna vilka de egentliga orsakerna till dessa programbyten är (se tex. Bonyun, Morrison & Unitt 1986; Halsall 1991; Lewis & Shapson 1989; Morrison, Pawley & Bonyun 1979; Morrison & Pawley 1986). Genom sådan forskning önskar man kunna komma åt information om de egenskaper hos inläraren som försvårar deltagandet i ett språkbad och om de omständigheter under vilka språkbad kan bli ett mindre lyckat alternativ för elever med särskilda behov.

En sådan studie som tar upp orsakerna till och följderna av programbyten gjordes av Bruck i mitten av 1980-talet. Initialt deltog sammanlagt 74 språkbads elever med skolsvårigheter i årskurserna 2, 3 och 4 i hennes uppföljning. Av dem flyttade 30 elever till enspråkig undervisning under något skede av uppföljningsperioden. Utgående från diskussioner med föräldrarna till avhopparna konstaterar Bruck att föräldrarnas beslut främst påverkades av barnens ämnesmässiga svårigheter. Lärarna ansåg i sin tur att fastän de kunskapsmässiga problemen visserligen kunde ses som en viktig faktor, var det elevernas problem med attityder och beteende som var avgörande för beslutet att rekommendera programbyte. (Bruck 1985a, 1985b.) De standardiserade test som vid starten av uppföljningen genomfördes bland språkbads eleverna visade i enlighet med lärarnas uppfattning att avhopparna och de som valde att stanna i programmet inte skilde sig avsevärt i fråga om kunskapsmässiga färdigheter. Däremot uppvisade avhopparna sämre attityd och motivation samt beteende. Bruck framhäver att dessa problem kom fram redan innan eleverna hade bytt program. De var alltså inte en följd av programbytet. (Se även Bruck 1979b.) Brucks studier (1985a) tyder dock på att elever som bytt program fortsatte att ha problem med attityder och beteende även i sin nya skola och att programbytet på så sätt inte påverkat dessa elevers problem.

Hayden (1988) har i sin tur belyst orsakerna till programbytet ur såväl lärarnas, föräldrarnas som elevernas eget perspektiv. För sin studie kontaktade hon sammanlagt 28 elever i årskurserna 1-6 som under ett skolår slutat med språkbad i två skoldistrikt i Canada. Då de berörda eleverna själva fick besvara frågan varför de inte längre gick i språkbad, angav eleverna i årskurserna 2, 3 och 4 som första orsak

problemen med läsning och skrivning (sammanlagt 72 % av alla elever gav detta svar). Hälften av de elever som besvarade frågan angav vidare dåliga testresultat som en anledning till programbytet. Likaså gav 50 % av de tillfrågade eleverna föräldrarnas önskan som en bidragande orsak. Hayden (1988: 232) noterar dock att det var relativt få elever som angav att de flyttat bort från språkbud på grund av att de inte trivdes i programmet eller att de inte tyckt om att lära sig franska.

Största delen av föräldrarna (90 %) till dessa avhoppare konstaterade att barnens problem med det franska språket (läsning och skrivning) förorsakade klassbytet. Problemet med språket kom lika tydligt fram i svaren av föräldrar med barn i lägre årskurser som av föräldrar med äldre barn. En stor andel av föräldrarna (80 %) upplevde också att de själva saknade kunskaper som skulle ha behövts för att hjälpa barnet med hemuppgifterna, och 70 % av föräldrarna nämnde ytterligare den frustration som programmet medfört för barnet som en faktor som bidragit till beslutet att låta barnet byta program.

Även lärarna angav läs- och skrivsvårigheterna som den viktigaste orsaken till programbyte. Medan lärarna för de yngre eleverna (i åk 1 och 2) betonade betydelsen av läskunskaperna för fortsatt framgång i språkbud, konstaterades de längre hunna elever som hoppat av ha problem med både läsning och skrivning på båda språken. Att eleverna upplever sådana problem i ett program där undervisningen dessutom byggs på ett andraspråk gör enligt lärarnas åsikt att de läs- och skrivsvaga eleverna ofta känner frustration även i de övriga skolämnena. Föräldrarnas önskemål och testresultaten var andra viktiga faktorer som enligt lärarna i denna undersökning inverkat på beslutet att flytta barnet bort från programmet. Lärarna för elever i de högre årskurserna konstaterade ytterligare att medan språkbudseleverna i allmänhet i början av sin skolgång ser ut att behärska andraspråket relativt bra, åtminstone i tal, blir problemen ofta mera påtagliga senare. Då förväntas eleverna kunna resonera kring mera abstrakta begrepp på sitt andraspråk både i tal och i skrift. Bland annat detta gör att en del rekommendationer om klassbyte görs vid ett senare skede av skolgången.

Stern (1991) har gjort en intressant undersökning om hur rekommendationerna och själva besluten att flytta eller att låta språkbads eleven fortsätta i programmet i praktiken sker. Undersökningen beskriver dels de olika diskussioner som förs bland de inblandade parterna (föräldrarna, klassläraren, specialläraren, skolpsykologen och rektorn) under olika skeden av beslutsprocessen. Dels är det fråga om en fallstudie där forskaren försöker utreda vad som är karakteristiskt för elever som trots sina svårigheter stannar i programmet och vad som karakteriserar elever som rekommenderas flytta till ett enspråkigt program. I denna undersökning deltog sammanlagt tio elever från tio olika skolor.

Enligt resultaten hade både elever med inlärnings svårigheter som hoppat av och elever som trots sina inlärnings svårigheter stannade i programmet normal intelligens. De elever som bytte program under uppföljningen hade emellertid uppvisat svagare resultat i intelligenstestets verbala del än den elevgrupp som stannade i programmet. Vidare såg orsakerna till svårigheterna ut att vara olika mellan de två grupperna. Undersökningen tydde nämligen på att skolpersonalen i de olika skolorna var benägen att rekommendera programbyte för elever med auditiva svårigheter som upplevde problem bl.a. med auditivt minne (att komma ihåg information som tas emot via hörseln), med auditiv diskriminering (att skilja mellan ord som låter lika) och med auditivt expressivt språk (att muntligt eller skriftligt återge information som tagits emot via hörseln). Ett gemensamt drag för de elever som inte rekommenderades byta program var i stället att deras svaga skolprestationer främst var förknippade med svagheter inom visuell perception och visuellt minne. Dessa barn uppvisade problem med att skriva av information från visuella stimuli, de hade visu-motoriska problem (problem med att skriva), problem med visuellt minne (svårigheter att återkalla information som presenterats visuellt) och problem med spatial organisation. För de auditivt svaga eleverna uppträdde problemen också i ett tidigare skede under skolgången. De konstaterades i första årskursen ha större svårigheter i fråga om läsning (igenkänning av ord, bokstavskänedom, ljud-symbolrelationer, läsförståelse) än vad de visuellt svaga eleverna hade. Grupperna skilde sig åt även i fråga om skrivinläringen. Stern noterade att de elever som stannade i språkbadet trots sina



svårigheter med stavning och grammatik hade skrivit bättre under de första årskurserna än eleverna i den grupp som senare valde att byta program.

En ytterligare faktor som enligt Stern (1991) kan ha haft inverkan på vissa elevers programbyte var föräldrarnas inställning till det franska språket och dess betydelse för deras barn. Enligt de intervjuer som gjordes med föräldrarna tenderade de föräldrar som under uppföljningstiden valde att låta sitt barn flytta bort från språkbadet att inte värdera tvåspråkigheten lika högt som de föräldrar vars barn trots problem fortsatte i programmet. Undersökningen tydde därmed på att föräldrar som inte satte speciellt värde på språkkunskaper var mer benägna att handla enligt skolpersonalens rekommendationer beträffande programbyte (se även Hart, Lapkin & Swain 1989).

Sterns (1991: 150–188) undersökning visade alltså att det var i första hand följande faktorer som skolpersonalen i de ifrågavarande skolorna beaktade då språkbadsprogrammets lämplighet för elever med särskilda behov diskuterades:

- barnets förmåga att bearbeta information,
- diskrepansen mellan resultaten i den verbala delen och performansdelen i intelligenstestet samt
- barnets läs- och skrivförmåga i första- och andraspråket.

Faktorer som enligt Stern (1991: 240) också påverkade den åtgärd som vidtogs men som kunde anses vara av sekundär betydelse vid beslutsprocessen var:

- föräldrarnas engagemang,
- barnets självförtroende samt
- barnets arbetssätt.

Även om Sterns fallstudie på grund av sin lilla population och sin kvalitativa karaktär inte tillåter några långtgående generaliseringar förefaller den att stöda andra resultat inom området. Det ser således ut att råda viss enighet bland forskarna om vad som karakteriserar framgångsrika språkbadslever och vad som

kännetecknar elever med sämre framgång i språkbud. Sterns resultat överensstämmer bl.a. med det Demers (1994a, 1994b) rapporterat utgående från sina egna erfarenheter som speciallärare. Enligt Demers (1994a: 13–14) är det framför allt de auditivt svaga eleverna som får problem i språkbud. Han konstaterar att ett intelligenstest (WISC-R eller Stanford Binet) kan ge riktgivande information för skolpersonalen om elever som trots sina problem kan ha nytta av att stanna kvar i programmet samt om elever som skulle kunna må bra av programbyte. Demers betonar vikten av resultaten från deltest som mäter barnets auditiva diskrimineringsförmåga. Han konstaterar att det för ett barn med auditiva problem är en ytterst belastande upplevelse att delta och göra framsteg i ett program där vikten speciellt under de första skolåren i stort sett ligger vid muntlig kommunikation och förmågan att diskriminera och producera ljud. Däremot anser han (Demers 1994a: 13–14) i enlighet med Sterns resultat att visuellt svaga elever med inlärningssvårigheter som uppvisar goda resultat i testen för korttidsminnet och auditiva färdigheter kan ha god framgång i programmet. Förutsättningen är dock att specialundervisningsresurser finns till förfogande:

Although this is certainly no magic test, it appears to reduce the inappropriate transfer and gives some of our less gifted learners a chance to achieve functional bilingualism. This method applies mainly to schools that provide learning assistance services in French and in English. Without the support services, the learning disabled student will be unable to remediate and circumvent some of his learning disabilities. (Demers 1994a: 14.)

Såsom redan antytts påverkar också barnets förstaspråksutveckling dess framgång i språkbudsundervisningen. Ett välutvecklat (eller ett normalt utvecklat) förstaspråk ses ofta som en grundförutsättning för framgångsrik andraspråksutveckling (jfr dock avsnitt 2.1.1). Utgående från detta införde några skoldistrikt i Canada under de första åren av språkbudets existens ett urvalssystem, där barns förstaspråk testades i syfte att välja bort elever som på grund av ett avvikande eller ett långsamt utvecklat förstaspråk ansågs löpa risk för att misslyckas i ett språkbud (Majhanovich 1993: 68).

Även om det i de kanadensiska språkbudsskolorna idag inte längre sker någon gallring på grund av sådana initialtest, anser man fortfarande att inläringen i ett tvåspråkigt program sker smidigare då eleverna har ett välutvecklat förstaspråk på

vilket det nya språket kan byggas. Uppfattningen får stöd bl.a. av Cummins (1979) tröskelhypotes, enligt vilken andraspråksutveckling och framgång i ett tvåspråkigt program är beroende av den nivå som eleven nått i sin förstaspråksutveckling då han eller hon inleder sitt språkbud. Att klara av undervisning på ett andraspråk förutsätter enligt denna teori att barnet i sitt förstaspråk nått den nivå som krävs i den aktuella omgivningen, dvs. skolan. Cummins modell innehåller två trösklar. Den första tröskeln bör uppnås i fråga om förstaspråket för att man skall kunna undvika de möjliga negativa effekterna av tvåspråkighet eller tvåspråkig undervisning. Har barnet av en eller annan orsak inte uppnått den nivå på sitt förstaspråk som behövs i skolsammanhanget, klarar han inte av att ta emot information och bygga upp sitt andraspråk, som i språkbud fungerar som undervisningsspråk. Enligt Cummins blir förstaspråket i sådana situationer lidande därför att undervisningen på ett andraspråk inte utvecklar barnets förstaspråk vidare. På samma sätt lider skolarbetet av att undervisningen sker på ett språk som hos den aktuella eleven inte är utvecklat i den utsträckning att effektiv inläring skulle kunna ske.

I enlighet med detta konstaterar Baker och Prys Jones (1998: 573) att den enda situation då tvåspråkighet kan anses vara knuten till inläringssvårigheter är då barnet vid skolstarten inte utvecklat någotdera av sina två språk för att motsvara de krav som ställs för att barnet skall kunna följa undervisningen. Det påpekas dock att situationen inte kan betraktas som speciell för tvåspråkiga barn. Även enspråkiga barn kan på grund av bristande språklig stimulans ha svårt att följa undervisningen på sitt modersmål.

Av samma åsikt är även Demers (1994b). Han inkluderar ett välutvecklat förstaspråk i sin sammanställning över vad som han betraktar som kännetecknande för elever med god framgång i språkbudsprogrammet (se tablå 4). I tablå listat han även sådana egenskaper som han anser tillhöra barn som oftare än andra löper risk för att misslyckas i programmet. Demers påpekar emellertid att sammanställningen inte bör användas i syfte att stänga ut vissa elever från programmet. I stället kan den öka förståelsen för varför en del elever inte ser ut att komma till rätta i programmet och

ge upplysningar om egenskaper som underlättar språkinlärningsprocessen i språkbud.

Tablå 4. Karakteristiska drag hos den framgångsrika och den icke-framgångsrika språkbudseleven (enligt Demers 1994b: 4).

|   |   |
|---|---|
| <p><i>The successful student</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- is verbal, likes to talk</li> <li>- imitates easily</li> <li>- self-corrects</li> <li>- experiments without fear of making mistakes</li> <li>- is exposed to many models good modeling (at home, the community and in school)</li> <li>- readily accepts challenge</li> <li>- shows strengths in first language</li> <li>- trusts</li> <li>- is usually attentive and focussed</li> <li>- is willing</li> <li>- has good auditory discrimination</li> <li>- has good memory and good meta-cognitive awareness</li> <li>- has determined parental support and convinced parents</li> </ul> | <p><i>The unsuccessful student</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- is often a reluctant speaker</li> <li>- imitates with difficulty</li> <li>- doesn't notice errors</li> <li>- often fears making mistakes</li> <li>- poor modeling environment (at home, in community and in school)</li> <li>- has a defeatist attitude</li> <li>- often has poor first language skills</li> <li>- mistrusts</li> <li>- often is inattentive and unfocussed</li> <li>- is often unwilling</li> <li>- has poor auditory discrimination</li> <li>- has poor memory and poor meta-cognitive awareness</li> <li>- often has unconvinced parents, and unprepared or unwilling to help</li> </ul> |
|---|---|

Den ovan presenterade listan har Rousseau (1998) försökt vidareutveckla. Hon följde upp ett antal språkbudselever som fått diagnosen dyslexi och som varit med om ett försök att tillämpa språkbudsmetoden i en specialklass. Genom dessa fallstudier ansåg Rousseau sig kunna åstadkomma en beskrivning av inlärarprofiler av språkbudselever med inlärnings svårigheter. Vid utformandet av sin sammanställning utgår hon emellertid främst ifrån de svar som hon fått i sina intervjuer dels med föräldrar, dels med klasslärare som arbetat med språkbudseleverna i den aktuella specialklassen (se tablå 5 och 6).

Tablå 5. Lärarens iakttagelser om de uttryck som inlärningsvårigheterna tar sig i ett språkbud (enligt Rousseau 1998: 43–44).

| <i>Attention and organisation</i>  | <i>Language and communication</i>  |
|--|--|
| <p><i>The children:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do not pay attention to details</li> <li>• Often have attention difficulties</li> <li>• Often have difficulties following directions (in both French and English)</li> <li>• Often have difficulties in planning their work</li> <li>• Often lose their school materials</li> <li>• Often forget to do their homework</li> <li>• Often skip problems when doing their work</li> </ul> | <p><i>The children:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use a restrictive vocabulary in French</li> <li>• Often use very simple sentence structure, especially in French</li> <li>• Often forget what they wanted to say</li> <li>• Often have difficulty sequencing days of the week; months; seasons; historical events</li> <li>• Often make mistakes between b/d, and p/q both in writing and reading</li> <li>• Often lose their place when reading</li> <li>• Often have difficulty transcribing what is on the board</li> <li>• Often have difficulty with manual dexterity in printing</li> <li>• Often have difficulty remembering oral dictation, especially in French</li> </ul> |
| <i>Classroom behaviours</i>  | <i>Self-esteem</i>   |
| <p><i>The children:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Often move a lot in the classroom</li> <li>• Often answer questions without raising their hands</li> <li>• Often interrupt when someone else is speaking</li> <li>• Work at a slow pace</li> </ul>  | <p><i>The children:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Do not always want to take risks</li> <li>• Hold poor self-concepts</li> </ul>  |

Tablå 6. Föräldrarnas iakttagelser om hur inlärningssvårigheterna hos deras barn tar sig uttryck (enligt Rousseau 1998: 46).

| <i>Language</i>   | <i>Social and physical characteristics</i>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reading aloud difficulties (stumbling, pronunciation)</li> <li>• Avoidance of reading activities</li> <li>• Reading comprehension difficulties (cannot remember what has been read, cannot find the meaning of the words in context)</li> <li>• Writing difficulties (letter formation, letter inversion, text organisation)</li> <li>• Slow French learners (avoid French speaking in a group, difficulties moving from simple to more complex French)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Social butterfly (very social in non-academic settings such as the playground)</li> <li>• Risk-taker in non-academic situations</li> <li>• Good in sports or arts (drawing, creativity)</li> <li>• Frequent headaches</li> <li>• Complaints of fatigue</li> </ul>                 |
| <i>School-related abilities</i>   | <i>Adaptation and self-esteem</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Short attention span</li> <li>• Difficulty working in large group</li> <li>• Difficulty doing small group work</li> <li>• Planning difficulties</li> <li>• Slow pace</li> <li>• No risk taking (academic related activities)</li> <li>• Difficulty in problem-solving</li> <li>• Cannot handle more than two directives at a time</li> <li>• Can succeed in one on one situation</li> <li>• Very perspicacious</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulties with change</li> <li>• Need to feel secure</li> <li>• Self-conscious</li> <li>• Sensitive</li> <li>• In need of a lot of encouragement</li> <li>• Lack confidence in reading, French or writing abilities</li> <li>• Sad or unhappy</li> <li>• Frustrated</li> </ul> |

Såsom kan utläsas ur sammanställningarna ovan handlar största delen av svårigheterna om sådana problem som är typiska för barn med inlärnings-svårigheter i allmänhet, oberoende av vilket undervisningsprogram de genomgår. Man kan därmed fråga sig om inte eleverna i detta fall skulle ha uppvisat samma typ av problem även i enspråkig undervisning. En förälder ger bl.a. ett exempel på problem som en läs- och skrivsvag elev stött på i skolan, där läs- och skriv-svårigheterna ofta inverkar på framgången i andra skolämnen och därvid stör kunskapsinhämtandet:

With problem solving, he loves math, he's great at math, but when he's given a problem in math he looks at it, and to him it looks like Greek half the time. How do you figure out what to do with this? I know how to add or subtract or multiply or

whatever, but when you have to read a paragraph and try to figure out what to do with it, that's very difficult for him.

Det ovan presenterade exemplet beskriver ett typiskt problem för både språkbads-elever med läs- och skrivsvårigheter och för elever med motsvarande problem som deltar i undervisning på sitt modersmål. Huruvida andraspråket i sådana situationer gör uppgiften ännu svårare diskuteras inte hos Rousseau (1998). Hon kommer dock till slutsatsen att språkbad, och i synnerhet språkbad som tillämpats i specialklassundervisning, väl fungerat för elever med inlärningsvårigheter. Via språkbadsmetoden har de såväl kunnat utveckla sitt förstaspråk, sina ämnesmässiga kunskaper som sina kunskaper i franska (i synnerhet läsning och förståelse av franska) enligt sina individuella förutsättningar (Rousseau 1998: 81-82). Rousseau (1998: 82) jämförde också utvecklingen hos elever i specialklass med språkbadsmetoden och elever som flyttat till traditionell enspråkig specialklass och konstaterar på basis av det att byte till enspråkig undervisning inte behöver vara det lämpligaste alternativet. Hon anser att språkbad är ett gott alternativ även för elever med inlärningsvårigheter, speciellt för barn med god behärskning av sitt förstaspråk som själva vill fortsätta i programmet.

Diskussionen kring språkbadsskolans lämplighet för barn med inlärningsvårigheter är emellertid, såsom redan tidigare framkommit, inte enbart en fråga som handlar om egenskaper hos eleven själv. Den berörda eleven är visserligen en utgångspunkt för diskussionen, men valet av åtgärd påverkas oftast av ett antal skolrelaterade faktorer, såsom skolans resursutbud (se t.ex. Collinson 1992; Keep 1993) och personalens inställning till elevens problem (se t.ex. Stanutz 1988: 72-73).

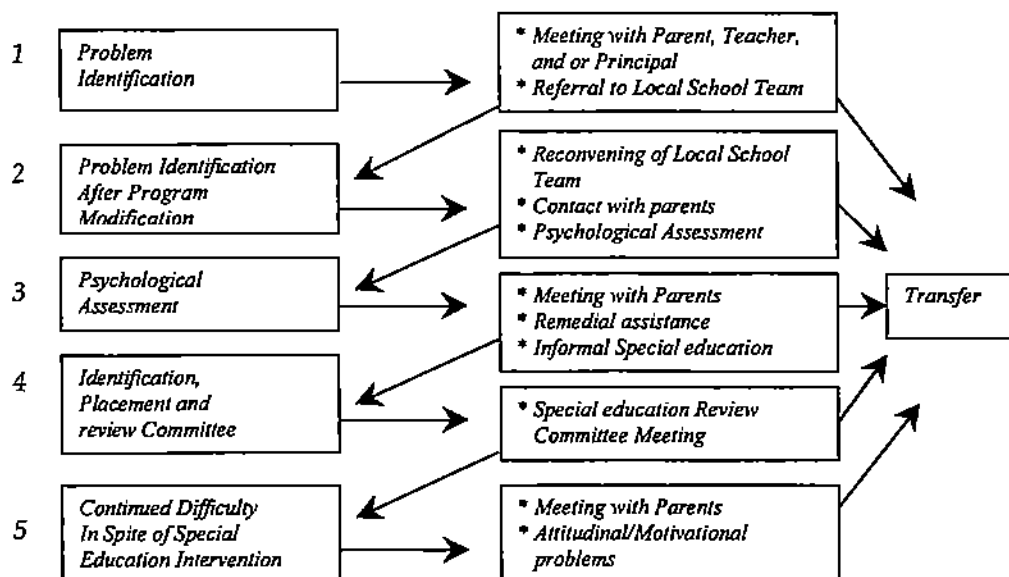
Det har i många studier framkommit att en viktig orsak till programbyten under lågstadietiden utgörs av bristen på specialundervisning (se t.ex. Halsall 1989, 1991). Keep (1993) har kraftigt kritiserat situationen i de kanadensiska språkbads-skolorna genom att konstatera att språkbads eleverna i Canada oberoende av svårighet får rekommendationen att byta program på grund av avsaknaden av stöd-resurser. Vidare konstaterar Stern (1991: 17) att många språkbadsskolor, i synnerhet skolor utanför Quebec- och Ottawa-områdena, inte alls har några special-undervisningsresurser till sitt förfogande. Anledningen till detta anser Stern ligga

åtminstone delvis i myndigheternas benägenhet att se språkbadsprogrammet som ett specialprogram som inte bör utrustas med ytterligare specialprogram. I vissa fall hänger problemet samman med bristen på tvåspråkiga speciallärare som kunde ge specialundervisning på badspråket. Att språkbads eleverna i Canada under flera års tid erhåller sin undervisning enbart på badspråket bidrar till att specialundervisning på förstaspråket inte betraktas som den bästa lösningen i början av skolgången (se vidare avsnitt 4.2.3). Burnett (1990: 82) påminner dock om att i synnerhet föräldrar till elever med inlärningssvårigheter uttrycker samma missnöje med de tillgängliga stödresurserna oberoende av om barnet befinner sig i språkbad eller i en reguljär enspråkig klass.

Stern (1991) konstaterar dock att språkbads eleverna i det skoldistrikt där hon genomförde sin undersökning i princip hade samma möjligheter till specialundervisning som eleverna i engelskspråkiga klasser. Det som dock i praktiken ser ut att skilja tillvägagångssättet i de två programmen åt är att byte till en engelskspråkig klass alltid är ett alternativ som kan övervägas och användas för språkbads elever.

Stern (1991: 53) illustrerar detta med en figur där det framgår att ett programbyte för en språkbads elevs del kan bli aktuellt i princip i vilket skede som helst beroende på den enskilda skolans resursutbud och på de tankar skolpersonalen har om programmets lämplighet för alla barn (se figur 2). I de skolor där Stern själv gjorde sin undersökning var det vanligt att vidta vissa åtgärder innan några rekommendationer till klassbyte diskuterades (1991: 238). Man gjorde t.ex. först vissa modifikationer inom klassundervisningen (steg 2 i figur 2) och diagnostiserade ofta elevernas svårigheter (steg 3 i figur 2).





Figur 2. Processen för programbyte i språkbåd (enligt Stern 1991: 53).

I skolor med specialundervisning för språkbådselever är det oftast fråga om specialundervisning på deltid, ett alternativ som fungerar för elever med relativt lindriga svårigheter. Att mera intensiv specialundervisning eller specialklassundervisning med några enskilda undantag (se Rousseau 1998) enbart ordnas på engelska leder till att barn med mera omfattande inlärnings svårigheter oundvikligen får lämna programmet (Keep 1993). Halsall (1989) noterade vidare i sin studie att det i vanliga klasser i Carletondistriktet i provinsen Ontario fanns ett större antal elever med allvarligare inlärnings svårigheter än vad fallet var i språkbådsskolor i samma skoldistrikt.

Trots att bristen på specialundervisningsresurser i de kanadensiska språkbådsskolorna är ett väldokumenterat faktum (se även Bonyun, Morrison & Unitt 1986; Parkin, Morrison & Watkin 1987), finns det också undersökningar som tyder på det motsatta. I bl.a. Obadias och Thériaults (1997) undersökning var bristen på resurser det som mest sällan hänvisades till då skolledarna och lärarna av 11 givna alternativ fick välja orsaker till programbyten i sin egen skola. Tillgången på specialundervisning varierar dock såsom redan framkommit mellan olika provinser. Det finns

därför en möjlighet att specialundervisningen i de provinser som deltagit i Obadias och Thériaults kartläggning ordnats på ett adekvat sätt, så att denna faktor inte heller vid diskussionen kring programbyten betraktats som primär.

Även Stanutz (1985, 1988 & 1992) rapporterar om hur man i en språkbadsskola framgångsrikt kunnat ge elever med särskilda behov möjligheten att delta och bli funktionellt tvåspråkiga i språkbad. Han konstaterar att detta i hans egen skola varit möjligt genom en etablering av ett ändamålsenligt specialundervisningssystem och genom en tidig identifiering av elevernas särbehov. Att man i det aktuella fallet kunnat minska andelen programbyten till minimum har således krävt en systematisk planering av åtgärder som ansetts leda till bästa möjliga resultat för de enskilda eleverna. Samtidigt har satsningen krävt ett medvetet val från skolpersonalens sida och en vilja att arbeta på ett sätt som ger olika typer av barn möjligheten till tvåspråkighet. I det praktiska arbetet innebär detta val bl.a. en noggrannare planering av undervisningsmetoderna. (Stanutz 1985: 35–38.)

I allmänhet visar dock genomgången av den tillgängliga litteraturen på en påfallande avsaknad av undersökningar där programbyten skulle ha diskuterats i relation till den pedagogik eleverna utsätts för. Att undervisningsmetodernas betydelse sällan tagits upp i undersökningarna kan delvis hänga ihop med det sätt på vilket undersökningarna planerats. Såsom vi kunnat se har man i de flesta senare forskningsrapporter sett problematiken ur lärarsynvinkel. Naturligt förefaller då att lärarna inte själva kritiskt granskar sina egna undervisningsmetoder utan i stället tar upp faktorer hos eleverna och de bristande resurserna.

En undersökning som ser ut att bekräfta denna uppfattning är gjord av Obadia och Thériault (1997). I den rapporten ombads inte bara lärare och rektorer utan även koordinators ange sin åsikt om de möjliga orsakerna till programbytena och ge sitt förslag till åtgärder för att minska antalet programbyten. Undersökningen resulterade i intressanta upplysningar om skillnaderna mellan de olika parternas olika sätt att se på programbytet. Medan 50 % av koordinators gav kvalitén på undervisningen som orsak till programbyten, var det endast 13 % av lärarna som betraktade denna som en viktig, bidragande faktor. Vidare föreslog 18 % av

koordinatorerna att antalet avhoppare kunde minskas genom en förbättring av undervisningen. Ingen av de tillfrågade lärarna hänvisade däremot till undervisningen i denna fråga. (Obadia & Thériault 1997: 516.)

I en diskussion kring de många programbytena är det avslutningsvis skäl att påminna om att det i Canada är mycket vanligt att eleverna oberoende av program byter skola. Detta kommer bl.a. fram i en undersökning av Halpern, Martin och Kirby (1976: 518–519), som i början av 1970-talet undersökte skolbyten bland elever i de totalt 17 skolorna inom Carleton- och Ottawa-distrikten. De rapporterar bl.a. att 44 % av elever som deltog i traditionell undervisning under en tre års period flyttade bort från sin ursprungliga skola. Under samma tidpunkt bytte 54 % av språkbads eleverna inom dessa två skoldistrikt skola, men i en del skolor var andelen skolbyten t.o.m. högre vad elever inom den traditionella undervisningen beträffar.

Det har dessutom kommit fram i många sammanhang att programbyte hos språkbads eleverna idag inte längre är lika vanligt som det var i början av språkbadets existens. Detta skulle också tyda på att skillnaderna mellan de traditionella skolorna och språkbadsskolorna i detta avseende inte är så påtagliga. I många studier diskuteras dock inte den allmänna rörelse som äger rum bland de kanadensiska eleverna. Tas dock detta faktum i beaktande, förefaller det inte speciellt förvånande att även språkbads eleverna relativt ofta byter skola eller program.

### 2.3 Språkbadets lämplighet för svaga elever – en pilotundersökning

De kanadensiska forskarnas resultat som presenterats i föregående avsnitt får stöd även från intervjuer som jag utfört bland skolpersonalen i kanadensiska språkbadsskolor i två skoldistrikt inom Ottawa-området. Intervjuerna med de sammanlagt 28 klass- och speciallärarna samt rektorena genomfördes under åren 1995 och 1996 i syfte att erhålla information om skolpersonalens sätt att förhålla sig till olika elevers möjligheter att delta i språkbadsprogrammet. Avsikten var vidare

att få en uppfattning om praktiska åtgärder som vidtagits och att utröna huruvida skolpersonalen betraktade programbyte som ett vedertaget alternativ för elever med inlärningssvårigheter av olika slag. Jag gjorde även intervjuer med ett mindre antal finländska språkbadslärare och rektorer för att kunna se huruvida förhållningssättet i Finland och Canada skiljde sig från varandra. I och med att populationen för den finländska delen av studien är relativt liten, koncentrerar jag mig i det följande på att i huvudsak presentera de centrala resultaten av diskussionerna med de kanadensiska informanterna. (För en utförligare redogörelse, se Bergström 1997.)

Åsikterna bland de enskilda kanadensiska lärarna och rektorerna avvek betydligt från varandra beträffande språkbadsskolans lämplighet för alla barn. Trots det kan vissa gemensamma drag i svaren urskiljas. De intervjuade personerna utgick ofta från samma kriterier vid sina bedömningar men tenderade att antingen betona de positiva eller de negativa aspekter som språkbad medförde för elever med inlärningssvårigheter. De faktorer som enligt informanterna inverkade på elevernas framgång i ett språkbad och på de åtgärder man i den ifrågavarande skolan valde att vidta var bl.a. svårigheternas natur och grad, den tidpunkt då svårigheterna upptäcktes hos barnet, tillgång till specialundervisning, barnets egen motivation och trivsel i programmet samt föräldrarnas inställning till programmet, till barnets svårigheter och till sina egna möjligheter att stöda sitt barn.

Utgående från intervjuerna går det i allmänhet inte att lyfta upp någon enskild elevgrupp som automatiskt skulle betraktas som olämplig för språkbad. Skolpersonalen konstaterade bl.a. att läs- och skrivsvårigheter samt koncentrations-svårigheter förekom i relativt stor utsträckning i språkbadsklasser. För elever med koncentrationssvårigheter konstaterades språkbadsundervisningen delvis förbättra koncentrationsförmåga, eftersom eleverna automatiskt anstränger sig mera för att förstå ett undervisningsinnehåll som ges på ett andraspråk. En delvis motsatt uppfattning presenterades också. Det konstaterades nämligen att elever med koncentrationssvårigheter kan ha svårt att delta i språkbad och lära sig badspråket, om de inte klarar av att koncentrera sig på att lyssna på den, ofta enda, språkliga modell som de har, dvs. läraren.

Många av de intervjuade lärarna betraktade språkbudet och skolgång på två språk som en utmaning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Samtidigt kunde lärarna dock konstatera att dessa elever sällan upplever speciellt stora problem med att lära sig att använda andraspråket i tal. Trots att lärarna ofta uttryckte sin medvetenhet om detta, tenderade en del lärare att i större utsträckning än andra betona den extra belastning som andraspråksinläringen och läs- och skrivaktiviteten på två olika språk utgör för det läs- och skrivsvaga barnet. Andra lärare lyfte i sin tur upp den positiva följd som språkbudsprogrammet har för ett sådant barn. De påpekade att den muntliga behärsningen av ett nytt språk är någonting som kan höja självförtroendet hos svaga elever som annars så ofta i skolsammanhang får uppleva känslan av att misslyckas. Det som dock också ofta framhövdes var att problem med auditiv diskriminering och auditivt minne – en faktor som kan bidra till läs- och skrivsvårigheter – kan försvåra deltagandet i programmet.

I samband med det ovan diskuterade tog lärarna konsekvent upp det faktum att graden och naturen av inläringssvårigheten lätt gömmer sig bakom de problem med språket som kan betraktas som en naturlig följd av andraspråksinläring och skolgång på ett nytt språk. Att lärarna i ett språkbud inte förutsätter att alla barn skall utvecklas i samma takt medför vidare att lärarna inte nödvändigtvis fäster uppmärksamhet vid långsammare eller svagare presterande elever på samma sätt som i en traditionell klass med undervisning på elevernas förstaspråk. De egentliga inläringssvårigheterna upptäcks därför förhållandevis sent, först efter att man konstaterat att problemen inte är knutna till en ovana att arbeta på ett nytt språk. I enlighet med detta konstaterar också bl.a. Gouin (1998: 63) att elever t.ex. med lässvårigheter vanligen inte blir testade under den första årskursen. De erhåller inte heller specialundervisning. De språkbudsbarn som under den första årskursen hänvisas till specialläraren är barn med uttalsvårigheter och elever med tecken på hyperaktivitet.

Tidpunkten när svårigheterna hos en språkbudselev upptäcks har rent praktiska följder vid valet av åtgärd, i synnerhet ifall klassbyte övervägs som lösning.

Upptäcker man svårigheterna under de första skolåren har språkbads eleven i många fall fått hela sin undervisning enbart på sitt andraspråk. Eftersom eleven på grund av detta i sin nya klass sannolikt skulle ligga klart efter sina klasskamrater som fått all sin undervisning på engelska, ser man programbyte som ett mindre lyckat alternativ. Ifall klassbyte dock blir aktuellt går barnet oftast om en årskurs på sitt förstaspråk för att komma ifatt de andra eleverna i fråga om engelskan. Detta får även stöd av Cummins (1984), som konstaterar att kring 75 % av avhopparna går om en årskurs p.g.a. att de saknar tillräcklig läs- och skrivfärdighet på engelska, ifall klassbyte sker i årskurserna 2 eller 3. En del informanter i min undersökning ansåg dock att det oberoende av tidpunkt är skäl att låta barnet byta program. Följden av att vänta och låta barnet fortsätta i språkbad är nämligen enligt deras åsikt att svårigheterna ökar och att eleven ytterligare blir frustrerad.

Intervjuerna med den kanadensiska skolpersonalen bekräftar även den uppfattning som litteraturen ger av språkbadslevers bristande möjligheter till specialundervisning. Programbyten anses enligt den tillfrågade skolpersonalen i de aktuella skoldistrikten till en stor del vara en följd av resursbrist och de traditionella skolornas bättre tillgång till varierande typer av specialundervisning. Det som mera sällan togs upp av de kanadensiska lärarna var olika lösningar i klassrummet för att individualisera undervisningen.

Jämför man dessa resultat med det som de finländska språkbadslärarna och rektorer rapporterade, kan vissa skillnader noteras. Allmänt taget kan man konstatera att attityderna till språkbadets lämplighet för alla barn bland skolpersonalen i Finland var mycket positiva. Lärarna hade svårt att finna orsaker som skulle göra språkbadsprogrammet mindre lämpat för vissa elever. Den finländska skolpersonalen var tveksam till språkbad enbart i fråga om barn som upplever problem med förstaspråksutvecklingen, barn som inte trivs i programmet eller barn som lider av hörselskada. Man skulle eventuellt inte heller rekommendera språkbad för ytterst blyga och tystlåtna barn eller för barn som inte kan få tillräckligt med stöd från föräldrarnas sida.

Även de finska språkbadslärarna konstaterade att de hade relativt få resurser till sitt förfogande. Därför uttryckte skolpersonalen sin vilja att göra ansträngningar för att anpassa undervisningen så att alla barn skulle trivas och tillägna sig de teoretiska och språkliga färdigheter som är möjliga att nå med tanke på elevernas förutsättningar. Den finländska skolpersonalen betonade vidare språkbadsdidaktikens fördelar. Lärarna ansåg att det i ett språkbad finns bättre möjligheter att individualisera undervisningen än inom den traditionella undervisningen. Undervisningsmetoderna ses enligt lärarna även av eleverna själva som intressanta. En allmän uppfattning tycktes vara att alla elever har förmåga att lära sig ett andraspråk, även om kunskaperna hos svaga elever inte når den nivå som den övriga klassen kan uppnå.

Enligt de intervjuade lärarna och skolledarna används programbyte i Finland ytterst sällan som lösning för elever med skolsvårigheter. I sådana fall kan föräldrarnas osäkerhet och otillräckliga kunskaper om språkbadsmetoden ha bidragit till en önskan att flytta över eleven till en vanlig klass med traditionell undervisning. Många lärare betonade därför betydelsen av samarbete och informationsspridning för att bästa möjliga resultat skall kunna uppnås. Det ansågs vara viktigt att alla inblandade parter är medvetna om sin egen roll i barnets uppfostran och om sina egna möjligheter att förbättra elevens situation när problem uppstår. Föräldrarna bör enligt de intervjuade informeras om vad språkbadsmetoden går ut på för att minimera dels för höga förväntningar, dels osäkerheten om programmets lämplighet för svagare elever. Det ansågs ytterligare vara viktigt att undervisningsmetoderna vidareutvecklas och att pedagogerna t.ex. i form av fortbildning skall kunna öka sin kompetens i olika situationer.

Avslutningsvis kan alltså noteras att åtgärdsbesluten även enligt mina egna intervjuer ofta är en följd av en granskning av ett antal individ- och skolrelaterade faktorer. Det är med andra ord fråga om individernas behov som övervägs i relation till skolans krav och resursutbud. Åtgärder som vidtas beror ofta på det aktuella fallet och på det sätt man valt att förhålla sig till problemfall i den aktuella skolan. Även om det är föräldrarna som i princip har ansvaret för det slutliga beslutet, är de i praktiken beroende av skolpersonalens och olika specialisters råd och rekomen-

dationer. Eftersom skolpersonalens attityder till och erfarenheter av språkbad emellertid varierar, såsom mina intervjuer speciellt med den kanadensiska skolpersonalen visat, följer dessa rekommendationer nödvändigtvis inte samma riktlinjer. Att den kanadensiska skolpersonalen även enligt mina intervjuer förefaller vara mera benägen än den finländska skolpersonalen att rekommendera programbyte för språkbadselever med särskilda behov kan dock åtminstone delvis förklaras med de olika traditionerna i Canada och Finland. Eftersom det i allmänhet förefaller vara vanligt att eleverna i Canada byter skola (se avsnitt 2.2), är det att vänta sig att programbyte även för de svagpresterande språkbadsbarnen där lättare kommer i fråga.

#### 2.4 Språkundservisning ur den enskilda elevens synvinkel

Det som förefaller vara styrkan med tidigt fullständigt språkbad är att det ser ut att ge elever med mycket varierande förutsättningar mångsidiga funktionella språkkunskaper i ett andraspråk. Enligt de kanadensiska studier som presenterats tidigare i detta kapitel uppnår exempelvis språkbadselever med inlärnings-svårigheter på lågstadienivå motsvarande muntlig språkkompetens i andraspråket som deras jämnåriga klasskamrater. De når också avsevärt högre nivå än elever i traditionell språkundservisning (se avsnitt 2.1). Detta kan dels förklaras med de olika undervisningsmetoderna och de ofta olika förhållningssätten till språkinläring i de olika programmen. Genesee (1976c: 236) har bl.a. uttryckt detta genom att konstatera: "Second language learning in Immersion is performance-based, rather than competence-based." Metoder som traditionellt använts för att undervisa i språk (memorering av abstrakta regler osv.) har däremot ofta tenderat att förstärka de svaga sidorna hos elever med inlärnings-svårigheter i stället för att de skulle ha lyft fram och vidareutvecklat det eleverna kan (Bruck 1978: 70; Wiss 1988: 4). En uppenbar nackdel med den s.k. traditionella språkundervisningen är alltså att de använda metoderna ser ut att leda till en god språkbehärskning endast hos en begränsad grupp elever och även då är språkkunskaperna ofta relativt teoretiska. Det praktiska behovet av språkfärdigheter har dock lett till krav på



effektivare språkundervisning som inte enbart gynnar elever som, kanske oberoende av språkundervisningsmetod, har lätt att lära sig ett nytt språk.

Att eleverna oberoende av sina kognitiva (se Genesee 1976b) och språkliga förutsättningar (se Bruck 1978) i ett språkbud lär sig att använda sitt nya språk för meningsfull kommunikation kan också förklaras med Cummins (1984) teori om tillägnandet av ytflytet och tankeverktyget, dvs. med den s.k. isbergshypotesen. Enligt Cummins kan i praktiken vem som helst lära sig tala ett andraspråk flytande och med korrekt accent under förutsättning att han har möjlighet att höra och själv använda språket tillräckligt. Tillägnandet av ytflytet, BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), såsom Cummins kallar denna dimension, är inte förknippat med inlärarens intellektuella kapacitet utan snarare med elevens motivation och möjligheter att både höra och själv använda språket i meningsfulla kontexter.

Den andra delen av språkkompetensen, som individen behöver för att kunna tillgodogöra sig undervisningen på det aktuella språket, är däremot i högre grad förknippad med elevens kognitiva funktioner. Denna form av språkkompetens kallar Cummins för CALP (*Cognitive-Academic Language Competence*). BICS och CALP utvecklas enligt Cummins inte i samma takt. Det har nämligen visat sig att barn mycket snabbt lär sig att kommunicera om vardagliga konkreta ämnen på ett andraspråk. Däremot formas förmågan att använda språket som tankeverktyg under en avsevärt längre period – under hela skolgången. (Se även Skutnabb-Kangas 1981: 113–115.) Att barnets kapacitet (dvs. IQ) inte inverkar på dess förmåga att utveckla den kommunikativa aspekten av språkbehärsningen kunde bl.a. Genesee (1976b) påvisa med sin undersökning. Enligt den korrelerade språkbudselevernars intelligens inte med den muntliga kommunikationsförmågan. Däremot tydde undersökningen på ett samband mellan IQ och elevens andraspråksutveckling i fråga om den djupare språkkompetensen, dvs. läsförmågan, de grammatiska kunskaperna och ordförrådet. (Se även Genesee & Hamayan 1980.)

Att elever med inlärningsvårigheter (dvs. elever med ett lägre IQ och elever med språkrelaterade inlärningsvårigheter) i språkbad snabbt utvecklar ett ytflyt på det nya språket innebär m.a.o. i praktiken att dessa elever, såsom de övriga eleverna väl klarar av att uttrycka sig i situationer där kommunikationen får stöd av den aktuella kontext där språket produceras. Detta är en följd av att undervisningen i början byggs upp så att språket är mycket kontextbundet. Småningom ökar dock den språkliga abstraktionsgraden och de kognitiva kraven i uppgifterna, vilket ställer större krav på eleven. Vid läsning och skrivning kommer han t.ex. att behöva en annan typ av språkkompetens än vad fallet är i den informella diskussionen, där kommunikationen är mera implicit och inte enbart grundar sig på de språkliga signalerna. (Se Cummins 1984: 138–139.)

Att elever med inlärningsvårigheter får problem i tvåspråkig undervisning i takt med att de språkliga och kognitiva kraven ökar har kommit fram i vissa sammanhang. Torres (1998: 60–61) har bl.a. konstaterat att elever med varierande kunskaper (såsom t.ex. elever med inlärningsvårigheter) klarar av att utveckla sitt andraspråk och delta i tvåspråkig undervisning så länge tyngdpunkten i undervisningen ligger vid muntlig kommunikation. Problem uppstår däremot ofta då språket skall börja användas för kognitivt mera krävande uppgifter och då tyngdpunkten i allt högre grad ligger på skriftligt arbete. Situationen kan dock inte betraktas som speciell för tvåspråkig undervisning utan detsamma gäller naturligtvis även enspråkig undervisning. Torres betonar därmed att enspråkig undervisning inte är någon lösning för dessa elever. Kraven och undervisningen bör nämligen även där anpassas till den enskilda elevens förutsättningar. Språkbadsforskningen tyder dessutom på att även elever med inlärningsvårigheter klarar av att använda det nya språket som tankeverktyg i varierande inlärningsituationer och för att behandla en bred repertoar av ämnen (se Bruck 1978). Dessa elever utvecklar sina ämnesmässiga kunskaper i ett språkbad i samma takt som de skulle göra på sitt förstaspråk, även om resultaten givetvis inte är desamma som hos elever utan inlärningsvårigheter.

Att inlärnin g på ett andraspråk bl.a. enligt Brucks undersökningar inte förefaller ha någon negativ inverkan på ämnesinlärnin g kräver emellertid att man

verkligen utnyttjar de möjligheter till individualisering som de inom språkbadsundervisningen använda metoderna möjliggör. Undervisningen bör framför allt utgå från elevernas aktuella språkliga nivå och en kontextbunden och mycket konkret språkanvändning, i synnerhet i början. I det följande kommer jag att närmare presentera och diskutera sådana metoder och undervisningsstrategier som i ett språkbad utgör en förutsättning för att en grupp elever med stor individuell variation kan utveckla både sitt ytflyt och sitt tankeverktyg i ett andraspråk och dessutom skaffa sig samma ämneskunskaper som elever inom den traditionella enspråkiga undervisningen har som mål att utveckla.

#### 2.4.1 Karakteristiska drag i språkbadsundervisningen

Vid den tidpunkt då barnen inleder sitt språkbad har de i princip inga förhållningskunskaper om badspråket. Därmed kan en grupp språkbadsbarn vid starten förefalla vara homogen åtminstone i denna bemärkelse. De individuella förutsättningarna, personligheten och den språkliga och kognitiva stimulansen före programstarten bidrar emellertid till att barnen är mycket olika i sitt sätt att utveckla sitt språk ända från den första stunden i programmet (se t.ex. Arnau & Sotés 1996; McLaughlin 1990). Utgångsläget innebär dock att undervisningen och språket till en början kan och bör vara mycket konkret. Andraspråket finns med i all verksamhet och målet är åtminstone i början att barnen skall lära sig att använda språket för meningsfull kommunikation i de dagliga aktiviteterna. Motivationen hos eleverna ökar då språket har en verklig funktion i stället för att det skulle användas i övningar som inte har egentliga beröringspunkter med deras verklighet. För att skapa sådan kommunikation bland barnen läggs tyngdpunkten på språkets innehåll, inte på formen. Eleverna har vidare möjlighet att bekanta sig med och utveckla sitt muntliga andraspråk innan skriftspråksinläringen kommer med i bilden. Också detta bidrar till att språkinläringen mera påminner om en naturlig språkinläringssituation, dvs. den utveckling som sker i fråga om förstaspråket.

Med tanke på andraspråksutvecklingen är det alltså viktigt att läraren erbjuder eleverna rikligt med input och skapar situationer där eleverna har möjlighet att själva använda språket meningsfullt. Aktiviteter som i synnerhet i början flitigt används i språkbadsundervisning är bl.a. drama, musik, docklekar, rollspel, lekar, rim, ramsor och sånglekar. Dessa används inte minst därför att de stimulerar elever på olika nivåer. Också elever med mycket begränsade språkkunskaper lockas så till aktiv användning av målspråket från första början. I sådana gemensamma språkanvändningskontexter, som Artigal (1991: 19–20) kallar för *joint output context*, känner sig många elever trygga att uttrycka sig på det nya språket. Detta gör att tröskeln för att delta i aktiviteterna blir lägre även för de svagare eleverna. Vidare skapas olika igenkännliga kontexter för meningsfull språkanvändning med bl.a. olika lek- och arbetsstationer, där språket kan användas i mera naturliga sammanhang (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995a, 1995b).

På grund av att själva ämnesundervisningen till en betydande del sker på ett andraspråk som eleverna inte känner till i början använder sig läraren också av en hel del strategier för att göra undervisningsinnehållet begripligt. Den muntliga kommunikationen stöds av icke-verbal kommunikation i form av gester, mimik, tecken, intonation osv. Medvetet utnyttjas även repetition i undervisningen för att man skall kunna garantera förståelsen hos samtliga elever. Läraren utnyttjar elevernas tidigare erfarenheter och försöker ständigt finna kopplingar mellan den nya informationen och elevernas bakgrundskunskaper och intressen.

Med hjälp av ovannämnda strategier görs språket därmed mera tillgängligt för samtliga elever som på grund av sin ännu mycket bristfälliga andraspråkfärdighet inte automatiskt kan förväntas förstå lärarens input. Sådana strategier är samtidigt mycket viktiga för svaga elever som kan uppleva det svårt att begripa abstrakta ord oberoende av om det handlar om instruktioner på första eller andraspråket. En viss fördel med tanke på elever med inlärningssvårigheter är också att läraren i en språkbadsklass blir tvungen att med hjälp av ögonkontakt eller genom att tolka elevernas yttranden ständigt kontrollera att alla har förstått. I en enspråkig klass där undervisningen sker på elevernas modersmål kan läraren lättare anta att

eleverna har uppfattat vad som har sagts, vilket i sin tur kan leda till att läraren inte lika lätt upptäcker att vissa elever har svårigheter. (Kaskela-Nortamo 1995: 49.) Språkbadsundervisningen karakteriseras ytterligare av dagligen återkommande rutiner. Förutom att stöda förståelsen skapar de även en viss trygghet för eleverna, ett faktum som stöder speciellt elever med inlärningssvårigheter som kan ha problem med nya och oväntade situationer.

En viktig förutsättning för effektiv andraspråksutveckling utgörs vidare av den förändrade elev- och lärarrollen. Såsom redan nämnades utgår undervisningen från elevernas erfarenheter och ger eleverna möjlighet att också själva stå för planeringen av sin egen verksamhet. Att undervisningen är elevcentrerad betyder bl.a. att eleverna ges möjlighet att utveckla sitt språk individuellt, men också att de lär sig självständighet och ansvarstagande – aspekter som bidrar till ökad motivation hos samtliga barn. I praktiken innebär arbetssättet att svaga elever får mera tid för sina uppgifter och att både snabba och långsamma elever får uppleva att de utfört sina uppgifter från början till slut. Följaktligen blir utgångspunkten för inläringen bland svaga och starka elever mera meningsfull och rättvis. Läraren har därutöver bättre möjligheter att hjälpa elever med svårigheter än om undervisningen genomgående skulle ledas av läraren. Läraren ses därmed inte som en auktoritet, utan snarare som en medhjälpare som motiverar och hjälper eleverna att nå bästa möjliga resultat. (Grandell et al. 1995b: 5–11; Kaskela-Nortamo 1995: 49.)

Individuell inläring möjliggörs även av det faktum att undervisningen ofta byggs upp av större helheter, inom vilka eleverna kan utföra uppgifter i sin egen takt inom ramen för sina förutsättningar. I undervisningen försöker man undvika lösryckt och splittrad information och bygger i stället gärna upp helheter som tangerar större teman. Dessa teman bör vara relevanta och betydelsefulla för barnen själva. Detta sätt att arbeta kan anses vara speciellt användbart i språkbadsundervisning där eleverna behöver kontextuellt stöd för den information som förmedlas via andraspråket.

#### 2.4.2 Undervisningsmetodernas lämplighet för elever med särskilda behov

Såsom framgått av den korta presentationen ovan kan undervisningsprinciper som följs i ett språkbud tänkas ha många fördelar med tanke på elever med särskilda behov. Detta är en följd av att man i språkbud ända från början varit tvungen att planera undervisningen på ett annat sätt än t.ex. inom den traditionella undervisning som sker på elevernas förstaspråk. I den kan bl.a. elevernas förståelse av undervisningsinnehållet lätt tas för given. Det kan följaktligen tänkas att lärarna i ett språkbud är mera benägna att också ta hänsyn till olika individers olika sätt att lära sig.

I tablå 7 och 8 sammanförs sådana undervisningsprinciper och -metoder som utgör en naturlig del av språkbudsverksamheten (jfr t.ex. Snow 1987). Med tanke på den individuella variationen i en språkbudsklass kan de också anses som nödvändiga för att alla elever skall kunna lära sig både ett nytt språk och ett nytt innehåll på det nya språket.

Tablå 7. Principer för undervisning av andraspråket i språkbud.

| PRINCIPER I SPRÅKBUD SOM STÖDER ANDRASPRÅKSINLÄRNINGEN<br>HOS ELEVER MED SPECIELLA BEHOV  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Andraspråket används som medel i meningsfull kommunikation.</li> <li>➤ Tyngdpunkten ligger på språkets innehåll, inte på den formella korrektheten.</li> <li>➤ Det muntliga andraspråket fokuseras i början, vilket gör att andraspråksinläringen mera påminner om en naturlig språkinlärningsgång.</li> <li>➤ Man använder konkret andraspråk som stöds av kontexten och av icke-verbal kommunikation.</li> <li>➤ Andraspråket används i många gemensamma aktiviteter där alla, oberoende av språkkompetensen, känner sig kunna delta.</li> <li>➤ Repetition är viktig.</li> <li>➤ Eleverna ges tid att utveckla sitt andraspråk i individuell takt.</li> </ul> |

Principerna i tablå 7 gör det alltså möjligt även för de traditionellt sett svaga språkinlärarna att lära sig språk. I tablå 8 anges däremot de metoder som gör själva ämnesinläringen mera tillgänglig för olika typer av elever. Metoderna är inte specifika enbart för språkbud men de uppfyller ett klart syfte i språkbud, där

individualiserad undervisning är en grundförutsättning för att elever med varierande behov skall lära sig ämnesinnehållet på ett andraspråk.

Tablå 8. Undervisningsmetoder som stöder ämnesinläringen hos språkbads-  
elever med särskilda behov.

| METODER SOM STÖDER ÄMNESINLÄRNINGEN<br>HOS SPRÅKBADSELEVER MED SÄRSKILDA BEHOV   |
|--|
| Rutiner, som skapar trygghet och struktur i skolarbetet.   |
| Elevcentrerad undervisning:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eleverna är delaktiga i planeringen av undervisningen och får ta ansvar för sitt arbete, vilket ökar motivationen och gör inläringen meningsfull.</li> <li>➤ Eleverna ges möjligheten att arbeta i sin egen takt.</li> <li>➤ Läraren har möjlighet att stöda de elever som behöver mera uppmärksamhet.</li> </ul>   |
| Undervisning av helheter t.ex. i form av temaarbete:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Undervisningsinnehållet blir mera meningsfullt och relevant för eleven.</li> <li>➤ Individualisering möjliggörs i form av uppgifter på olika nivåer vad både språkets abstraktionsgrad och innehållets svårighetsgrad beträffar.</li> <li>➤ Möjlighet ges att närma sig ett fenomen på olika sätt och att ta hänsyn till olika elevers inlärningsstilar.</li> </ul> |
| En ständig uppföljning av elevernas förståelse:  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Läraren kontrollerar med hjälp av ögonkontakt och genom tolkning av elevernas yttranden att informationen nått fram.</li> </ul>   |

Principerna för språkbadsundervisningen ser också i många avseenden ut att sammanfalla bl.a. med andra forskares rekommendationer för att göra enspråkig undervisning mera tillgänglig för elever med särskilda behov. I tablå 9 återges en lista över sådana strategier som Alm (1998) rekommenderar för undervisning av elever med dyslexi.

En delaspekt som kommer fram både i tablå 9 och i min sammanställning över principer i språkbadsundervisningen (tablå 8) är den som berör presentationen av undervisningsinnehållet från olika synvinklar. Detta att vid undervisningen utnyttja elevens olika sinnen (den auditiva, den visuella, den orala, den kinestetiska och den taktila) är viktigt i synnerhet då det gäller elever med svagheter inom vissa perceptionsområden samt elever med olika inlärningsstilar. Att få stöd för sin förståelse genom olika typer av input är dock också viktigt för

elever som undervisas på ett andraspråk (se t.ex. Deponio, Landon & Reid 2000; Tardif 1985).

Tablå 9. Rekommendationer för undervisning av elever med särskilda behov (enligt Alm 1998).

- meningsfull information och användning av för eleverna intressant material
- repetition
- gruppering och organisering av informationen
- användning av elevernas tidigare kunskap
- kontroll av att använda begrepp förstås av barnet
- upprätthållandet av visuell kontakt med barnet
- gester för att underlätta muntlig kommunikation
- långsammare tal än vanligt (be eleven upprepa instruktionen)
- generalisering av nyinlärdd information
- presentering av samma information från olika håll och på många olika sätt för att skapa olika förknippningar
- användning av både visuellt och auditivt material
- tillräckligt med tid
- förstärkning av eleven med konkreta och abstrakta belöningar,
- uppmuntran och hjälp för eleven att använda sina starka sidor för att kompensera de svaga

Även Gardner (1998: 248, 250–251) påpekar att olika barn inte kan förväntas lära sig på samma sätt. Han ifrågasätter effekterna av skolornas traditionella undervisning som långt baserar sig på språkliga och i viss mån logisk-kvantitativa modeller (Gardner 1998: 25). Han anser att undervisningssystemet ofta orättvist lyfter fram vissa typer av elever och gör en del andra misslyckade. Gardner (1998: 26) konstaterar: "[...] många som har mycket god förståelse anses vara okunniga, helt enkelt på grund av att de inte har lätt att fungera på det sätt som är accepterat inom utbildningssektorn."

Enligt Gardner (1998: 249) varierar en pedagogiskt skicklig lärare sina undervisningsmetoder och använder flera olika infallsvinklar för att göra innehållet begripligt. Gardner (1998: 249–250) räknar upp fem olika sätt att presentera undervisningsinnehållet. I fråga om den berättande utgångspunkten introduceras ett nytt begrepp eller ett nytt ämne i form av en saga eller en berättelse. Den logisk-kvantitativa utgångspunkten presenterar begreppet genom



"numeriska överväganden och deduktiva tankeprocesser"(Gardner 1998: 249). Den fundamentala utgångspunkten tar upp de filosofiska och terminologiska aspekterna av begreppet, medan den estetiska utgångspunkten betonar begreppets sensoriska, ytliga och artistiska drag. En experimentell utgångspunkt lämpar sig däremot för elever som bäst lär sig genom praktisk demonstration.

Sina visioner om undervisningen grundar Gardner (1998: 25) på sin teori om de sju mänskliga intelligenserna. Teorin utgår från tanken att elever med olika sorters intellekt lär sig, minns, presterar och förstår fenomen på olika sätt. De olika intelligenserna (lingvistisk, logisk-matematisk, spatial, musikalisk, kroppslig-kinestetisk, interpersonell och intrapersonell) är olika representerade hos olika individer och gör att skillnader i sättet att tillägna sig och representera kunskap uppstår. (Se även Gardner 1994.)

I språkbad strävar man vid kunskapsinläringen i så stor utsträckning som möjligt efter att utnyttja alla de ovannämnda kanalerna. Detta är ett förfarande som alltså inte enbart är en nödvändighet med tanke på den variation som finns i klassen bland elever med olika kognitiva förutsättningar och med olika personligheter och inlärningsstilar. En mångsidig input tar även hänsyn till variationen i elevernas språkliga utveckling (och språkliga intelligens). Ett exempel på detta är temaundervisning, där ett utvalt tema behandlas ur olika infallsvinklar och där de olika skolämnena knyts till en större helhet. Styrkan med temaarbetet är vidare att temat ofta har beröringspunkter med elevernas egna erfarenheter och den värld de lever i. Det möjliggör också ett mycket praktiskt sätt att närma sig det undervisade innehållet samtidigt som var och en kan specialisera sig på olika delområden. I temaarbetet finns differentierade uppgifter som tangerar både språket och ämnesinnehållet på många olika nivåer. Eftersom viss valfrihet råder vid genomförandet av de olika uppgifterna, kan eleverna utgående från sina egna förutsättningar och intressen närma sig temat på det sätt som passar dem bäst.

### 2.4.3 Diskussion

Sammanfattningsvis kan konstateras att sättet att arbeta i ett språkbud är en grundförutsättning för att ämnesinläring på ett andraspråk kan ske, men också någonting som visat sig vara gynnsamt för elever med särskilda behov. Språkbadsundervisningen kan följaktligen enligt Ch. Laurén (1992: 10) bidra till att klyftan mellan de bästa och de svagaste barnen i klassen minskar. Även de svagaste eleverna får chansen att använda språket i större utsträckning än vad fallet så ofta är inom den mera traditionella, lärarledda språkundervisningen.

Språket i undervisningen i tidigt fullständigt språkbud är starkt förankrat i kommunikationssituationer, så att förståelsen stöds på många olika sätt. Därigenom är andraspråket tillgängligt för många olika typer av elever. Att elever som upplever svårigheter med t.ex. skriftspråket genom språkbadsmetoden kunnat utveckla sina färdigheter i andraspråket beror därmed på att de i språkbudet fått tillfällen att uttrycka sig i situationer som påminner om dem de i sin vardag stöter på. Att motsvarande framsteg har varit svårare att göra i traditionell språkundervisning beror på att undervisningen där ofta utgår från ett mera abstrakt språk som inte nödvändigtvis stöds av kontexten (se Cummins 1983: 132–133). Den mera traditionella språkundervisningen bygger dessutom ofta på skrivet språk. Detta kan i och för sig anses vara naturligt med tanke på det faktum att ett främmande språk ofta introduceras i ett skede då eleverna antas kunna hantera skrivet språk. Ifall eleven dock upplever svårigheter i sin kontakt med skrivet språk, har han få möjligheter att utveckla sin språkfärdighet med denna metod. Den mera traditionella språkundervisningen kan därmed anses lämpa sig för elever som hunnit utveckla sitt förstaspråk så att de klarar av att bearbeta information som inte stöds av kontexten. Den traditionella språkundervisningen är däremot mindre gynnsam för elever med inläringssvårigheter. Den gagnar inte dem som förefaller vara svaga i situationer där språket inte stöds av kontexten (se Das & Cummins 1982).

I detta sammanhang är det dock också viktigt att betona motivationens roll i inläringen. Att språkinläring enbart blir ett akademiskt mål bland de övriga

skolämnena räcker inte för alla elever. Utgör språket i stället ett verkligt medel för att utträta verkliga uppgifter som har betydelse för eleven själv, är utgångspunkten för språkinläringen ofta en helt annan.

Det är emellertid skäl att framhäva att de metoder som här presenterats som viktiga vid språkbadsundervisning ingalunda behöver vara speciella för enbart språkbad utan kan utnyttjas likaväl i helt vanlig undervisning. Dessutom råder det med stor sannolikhet variation även mellan språkbadsskolor vad sättet att arbeta beträffar. Detta kommer bl.a. fram hos Netten och Spain (1989). De visar att elever i deras studie som följd av lärarnas olika undervisningsstilar och prioriteringar hade mycket varierande möjligheter att utveckla sitt andraspråk i språkbad. Det förekom skillnader mellan i vilken grad olika elever fick delta i meningsfull kommunikation och därmed utveckla sitt andraspråk. Dessa skillnader uppstod dock enligt Netten och Spain (1989: 499-500) inte enbart mellan elever i olika klasser utan även mellan låg- och högpresterande barn. De svaga eleverna får enligt studien mycket färre möjligheter att kommunicera i klasser med vissa lärarstilar än i andra. Arnau och Bel (1995), som undersökt språkbadsundervisningen i Katalonien, konstaterar vidare att även de olika aktiviteterna och skolämnena skiljer sig åt i fråga om i vilken grad de möjliggör meningsfull kommunikation (se även Arnau & Sotés 1996: 57).

Cummins (1995: 14) rapporterar i sin tur om att många kanadensiska språkbads-lärare relativt sällan använder t.ex. projektarbete i sin undervisning. Det beror på att de anser att eleverna vid elevcentrerad undervisning i alltför liten grad hör ett felfritt andraspråk. I t.ex. grupparbeten tenderar eleverna att diskutera på sitt förstaspråk eller på ett inlärarespråk. Detta gör enligt en del lärare andraspråksinläringen till en långsammare process. I värsta fall leder den till att de övergeneraliseringar och förenklingar som är en naturlig del av inlärningsprocessen blir en mera bestående del av elevernas språkbruk. För att försäkra sig om att eleverna får ta emot tillräckligt med inflöde av god kvalitet på sitt andraspråk väljer en del lärare då undervisningsmetoder som kanske inte ger tillräckligt med utrymme för elevernas kreativitet och eget språkbruk. (Se Cummins 1998.) Att en del språkbads-lärare i praktiken tenderar att tillämpa en

relativt lärarledd undervisning ser Cummins (1995: 9) också som en bidragande faktor till att de kanadensiska språkbads elevernas förmåga att producera sitt andraspråk inte i alla avseenden ser ut att utvecklas i den utsträckning som kunde förväntas (för resultat i fråga om språkbads elevernas andraspråksutveckling, se t.ex. Harley, Cummins, Swain & Allen 1990). Cummins (1995) anser i enlighet med det som tidigare i detta kapitel diskuterats att ju mera lärarledd den pedagogiska angreppssättet är i undervisningen, desto flera elever är det som kommer att uppleva svårigheter i ett språkbadssammanhang.

## 2.5 Sammanfattning

I Canada har forskning om elever med särskilda behov i tidigt fullständigt franskt språkbad behandlats ur olika synvinklar i över 30 år. De mest omfattande undersökningarna inom området gjordes redan på 70-talet, då Margaret Bruck och Ronald Trites genomförde sina kvantitativa uppföljningsstudier om språkbadsprogrammets effekter på elever med inlärnings- eller språksvårigheter. Dessa två undersökningar resulterade emellertid i två motsatta uppfattningar om språkbadsskolans lämplighet för alla barn. Det kan vara en anledning till att det ännu idag råder varierande åsikter om hur elever med särskilda behov borde tas om hand i språkbadsprogrammet. Trites' undersökningar förefaller dock att ha så allvarliga brister att resultaten inte kan anses vara pålitliga. Det kan således konstateras att man genom forskning ännu inte kunnat entydigt påvisa att vissa barn skulle vara olämpliga för tidigt fullständigt språkbad. I stället tyder forskning bl.a. av Bruck på att de flesta elever genom språkbadsmetoden lär sig kommunicera på ett andraspråk – ett resultat som förefaller vara mycket svårare att uppnå med traditionella metoder som i sin tur tenderar att lyfta fram svagheter hos elever med inlärningsvårigheter. En förmåga att använda flera språk har konstaterats vara en verklig fördel för en svag elev som genom språkkunskaper kan få tillbaka sitt självförtroende. Språkkunskaperna är av ett speciellt värde i tvåspråkiga områden där förmågan att förstå och använda två språk i vardagliga kommunikationssituationer medför bättre möjligheter att skaffa sig ett arbete exempelvis inom servicebranschen.

Senare undersökningar från slutet av 80-talet och början av 90-talet har resulterat i smärre forskningsrapporter som tar upp specialundervisningsmöjligheter för språkbads elever och frågan om programbyte. I stället för att fråga sig om språkbad lämpar sig för alla barn har man allt mera övergått till att fråga sig hur förhållandena inom språkbadsskolorna skulle kunna anpassas för att elever med olika förutsättningar skulle kunna få maximal nytta av programmet. Denna tendens kan numera ses som en naturlig följd av den oro som de många programbytena väckt bland de parter som är delaktiga i elevernas fostran. De kanadensiska forskarna har allt mera betonat programmets positiva effekter för alla elever för att förhindra att programbyten sker i onödan i och med att bytena kan betraktas som ett för skolpersonalen enkelt sätt att komma undan problemet. Forskarna har också betonat skolpersonalens ansvar för att fatta beslut som leder till det bästa resultatet ur elevens, inte ur skolans synvinkel. Många anser att elever som trivs i språkbad borde få stanna i programmet trots sina problem och att skolan skall se till att språkbadsbarn har samma möjligheter till stöd i form av specialundervisning som eleverna inom den traditionella undervisningen. En självklarhet anses numera vidare vara att alla program har sina svaga och starka elever som man bör kunna ta hänsyn till.

Samtidigt som man inom litteraturen allt mera fäst uppmärksamhet vid s.k. programrelaterade faktorer, såsom tillgången till specialundervisning, har forskarna genom en analys av de svaga och de starka sidorna hos elever som avbrutit programmet försökt komma åt en beskrivning av de egenskaper som kunde förutsäga och förklara varför en del elever inte ser ut att klara av programmet. Sådana individrelaterade faktorer är bl.a. elevens personlighet och inlärningsstil samt arten och graden av särbehov.

I detta sammanhang har även elever med läs- och skrivsvårigheter diskuterats. I några studier diskuteras de svagheter som ofta ligger bakom läs- och skrivsvårigheterna. Det är i synnerhet de auditivt svaga eleverna och elever med problem med minnet som anses få problem i ett språkbad. Oftast nämns dock elever med läs- och skrivproblem i en mera allmän bemärkelse i sammanhang där

bl.a. lärarna angett vilka barn de anser har svårt att delta i programmet (se t.ex. Hayden 1988). Att lärarna ofta sett svårigheterna med läsning och skrivning som en viktig orsak till programbyte kan dock anses vara något förvånande med tanke på att dessa elever ofta oberoende av språk upplever det svårt att läsa och skriva. I och med att elever som i ett språkbud uppvisar läs- och skrivsvårigheter sannolikt har svårigheter även vid läsning och skrivning på sitt modersmål (se t.ex. Wiss & Burnett 1988) kan programbyte som lösning ifrågasättas. Det skulle därför vara intressant att få mera detaljerade uppgifter om varför lärarna så ofta betraktar språkbudet som ett olämpligt alternativ för de läs- och skrivsvaga barnen.

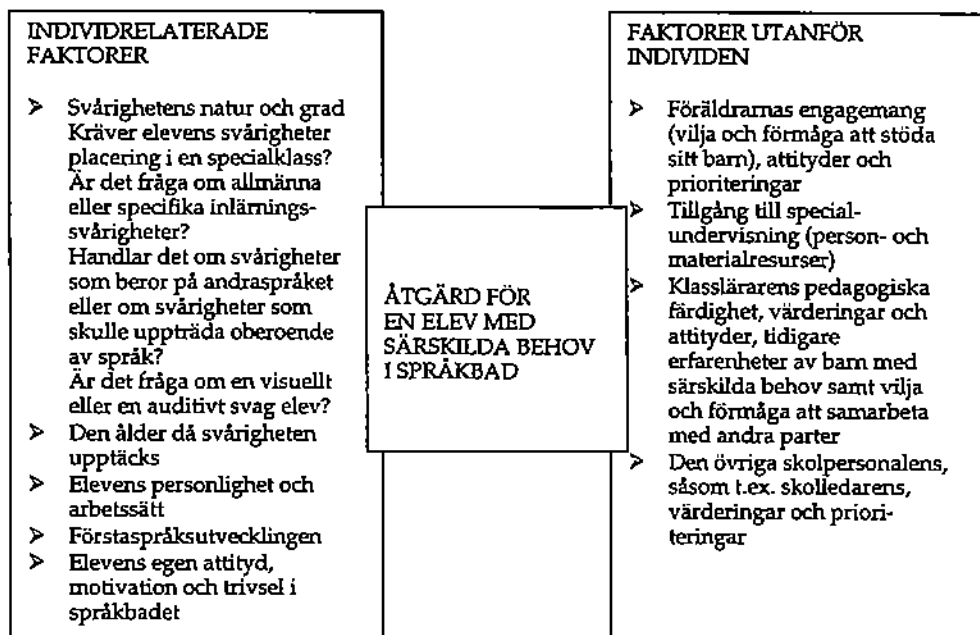
Trots att forskning kring språkbudselever med särskilda behov även av rent praktiska skäl intresserat många forskare på grund av det uppenbara behov av resultat som finns på fältet, har mera omfattande forskning inom området inte bedrivits under de senaste åren. En anledning till detta är enligt Cummins (2000b) att forskningen ställer relativt höga krav på både de lingvistiska och de (special)pedagogiska kunskaperna hos forskaren. Vidare är det på grund av de många olika sätten att definiera inlärningssvårigheter svårt att komma med resultat som kunde jämföras med andra undersökningsresultat på området och som skulle accepteras av alla.

Genomgången av den tillgängliga litteraturen inom området tyder också på en avsaknad av forskning som berör språkbudselever med särskilda behov i relation till vilken pedagogik de utsätts för. Trots att den tidiga undersökningen av Bruck gav uppmuntrande information om språkbudsmetodens positiva effekter på de traditionellt sett svaga språkinlärnarnas andraspråksutveckling, har de flesta av de internationellt sett mest framstående kanadensiska forskarna på området inte visat större intresse för de pedagogiska aspekterna. De personer som inom litteraturen betonat klasslärarens sätt att arbeta didaktiskt som en betydelsefull aspekt vid bemötandet av elever med svårigheter är själva pedagoger som insett språkbudsdidaktikens fördelar i relation till traditionell undervisning (se t.ex. Stanutz 1985, 1992). Såsom det även av den i avsnitt 2.4 förda diskussionen kring språkbudsundervisningen framgått, kan sättet att undervisa i språkbud på många sätt stöda elever med särskilda behov som i mera traditionell undervisning lätt hamnar i

kläm. De metoder som är mer eller mindre nödvändiga i ett språkbud sammanfaller också i många avseenden med de allmänna rekommendationer som görs för undervisning av elever med särskilda behov.

För att goda resultat i ett språkbud skall kunna uppnås ställs dock höga krav på lärarnas didaktiska medvetenhet. Det förutsätts att lärarna i sitt praktiska klassrumsarbete effektivt utnyttjar de metoder som kunnat konstateras bidra till en maximal språklig och kunskapsmässig utveckling hos elever med varierande bakgrund och förutsättningar. Såsom bl.a. mina egna intervjuer bland kanadensiska lärare har visat, kan en sådan pedagogisk medvetenhet emellertid lätt komma i kläm då språkbudet växer och då den enskilda individens behov drunknar i mängden. Det förekommer också stor variation mellan skolorna t.ex. i fråga om skolpersonalens mål och pedagogernas insikter i språkbudsmetodens möjligheter. Detta speglas i skolornas varierande sätt att ta hand om elever som har det svårt att svara på skolans krav men som enligt forskningen kunde dra nytta av språkbudsprogrammet. De kanadensiska lärare och skolledare som jag intervjuat lyfte mycket sällan fram undervisningsmetodernas möjligheter att stöda elever med särskilda behov. Mycket sällan ville lärarna i Canada diskutera hur de i klassen individualiserat sin undervisning för att kunna ge flera barn möjlighet att delta i programmet. I stället för programmets möjligheter tog de tillfrågade personerna ofta upp de begränsningar som elevernas särskilda behov medförde för deltagandet i programmet. Den kanadensiska skolpersonalen hade alltså i många fall bildat sig en klar uppfattning om de egenskaper som eleverna skulle besitta för att de skulle kunna klara av att delta i ett tvåspråkigt program av detta slag.

Avslutningsvis presenterar jag en sammanställning över de faktorer som är förknippade med den åtgärdsstrategi som i språkbud vidtas för barn med särskilda behov (se figur 3). Sammanställningen är baserad på tidigare kanadensisk forskning och min egen tidigare undersökning kring språkbudsprogrammets lämplighet för svaga elever.



Figur 3. Faktorer som inverkar på den åtgärd som vidtas för en språkbadslev med särskilda behov.

I de följande kapitlen kommer jag att närmare analysera och diskutera en sådan grupp elever som enligt många kanadensiska lärare och forskare kunde löpa risk för att misslyckas i ett språkbad, nämligen elever med skrivsvårigheter. Jag kommer att presentera ett antal fall av skrivsvaga elever och tangera de flesta av de i figur 3 nämnda faktorerna i mitt resonemang kring de enskilda fallen. Såsom jag redan diskuterat ligger undersökningens fokus emellertid på en analys av elevernas andraspråksanvändning och på ett resonemang kring de uttryck som elevernas svårigheter tar i det skriftliga andraspråket. Undersökningen ger på så sätt en djupgående bild av vissa individrelaterade faktorer som dock diskuteras i förhållande till faktorer utanför individen själv.



### 3. TVÅSPRÅKIGHET OCH LÄS- OCH SKRIVSVÅRIGHETER

För en djupare förståelse av de individuella skillnaderna i språkbadslevers skrivutveckling i mitt material är det skäl att diskutera den individuella variationen i barns sätt att utveckla sitt skrivande i allmänhet och de problem som inom litteraturen förknippas med läs- och skrivsvårigheter. I detta kapitel presenteras därför en del av den forskning som bedrivits kring läsning och skrivning och kring de faktorer som visat sig ha samband med barns sätt att lära sig dessa grundfärdigheter på ett första- respektive andraspråk. Av speciellt intresse är att belysa hur man inom forskningen sett på de effekter som tvåspråkigheten och användningen av ett andraspråk som medel vid läs- och skrivinläringen har på olika individers skrivutveckling.

#### 3.1 Förhållandet mellan talat och skrivet språk

Skriftspråket och det talade språket kan anses ställa åtminstone delvis olika krav på individen. Medan barn i vanliga fall med relativ lätthet lär sig att tala ett språk som används i omgivningen, krävs det ofta någon typ av undervisning för att barnet skall lära sig läsa och skriva (von Euler 1995: 19). Enligt Høien och Lundberg (1999) är fonologisk medvetenhet en grundförutsättning för läs- och skrivinläringen. Barnet måste alltså ha blivit medveten om att ord kan delas in i mindre fonologiska enheter som i det skrivna språket gestaltas enligt vissa alfabetiska principer. Detta sker enligt Høien och Lundberg (1999) inte naturligt, eftersom barnet inte automatiskt har insikten om att exempelvis ordet *bok* består av tre olika segment. Barnet fokuserar sin uppmärksamhet inte på ordformen, utan på ordets betydelse.

Uppgiften försvåras vidare av att både fonemen och grafemen i ett språk är abstrakta företeelser. Ett fonem är inte direkt kopplat till uttalet, utan uttalet av språkljudet kan variera bl.a. beroende på de omgivande språkljuden och på eventuella dialekter. Ett fonem är alltså en abstrakt enhet – inte någon direkt manifestation av språkljudets konkreta uttal.

På samma sätt som fonemen reagerar grafemen inte på variationer i uttalet av ett ord. De representerar fonemen enligt vissa principer. Att nå fram till dessa abstrakta och otillgängliga fonem och grafem i ett ord, att bli medveten om dem, är alltså enligt Høien och Lundberg (1999) inte en fråga om att lyssna. Det är en fråga om att gradvis förstå, att upptäcka och bli medveten. En sådan insikt förefaller vara svårare för vissa individer att uppnå än för andra.

Liberg (1993) har ett annat förhållningssätt till de krav som skriftspråket ställer på ett barn. Hon skiljer mellan å ena sidan grammatiskt och å andra sidan effektivt läsande och skrivande. Dessa två sidor har olika funktioner. Effektivt läsande och skrivande avser enligt Liberg (1993: 22) individens aktiva växelverkan med sin omgivning, där den skriftspråkliga kommunikationen bl.a. uppfyller syftet "att skaffa information, att meddela något viktigt eller att uppleva något roligt". Beteckningen grammatiskt läsande och skrivande står däremot för en teknik som kan utnyttjas och användas som stöd vid det effektiva läsandet och skrivandet, då erfarenheterna om språkets formsida brister.

Liberg betonar därmed skriftspråkets kommunikativa funktion. Enligt henne utvecklas läs- och skrivförmågan redan tidigt som en följd av ett aktivt samspel mellan barnet och dess nära omgivning (se även Söderbergh 1997). Intresset för skriftspråket väcks således hos barnet av sig självt som följd av att det upptäckt skriftspråkets funktion. I motsats till bl.a. Lundbergs uppfattning ses den fonologiska medvetenheten och den tekniska sidan av läsandet och skrivandet enligt detta synsätt enbart som ett gott stöd för effektivt läsande och skrivande – inte som någon grundförutsättning för att barnet skall kunna göra den omgivande världen gripbar för sig självt och för att barnet även självt genom skrift skall kunna utföra meningsskapande aktiviteter.

Liberg (1993) framhäver vidare att det ur ett lingvistiskt perspektiv inte är möjligt att skilja mellan tal och skrift. I stället är det enligt henne fråga om två sidor av språket som kan anses ha många gemensamma drag och vars utveckling ömsesidigt påverkar och stöder varandra. Drag som traditionellt förknippas med det talade respektive det skrivna språket (implicitet respektive explicitet, dialogi

respektive monologi osv.) är således i själva verket enligt henne inte några distinktiva drag. Däremot kan i synnerhet det effektiva läsandet och skrivandet i många avseenden likställas med talspråket. Man kan utnyttja båda för att åstadkomma och vidmakthålla betydelse i interaktion med omgivningen. Både talet och det effektiva läsandet och skrivandet utmärks enligt Liberg (1993: 123) vidare av att vara flyktiga, dynamiska och kontinuerliga. Dessutom har både tal- och skrivutvecklingsgången många gemensamma drag i.o.m. att både tal och skrift i början används för att återge ett konkret, självupplevt och personligen närstående innehåll. Görs däremot ingen skillnad mellan effektivt och grammatiskt läsande och skrivande – såsom fallet i litteraturen oftast är – är det inte speciellt förvånande att påfallande skillnader mellan tal och skrift anses föreligga.

Perera (1984) påminner i sin tur om att det rent formella eller tekniska textskapandet, dvs. att motoriskt klara av att forma bokstäver samt att analysera och överföra talspråk till skriftspråkliga symboler, till en början är en stor utmaning för barnet. Detta bidrar till att det innehållsliga i texten i viss mån kan bli lidande, i synnerhet i texter av yngre skribenter:

*When young children first start to write they do not reread what they have just written. As their handwriting is slow and laborious they naturally lose their train of thought so the text becomes muddled and incoherent. They are experiencing the physical difficulty of writing without benefiting from the fact that it provides a permanent record. (Perera 1984: 203.)*

Utgående från det ovannämnda kan det anses föreligga skillnader mellan olika forskares syn på skriftspråket och dess förhållande till det talade språket. Skillnaderna beror bl.a. på vilken aspekt i skrivandet som fokuseras och vilken aspekt som relateras till det talade språket. Ju mera man fokuserar på det innehållsliga i kommunikationen, desto flera gemensamma drag mellan tal och skrift går det att finna. En fokusering på de formella aspekterna i kommunikationen ger däremot ett intryck av två mycket olika sätt att använda språket. Formellt kan tal- och skrivinläringen påminna om inläring av två helt olika språk.

Enligt Löfqvist (1988: 40–42) kan skrivkompetensen indelas i två huvudkategorier, nämligen i en kompetens att strukturera framställningen och i en formell skrivkompetens. Den förstnämnda består i sin tur å ena sidan av en kognitiv kompetens, å andra sidan en social kompetens. Den kognitiva kompetensen avser skribentens förmåga att framföra ett innehåll på ett kreativt sätt och att via en logisk och klar disposition och presentation göra detta innehåll tillgängligt för mottagaren. Den sociala kompetensen tar sig uttryck i en förmåga att beakta mottagaren vid skrivandet och därvid anpassa sin text efter den. Den formella skrivkompetensen förutsätter i sin tur att skribenten besitter kunskap om såväl grammatiska som ortografiska konventioner (språkligt formell kompetens) – men också att skribenten motoriskt klarar av att utföra skrivaktiviteten (motorisk kompetens). Medan en del av dessa krav framför allt kan anses gälla skriftlig framställning, är många också aktuella för den talade kommunikationen. Såsom framgått av det tidigare sagda kan sådana för skriftspråket säregna krav framför allt anses beröra den formella skrivkompetensen (språkligt formell kompetens och motorisk kompetens). Däremot bör också muntlig kommunikation uppfylla kravet på logisk framställning och anpassning efter lyssnaren och hans tidigare kunskaper.

Det är emellertid framför allt sammanhanget i vilket det talade och det skrivna språket används som avgör hurdana krav dessa två kanaler ställer på språkbrukaren. Att skrivet språk ger möjlighet till förmedling av tankar och idéer för mottagare som i tid och rum inte befinner sig i den aktuella kommunikationssituationen gör att större krav på språket ställs än vad fallet är om språket används i kontextbunden dialog. Eftersom målet med skriftspråket vidare enligt Skjelbred (1992) är att lagra tankar bör skriftspråket mera explicit uttrycka sådant som i många muntliga kommunikationssituationer kan förbli implicit. Följaktligen kännetecknas i synnerhet talspråket enligt Britton (1970) bl.a. av elliptiska drag. Detta är ett resultat av att talspråket, oftare än skriftspråket, förekommer i situationer där såväl talaren som lyssnaren befinner sig i interaktion med varandra och där kommunikationsparterna åtminstone delvis delar samma kunskap. Eftersom det språkliga innehållet i yttranden som produceras i en sådan dialog stöds av information från den kontext där interaktionen äger rum, behöver talaren

inte ge språkligt uttryck för alla detaljer. Däremot ställer skrivet språk ofta krav på explicitet, vilket i sin tur gör att bl.a. pronomen och adverbial inte i samma utsträckning kan utnyttjas i skrift som i tal. Skrivet språk kännetecknas vidare enligt Britton (1970) av ett mera varierat ordförråd och en mera komplicerad satsstruktur. På grund av att man i många talsituationer inte har samma möjlighet som i skrift att förbereda och omformulera sina yttranden är bl.a. upprepningar svårare att undvika och kanske därför även mera acceptabla.

De situationella faktorerna bidrar således till att en skribent oftare än en talare blir tvungen att med enbart språkliga medel göra innehållet begripligt för den tänkta mottagaren. Skribenten har därmed ett stort antal faktorer att ta hänsyn till, vilket bidrar till att större kognitivt engagemang krävs vid skriftlig kommunikation.

Avslutningsvis kan noteras att skillnaderna mellan talat och skrivet språk i enlighet med Skjelbred (1992: 18–25) kan anses hänga ihop med:

- de delvis olika mål som talat och skrivet språk uppfyller,
- de (ofta olika typer av) kommunikationssituationer i vilka talat och skrivet språk används och
- de olika krav som ställs på språklig utformning.

Med krav på utformning avses bl.a. det för skriftspråket ställda kravet på användning av standardspråk och skrivning enligt vissa överenskomna regler, såsom de ortografiska konventionerna. Andra krav på utformning uppstår i sin tur som följd bl.a. av de situationella faktorerna såtillvida att skrivsituationen, såsom ovan framkommit, ofta kräver – men också möjliggör – större grad av planering och explicitet.

Hur barnet förhåller sig till skriftspråket och till de krav som den skriftliga kommunikationen ställer hänger dock sannolikt starkt ihop med undervisningen och med den syn på skriftspråket som läraren förmedlar till sina elever. Enligt Eriksen Hagtvet (1994) förväntas eleverna i alltför många skolor först utveckla den formella skrivförmågan innan de ges möjlighet att berätta och åstadkomma

sammanhängande text. I stället för att i undervisningen utveckla det eleverna redan kan fokuserar man på aspekter som mest skiljer den muntliga och den skriftliga kommunikationen åt, dvs. den formella sidan av språket. Detta kan bidra till att flera barn uppvisar svårigheter i sin kontakt med det skrivna språket. Väljer man däremot att framhäva skriftspråkets möjligheter och de mål man kan nå vid skrivandet, kan utgångspunkten för inläringen vara mera rättvis och motiverande. Med tanke på den fortsatta muntliga och skriftliga språkutvecklingen är det därför viktigt att eleverna har rikligt med varierande kontakt med muntligt och skriftligt språk så att båda sidorna av språket kan stöda varandra ömsesidigt. Medan kontakten med skrivet språk hjälper eleverna att utveckla ett språk som inte stöds av kontexten, stöder erfarenheterna av det skrivna språket samtidigt den muntliga språkutvecklingen. Barnen utvecklar småningom även i tal sin förmåga att använda språket för olika funktioner, både i formella och icke-formella sammanhang.

Ett barn som upplever svårigheter i sin kontakt med skriftspråket har begränsade möjligheter att utgående från de skriftspråkliga modellerna vidareutveckla sitt skriftliga och muntliga språk. För ett sådant barn är det därför enligt Perera (1984: 266–267) ytterst viktigt att ofta höra någon läsa högt ur olika typer av böcker. I och med att skrivet språk i början stöds av det talade språket skulle det också vara viktigt att ge barnen chansen att utnyttja den kanal de bäst behärskar och träna skapandet av ett enhetligt innehåll även i olika muntliga aktiviteter. Eriksen Hagtvet (1994: 50) påpekar att barn i allmänhet i skolsammanhang alltför sällan får chansen att träna på att producera monolog vare sig i tal eller skrift, där kommunikationsansvaret och ansvaret för att skapa en sammanhängande helhet skulle ligga hos eleven själv. Detta är enligt henne en dålig utgångspunkt för att utveckla god skriftlig förmåga.

### 3.2 Läs- och skrivsvårigheter

Definitionerna på läs- och skrivsvårigheter är många. I allmänhet gör man dock en distinktion mellan allmänna och specifika inläringssvårigheter. Båda begreppen

kan inkludera läs- och skrivsvårigheter. Specifika inlärningssvårigheter, såsom specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi, definieras ofta, bl.a. hos Gjessing (1978: 27-34), som:

- 1) en allvarlig skriftspråklig funktionsavvikelse,
- 2) en diskrepans mellan goda begåvningsmässiga förutsättningar och den egentliga läs- och skrivefärdigheten och
- 3) svårigheter med skriftspråket som inte kan kopplas samman med syn- eller hörseldefekter, begåvningsretardation, hjärnskada eller allvarliga sociala och emotionella störningar.

I motsats till specifika läs- och skrivsvårigheter kan en elev med allmänna inlärningssvårigheter uppleva svårigheter i läsning och skrivning som följd av lägre kapacitet. Vidare kan bl.a. syn- eller hörselskada eller de övriga i punkt tre uppräknade faktorerna bidra till att inlärningssvårigheter uppstår. Hos en elev med allmänna inlärningssvårigheter är det således fråga om andra primärhandikapp som inverkar på läs- och skrivutvecklingen. Hos en person med specifika inlärningssvårigheter framträder däremot läs- och skrivsvårigheterna eller svårigheterna med någon annan speciell färdighet (såsom matematik) som det dominerande handikappet. (Gjessing 1978: 27-28.)

I praktiken råder det dock en viss oenighet kring alla de tre ovannämnda punkterna. I den första punkten anses den skriftspråkliga funktionsavvikelsen oftast beröra läsning (framför allt avkodning) och stavning. Däremot är det en mera öppen fråga vad som skall betraktas som en *allvarlig* skriftspråklig funktionsavvikelse. Bedömningen beror bl.a. på mätinstrumentet och valet av jämförelsegrupp (se vidare Gjessing 1978: 30).

Enligt Lundberg (1995) kan man också ifrågasätta diskrepansfaktorn (skillnaden mellan intelligensen och den aktuella läsförmågan), som i många dyslexidefinitioner intar en central position (punkt 2). Han anser att det ingalunda är entydigt vilken del av intelligensmätningen som i så fall skall inkluderas, vilken aspekt i läs- och skrivprestationerna som skall ligga under den förväntade nivån och vad

som skall förstås med begreppet 'diskrepans'. Oftast har man haft som princip att en dyslektikers läsning skall ligga på en nivå som är minst två år under elevens ålder, vilket dock kan innebära en stor variation i läsförmågan beroende på om eleven exempelvis befinner sig i åk 2 eller 9. (Se även Gjessing 1978: 31-33.)

På grund av de många tolkningsmöjligheterna av den ovan presenterade definitionen av specifika läs- och skrivsvårigheter har Høien och Lundberg (1992) kommit med ett eget förslag till en dyslexidefinition. Den bl.a. preciserar svårigheterna hos en dyslektiker i högre grad. Dessutom innehåller den inte några kriterier på den kognitiva kapaciteten och utesluter inte heller individer t.ex. med emotionella eller sociala störningar:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är av betydelse för att kunna utnyttja textens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig i första hand till känna som svårigheter att uppnå automatisk ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram i bristfällig stavning. Den dyslektiska störningen går i regel i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition finns i botten. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är bestående. Även om läsandet ibland kan vara acceptabelt fortsätter ofta problemen med stavningen. (Høien & Lundberg 1992: 36-37.)

Såsom framgår också av den ovan presenterade definitionen är man inom dyslexiforskningen, i synnerhet inom områdena psykologi, kognitiv vetenskap och ärftlighets- och hjärnforskning, relativt enig om att dyslexi handlar om en ärftligt betingad störning i hjärnan som bidrar till vissa språkliga svagheter. Enligt många forskare handlar de språkliga bristerna hos dyslektiker framför allt om en störning i det fonologiska systemet (se t.ex. Aro 1999). Bland annat Høien och Lundberg (1992: 37) anser att dyslexi framför allt handlar om "en störning i kodningen, orsakad av en defekt i det fonologiska systemet". Enligt Lundberg (1995: 39) inrymmer sådana problem med språkets fonologi del aspekter såsom "t.ex. inre föreställningar om ords ljuduppbyggnad, fonologisk medvetenhet, artikulationsskärpa, fonologiskt korttidsminne, lagring av nya ord och namn, snabb mobilisering av namn". Sådana tecken på dyslexi kan enligt Lundberg upptäckas i ett tidigt skede redan innan själva läs- och skrivinläringen påbörjats. Vidare har man kunnat konstatera att intensiv fonologisk stimulans t.ex. genom rim och ramsor framgångsrikt kan användas för att ge barnen bättre start på läs- och skrivinläringen (se t.ex. Lundberg, Frost & Petersen 1988).



Problem med att hantera språkets ljudsystem kommer emellertid inte nödvändigtvis fram vid normal språkanvändning utan först då de språkliga kraven blir tillräckligt höga såsom vid läsning och skrivning. Detta gör att det finns en viss risk för att barn med sådana svårigheter upptäcks och åtgärdas relativt sent. Høien och Lundberg (1999) påpekar vidare att undersökningarna inom detta område ofta har gällt elevgrupper och att det finns läs- och skrivsvaga elever som uppvisar en från den stora gruppen avvikande profil. Riskerna finns att man tror sig finna läs- och skrivsvårigheter hos barn som presterar dåligt i ett fonologiskt test på grund av faktorer som ouppmärksamhet eller missförstånd. Man kan inte heller alltid vara övertygad om att det använda testet fångar upp det man har som mål att studera. En tredje viktig faktor som talar för att den tidiga identifieringen av läs- och skrivsvårigheter kanske inte alltid fungerar är att en del barn utvecklas långsammare och uppvisar brister i det fonologiska systemet före skolstarten men ser ut att övervinna sina problem efter skolstarten.

Liberg (1993) påminner också om att läs- och skrivsvårigheterna åtminstone i vissa fall kan vara en följd av de i skolorna använda undervisningsmetoderna och de rådande uppfattningarna om hur läs- och skrivinläringen går till. Björk och Liber (1996: 137) påpekar att ljudningstekniken, som utgör en allmänt använd läsmetod i svenska skolor, samtidigt är det mest tekniskt inriktade och abstrakta sättet att läsa och skriva – en teknik som ställer höga krav på barnets teoretiska kunskaper om språket. Dessa forskare presenterar en fonologisk cirkel som innehåller sex olika steg som i tur och ordning bör passeras för att barnet via ljudningsmetoden skall kunna lära sig läsa och skriva. Samtidigt kan varje steg enligt dem ge upphov till svårigheter hos eleven.

För det första steget fordras att barnet lärt sig överföra uppmärksamheten från innehållet till formen (objektifieringsprincipen). Det andra steget förutsätter att barnet klarar av att indela språkliga objekt i ljudbitar. Även om det skulle klara av att analysera ord i ljud, kan detta andra steg ge upphov till problem om det exempelvis självt uttalar orden otydligt. Det tredje steget innebär i sin tur att barnet lärt sig att känna igen och skriva bokstäverna, som representerar de olika språkljuden i skrift. Upplevs problem här kan resultatet t.ex. vid skrivning vara att

bokstäverna på auditiva eller visuella grunder blandas ihop. Steg fyra förutsätter däremot att barnet lyckas med att få bokstäverna i rätt ordning. Enligt Björk och Liberg (1996) kan problem i detta steg vid skrivning resultera bl.a. i omkastningar, allmänt ostrukturerade ord osv.

En skribent som klarar av alla de ovannämnda stegen kan i steg fem få problem med att kontrollera huruvida det nedskrivna motsvarar det skribenten haft för avsikt att skriva. I fråga om läsning kan barnet klara av att ljuda de enskilda bokstäverna, medan det kan ha svårt att ljuda ihop hela ord. Slutligen kan barnet trots sin förmåga att ljuda ihop ett ord i steg sex ha svårt att känna igen det upplästa och därmed förstå innehållet i en text. (Björk & Liberg 1996: 137–139.)

Den läs- och skrivundervisning som baserar sig på ljudningstekniken tar enligt Björk och Liberg (1996: 140) inte hänsyn till att alla elever inte börjar skolan med ovan givna teoretiska förhandskunskaper om språket. I stället utgår man från tanken om att barnen bl.a. klarar av att överföra uppmärksamheten från innehåll till form. Läs- och skrivundervisningen startas med att lära eleverna bokstävernas namn, form och ljudvärde (steg 3). Risken finns då att elever som före skolstarten inte fått den information som behövs för att komma över de två första stegen i den fonologiska cirkeln får läs- och skrivsvårigheter. Det finns vidare faran att en elev som undervisas via denna metod inte förstår skriftspråkets funktion. Att en del elever får problem är dessutom enligt Liberg (1993) ett resultat av att man alltför ofta väntar sig att eleverna skall lära sig läsa och skriva på samma sätt och med i stort sett samma hastighet:

Den traditionella läs- och skrivundervisningen favoriserar med andra ord barn som kommer från hem där barnen redan tidigt kommit i kontakt med olika typer av läs- och skrivsammanhang och lärt sig en del av grammatikens grundprinciper. Den traditionella läs- och skrivundervisningen förstärker därmed tendensen att den skriftspråkande klassen reproducerar sig själv. Ett kraftfullt läs- och skrivprogram ska ge barnet möjlighet att lära sig en mängd olika tekniker. Dessa tekniker ska successivt läras ut inom ramen för ett effektivt språkande anpassat till barnet. (Liberg 1993: 142–143.)

M.a.o. framhäver Liberg att en betydande del av barn med läs- och skrivsvårigheter får problem med läsning och skrivning på grund av felaktiga eller

för ensidiga undervisningsmetoder. Liberg och Lundberg diskuterar således olika typer av läs- och skrivproblem vars bakomliggande orsaker är olika (se vidare Ahvenainen & Holopainen 2000: 66). Liberg (1993) ställer sig också kritisk till de test som fortfarande används för att kartlägga ett barns läs- och skrivförmåga och som därvid används i syfte att diagnostisera elever med läs- och skrivsvårigheter. Sådana test koncentrerar sig ofta på barnets förmåga att stava och läsa enskilda lösryckta ord och satser. Testen fokuserar på barnets behärskning av en teknik, men berättar ingenting om "förmågan att föra sig i språket, att läsa och skriva det man måste kunna för att leva sitt liv" (Liberg 1993: 183). Barn som inte förstått idén med en sådan teknik som de använda testerna är ute efter anses ha läs- och skrivsvårigheter, även om de i praktiken skulle klara det effektiva läsandet och skrivandet.

### 3.3 Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga barn

När det handlar om barn som lär sig läsa och skriva på sitt andraspråk är problematiken kring den tidiga identifieringen bl.a. av specifika läs- och skrivsvårigheter i många fall komplicerad. En del barn som av olika anledningar inleder sin läs- och skrivinläring på andraspråket kan ha bristfälliga muntliga kunskaper i detta språk, vilket bidrar till att man ibland inte kan vara säker på om orsakerna till svårigheterna ligger i kontakten med det nya språket eller i kontakten just med skriftspråket. Det är inte heller problemfritt att finna test som skulle upptäcka läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga barn utan att det skulle finnas risk för felbedömningar på grund av de tvåspråkiga individernas speciella situation (se t.ex. Ben-Zeev 1984; Cummins 1984: 190). I det följande kommer jag att diskutera bl.a. dessa aspekter utgående från tidigare undersökningar. Jag inleder dock mitt resonemang kring tvåspråkighet och läs- och skrivsvårigheter med att diskutera förhållandet mellan den muntliga och den skriftliga andraspråksutvecklingen.

Största delen av de studier som kommer att presenteras i detta kapitel gäller barn som kommit i kontakt med ett andraspråk i något annat sammanhang än i en språkbadscontext. Eftersom problematiken på det allmänna planet dock kan anses

vara densamma oberoende av om det handlar om elever som befinner sig i språkbud eller i någon annan typ av undervisning, kan resultaten av sådana undersökningar anses vara relevanta även med tanke på språkbud och den aktuella undersökningen. Mitt mål är därför att i mån av möjlighet diskutera forskningsresultaten i relation till det som kan anses gälla för språkbudselever och att därvid finna kopplingar som kan vara till nytta vid diskussion kring språkbudselever med läs- och skrivsvårigheter.

### 3.3.1 Den muntliga och den skriftliga andraspråksinläringen

Såsom det redan framkom i kapitel två har bl.a. Cummins (1984) gjort en distinktion mellan den kommunikativa, ofta muntliga, språkkompetensen (BICS) och den kognitivt relaterade språkkompetens (CALP) som i sin tur ofta förknippas med läsning och skrivning. Enligt honom är utvecklingen av den kommunikativa ytflytet beroende bl.a. av inlärarens motivation att lära sig ett andraspråk, medan den språkkompetens som ofta behövs för skriftliga aktiviteter ställer högre krav på kognitiva funktioner. Det råder vidare enligt Cummins (1984: 143) ett beroendeförhållande mellan den kognitivt relaterade språkkompetensen i de olika språk som personen talar. Den stimulans som utvecklar läs- och skrivfärdigheten i ett språk utvecklar nämligen samtidigt denna färdighet i de övriga språken. Att en tvåspråkig elev inte behöver lära sig läsa separat på sina två språk är ett bevis på detta.

Cummins hypotes om att skrivprocessen styrs av en kognitivt förankrad färdighet som är gemensam för den tvåspråkigas båda språk får också stöd bl.a. av den undersökning som Cumming gjort (1989). Enligt denne har en persons andraspråksbehärskning inte lika stor inverkan på skrivprodukten som den tidigare skriverfarenheten:

*As people gain proficiency in their second language, they become better able to perform in writing in their second language, producing more effective texts, attending more fully to aspects of their writing. Unlike writing experience, however, attaining greater second-language proficiency does not appear to entail qualitative changes in the thinking processes or decision-making behaviors used in composing. Indeed, the processes of composing in a second language did not appear, in this study, to be*

visibly affected by second-language proficiency. The images that emerges is one of writing experience as a central cognitive ability—with second-language proficiency adding to it, facilitating it in a new domain, and possibly enhancing it. (Cumming 1989: 121.)

Vidare påpekar bl.a. Harley et al. (1990) att t.ex. förmågan att skapa kohesion i skriftlig framställning är en kognitivt förankrad mekanism som eleverna kan tillämpa på sitt andraspråk trots att de i en del andra avseenden kan ha bristande kunskap. Harley et al. (1990: 16) ser detta som en förklaring till att språkbads eleverna i deras undersökning inte nämnvärt avvek från de enspråkiga eleverna vad förmågan att åstadkomma sammanhang i text beträffar. Dessa forskare anser således att språkbads eleverna i fråga om denna språkliga aspekt bättre kunnat dra nytta av sina kunskaper i förstaspråket än vad fallet varit i fråga om en del andra språkliga aspekter (t.ex. grammatik).

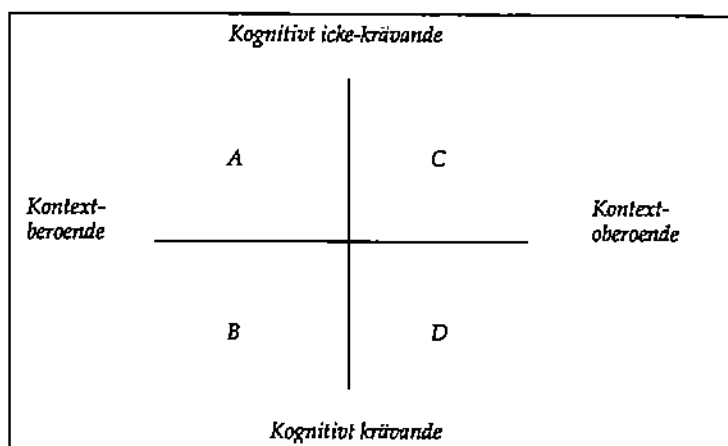
I motsats till den kognitivt förankrade språkkompetensen är den mera ytspråkliga kompetensen enligt Cummins teori separat för vart och ett språk. Den ytspråkliga kompetensen utgörs av sådana språkspecifika drag (uttal, ordförråd osv.) som inte direkt kan överföras från ett språk till ett annat. Cummins (1984) avser framför allt den muntliga språkkompetensen då han talar om ytflyt. Trots det kan det likaväl i fråga om den skriftliga uttrycksförmågan anses föreligga sådana språkspecifika drag som bör läras för sig för de olika språken för att den skriftliga kanalen skall kunna användas för kommunikativa syften. Ett sådant språkspecifikt drag i skriftspråket är språkets ortografi. (Se Fagan & Hayden 1988: 665.)

I vilken grad problem i början uppstår vid skrivning på två olika språk kan således anses bero bl.a. på det avstånd som föreligger mellan de två språken vad stavningsreglerna beträffar och på hur konsekvent stavningen i respektive språk följer den fonematiska principen (se t.ex. Hyltenstam 1979). Ett språkbadsbarn har vid programstarten hunnit utveckla ett fonologiskt system på sitt förstaspråk och tillämpar i början det egna språksystemet vid analyserandet av andraspråket. De ljudsignaler som inte passar in i det egna språksystemet får, såsom Hyltenstam (1979: 255) beskriver situationen hos andraspråksbarn med invandrarbakgrund, "falla in i systemet på de platser som är avsedda för snarlika element".

Ett exempel på detta är finländska språkbadslevers tendens att vid uttal av svenskan substituera fonemet /ʌ/ med /y/ samt /j/ med /s/ (Åkerman 1995: 34). Detta syns även i den tidiga skriftliga produktionen då språkbads eleverna återger sitt tal i skriven form (se t.ex. Björklund 1996). Speciell uppmärksamhet bör därför riktas mot elevernas förmåga att skilja mellan de fonologiska systemen i olika språk och att i tal producera språkljud som inte hör till förstaspråkets fonologiska system.

Utgående från Cummins hypotes om ytflyt och tankeverktyg kan det därmed konstateras att den muntliga och den skriftliga användningen av ett andraspråk delvis har med olika förmågor att göra. Ett språkligt flyt kommer oftast fram i den vardagliga dialogen och kan uppnås om tillräckliga möjligheter till språkkontakter och motivation finns. Däremot är en djupare språkkompetens mera beroende av personens kognitiva funktioner. Såsom kunde konstateras i avsnitt 3.1 är det emellertid också den aktuella kommunikationssituationen som avgör hur höga kognitiva och språkliga krav den skriftliga och den muntliga aktiviteten ställer på individen. Beroende på språkanvändningssituationen kan också den muntliga framställningen ställa höga krav på en individs kognitiva funktioner (se t.ex. Arnau 1994: 23). Den bild av språkbehärsningen som Cummins ovan diskuterade, den s.k. isbergshypotesen, ger är därmed något förenklad. Ett bra komplement till den är den teori som tar fasta på å ena sidan de kognitiva krav som aktiviteten ställer, å andra sidan i vilken grad språket i den aktuella språkanvändningssituationen stöds av kontexten (se figur 4).

Den horisontala linjen i denna modell, som berör språkets kontextbundenhet, kan exemplifieras med två ytterligheter. Å ena sidan kan det handla om en diskussion mellan två personer som i kommunikationssituationen befinner sig i samma rum så att yttrandena och förståelsen kan stödas bl.a. med icke-verbal kommunikation. Å andra sidan kan språket bl.a. i många läs- och skrivaktiviteter vara mycket abstrakt. I sådana aktiviteter är eleven tvungen att enbart stöda sig på de språkliga ledtrådarna för att förstå eller själv producera ett verbalt innehåll.



Figur 4. Graden av kontextuellt stöd och kognitiva krav i en språklig aktivitet (enligt Cummins 1983: 131).

Den vertikala linjen rör sig från kognitivt mindre krävande aktiviteter till kognitivt krävande. Till de förstnämnda kan man räkna automatiserad kompetens, som inte kräver kognitivt engagemang. Den andra ytterligheten representeras av kognitivt krävande uppgifter som ställer höga krav på personens minne och förmåga att samtidigt beakta ett stort antal variabler. (Cummins 1983: 132.)

Enligt K. Hall (1993: 259) representerar skriftlig framställning en språklig aktivitet som ställer både höga kognitiva och språkliga krav på eleven (och som därmed kan placeras inom sektor D) i.o.m. att skribenten samtidigt bör kunna ta hänsyn till textens syfte, mottagare, innehållet som skall förmedlas, det formella textskapandet, den grammatiska korrektheten i språket, ordförrådet och textens disposition (se även avsnitt 3.1). Det går dock också att finna skrivaktiviteter som är kognitivt mindre krävande och där språket i högre grad stöds av den aktuella kontexten. Ett exempel på kontextoberoende skrivning som ställer låga krav på kognitiva funktioner och som därmed kan placeras inom sektor C är enligt D. Hall (1996) kopiering av sådan text som inte har någon koppling till elevens tidigare erfarenheter. En skrivaktivitet som i sin tur i högre grad är kontextbunden men som ställer relativt låga krav på kognitivt fungerande (sektor A) är t.ex. återberättande av ett innehåll som eleven nyss sett eller hört. Något större

kognitiva krav ställer däremot sådana skrivaktiviteter där eleven ombes generalisera, sammanfatta, kontrastera, klassificera osv. ett innehåll som har någon koppling till hans tidigare erfarenheter (sektor B). (D. Hall 1996: 68–69.) Den skriftliga aktivitet som slutligen enligt D. Hall (1996) kunde betraktas som kontextoberoende och kognitivt mest krävande är en som t.ex. förutsätter tillämpning och vidareutveckling av tankar i nya kontexter. (Se även Ahvenainen & Holopainen 2000: 27–28.)

Då det gäller skrivning på ett andraspråk är det med tanke på den ovan presenterade modellen viktigt att vid valet av skrivaktivitet beakta elevernas muntliga språkbehärskning. Elever som ännu befinner sig i början av sin andraspråksinläring bör t.ex. få ta del av aktiviteter där språket stöds av kontexten. Vidare bör givetvis också de kognitiva kraven ställas enligt elevernas ålder och aktuella förutsättningar. I och med att vuxna andraspråksinlärare kognitivt kommit längre i sin utveckling kan de i sina skriftliga uppgifter i högre grad än barn bygga på de kunskaper som de erhållit på sitt förstaspråk. Viktigt vore emellertid att även i fråga om vuxna inlärare förknippa aktiviteterna på det nya språket med meningsfulla kontexter (se vidare avsnitt 3.3.4.2).

### 3.3.2 Sambandet mellan den muntliga och den skriftliga andraspråkskompetensen

I detta avsnitt kommer jag att vidareutveckla diskussionen kring betydelsen av den muntliga språkfärdigheten i andraspråket vid läs- och skrivinläringen på detta språk. Jag kommer också att närmare studera den roll den kognitivt förankrade språkkompetensen (som är gemensam för alla språk) intar i denna inläring.

Enligt Geva (2000), som främst studerat barn med engelska som första- respektive andraspråk i Canada, ser det ut att råda en allmän uppfattning om att den muntliga andraspråkskompetensen bör vara utvecklad till en viss nivå för att läsinläringen skall kunna ske problemfritt på andraspråket. En del forskare



betonar dock att framgångsrik läsning på ett främmande språk snarare gynnas av en allmän läsförmåga. De motstridiga uppfattningarna kan åtminstone delvis förklaras med de olika delfärdigheter inom läs- och skrivförmågan som de olika forskarna fokuserar.

Uppfattningen om att läsaren bör ha kommit en bit på väg med sitt muntliga andraspråk för att läsinläring på detta språk skall ske effektivt får stöd bl.a. av en undersökning av Geva och Ryan (1993). Dessa forskares undersökning tyder emellertid på att den muntliga andraspråksbehärsksningen framför allt korrelerar med läsförståelsen (se även Geva & Clifton 1994: 663). Däremot har man inte kunnat påvisa att den muntliga färdigheten i andraspråket skulle ha lika starkt samband med den mera tekniska sidan av läsningen, dvs. med avkodningen, i synnerhet vad läsning av enstaka ord beträffar (Geva & Siegel 2000). Bland annat i en longitudinell undersökning av Geva och Yaghoubzadeh (2000: 30), som utfördes bland elever med engelska som första- respektive andraspråk, uppvisade eleverna med engelska som andraspråk trots sämre resultat i ett test som mätte det receptiva ordförrådet i andraspråket inte några från den andra elevgruppen avvikande resultat i fråga om avkodning av lösryckta engelska ord. Däremot fanns det såväl svaga som duktiga läsare i båda grupperna. Geva och Yaghoubzadeh påstår utgående från detta resultat att det i stället för barnets muntliga språkbehärsksning i andraspråket är andra faktorer som påverkar läsinläringen på detta språk. Vidare kunde Geva och Clifton (1994) notera i sin studie om läsutvecklingen hos elever i franskt språkbud att de språkbudselever som var duktiga läsare på sitt andraspråk var duktiga läsare även på sitt förstaspråk. I allmänhet visade sig språkbudseleverna i åk 2 vara något långsammare läsare på båda språken än vad de enspråkigt engelskatalande jämförelseeleverna var vid läsning på engelska. Uppfattningen om att läsinlärningsprocessen är anknuten till djupareliggande kognitiva processer som är gemensamma för alla språk som inläraren talar tycks också få stöd av att barn med läs- och skrivsvårigheter uppvisar svagheter oberoende av på vilket språk de läser eller skriver (se t.ex. Wiss 1987).

En ytterligare faktor som ofta diskuterats i samband med läsinlärning på ett andraspråk är i vilken grad språkets ortografi inverkar på inlärningsprocessen (*script dependent hypothesis*) (se t.ex. Geva och Siegel 2000). Det har bl.a. framhävts att eleverna t.o.m. kan vara mera framgångsrika läsare på sitt svagare språk i sådana fall då andraspråket har en mindre komplicerad ortografi än vad förstaspråket har. Geva och Siegel (2000) har studerat detta hos tvåspråkiga barn med engelska som sitt första- och hebreiska som sitt andraspråk. Dessa elever fick vid läsning på sitt andraspråk hebreiska bättre resultat än vid läsning på sitt förstaspråk engelska. Detta tyder enligt Geva och Siegel på att hypotesen om att läsinlärningen påverkas av den ortografiska komplexiteten åtminstone delvis stämmer. Geva och Siegel (2000) drar därmed slutsatsen att läsinlärning på ett ortografiskt mera komplicerat språk sker långsammare än läsinlärning på ett mera fonetiskt språk oberoende av inlärares språkkompetens:

This analysis suggests that regardless of L2 proficiency a 'deep' L2 orthography may entail a slower process of L2 reading development than when the L2 involves a 'shallow' orthography (Geva & Siegel 2000: 24).

Geva och Siegel (2000: 3) påpekar vidare att trots att elever med läs- och skrivsvårigheter har problem oberoende av språk, så uppvisar de ofta något olika typer av svårigheter på olika språk beroende på de ifrågavarande språkens ortografi.

Vad gäller avkodning av ord i längre texter har ett större samband mellan andraspråksfärdigheten och avkodningsförmågan dock kunnat påvisas. Gevas och Siegels (2000) undersökning tyder nämligen på att elever som läser på sitt förstaspråk bättre än andraspråksläsarna klarar av test där läsningen i stället för enstaka ord gäller texter. Det ser ut som om förstaspråksläsarnas bättre resultat vid avkodning av ord i längre texter skulle hänga ihop med att de har bättre möjligheter att dra nytta av kontexten. Att man vid läsning på sitt förstaspråk har möjlighet att i större utsträckning utnyttja olika språkliga ledtrådar, såsom sina morfologiska, lexikala och fonologiska kunskaper, ser således ut att vid textläsning ge ett visst försprång.

Att kunna dra nytta av kontexten har framför allt visat sig ha betydelse för svaga läsare och för läsare som nyligen kommit igång med sitt läsande. De duktigare läsarna drar däremot mindre nytta av kontexten. De klarar av att känna igen ord oberoende av hur mycket kontextuellt stöd de får av den omgivande textmassan. (Se vidare Niemi & Poskiparta 1995.)

I enlighet med detta konstaterar bl.a. Hutchinson, Whiteley & Smith (2000) att enspråkiga läs- och skrivsvaga elever vid avkodning av ord ofta tenderar att stöda sig på den kontextuella informationen då de försöker förstå en text. Elever som läser på sitt andraspråk tenderar i sin tur i allmänhet i större utsträckning än förstaspråkläsarna att förlita sig på själva ordavkodningen i och med att de ofta inte kan utnyttja kontexten i samma utsträckning som förstaspråkläsarna. En elev som läser på sitt andraspråk och som dessutom har ordavkodningsproblem har följaktligen enligt Hutchinson, Whiteley & Smith (2000) ofta begränsade strategier till sitt förfogande för att kunna kompensera sina svagheter i läsning. Detta beror på att han varken kan stöda sig på den säkra ordavkodningen eller på den kontextuella informationen. Med tanke på sådana elever som han skulle det därför vara ytterst viktigt att både anpassa läsmaterialet till de individuella förutsättningarna och stöda förståelsen genom kontextuellt stöd t.ex. i form av innehållslig bakgrundsinformation om den text som skall läsas. Man kan också låta eleven läsa material som har beröringspunkter med hans egna erfarenheter (se även avsnitt 3.3.3).

Utgående från de ovan presenterade resultaten kan man dra slutsatsen att eleverna oberoende av den aktuella muntliga språkbehärsknigen i det nya språket kan klara av att knäcka den alfabetiska koden på detta språk (se vidare t.ex. Noonan, Colleaux & Yackulic 1997, som noterade att språkbads eleverna uppnådde samma resultat i läsning oberoende av på vilket språk läsundervisningen hade introducerats.) I stället för den muntliga språkfärdighet som eleven besitter i det ifrågavarande språket hänger den mekaniska läsningen snarare ihop med en kognitivt förankrad färdighet. Denna är gemensam för den tvåspråkiges båda språk och den utvecklas bl.a. som följd av den språkliga stimulans som eleven på antingen det ena eller det andra språket får ta del av. Eftersom all läsning dock bör

syfta till förståelse, är det viktigt att språket och innehållet i läsmaterialet motsvarar elevens egen nivå och förhandskunskaper. Ordförråd och kännedom om det aktuella språkets struktur (dvs. behärsknigen av de språkspecifika dragen) bidrar sannolikt till att de lästa orden lättare kan igenkännas och förknippas med den tidigare kunskapen. Detta gör i sin tur att läsningen känns mera meningsfull.

I det följande avsnittet kommer jag att närmare diskutera de faktorer som har betydelse vid framgångsrik läsning på ett andraspråk och som därmed bör beaktas i synnerhet då det handlar om läs- och skrivsvaga elevers skriftspråkutveckling på andraspråket.

### 3.3.3 Läs- och skrivsvaga elevers möte med det skriftliga andraspråket

Såsom redan framgått av föregående avsnitt har ordförrådskännedomen en inverkan på läsarens prestationer i synnerhet vad läsförståelsen beträffar. Ordförrådets betydelse är givetvis aktuellt både vid läsning på första- och på andraspråket. Förhållandet mellan ordförrådskännedomen och läsningen är emellertid speciellt intressant att diskutera när det handlar om elever som samtidigt håller på att utveckla sin läsfärdighet och sin språkfärdighet i det språk som används vid läsning.

Framgångsrik läsning innebär enligt Lundahl (1998) bl.a. att läsaren läser med inriktning på innehållet och klarar av att urskilja det viktiga i det lästa. Vidare ser den duktiga läsaren till helheten utan att i alltför hög grad fästa sig vid detaljer. Detta lär sig språkbads eleverna i praktiken mycket tidigt både när det gäller det muntliga och det skriftliga andraspråket. De vet att man inte behöver förstå allt av det muntliga och skriftliga inflödet för att kunna kommunicera och förstå det centrala i budskapet. I detta ligger dock också en risk i synnerhet med tanke på elever med läs- och skrivsvårigheter. Som följd av sina erfarenheter av att andraspråkstexterna innehåller så många obekanta ord, kan de kanske felaktigt vänja sig vid att läsa utan att försöka förstå och att därmed nöja sig med att läsa

texter mekaniskt. En svag läsare kan dessutom ha svårt att skilja det väsentliga från det oväsentliga, ifall alltför få ord väcker en semantisk association. Svaga läsare tillämpar enligt Lundahl (1998) också i allmänhet, oberoende av språk, få strategier vid sin läsning. De har ofta problem med att relatera det lästa till sina egna erfarenheter och har svårt med att skilja det viktiga från det mindre viktiga. För en sådan svag läsare underlättas situationen därför inte av att de texter som skall läsas på ett andraspråk ofta kan innehålla ord som inte känns igen.

Gjessing (1978: 99–100) belyser sambandet mellan ordförrådskännedom och läsning med ett exempel, där ett enspråkigt norsktalande barn får i uppgift att läsa ordet *spurv* (*sparv* på svenska). För ett barn som inte tillägnat sig ordbilden ställer uppgiften enligt Gjessing två skilda krav. För det första skall en koppling mellan de enskilda bokstävernas korresponderande klangelement göras. För det andra skall hela ordets semantiska innehåll och klanggestalt identifieras. Den tekniska förmågan att göra en koppling mellan bokstav och ljud och därigenom sammanbinda de enskilda ljuden i ett ord resulterar i en klangkonstellation som låter som *spurv*. Den leder ändå inte till identifikation av ordet ifall detta inte finns i barnets ordförråd. I stället kopplar barnet samman det skrivna ordet med det mest närliggande ordet i dess ordförråd (t.ex. *sur*). Alternativt kan läsningen resultera i en total förvirring, ifall inget ord i barnets ordförråd liknar det ifrågakvarande ordet. Har eleven vidare problem med att uttala ord korrekt, löper han eller hon naturligtvis ännu större risk för att bli förvirrad inför ord som vid läsning inte låter bekanta (Gjessing 1978: 101; Lindell 1980: 38). Vad läsning på ett andraspråk beträffar är det utgående från det ovannämnda därmed skäl att ta hänsyn till elevernas ordförråd i andraspråket – men också till det faktum att eleverna kan uttala orden felaktigt på sitt andraspråk. Båda dessa faktorer kan således bidra till att förståelsen av det lästa drabbas.

Att barnet lärt sig den tekniska delen av läsningen, dvs. att det knäckt den alfabetiska koden, garanterar således inte att det blir en god läsare. Brister i ordförrådet, som t.ex. hos språkbadsbarn som läser och skriver på sitt andraspråk oundvikligen är ett faktum, kan försvåra den fortsatta läsutvecklingen. Detta kan i sin tur leda till att eleven genom sina kontakter med skriftspråket inte utvecklar

sitt ord- och begreppsförråd (jfr även Stanovich 1986 om förhållandet mellan ordförråd och läsning).

För att undvika frustration och eventuella läsproblem som resultat av att de lästa orden inte igenkänns bör man beakta elevernas ordförråd vid valet av läsmaterialet. Detta är speciellt viktigt i början. Genom att känna igen ord bör eleverna få uppleva att läsning framför allt handlar om att förstå innehållet i det skrivna. Men eftersom de dock ur språkinläringssynvinkel bör komma i kontakt med nya ord och begrepp, skall texterna inte heller vara för enkla. Ett sätt att underlätta förståelsen och göra läsningen på ett andraspråk meningsfull är då att låta eleverna läsa texter som på något sätt har anknytning till deras tidigare kunskaper och erfarenheter. Cummins uttrycker detta enligt följande:

[...] the more initial reading and writing instruction can be embedded in a meaningful communicative context (i.e. related to the child's previous experience), the more successful it is likely to be. The same principle holds for L2 instruction. The more context-embedded the initial L2 input, the more comprehensible it is likely to be, and paradoxically, the more successful in ultimately development L2 skills in context-reduced situations. (Cummins 1984: 141.)

Även Lundahl (1998: 28), som skriver om läsning och skrivning på ett främmande språk, konstaterar i enlighet med Cummins att "ju mer läsaren vet om ämnesinnehållet, desto lägre kommer den språkliga tröskeln att bli". I ett språkbud är det därför viktigt att eleverna har möjlighet att både före och efter läsningen diskutera innehållet i texten och höra läraren berätta om det tema som tangeras i det skriftliga materialet.

Med tanke på den individuella språkutvecklingen är det dock viktigt att även senare vid valet av läsmaterial ta hänsyn till enskilda elevers förutsättningar. Margit Brew (1994), som beskriver undervisningen i Nya Zeeland, framhäver att en viktig bidragande faktor till att även lågpresterande elever har ett positivt förhållningssätt till både läsning och skolan i allmänhet är att läraren fäster speciell uppmärksamhet vid det läsmaterial som ges åt den enskilda eleven. För att inte skapa frustration hos eleverna väljer läraren böckerna separat för var och en så att de med hänsyn till barnets förutsättningar inte betraktas som för svåra. En lämplig bok skall eleven kunna läsa till 80 %. Denna princip garanterar att eleven kommer

att förstå innehållet i berättelsen och att läsoplevelsen således blir givande. Brew skriver vidare att man i skolorna dessutom lägger stor vikt vid s.k. nöjesläsning, vilket i detta fall betyder att eleverna läser böcker som de klarar av till 95 %. Sådan läsning ger eleverna glädje, men bidrar även till att förstärka deras lässtrategier. (Brew 1994: 70–71.)

Bortsett från de eventuella brister i ordförrådet som kan försvåra läsning på ett andraspråk, kan läsförståelsen också drabbas av att andraspråkläsarna i större utsträckning än förstaspråkläsarna blir tvungna att fästa uppmärksamhet vid ytspråkliga aspekter. Enligt Bernhard (1993: 7–8) ställer läsning på ett andraspråk därför extra krav på individens arbetsminne. Det belastar i synnerhet individer med inlärningssvårigheter som ofta har brister i korttidsminnet (se även Geva & Ryan 1993).

På samma sätt som läsning på ett andraspråk belastar arbetsminnet hos andraspråkläsaren ställer också skrivning på ett andraspråk ytterligare krav på hans minnesfunktioner. Demers (1994a: 10) belyser de problem som språkbads elever som arbetar med språkparet engelska-franska ställs inför. Han betonar att det för vem som helst känns frustrerande att komma ihåg skillnaderna och likheterna mellan första- och andraspråket – för att inte tala om elever med inlärnings-svårigheter som sannolikt är speciellt frustrerade inför uppgiften att försöka hålla isär de två språken och undvika stavfel som beror på interferens.

Även om interferens utgör en naturlig del av inlärningsprocessen kan interferensfel bli en mera bestående del av en individs språk, ifall han inte blir medveten om dem. Det behövs medveten träning i olika strategier som kan användas för att eleven skall kunna lära sig att komma ihåg de språkspecifika dragen och att på så sätt kunna undvika fel som vid läsning och skrivning kan leda till missförstånd och till att innehållsinläringen drabbas.

Cummins (2000a: 19) framhäver dock att det inte är skäl att i alltför stor utsträckning lära ut reglerna i respektive språkssystem, eftersom det snarare resulterar i förvirring än i medvetenhet. Han anser att det i fråga om läsinläring

på ett andraspråk är skäl att göra eleven medveten om ljud-bokstavsrelationen i det ifrågavarande språket men att det därefter är kontakten med det skrivna språket (mängden och kvaliteten på den litteratur som eleven både i och utanför skolan kommer i kontakt med) som avgör hur framgångsrik läsare och skribent eleven är på sitt andraspråk. Eleven bör alltså ha möjlighet att testa olika lösningar och genom sina kontakter med andraspråket utveckla sig och bli medveten om de regelbundenheter som karakteriserar olika språk.

### 3.3.4 Problemet att diagnostisera svårigheterna hos tvåspråkiga

Såsom framgick vid introduktionen till avsnitt 3.3 är gränsdragning mellan den svaga skribenten och läsaren å ena sidan och den språkligt svaga individen å andra sidan inte alltid problemfri. Hos elever som först lär sig att läsa och skriva på sitt andraspråk förknippas läs- och skrivsvårigheterna ofta med språksvårigheter. Det har i sin tur konsekvenser för såväl den tidiga diagnostiseringen av verkliga läs- och skrivsvårigheter som för planeringen av ändamålsenliga åtgärder (se Geva 2000). Att språket utvecklas olika hos olika elever är ett självklart faktum i ett språkbad. Denna utgångspunkt kan dock också lätt leda till att de olika uttryck som elevernas svårigheter tar automatiskt klassificeras som en ovana inför användningen av det nya språket. Å andra sidan kan svårigheter som är en naturlig del av andraspråsutvecklingen felaktigt klassificeras som läs- och skrivsvårigheter. Även om skolpersonalen i språkbad både känner till och beaktar elevernas språkliga bakgrund i undervisningen, kan orsakerna till svårigheter i många fall vara svåra att upptäcka i ett tidigt skede.

#### 3.3.4.1 Att skilja mellan språksvårigheter på olika plan

I allmänhet kan språkfärdighet enligt Bloom och Lahey (1978) indelas i form (fonologi, morfologi, syntax och lexikon), innehåll och användning eller funktion (hur, var, när formen och innehållet tillämpas). Hos en person som håller på att lära sig ett andraspråk är en fungerande växelverkan mellan dessa tre delområden



ännu bristfällig. Personen kan exempelvis besitta de ovannämnda kunskaperna på sitt förstaspråk men sakna lämpligt ordförråd på andraspråket eller kunskap om hur tankarna på ett grammatiskt korrekt sätt skall uttryckas på detta språk. Vidare kan det hända att man klarar av att uttrycka sig relativt felfritt i en kontext men är okunnig när det gäller att producera språket i en annan kontext. Stora individuella skillnader uppstår dessutom enligt Bloom och Lahey i sättet att fungera på ett begränsat språk.

Också den affektiva faktorn spelar en viktig roll när eleverna skall uttrycka sig på ett språk där brister på olika språkliga plan föreligger. Att en elev t.ex. i en skrivsituation uttrycker sig på ett grammatiskt sett felfritt men syntaktiskt enkelt språk kan bero på att språket inte räcker till för att resonera kring mera komplicerade tankar men också på att han inte vågar skriva ner tankarna på grund av en rädsla för att göra fel. Han kan då antingen uttrycka sig kort och enkelt för att undvika fel eller koncentrera sig på innehållet och ta risken att göra fel. Svårigheterna i en skrivsituation behöver således inte nödvändigtvis vara anknutna till bristande språkkunskaper eller vara direkta tecken på läs- och skrivsvårigheter utan kan också vara av affektiv art. Eleven kan då trots sina förutsättningar och trots sina kunskaper om hur det nya språket fungerar känna sig otrygg eller ovillig att använda språket, vilket i sin tur kan ha vissa följder för den fortsatta språkutvecklingen.

Brunell (1988) har i sin undersökning bl.a. diskuterat de olika uttryck som skolspråkssvårigheter kan ta sig hos tvåspråkiga elever och hos elever med stark finskspråkig bakgrund i en svenskspråkig skola. Utgående från sina resultat som baserade sig på lärarnas bedömningar, delar han in svårigheterna i tre kategorier som samtidigt representerar olika nivåer i språkbehärsknigen (Brunell 1988: 78-79).

Den första kategorin innefattar s.k. ytstrukturella svårigheter. De kan bl.a. innebära ett osäkert, icke flytande eller felaktigt språkbruk på fonetisk, lexikal eller syntaktisk nivå. Svårigheterna av fonetisk art innebär främst uttalssvårigheter men kan också komma fram i stavning då bokstäver p.g.a. det finska inflytandet

förväxlas med bokstäver som står för närliggande ljud. De lexikala svårigheterna omfattar bl.a. brister i ordförrådet, felaktig ordböjning och osäkerhet i fråga om genus och prepositioner. Syntaktiska svårigheter tar sig däremot uttryck bl.a. i felaktig användning av rak ordföljd, fraseologiska felaktigheter osv.

Den andra kategorin avser däremot svårigheter som ligger på ett djupare språkligt plan. De kommer exempelvis fram genom ett begränsat ordförråd i båda språken. På grund av sådana svårigheter kan eleven ha svårt att förstå lärarens instruktioner och lära sig ämnesinnehållet. Det kan också hända att eleven kan läsa flytande men kan ha problem med att förstå innehållet i det lästa.

Den tredje kategorin står slutligen för svårigheter av extralingvistisk art. De innebär att eleven av en eller annan anledning inte vågar eller vill använda språket trots att språkliga förutsättningar föreligger. Eleven kan vara negativt inställd till det ifrågavarande språket eller sakna självförtroende p.g.a. ovana. Vidare kan han vara ovillig att utnyttja sin språkförmåga t.ex. i skrivsituationer.

Svårigheter på det första, ytpråkliga planet är hos tvåspråkiga i svensk skola ett resultat framför allt av finsk påverkan. Sådana svårigheter betraktas enligt Brunell som mindre allvarliga än de djupare språkliga svårigheterna, som i sin tur kräver speciell uppmärksamhet framför allt om de uppstår i kombination med problem på andra plan. (Brunell 1988: 81.) Lärarna i undersökningen räknar med att de ytstrukturella svårigheterna försvinner med tiden som en följd av att eleverna fått träna sitt andraspråk i de aktiviteter som normalt förekommer i skolan.

Även med tanke på språkbud kan Brunells (1988) gruppering betraktas som användbar. Att eleverna i språkbudsprogrammet handskas med ett språk som de relativt sent kommit i kontakt med gör bl.a. att svårigheter på den första nivån i Brunells gruppering förekommer på alla språkliga nivåer, åtminstone i början av skolgången. Problem på den tredje nivån är också vanliga i ett språkbud, men frågan är när symptom av detta slag skall ses som tecken på problem. Barn är mycket olika i fråga om den tid som de behöver för att själva känna sig trygga med att använda det nya språket. Lenneberg (1967) talar om en tyst period som en

naturlig del av andraspråksutvecklingen. Den innebär att barnet inhämtar information och modeller för andraspråksanvändningen för att småningom övergå till att självt aktivt använda språket.

I praktiken är det dock de djupareliggande svårigheterna som lätt gömmer sig bakom de ytpråkliga och affektiva svårigheterna. En elev med svårigheter i ett tvåspråkigt program antas komma ifatt de övriga eleverna då han utvecklat ytflytet och då han kommit ifrån sin bristande ovana att använda det nya språket. Men en välutvecklad ytpråklig kompetens kan också ge fel bild av en persons språkbehärskning, vilket bidrar till att de mera allvarliga språkproblemen inte upptäcks. Det skulle därför vara viktigt att komma åt barn som har svårigheter av mera grundläggande art. Ett svagt utvecklat förstaspråk gör det ju svårare för barnet att inhämta kunskapsinnehåll och tillgodogöra sig undervisning på ett andraspråk. Detta handlar också Cummins tröskelhypotes om (se avsnitt 2.2).

#### 3.3.4.2 Att skilja mellan kunskapsrelaterade problem och problem med undervisningsspråket

Cline och Frederickson (1999) beskriver minoritetsbarns situation i enspråkigt majoritetsspråkiga skolor i Storbritannien. De anser att man i skolorna i allmänhet alltför ofta tror att tvåspråkiga elever som på sitt andraspråk uppvisar läs- och skrivsvårigheter inte skulle ha problem med läsning och skrivning, ifall de skulle få sin undervisning på förstaspråket. Svårigheterna förväntas därför avta efter att dessa elever blivit mera bekanta med det andra språket som fungerar som undervisningsspråk. Cline och Frederickson påpekar vidare att det finns en risk för att pedagogerna på detta sätt bortser från de egentliga läs- och skrivsvårigheterna, som borde åtgärdas i ett tidigt skede. Ett bevis som talar för att så är fallet är enligt dessa forskare att tvåspråkiga barn, speciellt barn från språkliga minoriteter, är underrepresenterade i specialklasser som är avsedda för elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. I stället är två- och flerspråkiga barn med ett minoritetsspråk som förstaspråk klart överrepresenterade i grupper med allmänna inlärnings-svårigheter.

Ett sätt att undvika felbedömningar är enligt Cline och Frederickson (1999) att förnya den diagnostiska apparatur som används för att upptäcka elever med inlärningssvårigheter. En viktig anledning till att felbedömningar sker har nämligen enligt dessa forskare att göra med det sätt på vilket man definierar läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. Traditionellt har man betonat diskrepansen mellan en dyslektikers kapacitet och hans prestationer (se avsnitt 3.2). En elev med dyslexi har alltså genomsnittlig eller högre begåvningsnivå men presterar trots detta och trots adekvat undervisning och stimulerande hembakgrund sämre än vad som kan förväntas i läsning och/eller skrivning. Ett barn med allmänna inlärningssvårigheter presterar däremot under det som kan förväntas med tanke på åldern. Svårigheterna i detta barns prestationer uppträder inom flera olika områden på grund av lägre kapacitet. Att två och flerspråkiga barn, speciellt barn från olika minoritetsgrupper, oftast snarare anses tillhöra den senare gruppen beror enligt Cline och Fredrickson på att intelligenstesten ofta inte tar hänsyn till tvåspråkiga individers kulturella bakgrund och erfarenheter. Ofta testas de tvåspråkiga individerna fortfarande på sitt svagare språk. Detta resulterar i att de får sämre resultat i intelligenstest och ger intryck av en kapacitet som ligger under genomsnittet. I stället för att använda definitionen som fäster vikt vid diskrepansaspekten föredrar Cline och Frederickson den andra allmänt vedertagna definitionen på dyslexi, som understryker bristerna i det fonologiska systemet. Att undersöka individens fonologiska processer skulle enligt dem ge kulturellt mindre bundna resultat:

[...] an approach to identifying dyslexia which is based on phonological skills should prove to be less culturally biased than one based on IQ testing. It is argued that phonological processing skills that are relevant to alphabetic literacy can be developed by exposure to any language and, as phonology is a surface feature of language, native-like familiarity with the phonology of a new language should be developed within a much shorter period than is required to develop the deeper level of processing skills required for cognitive-academic language proficiency. (Cline & Frederickson 1999: 87.)

Geva (2000) påpekar också att barn med lässvårigheter oberoende av språk har en sämre utvecklad fonologisk medvetenhet. En testning av den fonologiska medvetenheten (ljudsegmentering, ljudsyntes, positionsanalys och segment-subtraktion) kan därför ge information om den aktuella individens läsinlärnings-

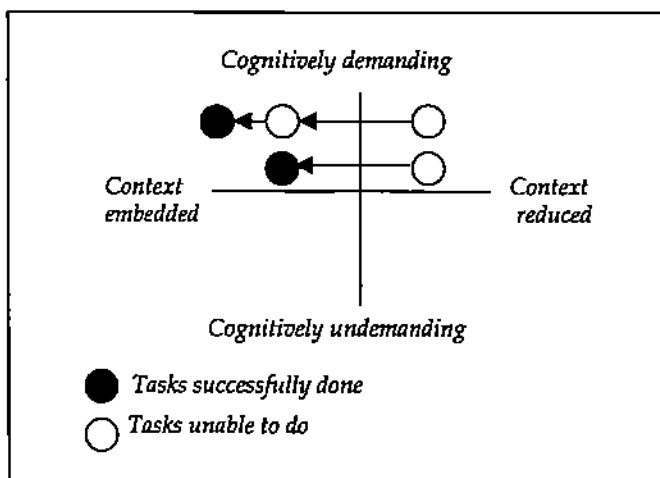
förmåga i andraspråket (se också Geva & Yaghoubzadeh 2000; Wade-Woolley & Siegel 1997). Benämningstestet Rapid Automated Naming (RAN) är ett annat deltest som visat sig korrelera starkt med ordavkodningsförmågan hos både första- och andraspråkläsare (Geva & Yaghoubzadeh 2000: 32–33). I en studie av Geva och Yaghoubzadeh (2000) fick elever som var svaga ordavkodare och som därmed ansågs befinna sig i riskzonen för att utveckla specifika läs- och skrivsvårigheter dåliga resultat i detta test oberoende av om det var fråga om barn med engelska som första- eller som andraspråk. Cline och Frederickson (1999: 88) framhäver dock att användningen av en definition som betonar de fonologiska processerna inte heller är problemfri, eftersom alla som upplever läs- och skrivsvårigheter inte har problem med fonologiska processer. De anser ändå att det i framtiden skulle vara viktigt att man i stället för en definition som utesluter vissa grupper (de som har lägre än normal IQ och som inte haft möjlighet till utbildning) skulle ta i bruk en definition som i stället skulle inkludera alla individer med läs- och skrivsvårigheter. En sådan definition skulle möjliggöra att de egentliga läs- och skrivsvårigheterna hos individer som håller på att lära sig ett andraspråk samtidigt som de lär sig läsning och skrivning på detta språk kunde identifieras utan att de behöver ha utvecklat en djupare språkkompetens i detta språk. (Cline & Frederickson 1999: 86–88.)

Ett sätt att skilja mellan läs- och skrivsvårigheter och svårigheter som har med undervisningsspråket att göra är vidare enligt Geva (2000) att man jämför de tvåspråkiga elevernas prestationer i läsförståelse med hörförståelsen på det andra språket. Är det fråga om en elev vars problem har att göra med ett svagt utvecklat andraspråk, är resultaten sannolikt svaga när det gäller både läs- och hörförståelsen. Hos en elev med specifika läs- och skrivsvårigheter blir det däremot en tydlig skillnad mellan resultaten i dessa två uppgifter (nämligen normal hörförståelse och svag läsförståelse).

Ytterligare har en del forskare diskuterat problematiken kring att skilja mellan svårigheter som hänger ihop med innehållsinläringen – eller med inläring av vissa färdigheter såsom läsning och skrivning – och svårigheter som beror på undervisningsspråket. De har då utgått från Cummins tvådimensionella modell av

språkbehärsknigen (se avsnitt 3.3.1). Enligt Rogers och Pratten (1996) kan denna modell likaväl utnyttjas vid en kartläggning av svagpresterade elevers behov som vid planeringen av den innehållsliga och den språkliga komponenten i undervisningen så att den motsvarar de enskilda elevernas aktuella förutsättningar.

Vid en bedömning av den enskilda elevens svårigheter är det enligt modellen viktigt att med hjälp av språkligt och kognitivt mera och mindre krävande uppgifter utröna huruvida problemen hänger ihop med de för höga kognitiva kraven eller med de för höga språkliga krav som uppgifterna ställt. Enligt Rogers och Pratten kan barn med svårigheter med undervisningsspråket uppnå bättre resultat ifall språket i undervisningen eller den aktuella uppgiften konkretiseras. För att underlätta problemen behöver man alltså inte alltid göra uppgiften kognitivt mindre krävande (se figur 5).

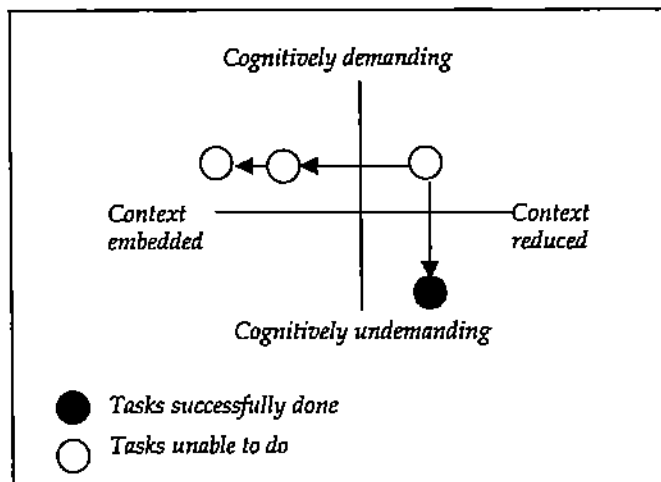


Figur 5. Ett barn med behov av stöd i undervisningsspråket (enligt Rogers och Pratten 1996: 79).

I ett språkbad, där praktiskt taget alla elever arbetar med ett språk som de har begränsade kunskaper i, utgår läraren helt naturligt från att språket i början är konkret och stöds av gester osv. En annan situation kan däremot råda i enspråkiga skolor, där bl.a. tvåspråkiga elever med eventuella brister i skolspråket kanske inte får den typ av språklig stimulans som skulle vara bäst med tanke på deras

språkliga bakgrund och tidigare erfarenheter. Eftersom undervisningsspråket i så fall kan vara mycket mera abstrakt än vad den aktuella elevens språkbehärskning medger, kan eleven få problem med att lära sig kunskapsinnehållet. Är man som lärare inte medveten om att svårigheterna i själva verket beror på ett för abstrakt språk som används i undervisningen, kopplas den tvåspråkiga elevens svårigheter felaktigt ihop med kunskapsrelaterade problem.

Kontextuellt stöd för språket hjälper däremot inte en elev som inte har svårigheter med undervisningsspråket utan problem med att förstå och lära sig det kunskapsmässiga innehållet i undervisningen. För en sådan elev behövs uppgifter som kognitivt motsvarar dess förutsättningar (se figur 6). Detta är viktigt att komma ihåg i tvåspråkig undervisning såsom språkbad, där elevernas problem med ämnesinlämningen lätt antas bero på det nya språket.



Figur 6. Ett barn med behov av stöd i undervisningsinnehållet (enligt Rogers och Pratten 1996: 79).

Ett barn som däremot upplever både språksvårigheter och inlärningsvårigheter behöver undervisning där språket stöds av kontexten, men samtidigt uppgifter som motsvarar dess kognitiva förutsättningar. En sådan elev gör alltså inte avgörande framsteg om enbart den ena komponenten, dvs. antingen språkets abstraktionsgrad eller den kognitiva svårighetsgraden, anpassas. Detta gäller bl.a.

språkbads elever med inlärnings svårigheter som behöver stöd för att klara av att utveckla sina kunskapsmässiga svagheter på ett ofta begränsat andraspråk. För exempelvis språkbads elever med skrivsvårigheter är det därför viktigt att utnyttja skrivsituationer där själva svårigheten kan tränas på ett andraspråk utan att språket alltför mycket stör själva träningsmomentet.

Ett exempel på detta kan hämtas ur Clays (1993) beskrivning av skrivträningen inom specialundervisningen i det s.k. Reading Recovery-programmet i Nya Zeeland. Enligt modellen tränas barnens skrivförmåga individuellt utgående från en berättelse som varje elev skapat (antingen muntligt eller skriftligt) enligt sitt eget val eller sina egna intressen. Att man vidareutvecklar skrivförmågan genom att tillsammans analysera en text som barnet självt berättat och som därmed baserar sig på dess egna upplevelser har sina förtjänster. Framför allt är det med tanke på undervisning som sker på barnets andraspråk av intresse att barnet inte frustreras inför ett alltför svårt språk utan i stället upplever språket som meningsfullt och intressant. Kontextuellt stöd för språket bidrar alltså till att energi t.ex. inom specialundervisningen kan lösas för att träna på den aktuella svårigheten, t.ex. skrivsvårigheten.

Att man i språkbad även i allmänhet tar hänsyn till distinktionen mellan graden av kontextuellt stöd och de kognitiva krav som föreligger i en undervisningssituation är således viktigt för att läraren exempelvis inte skall underskatta eleverna genom att ställa lägre krav i fråga om innehållet bara för att de inte fullständigt behärskar det språk på vilket undervisningen ges. Samtidigt bör eleverna genom differentierade uppgifter småningom ha möjlighet att utveckla sitt språk i en mera abstrakt riktning (se D. Hall 1996: 59). Alla bör dock få göra det i sin egen takt.

### 3.4 Sammanfattning

Största delen av den forskning som hittills bedrivits kring läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga har gällt barn som befinner sig i en annan situation än vad språkbads barn gör. Det har ofta varit fråga om minoritetsbarn som gått i skola på



ett andraspråk, dvs. på ett majoritetsspråk. En del skolsvårigheter har i sådana fall kunnat uppstå hos dessa minoritetsbarn bl.a. som ett resultat av att de aktuella elevernas språkbehärskning inte motsvarat språket i undervisningen. Ofta har minoritetsspråkiga elevers specifika inläringssvårigheter kunnat tolkas som svårigheter med undervisningsspråket, eller så har eleverna tvärtom konstaterats vara i behov av specialklassundervisning trots att man hade kunnat utveckla deras språkliga och kunskapsmässiga färdigheter genom en ändamålsenlig planering av undervisning som beaktar elevernas aktuella språkliga nivå och tidigare kunskaper. Detta har bland forskarna väckt frågor bl.a. om förhållandet mellan den muntliga språkkompetensen och läs- och skrivinläringen, om samverkan mellan de två språk som en tvåspråkig person talar och om förhållandet mellan och särskiljandet av språksvårigheter och verkliga inläringssvårigheter.

Sådana frågor aktualiseras även i viss mån i språkbad, där bl.a. läs- och skrivundervisningen sker på barnens andraspråk. Det finns dock en avgörande skillnad mellan situationen hos språkbadseleverna och situationen hos eleverna från språkliga minoriteter som deltar i majoritetsspråkig undervisning: i ett språkbad känner man oftast väl till elevernas bakgrund. Man kan därför systematiskt utnyttja denna kunskap vid planeringen av undervisningsmetoderna och mera medvetet ta hänsyn till både elevernas språkliga och kognitiva nivå.

Generellt sett kan tvåspråkighet med tanke på läs- och skrivinläringen innebära vissa fördelar samtidigt som läs- och skrivinläring på ett andraspråk sannolikt också utgör en utmaning för inläraren, i synnerhet då läs- och skrivinläringen sker på ett svagare andraspråk. I ett språkbad har läsningen och skrivningen på samma sätt som det muntliga språket framför allt ett kommunikativt syfte. Språkbadselevernas skriftspråk har i början många likadana drag som talspråket och kan betraktas som nedskrivet tal. Via det får eleverna dock möjlighet att kommunicera med andra som i tid och rum inte befinner sig i skrivproduktions-situationen. För att kunna omvandla talet till skrift måste de dock ha en viss medvetenhet om språket som system. En sådan medvetenhet kan språkbads-eleverna t.o.m. ha lättare än enspråkiga barn att uppnå. I detta avseende liknar de andra elever med kontakter med två språk. Medvetenheten utvecklas som en följd

av barnens erfarenheter av språkets godtycklighet, dvs. av att samma innehåll på olika språk kan få olika uttryck (se t.ex. McLaughlin 1984: 44).

Att språkbadsverksamheten också bl.a. på daghemsnivå syftar till att stimulera barnen språkligt (se t.ex. Södergård 2002) har sannolikt sin inverkan på den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Detta behöver dock inte betyda att läs- och skrivsvårigheter inte skulle förekomma hos språkbadselever. Tvärtom förekommer läs- och skrivsvårigheter hos språkbadselever på motsvarande sätt som hos andra barn som följd bl.a. av neurologiska och ärftliga faktorer.

Läs- och skrivkunnighet anses inom litteraturen framför allt vara en kognitivt förankrad företeelse som är gemensam för alla språk som en person talar. Att eleven skall kunna knäcka den alfabetiska koden på sitt andraspråk förutsätter därför inte att han i sin muntliga andraspråksbehärskning skall ha uppnått någon viss nivå. Vidare utvecklar läsning och skrivning på ett språk samma färdighet även på andraspråket, och även de specifika läs- och skrivsvårigheterna är gemensamma för båda språken. För att framgångsrikt kunna läsa och skriva – eller tala – på ett andraspråk måste eleven dock ha lärt sig vissa språkspecifika drag om det ifrågavarande språket. Vid läsning och skrivning innebär sådana språkspecifika drag bl.a. kännedom om språkets ortografi och ordförråd.

En del forskare anser att läsning och skrivning på ett andraspråk i viss mån kan vara problematiskt för elever med läs- och skrivsvårigheter. De har nämligen bl.a. ofta bristande minnesfunktioner, vilket gör det svårt för dem att hålla de språkspecifika konventionerna i minnet. Att själva läs- och skrivaktiviteten i sig ofta är en kognitivt krävande uppgift kan göra att de inte klarar av att beakta alla faktorer i skrivandet på sitt andraspråk. Elever med läs- och skrivsvårigheter klarar dock ofta väl av den muntliga andraspråkskommunikationen. Det beror på att samma typ av kognitivt engagemang inte krävs då språkanvändningen gäller starkt kontextualiserad kommunikation, där man behöver ta hänsyn till ett mindre antal variabler och där all information inte behöver uttryckas med enbart språkliga medel.

I detta kapitel har jag betonat vissa faktorer som stöder läs- och skrivutvecklingen hos svaga andraspråkläsare och -skrivare. Jag har bl.a. framhållit att det vid valet av läsmaterial är viktigt att ge den svaga andraspråkläsaren kontextuellt stöd för förståelsen. Svaga andraspråkläsare har nämligen ofta begränsade möjligheter att förstå det lästa på grund av att de varken kan stöda sig på en säker ordavkodning eller på de språkliga ledtrådarna i den omgivande texten. För att dessa elever skall uppleva läsning som en meningsfull aktivitet behöver de därför kunna göra kopplingar mellan det lästa och sina tidigare erfarenheter.

Vidare har det framhållits att elevernas uttal inverkar på både skrivningen och läsningen. I och med att uttalet hos andraspråkselever ofta präglas bl.a. av inflytande från förstaspråket kan bl.a. förståelsen av det lästa drabbas då orden inte låter bekanta. Med tanke på de krav som den skriftliga kommunikationen, oberoende av språk, ställer på eleven har jag också diskuterat vikten av att stöda och vidareutveckla skrivförmågan via den språkliga kanal som han bäst behärskar, dvs. via det muntliga språket. Att läraren utgår från det eleverna redan kan och finner kopplingar mellan talat och skrivet språk hjälper framför allt de svagare eleverna att komma igång med sina skriftliga aktiviteter.

Avslutningsvis är det skäl att poängtera att lärarens förhållningssätt till skriftspråket påverkar elevernas upplevelse av sitt skrivande. Om läraren i sin undervisning förmedlar en attityd av att kommunikation, inte korrekthet, är det viktiga, då kan det bidra till att även de svaga eleverna tycker att läsning och skrivning är meningsfulla aktiviteter. Det kommunikativa i deras texter kan senare stödas av den formella kunskap som växer fram med tiden. I språkbud betonar man en sådan funktionell syn på språket. Detta stöder sannolikt de läs- och skrivsvaga eleverna som härigenom får en lägre tröskel för att använda språket aktivt.

#### 4. SKRIVSVAGA ELEVER I SPRÅKBAD – EN FALLSTUDIE

I detta kapitel kommer jag att presentera de skrivsvaga elever vars andraspråksutveckling analyseras senare i min avhandling. Vidare kommer jag att beskriva undervisningen och i synnerhet läs- och skrivundervisningen samt specialundervisningen i syfte att ge en uppfattning om de ramar inom vilka de aktuella eleverna i språkbad utvecklar sin läs- och skrivefärdighet (se även avsnitt 2.4).

##### 4.1 Sex skrivsvaga språkbads elever – elevporträtt

Den primära målgruppen i min fallstudie utgörs av sex språkbads elever som befann sig på två olika årskursnivåer vid uppföljningen. Det centrala kriteriet för valet av denna målgrupp var att eleverna i sin kontakt med skriftspråket enligt lärarbedömningen skulle uppleva svårigheter som skulle fordra specialpedagogiska insatser. Trots denna gemensamma nämnare kan det anses vara fråga om en relativt heterogen grupp elever. Hos varje enskild elev samspelar de inomindividuella faktorerna (motivation, självbild, kognitiva förutsättningar osv.) såväl som faktorerna utanför individen själv (föräldrarnas engagemang, möjligheterna till specialundervisning osv.) olika (se även figur 3 i avsnitt 2.5). Detta innebär att eleverna är mycket olika varandra både vad svårigheternas omfattning och orsakerna till dem beträffar. Vid urvalstillfället hade dock inget av barnen blivit föremål för någon klinisk diagnos (en elev fick diagnosen specifika läs- och skrivsvårigheter under det första uppföljningsåret). Individerna utgjorde snarare den grupp elever som hade visat sig vara i behov av extra stödinsatser och som kunde anses ligga i riskzonen för att utveckla specifika inlärningssvårigheter under sin skolgång. Studien handlar alltså om elever som lärarna i vilken klass som helst, där inga urvalskriterier beträffande språkbegåvning eller förkunskaper i undervisningsspråket utformats, kommer i kontakt med. Vidare kan dessa barn anses vara exempel på gränsfall som enligt en del lärare förmodligen kunde dra nytta av byte till en reguljär enspråkig klass, medan de enligt många andra skulle ha nytta av att delta i språkbad (se kapitel 2).

De utvalda eleverna kommer som redan konstaterats från två olika åldersgrupper. Syftet med detta är framför allt att ge en konkret bild av den individuella variation som uppstår i språkutvecklingen i olika faser av skolgången och att därmed ge exempel på hur svårigheterna på nybörjarstadiet och efter några års skolgång kan ta sig uttryck hos läs- och skrivsvaga språkbads elever. Vid tiden för den första materialinsamlingen gick hälften av barnen i åk 1 (grupp 1) och hälften i årskurs 3 (grupp 2). Före skolstarten hade de yngre eleverna gått två år i ett språkbadsdaghem, medan de äldre eleverna endast gått ett år i daghem. Eleverna från åk 1 kan därmed fungera som exempel i fråga om de svårigheter som elever i nybörjarstadiet drabbas av då undervisningens främsta tyngdpunkt ligger på läs- och skrivinläringen samt på uppbyggandet av ett grundläggande ordförråd i ett andraspråk. De utvalda eleverna från åk 3 kan i sin tur ge uppgifter om hurdana svårigheter språkbads elever kan uppvisa senare då de förväntas ha tillägnat sig grundfärdigheterna i skriftspråket som nu tillsammans med ett ökande ord- och begreppsförråd ligger till grund för den centrala ämnesinläringen. Att det handlar om barn i olika åldrar innebär också att de lärare som valt ut eleverna har gjort sin bedömning på delvis olika grunder. Medan läraren för åk 3 kunde basera sin bedömning på den erfarenhet hon fått av sina elever under två års tid, grundade läraren för åk 1 sitt val i större utsträckning på resultaten av olika kartläggningar samt på uppgifter från daghemstiden. I båda fallen baserade klasslärarna dock sitt val även på den bedömning som specialläraren gjort av eleverna i den aktuella klassen. De utvalda eleverna var således sådana som även skolans speciallärare ansåg vara i behov av specialundervisning.

Fem av de sammanlagt sex skrivsvaga eleverna i min undersökning är pojkar. Könsfördelningen återspeglar den verkliga situationen i de ifrågavarande språkbadsklasserna såtillvida att det var fler pojkar än flickor som både klass- och speciallärarna ansåg vara i behov av stöd. Detta anses av många forskare vara fallet också generellt vad gäller förekomsten av läs- och skrivsvårigheter hos flickor och pojkar (se t.ex. Jacobson 1995). I stället för att konstruera en grupp med jämn könsfördelning valde jag således att belysa språkinläringen och svårigheterna hos de elever vars skrivutveckling vid undersökningens start i största utsträckning gav upphov till specialpedagogiska insatser.

I de följande två avsnitten presenteras var och en av eleverna i målgruppen för sig utgående från diskussioner och intervjuer med både klasslärarna och speciallärarna. Syftet är att ge en uppfattning om de svårigheter som lärarna noterat hos de aktuella eleverna och att därmed beskriva de svårigheter som bidragit till att eleverna uppfattats som svaga och i behov av stödinsatser. Valet av målgruppen skedde i slutet av höstterminen 1997, så att också elever som vid urvalstillfället befann sig i åk 1 hade hunnit vara några månader i skolan.

#### 4.1.1 Eleverna i grupp 1

##### *Marko*

I början av första årskursen genomförde skolans finskspråkiga speciallärare en kartläggning av elevernas förstaspråk. Syftet var att erhålla information om nybörjarnas behov av specialpedagogiska insatser och deras allmänna förberedande färdigheter inför läs- och skrivinläringen. Delfärdigheter som uppmärksammades var auditivt satsminne, kinestetisk diskriminering, optisk diskriminering, förmåga att urskilja initialljudet i ett ord samt matematiska färdigheter. Av dessa kan de två förstnämnda enligt specialläraren bäst förutsäga en elevs läs- och skrivfärdighet. Ytterligare deltog eleverna i ett kontrollerat teckneiakttagelsetest (KTI). Målet med det var att kartlägga barnens förmåga att ta emot något mera abstrakta instruktioner samt att få en uppfattning om barnens begreppskänedom, antalsuppfattning och finmotorik.

Marko var en elev som i den initiala kartläggningen konstaterades ha vissa svagheter, speciellt i ett test som mätte kinestetisk diskriminationsförmåga (5 poäng av 10; resultatet var bland de fyra sämsta i klassen) och i ett deltest där eleven skulle avgöra med vilket ljud ett ord börjar (1 rätt av 6; resultatet var det sämsta i klassen). Däremot fick han relativt höga poäng i det deltest som mätte matematiska färdigheter och som dessutom krävde vissa språkliga färdigheter såsom begreppskänedom. Resultaten tydde enligt specialläraren på att Marko befann sig i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter och på ett behov av

stödande åtgärder inom specialundervisningen. För att få mera exakta uppgifter om svårigheternas natur samt för att få veta om de svaga resultaten faktiskt berodde på hans svagheter eller om resultaten påverkats av andra faktorer i test-situationen borde en noggrannare utredning enligt speciallärarens åsikt ha ägt rum. Någon sådan utredning gjordes dock inte på grund av tidsbrist.

Den svenskspråkiga specialläraren gick i början av läsåret igenom elevernas bokstavskännedom samt läsning av korta och längre ord. För Markos del var resultatet även här mycket svagt. Han kände i början av första årskursen igen fyra versala bokstäver men kände bl.a. inte till första bokstaven i sitt eget namn. Han var enligt specialläraren negativt inställd till uppgifterna och verkade allmänt ointresserad. Behovet av specialundervisning konstaterades framför allt för att öka motivationen inför läsning.

I början av skolgången tog sig Markos problem enligt klassläraren uttryck i att han inte kände igen bokstäver. Klassläraren tyckte emellertid att hans största problem var en dålig självbild och en rädsla för att misslyckas. Han var ofta ovillig och ointresserad av att försöka och gav lätt upp genom att säga "en mä tiedä" (jag vet inte) och genom att bli arg. Att han betedde sig så anser läraren bero på att pojken upplevde situationen som svår eller otrevlig av någon anledning. Han kom heller inte med i lekar och deltog aldrig i sånger. Föräldrarna hade berättat att pojken som liten varit i behov av sjukvård och de hade varit nöjda med att pojken över huvud taget ville gå till skolan. Att han inte hade haft något stort intresse för bokstäver hade varit av mindre betydelse och det hade inte väckt oro hos föräldrarna.

Klassläraren hade vidare fått uppgifter om att det på daghemmet tog ett halvt år innan pojken kom med i någon aktivitet. Marko hade enligt daghemsläraren varit en tystlåten och något blyg pojke. Hans sätt att bete sig var något oroväckande redan då och fick daghemspersonalen att ibland fundera på eventuella orsaker till hans försiktighet. Ett för honom kännetecknande drag var att han långsamt kom igång med såväl användningen av målspråket som att överhuvudtaget visa intresse för olika aktiviteter. En språklig osäkerhet och ovilja att delta i aktiviteter

tog sig på daghemstiden uttryck bl.a. i en ovilja att svara på daghemslärares frågor och i en ovilja att be om hjälp i situationer där han inte visste hur han skulle gå till väga. Han lekte och arbetade ofta ensam men gjorde det enligt daghemspersonalen av eget val. Han behövde uppmuntran men enligt daghemsläraren var det viktigt att uppmuntra i förbifarten utan att göra det till en stor sak.

I skolan blev lärarens utgångspunkt att höja självförtroende och att få honom att känna sig trygg, duktig och beredd att pröva på. Läraren uppmuntrade och berömde pojken och försökte betona att det inte gör något om man säger fel. Läraren försökte väcka intresse för läsning och få honom att tycka att det är roligt att ljuda ihop. Specialläraren gav honom under första årskursen endast litet specialundervisning på grund av att det fanns en annan pojke i samma klass med mera akuta problem. Specialundervisningen gavs i form av bokstavsinnlärning och sammanljundningsövningar. Det centrala inom specialundervisningen var dock att väcka och uppmuntra det egna intresset genom roliga övningar.

Klassläraren beskrev Marko som en något inåtvänd och tystlåten pojke som gärna satt och arbetade ensam och höll sig vid sidan om. Bland kompisar kunde han ibland vara pratsam då han kände sig trygg. Läraren ansåg att han ibland gärna såg ut att vilja berätta någonting för hela klassen, men modet räckte inte alltid till. Marko var mycket självkritisk och ville inte säga något på andraspråket om han tvekade om hur det skulle sägas. Hur motiverad han var inför olika aktiviteter berodde dock på hur synlig roll han hade och på huruvida han förväntades säga något. Marko lär dock ha sagt åt kamraterna att han tycker mera om att gå i skola än i daghem, vilket läraren ansåg vara en positiv sak. Även föräldrarna menade att pojken trivdes i skolan – men läxorna intresserade inte. Marko var duktig i matematik och i uppgifter som krävde finmotorik, såsom handarbete. Sådana uppgifter kunde han utföra koncentrerat och med snabbt tempo, medan han för övrigt var något långsam, ganska lätt distraherad och inte alltid så uthållig. Enligt läraren följde han instruktioner medelmåttigt och slutade antagligen ibland lyssna om han uppfattade något som svårt. Efter att läraren förklarat någon uppgift för klassen frågade han ofta: "Ai, mitä pitää tehdä?" (Vad skall man göra?) Badspråket förstod Marko enligt läraren något under medeltalet.



*Jukka*

Jukka är den andra skrivsvaga elev som konstaterades vara i behov av stöd. På grund av något svaga resultat i skolmognadsprovet gick han igenom en noggrannare skolmognadskontroll på daghemmet. Enligt specialbarträdgårdsläraren tydde resultaten på att det handlade om en pojke med något sen mognad men med god kapacitet. Han konstaterades ha god begreppsuppfattning och -förståelse men viss omogenhet i fråga om visuell förmåga. Vad den auditiva förmågan gäller hade han vissa svårigheter med att ta emot abstrakta instruktioner men uppvisade inte problem med det auditiva minnet.

I den finska speciallärarens kartläggning i början av åk 1 uppvisade Jukka svaga resultat inom flera olika delområden, speciellt i fråga om deltest som mätte det auditiva satsminnet, i provet där eleven skulle ta fasta på ordets begynnelsejud samt i de matematiska färdigheterna. I den svenskspråkiga speciallärarens kartläggning av bokstavskänedom var resultatet att Jukka kunde tio versala och sju gemena bokstäver.

Dessa resultat fick också stöd av klassläraren. Hon betraktade eleven som något svagare än eleverna i genomsnitt i åk 1, speciellt när det gäller matematik samt läs- och skrivutvecklingen. Även i klasslärarens bedömning handlade det i detta fall emellertid om omognad i stället för om direkta svårigheter med skriftspråket. Läraren konstaterade att Jukka ännu föreföll något barnslig och noterade att intresset inför skolarbetet inte såg ut att ha väckts. I stället blev pojken lätt upptagen av andra händelser i klassrummet och hade således svårt att koncentrera sig. Som person var Jukka enligt klassläraren något tystlåten och blyg i större grupp, medan han bland sina vänner var betydligt pratsammare och mer social. Han hade många vänner och var i allmänhet mycket omtyckt i klassen.

I början av första årskursen förstod Jukka enligt klasslärarens bedömning badspråket något sämre än genomsnittet. Han använde sig i regel inte heller av badspråket. Han uppvisade språklig osäkerhet speciellt i situationer där han skulle arbeta enligt lärarens instruktioner och stödde sig i sådana fall på andra elever i

klassen. Han kontrollerade ofta på finska om han förstätt det som läraren sagt. Han var emellertid inte lika självkritisk som Marko utan kunde ibland uttrycka sig på andraspråket även om han var osäker på om det blev rätt. Replikerna hade ofta inslag av finska och inga längre yttranden på andraspråket förekom under det första skolåret.

Enligt klassläraren fick Jukka i början av skolgången mycket stöd hemifrån. Föräldrarna hjälpte honom med hemuppgifterna och stödde honom i läsning så att framstegen redan under de första månaderna i skolan var påtagliga. Klassläraren konstaterade att hon såsom med Marko försökt stärka Jukkas självförtroende och berömma honom för de framsteg han gjort. Under de första månaderna hade Jukka erhållit specialundervisning i läsning men behovet ansågs inte vara speciellt stort efter att han lärt sig läsa efter några månaders skolgång tack vare intensiv träning och stöd hemifrån. Läraren konstaterade dock att läsförståelsen var svag i och med att han också uppvisade osäkerhet i förståelsen av muntlig svenska. I stället för extra läs- och skrivträning diskuterades dock special- eller stödundervisning för att träna hans något svaga matematiska färdigheter.

### *Mika*

Mika skiljer sig från de två övriga skrivsvaga eleverna i åk 1 i fråga om tidpunkten då svårigheterna upptäcktes. Han visade sig inte ha problem i de tidiga kartläggningarna och resultaten ledde därmed inte till några tilläggsåtgärder eller diskussioner kring skolmognadsfrågor eller kring behovet av eventuella specialundervisningsåtgärder. Svårigheterna och behovet av träning kom däremot fram senare under det första skolåret, då han framför allt uppvisade problem med skrivinläringen. I början tog sig skrivproblemen uttryck i svårigheter med att skriva av en given modell. Den typens uppgifter ges speciellt i början av skolgången då skrivmotoriken och förmågan att analysera visuella stimuli övas. Det kan t.ex. vara fråga om att eleverna skriver av text från tavlan, något som för Mikas del visade sig vara mycket tidskrävande. Han var osäker på grafemens utseende och deras motsvarande fonem. Läraren kunde också konstatera att hans skrivutveckling helt skilde sig från det han presterade muntligt och i läsning.

Framför allt lyfte klassläraren fram Mikas förmåga att förstå och uttala svenska och hans vilja att använda badspråket. Medan de två ovan presenterade eleverna även i muntlig svenska visat sig vara bland de svagaste i klassen, avvek Mika inte från klassens genomsnitt i detta avseende.

#### 4.1.2 Eleverna i grupp 2

##### *Anna*

Anna var enligt lärarens bedömning allmänt relativt svag i skolan. Hennes problem kom dock tydligast fram i läsning och skrivning. Hon klarade någorlunda väl av den mekaniska läsningen, medan läsförståelsen vållade större problem. Svårigheterna med att förstå det lästa hängde enligt klassläraren ihop med hennes svaga andraspråksförståelse. I fråga om rättstavning hade hon i synnerhet svårigheter med konsonanter och en tendens att tillägga konsonanter t.ex. i slutet av ord. Läraren konstaterade att hon i fråga om andraspråket var något svag vad både den muntliga produktionen och förståelsen beträffar. Hon hade dessutom varit ganska mycket borta från skolan, vilket sannolikt ytterligare bidragit till att hon inte hade så lätt att förstå och använda andraspråket. Läraren menade att Anna verkade tycka om att berätta, men hon gjorde det oftast på sitt förstaspråk. Hon förberedde sig ofta väl inför en uppgift men såg inte alltid ut att ha verktyg att genomföra uppgiften. Som starka sidor räknade klassläraren bl.a. upp förmågan att utföra uppgifter som kräver finmotorik. Anna var bra i handarbete och tyckte om att rita. Hon var vidare bestämd av sig och hade en relativt god förmåga att organisera sitt arbete. Hon var dock ofta trött och befann sig då ofta i sin egen tankevärld.

Läraren konstaterade att Annas problem aldrig varit speciellt synliga. Bland annat på grund av detta hade specialundervisningsåtgärder inte riktats mot henne i någon större utsträckning. Läraren hade i stället i klassen försökt individualisera undervisningen och ofta jobbat individuellt med henne. Hon hade försökt prata mycket med henne och på så sätt gett henne möjlighet att träna hörförståelsen. Vidare utnyttjades pararbete bl.a. för att träna Annas förmåga att urskilja det

viktiga exempelvis i en uppläst text. I exempel 1 illustreras hur Annas diktamensskrivning såg ut i början av åk 3.

Ex. 1.

*Ulles nya cygellm  
Lille har fött en cygille.  
Han lonar ut den till Steffe.  
cygell fallär om kyll och kår  
söndär. Lille vökar inte alla om  
det för sinna för elldrar.*

Olles nya cykel  
Olle har fått en cykel.  
Han lånar ut den till Steffe.  
Cykeln faller omkull och går  
sönder. Olle vågar inte tala om  
det för sina föräldrar.

Ville

På daghemmet var Ville mycket livlig och pratsam – en pojke som ville synas. Klassläraren berättade att Ville i åk 1 verkade mycket barnslig och omogen för skolan. Han blev testad som 5-åring och resultaten tydde på att han motoriskt låg mycket under den förväntade nivån. Resultaten av de prov som specialbarnträdgårdsläraren utför för att kontrollera skolmognaden var emellertid relativt goda (med undantag av KTI, där resultatet var något svagt) och tydde inte på språkliga problem.

I början av åk 3, då min uppföljningsstudie inleddes, tog sig Villes svårigheter i skrivning enligt klassläraren uttryck bl.a. i problem med stavning. Han hade enligt läraren mycket oläslig handstil, bokstäver föll bort, och vid textning såg *t, b, p* och *q* lika ut. Han spegelvände bokstäver eller skrev dem upp och ner. Han lärde sig läsa i åk 2, men enligt lärarens bedömning läste han ännu i åk 3 mycket dåligt. Dessutom visade han tecken på dålig motorik (både fin- och grovmotorik), vilket visade sig bl.a. i gymnastik, teckning och skrivning. Vidare hade han dålig rytmkänsla. Han använde glasögon men glömde dem ibland hemma. Han klarade inte av att organisera sitt arbete; han ville gärna sätta igång med olika uppgifter men visste inte hur han skulle göra. Han hade svårigheter med att sitta stilla och att koncentrera sig, vilket enligt klassläraren berodde på att han uppfattade uppgifterna som svåra och inte på hans egen färdighetsnivå. Han hade således svårt att få någonting gjort under lektionerna och behövde ständig uppmuntran. Han visade dock inga tecken på dålig självbild utan var mycket positiv, pigg och glad. Att han inte själv upplevde sig som svag ledde enligt läraren till att han

stälde låga krav på sig och ofta var nöjd med det han åstadkommit. Läraren skulle ha önskat att pojken skulle ställa ribban litet högre, men samtidigt ansåg hon att det var den positiva attityden som var Villes bästa egenskap. Han var också intresserad av matematik, räknade på fingrarna och klarade av uppgifterna om han orkade koncentrera sig. I temaarbeten kunde han framgångsrikt utföra uppgifter som han själv uppfattade som intressanta.

Ville var enligt klassläraren inte alls bland de sista som började använda svenska och han förstod relativt väl badspråket redan i första årskursen. I åk 3 ansågs han av klassläraren således ingalunda vara bland de svagaste när det gällde muntliga kunskaper i andraspråket. Han ville gärna tala svenska med läraren och gjorde det både då han svarade på frågor och då han själv tog initiativet. Han undvek inte heller läsning eller skrivning trots sina svårigheter. Tvärtom var han ofta bland de elever som räckte upp handen och som ville läsa högt i klassen. Som person betraktade läraren honom som utåtriktad och livlig.

Innan Ville inledde trean var det emellertid mycket diskussion om huruvida han skulle klara av de allt mer ökande kraven på skriftligt arbete. Eftersom han dock mot slutet av den andra årskursen blivit mera uthållig och eftersom han gjort framsteg, beslöt man sig för att låta honom fortsätta i trean. Det andra alternativet skulle ha varit att låta honom gå om andra klassen, vilket dock enligt klassläraren sannolikt inte skulle ha gjort situationen mera gynnsam. Han skulle nämligen knappast då heller ha haft möjlighet att få mera uppmärksamhet eller stöd av läraren. En faktor som dock talade för att Ville skulle gå om andra årskursen var att han kunde ha fått mera tid för att träna det som var svårt och därmed ha bättre chanser att klara av att svara mot de krav som skulle ställas på de högre årskurserna.

Ville fick specialundervisning först i åk 3 efter att han genomgått en utredning hos skolpsykologen. Psykologen, som genomförde testningen på elevens modersmål, konstaterade att Villes mekaniska läsning löpte relativt bra men att det i synnerhet är de långa orden som vållar problem. Felläsningarna och det långsamma lästempot bidrog i sin tur till att förståelsen av det lästa blev lidande. Svårigheterna

med läsförståelsen drabbade således även utförandet av de skriftliga matematikuppgifterna och de olika temauppgifterna. Enligt skolpsykologens bedömning var det dock skrivning som såg ut att vara speciellt svårt för Ville. Han hade framför allt problem med att höra ljud som fanns i mitten av ord, vilket resulterade i bokstavs bortfall och förväxlingsfel.

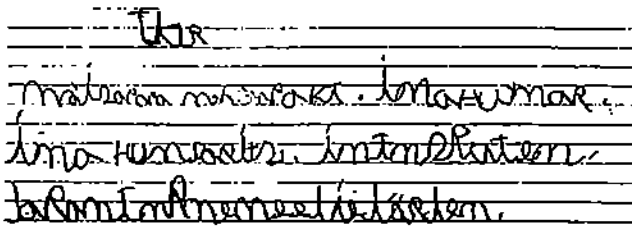
En utredning av Villes kapacitet tydde emellertid på normal intelligens och att det därmed var fråga om mera specifika svårigheter. Ett deltest i fonologiska processer bekräftade psykologens antaganden om att han hade svårigheter att höra ljud i mitten av orden och att utföra uppgifter där man skulle byta ut bokstäver i mitten av ord enligt testledarens instruktioner. Ville klarade däremot bättre av att via hörseln särskilja ljud i början av ord och att byta ut stavelser (t.ex. vad som blir kvar om man tar bort *pai* från ordet *paisu*). Vid testning av språkligt flyt visade sig Ville bl.a. väl klara av uppgifter där man inom en viss tid skulle räkna upp djur som börjar på bokstaven *k*. Testning av minnesfunktioner tydde däremot på svagheter i att komma ihåg uppräknade ord. Vidare tydde resultaten på en bristande förmåga att känna igen bilder som visats och att göra associationer för att kunna komma ihåg det tidigare sedda. Däremot blev uppgiften lättare för Ville då det gällde att komma ihåg en berättelse eller meningar. Psykologen konstaterade att det med tanke på Villes bristande förmåga att utnyttja strategier vid uppgifter som inte har någon direkt koppling till hans tidigare erfarenheter skulle vara viktigt att i undervisningen fästa speciell uppmärksamhet vid att koppla ny information till det tidigare inlärd.

Psykologens utredning tydde alltså på specifika läs- och skrivsvårigheter som främst hängde samman med en bristande förmåga att auditivt diskriminera ljud samt med bristande minnesfunktioner. Som en följd av utredningen utarbetades en individuell läroplan, där bl.a. intensiv specialundervisning på både finska och svenska rekommenderades. Det rekommenderades vidare att bedömningen av skolprestationer t.ex. i engelska skulle grunda sig på de muntliga prestationerna och att kraven även i de övriga skolämnena skulle ställas lägre. Ville skulle få mindre hemuppgifter och ha möjlighet att utföra vissa skriftliga prov muntligt. För att minska onödiga ansträngningar vid skrivandet rekommenderade man att han

vid utförande av skoluppgifter skulle få använda dator något oftare än vanligt. Ville skulle också få koncentrera sig på att använda textade bokstäver i stället för skrivstil.

I det följande ges några exempel på diktamensskrivningar som Ville gjorde i början och i slutet av höstterminen 1997 (åk 3). Den maskinskrivna texten visar innehållet i diktamen.

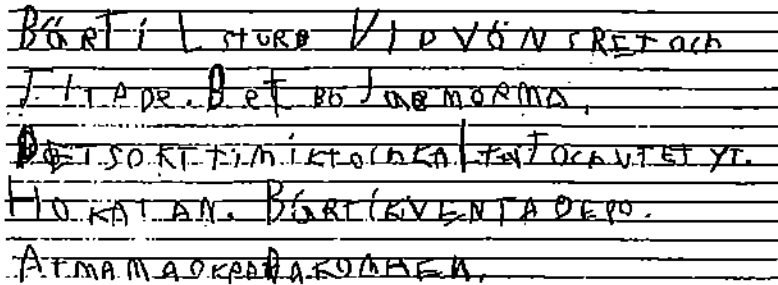
Ex. 2.



Djur  
Inga hundar. Inga hundar i vårt hus.  
Inte ens en katt. Jag kan tänka  
mig en älg eller en orm.

Djur  
Nej, sa pappa. Nej, har jag sagt.  
Inga hundar. Inga hundar i vårt hus.  
Inte ens en katt. Jag kan tänka  
mig en älg eller en orm.

Ex. 3.



Bertil stod vid fönstret och  
tittade ut. Det började mörkna.  
Det såg dimmigt och kallt och otäckt ut.  
på gatan. Bertil väntade på  
att mamma och pappa skulle komma hem.

Bertil stod vid fönstret och  
tittade ut. Det började mörkna.  
Det såg dimmigt och kallt och otäckt ut  
på gatan. Bertil väntade på  
att mamma och pappa skulle komma hem.

Exemplen tyder i enlighet med klasslärarens kommentarer på att svårigheterna i början av åk 3 var påtagliga. Att Ville skrivit den första texten med skrivstil, vilket

på grund av de motoriska svårigheterna varit mycket mödosamt, har ytterligare bidragit till att texten blivit närapå oläslig och att bl.a. ordgränserna försvunnit. Den andra texten skrev Ville med versaler och texten blev då mera begriplig även för honom själv.

### *Toni*

Toni hade enligt både klassläraren och specialläraren skrivsvårigheter som till största delen berodde på bristande självförtroende. Han hade svårigheter med att koncentrera sig på skrivuppgifter och vågade inte tro på sig själv och uttrycka sig i skrift. Det ledde till att de skriftliga arbetena löpte långsamt och texterna blev korta och fantasilösa. Att han hade blivit van vid att få det bekräftat av en vuxen att han hade skrivit ett ord korrekt gjorde att han inte såg ut att våga tro på sig själv. Han gjorde stavfel och utelämnade bokstäver (i synnerhet vokaler) i ord. Han försökte undvika stavfel genom att ständigt få bekräftelse av läraren om de skrivna orden stavats korrekt och genom att uttrycka sig kortfattat med de ord han tyckte sig klara av att stava. Ett exempel på en diktamensskrivning som Toni gjorde i början av åk 3 ges i det följande (Tonis version ges på vänstra sidan):

#### Ex. 4.

*Olles nya sykkel  
Olle har fåt en sykkel.  
Han lånar tyt den til sef  
falar om kl ock går sönndr  
olle vågar ite ta om det  
för si niet tata om det för sna elr*

Olles nya cykel  
Olle har fått en cykel.  
Han lånar ut den till Steffe.  
Cykeln faller omkull och går sönder.  
Olle vågar inte tala om det  
för sina föräldrar.

Enligt klassläraren var Toni för övrigt en mycket duktig elev som uppvisade speciell styrka i temaarbete och i matematik. Han var enligt klassläraren bland de första i klassen som började använda andraspråket och han var i åk 3 en elev som både förstod allt som sades och som kunde diskutera varierande teman på svenska. Som person var Toni enligt klassläraren varm, känslig och tystlåten.



Han hade en dålig självbild och betraktade sig själv som en svag elev. På grund av denna osäkerhet ville han ofta utföra uppgifterna, i synnerhet de skriftliga, parvis och valde gärna att slutföra sina skriftliga arbeten hemma. En faktor som enligt klassläraren bidragit till läs- och skrivsvårigheter är att Toni före skolstarten och parallellt med läs- och skrivundervisningen i skolan fått lära sig att läsa och skriva på sitt förstaspråk hemma. I och med att inlärningsmetoderna i skolan betydligt avvikit från det sätt på vilket man hemma hjälpt honom gjorde att han blivit förvirrad. Klassläraren ansåg att Toni hade haft mera nytta av att i sin egen takt lära sig läsa och skriva med den metod skolan valt. Motoriskt klarade han relativt bra av att skriva. Vad grovmotoriken beträffar föreföll han enligt läraren något svag. Läraren påpekade vidare att Toni hade dålig rytmkänsla – ett drag som ofta förknippas med elever med läs- och skrivsvårigheter.

I åk 1 och 2 deltog Toni sporadiskt i specialundervisning. Där koncentrerade man sig speciellt på skrivning och sammanljudning. Dessutom erhöll Toni talterapi under en kortare tid p.g.a. sina svårigheter med att uttala *r* och *s*. Något intensivare specialundervisningsprogram hade inte planerats p.g.a. att resurserna inte räckte till då antalet elever med särskilda behov åtminstone tidvis varit högt. Dessutom hade specialundervisning inte önskats från hemmets sida. Klassläraren påpekade att hon i sin undervisning haft som mål att höja Tonis självförtroende genom att uppmärksamma de positiva aspekterna. I synnerhet med tanke på skrivutvecklingen har hon lyft fram glädjen i berättandet.

#### 4.2 En presentation av undervisningen

Som framgått av tidigare diskussioner i min avhandling är språkets kommunikativa funktion ett bärande tema i hela undervisningen i språkbad. Strävan efter att eleverna skall kunna använda det nya språket som medel för att förmedla tankar och kunskap avspeglas därmed givetvis även i undervisningsmetoderna. Barnen uppmuntras bl.a. mycket tidigt till att använda den skriftliga kanalen parallellt med den muntliga för olika kommunikativa syften. I detta avsnitt kommer jag att belysa hur barnen i ett språkbad i praktiken kommer i kontakt med det skrivna

andraspråket och hur det muntliga andraspråket samspelar med skriftspråksinläringen. Beskrivningen grundar sig i stort sett på observationer i den språkbadskola där materialet för fallstudierna insamlats och på diskussioner med lärarna om undervisningsmetoderna. Presentationen avspeglar därmed i första hand tankarna hos en begränsad grupp pedagoger som undervisat eleverna i försöksgruppen.

#### 4.2.1 Läsundervisningen

Läsundervisningen i en språkbadsklass i den aktuella skolan följer en blandmetod med inslag av både LTG-metoden och den s.k. ljudmetoden. Moment som tas in från LTG-metoden är bl.a. att lästräningen utgår från en text som barnen själva dikterat. Att utgå från barns aktuella talspråk kan betraktas som ett speciellt lämpligt tillvägagångssätt i en språkbadsklass där elevernas språkbehärskning inte nödvändigtvis sammanfaller med det språk som används i olika läsläror. Den text som barnen själva dikterat motsvarar deras aktuella språk och betyder något för dem, vilket gör läsningen till en mera meningsfull aktivitet. Metoden möjliggör också en bättre anpassning till variationen mellan eleverna klassen. Detta beskriver Leimar (1974: 45) så här:

LTG-metoden bygger på att barnen gradvis får ökad förståelse för ljud/bokstavsprincipen samt de specifika egenskaper som utmärker skrivet språk. Genom att man bygger upp textmaterialet utifrån barnens omedelbara iakttagelser och erfarenheter, transponerar dem från talat till skrivet språk och därefter gradvis analyserar texten till minsta beståndsdelar, *upplever* barnen att texten betyder något. Eleverna i en och samma klass står på så uppenbart skilda nivåer beträffande sina förutsättningar, sin inlärningsberedskap, men genom dikteringsförfarandet ges varje elev möjlighet att införliva det kunskapsstoff han/hon är mogen för [...]. (Leimar 1974: 45.)

I praktiken går dikteringsfasen ut på att barnen tillsammans dikterar innehållet för läraren som i sin tur skriver upp texten exempelvis på ett blädderblock. Samtidigt som läraren skriver ljudar hon orden så att eleverna ser hur de talade ljuden omvandlas till skriftspråkliga symboler. Barnen blir då gradvis medvetna om förhållandet mellan tal och skrift och om det faktum att ett ljud kan representeras av olika bokstäver i olika sammanhang. Barnen lägger också märke till andra

egenskaper hos skriftspråket, såsom att det utöver bokstavssymboler finns skiljetecken och att en del bokstäver skrivs med versaler. Framför allt får de dock upptäcka att skrivet språk har en betydelse och att det i själva verket är det muntliga språket i en mera bestående form.

Att det i stället för den individuella eleven är hela barngruppen som tillsammans skapar en text har förtjänsten av att texten får ett rikare ordförråd än vad fallet sannolikt skulle vara om var och en skulle producera sin text själv. Hela texten behöver dock inte användas av alla barn i läsövningen, utan var och en kan arbeta med en bit av texten. Vidare kan eleverna ägna sig åt texten på olika sätt beroende på i vilket stadium var och en befinner sig i sin läsutveckling. En del kan t.ex. träna sitt språk med hela texten, medan andra kanske läser enstaka ord eller lär sig att känna igen enstaka bokstäver. Vidare kan läraren plocka ut ord ur texten med tanke på varje enskilt barn så att var och en får arbeta vidare med det som behövs. De mera avancerade läsarna kan således öva sig på längre och ljudstridigt stavade ord, medan en del andra barn kan koncentrera sig på korta och ljudenliga ord. (Lindell 1980: 83ff.) Metoden förutsätter individuellt arbete av läraren, som läser den gemensamt dikterade texten tillsammans med varje enskilt barn och som under processen kontrollerar vad de enskilda eleverna kan och vad som bör tränas.

Ett viktigt moment i den läsundervisning som följer LTG-metoden utgörs av laborationsfasen. Den innebär att vissa utvalda aspekter i den dikterade texten analyseras språkligt. Uppmärksamheten riktas då på språkets form för att elevernas språkliga medvetenhet skall tränas. Aktiviteten kan exempelvis gå ut på att eleverna försöker hitta på ord som rimmar med ord i den aktuella texten eller att skapa nya ord genom att byta ut någon bokstav i ett visst ord. Vidare kan den dikterade texten fungera som underlag för träning av olika stavningsregler, olika morfologiska aspekter i språket (såsom bestämd och obestämd form) osv. beroende på det utvecklingsstadium eleverna befinner sig i. Ordförrådet kan utvecklas genom att man tillsammans försöker komma på synonymer, motsatsord osv. till de uttryck som återfinns i utgångstexten. (Se vidare Leimar 1974: 94.)

De dikterade texterna utgör underlag för en betydlig del av läs- och skrivinlärnigen, men de används sällan som det enda skriftliga läsmaterialet. Lärarna anser det vara viktigt att eleverna omges av riktiga böcker som de enligt eget intresse kan bekanta sig med och som vidareutvecklar deras ordförråd och kännedom om de skriftspråkliga konstruktionerna. Med tanke på läsövningarna används dessutom ofta också färdiga läsläror som kompletterar det egna läsmaterialet och inför variation i läsövningarna.

Såsom tidigare nämnts använde den undersökta skolan också den mera traditionella ljudmetoden i sin läsundervisning. Moment från den metoden var bl.a. att läraren introducerade bokstäverna, deras form, namn och ljudvärde i en viss ordningsföljd. (LTG-metoden utgår däremot från att barnen själva i egen takt upptäcker bokstäverna i egen ordningsföljd.) Bokstavstecknen befästs genom olika övningar där eleverna får träna på att skriva tecknet och upptäcka bokstavens funktion i olika språkliga sammanhang. I motsats till den ursprungliga principen i LTG-metoden har man alltså valt att presentera bokstäverna för eleverna vid en viss tidpunkt och i en viss ordningsföljd. Eleverna uppmuntras ändå ända från början till skriftlig produktion och till att även på egen hand upptäcka bokstäverna som tack vare rikligt material på klassrummets väggar blir lättillgängliga för var och en.

Språkbadslärarna i mitt material betonar vidare att ljudmetoden medför mera systematik i läsinlärnigen. Detta kan vara en fördel med tanke på svaga elever, för vilka den mera analytiska metoden kan förefalla för ostrukturerad och t.o.m. förvirrande. Ifall läsproblem uppstår är det också lättare att med hjälp av den syntetiska läsmetoden kontrollera vad eleven kan och vilka aspekter som kräver extra träning. Inslag av den mera analytiska metoden bidrar dock till att utgångspunkterna för läsundervisningen inte förefaller för abstrakta och lösryckta utan gör att läs- och skrivaktiviteterna får en verklig mening.

#### 4.2.2 Skrivundervisningen

I LTG-metoden uppmuntras barn tidigt till skrivning där skrivaktiviteten uppfyller ett kommunikativt behov (se Leimar 1974: 47–49). I den aktuella skolan innebär detta att elevernas egen skriftliga produktion är central i undervisningen och att barnen ända från åk 1 sporras till att berätta skriftligt. Att eleverna redan tidigt vänjer sig vid att skriva för att ge uttryck åt sina egna tankar betjänar alltså grundtanken om att andraspråket hela tiden används som medel för meningsfull kommunikation. Uppmärksamheten centreras då inte kring den formella sidan av språkanvändningen, utan lika viktigt – om inte viktigare – är att språket kan användas på ett motiverande sätt för att förmedla tankar.

Att eleverna ges möjlighet att berätta fritt stöder också stavningsutvecklingen. Gentry (1981) har bl.a. framhåvt att man i början gärna kan undvika formell stavningsundervisning. Han menar i stället att det är viktigt att låta eleverna ofta skriva berättelser för att kunna testa sina hypoteser och själva upptäcka de ortografiska konventionerna. Formell undervisning i stavningsregler borde enligt honom äga rum först då eleverna hunnit komma en bit på väg i den konventionella stavningen eftersom reglerna vid det skedet inte med lika stor sannolikhet skapar frustration. (Gentry 1981: 380.) Även språkbads lärarna anser att intresset för den språkliga korrektheten med tiden väcks hos eleverna själva. Då är det viktigt att ge dem redskap för konventionell skrivning. Intresse för det språkligt korrekta kan åtminstone hos en del elever uppstå redan tidigt då de vid skrivningen analyserar sitt eget talspråk och då de stiftar bekantskap med texten i böcker och med lärarens sätt att stava.

Elevernas första texter är ofta berättande. De skriver bl.a. om sina egna erfarenheter eller fantasier. Det viktiga anses vara att skrivuppgifterna inte är lösryckta utan att de på ett eller annat sätt tangerar elevernas tidigare upplevelser. Detta garanterar att eleverna tidigare hunnit komma i kontakt med det ordförråd som kan användas vid skrivning och att de därmed i sitt andraspråk åtminstone i viss mån har tillgång till det språk som behövs för att ge uttryck för det de vill berätta. Skrivningen kan vidare stödas i form av diskussioner där olika tankar först

gemensamt bearbetas och ges språkligt uttryck. Under det första skolåret illustrerar eleverna ofta sina texter och de kan rita en bild först och utgå från den vid skrivningen. De som inte har utvecklat förmågan att uttrycka sig med flera ord kan då välja att koncentrera sig på bilden och visa sin styrka där.

Språkbads eleverna producerar friskrivningstexter också i samband med temaarbeten. Då kan innehållet tangera olika faktabaserade teman som dock kan förknippas med exempelvis det berättande skrivandet. I temauppgifterna kombineras således många olika genrer. Det redogörande skrivandet kan dock betraktas som det mest typiska, då eleverna fördjupar sig i olika fenomen som de sedan redovisar för med hjälp av olika skriftliga källor. I sådana uppgifter behövs en förmåga att urskilja det viktiga i en större textmassa och en förmåga att redogöra för det centrala innehållet.

En viss typ av fri skrivning uppstår även då eleverna exempelvis skriver brev till sina brevvänner i någon svenskspråkig vänsklass. I början kan de tillsammans diktera innehållet för läraren, som sedan skriver upp texten så att alla barn ser hur de talade orden får sin skriftspråkliga form. Senare skriver eleverna var sitt brev själva för en elev i den mottagande skolan och får också ett svar på sitt brev. Detta är ett gott exempel på en aktivitet där skriften får en dialogisk funktion och där eleverna lär sig att i skriven form dela sina tankar och erfarenheter med en verklig mottagare. De får också i praktiken upptäcka och uppleva att det framför allt är innehållet i det som skrivs som har betydelse – men också att det formella kan stöda förståelsen av det innehållsliga.

Enligt lärarna rättar man i språkbad inte texter som producerats i form av fri skrivning. En betoning av formella fel skulle inte betjäna elevernas språkutveckling och vilja att uttrycka sig på sitt andraspråk, där de ännu ofta saknar både ordförråd och grammatiska kunskaper. I stället värdesätter lärarna elevernas vilja att producera text på målspråket och deras förmåga att uttrycka sig på ett levande och varierat sätt. Lärarna konstaterar vidare att de uppskattar om eleverna vågar producera en längre text med en början, ett innehåll och en avslutning. När barnen blir äldre uppskattas även den språkliga korrektheten, även om de

ortografiska felen och grammatikfelen fortfarande inte angrips i friskrivningsuppgifter. Om den formella sidan uppmärksammas är det viktigt att inte alla möjliga språkfel understryks utan att man med eftertanke väljer någon eller några centrala aspekter som i det aktuella utvecklingskedet upplevs som störande.

Den språkliga korrektheten fokuseras däremot i diktamensskrivningen. Dem sysslar man med regelbundet för att eleverna skall både kunna öva på sin förmåga att auditivt analysera språket och lära sig tillämpa vissa skrivregler som mera systematiskt introducerats i undervisningen. Läraren väljer då en text där de utvalda språkliga aspekterna är representerade. Eleverna har i regel möjlighet att öva på den dikterade texten hemma på förhand i och med att texterna utdelas och gås igenom några dagar innan de sedan dikteras. Sådana förberedda diktamensskrivningar anses vara viktiga komplement till fria skrivningar och de skriftliga temaarbetena i och med att även stavningsreglerna bör introduceras och tränas.

Att det emellertid är det kommunikativa skrivandet som betonas i språkbad gör att lärarna ibland frågat sig hur det påverkar barnet att man i undervisningen lyfter fram skriftspråkets funktion medan det kanske i stället är språkets form som fokuseras inom specialundervisningen. Att lärarna har ett delvis annat, mera kommunikativt inriktat förhållningssätt till läs- och skrivundervisningen än vad andra specialister som deltar i stödåtgärderna för elever med särskilda behov eventuellt har kunde tänkas vara en orsak till att elevernas läs- och skrivutveckling ibland ses på två olika sätt beroende på vem som analyserar elevens färdigheter. Saknar man vidare förståelse för tvåspråkigheten och de metoder som tillämpas i ett språkbad är det fullt möjligt att elevernas resultat och utveckling inom läsning och skrivning kan misstolkas.

#### 4.2.3 Specialundervisningen

I de finländska språkbadsskolorna är det framför allt de tillgängliga resurserna i de enskilda skolorna som hittills styrts i hur stor utsträckning och på vilket språk

specialundervisning har kunnat erbjudas för språkbads elever. Eftersom språkbadsklasserna fysiskt är placerade i finskspråkiga skolor har dock den finskspråkiga specialläraren ofta varit den primära tillgängliga resursen. Enligt den kartläggning som gjordes år 1999 bland skolor med svenskt språkbad i Finland (Rahkola 1999) varierar praktiken stort mellan skolorna. Vissa riktlinjer går ändå att urskilja.

I skolor som deltagit i kartläggningen anges ofta att man skulle föredra specialundervisning på badspråket framför specialundervisning på elevernas förstaspråk om personresurser fanns till förfogande. Detta gäller i synnerhet i fråga om specialundervisning för barn med läs- och skrivproblem. Att specialundervisning på badspråket prioriteras kan framför allt anses vara naturligt med tanke på det faktum att eleverna till stor del erhåller sin allmänundervisning på detta språk. Det kan anses vara motiverat att i synnerhet i den inledande fasen inte förvirra en elev som håller på att lära sig läsa på sitt andraspråk genom lästräning på ett språk med en annan fonem-grafem-korrespondens.

Med utgångspunkt i Cummins (1984) hypotes om beroendeskap mellan första- och andraspråket ser man dock i litteraturen specialundervisning på elevernas förstaspråk som ett lämpligt alternativ. Läs- och skrivträning kan nämligen anses stöda läs- och skrivinläringen oberoende av på vilket språk stödåtgärderna ges. Läsning och skrivning har precis som de andra kognitivt förankrade delarna av språkbehärsningen drag som är gemensamma för alla språk. Detta gör det möjligt för inlärarna att överföra sin läsförmåga från ett språk till ett annat. Undervisning krävs endast för att utrusta eleverna med den kunskap som behövs för att de skall kunna tillgodogöra sig de språkspecifika dragen i respektive språk.

Cummins (1995) har vidare i flera sammanhang betonat att denna förmåga att överföra läs- och skrivkunskaperna till ett annat språk smidigast sker från ett minoritetsspråk till ett majoritetsspråk. Det föreligger nämligen ofta ett socialt tryck på eleven att lära sig läsa och skriva på majoritetsspråket, och han har också ofta själv inre motivation till det. Dessutom stöds läsinläringen på majoritetsspråket av att det för det mesta finns rikligt med litteratur till förfogande på



majoritetsspråket. Cummins (1995: 13) föreslår dock att det med tanke på elever som uppvisar svårigheter i sin kontakt med skriftspråket kunde vara skäl att pröva på en alternativ strategi och ge den inledande lästräningen på det starkare språket och försöka hjälpa eleven att överföra läskunskapen till andraspråket efter att den alfabetiska koden knäckts.

I svenskt språkbad kommer eleverna i kontakt med det skrivna förstaspråket relativt tidigt (åk 2). Detta innebär att elevernas läs- och skrivutveckling redan tidigt kan stödas på båda språken, eller på det starkare språket, om så önskas. I franskt språkbad är situationen dock en annan. Eleverna läser och skriver i skolan enbart på sitt andraspråk tills de är i åk 4. Detta medför att det inte finns samma möjligheter att lära eleven läsa först på sitt starkare språk, ifall problem uppstår vid läsinläringen. Cummins (1995) har i sin artikel jämfört läs- och skrivinläringen i svenskt och franskt språkbad. Han påpekar att den elev som i ett svenskt språkbad upplever läs- och skrivsvårigheter kan ha många fördelar i jämförelse med en elev som i ett franskt språkbad har motsvarande problem. Att förstaspråket kommer med i undervisningen i ett tidigt skede inverkar bl.a. på lärarens möjligheter att jämföra elevens prestationer på de två språken. Därigenom får han chanser att åtgärda svårigheterna mera ändamålsenligt än vad fallet är om informationen finns till förfogande enbart på elevens andraspråk.

Cummins ser den tidiga introduktionen av förstaspråket som en fördel även med tanke på föräldrarnas engagemang. Föräldrarna känner sig sannolikt mera kunniga att stöda sitt barns läs- och skrivutveckling, ifall läsning och skrivning har introducerats på elevernas förstaspråk även i skolan. Vidare ser läsning och skrivning på förstaspråket i skolan ut att bidra till en ökad motivation till läsning och skrivning på fritiden. Enligt Cummins ser de elever som under flera år i skolan enbart får läsa på sitt andraspråk ut att undvika läsning på sin fritid. Läsningen ses i sådana fall inte på samma sätt som en aktivitet som har tillräckliga beröringspunkter med elevernas egen verklighet utanför skolan. (Cummins 1995.)

Utöver träning i läsning och skrivning erbjuds språkbadseleverna ofta specialundervisning i form av talterapi. Den ges för det mesta på deras modersmål. I den

skola där jag genomförde min undersökning undersöks behovet av talterapi i början av åk 1 och träningen kan vid behov inledas omedelbart. Vidare kan en finsk speciallärare kopplas in vid fall där elevens förstaspråksutveckling väcker oro. Den ideala situationen är därför enligt lärarna om både en finskspråkig och en svenskspråkig speciallärare kan stå till förfogande. Samarbete mellan två speciallärare kring en och samma elev bidrar bl.a. till att svårigheterna kan diskuteras med utgångspunkt i de säregna dragen för de två olika språksystemen. Två speciallärare gör det dessutom möjligt att förverkliga principen om en person – ett språk även inom specialundervisningen. De lärare som deltar i min uppföljningsstudie framhäver också ofta betydelsen av en finskspråkig och en svenskspråkig speciallärare i situationer då en elevs särskilda behov utreds och diskuteras. Det kan ur föräldrarnas synvinkel betraktas som en mera pålitlig bedömning om ett barns svårigheter kunnat fastställas även på förstaspråket.

I den skola där den aktuella uppföljningsstudien genomförs har det funnits två speciallärare som kunnat stöda elever med särskilda behov. Trots det konstateras resurserna tidsmässigt ändå vara begränsade – ett faktum som garanterar stödåtgärder endast för en liten del av de elever som enligt lärarbedömningen skulle dra nytta av extra stödinsatser. Speciallärarna har emellertid i samarbete med klasslärarna med hjälp av olika projekt funnit olika vägar för att ge alla elever möjlighet att ta del av specialundervisningen. Projekten har bl.a. haft som syfte att ytterligare stimulera eleverna språkligt genom att lyfta fram det roliga i språket. Ett sådant projekt var t.ex. läsprojektet, vars syfte var att främja elevernas läsintresse. I detta projekt blev varje skolklass tilldelad ett lok av papper som fästes på väggen. Till detta fick eleverna foga vagnar i form av lästa böcker. Tågen slingrade sig snart kors och tvärs runt skolans väggar och klasserna tävlade sinsemellan om vem som lyckades bygga det längsta tåget. De äldre eleverna i skolan fick dessutom delta i ett lästest både före och efter projektet. Resultaten tydde på att ett aktivt läsintresse även främjar läshastigheten.

## 5. DEN INDIVIDUELLA VARIATIONEN I STAVNINGSGRÄNSUTVECKLINGEN

Forskning kring skrivutvecklingen hos elever med läs- och skrivsvårigheter har ofta gällt stavningsutvecklingen. Forskarna har bl.a. genom att studera stavfelen försökt erhålla kunskap om de bakomliggande orsakerna till skrivsvårigheter hos olika individer. Denna forskningsinriktning kan anses vara berättigad inte minst med tanke på att rättstavningssvårigheterna enligt många utgör ett av de viktigaste tecknen på specifika läs- och skrivsvårigheter (se t.ex. Høien och Lundberg 1999). Läs- och skrivsvårigheter innefattar dock även andra svårigheter som kommer fram även på andra plan vid skrivandet men som i betydligt mindre omfattning blivit rapporterade.

Att skriva innebär att man genom ord och meningar klarar av att uttrycka sina tankar och idéer på ett klart och tydligt sätt. I själva skrivprocessen kan enligt Høien och Lundberg (1999: 120) bland annat faser såsom textgenerering och transkription urskiljas. Med textgenerering avses den process där tankarna ges en språklig uttrycksform som hålls i arbetsminnet. Transkription innebär i sin tur att den avsedda språkformen överförs till ett skrivet språk på papperet. Dessa delfärdigheter kan hos vissa barn enligt Høien och Lundberg (1999) utvecklas i olika takt. Förmåga till textgenerering innebär därför inte alltid samtidig förmåga till transkription. Det är sannolikt denna diskrepans som också lärarna ofta hänvisar till då de berättar om elever som ser ut att ha en hel del idéer att skriva om men som förefaller ha stora svårigheter att få tankarna nedskrivna och formulerade på papper. Problemet hänger delvis ihop med de krav som skrivandet ställer på minnesfunktionerna och då i synnerhet på korttidsminnet. Har barnet svårt att hålla tankarna samlade blir texten ofta osammanhängande. För elever med läs- och skrivsvårigheter med bristande automatisering tar rättstavningen dessutom en stor del av korttidsminnets kapacitet. Att sådana elever i större utsträckning än elever med normal skrivutveckling är tvungna att fundera över ords stavningssätt leder till att mindre energi följaktligen finns kvar för att hålla tankarna kring det de egentligen vill uttrycka. Fenomenet beskrivs av Carter (2000: 82) enligt följande: "Dyslexic children are often too preoccupied with the secretarial aspects of writing to have any separate capacity for making choices

about form of content – their decisions tend to be concerned with orthography rather than with style”.

Såsom det tidigare nämnts (jfr avsnitt 3.3) kan skrivning på ett andraspråk ytterligare belasta elevens korttidsminne, eftersom stavning på ett andraspråk kräver att de språkspecifika konventionerna tas i beaktande. Att språkbadslärarna ofta noterat hur eleverna upplevt svårigheter med att få sina tankar till pappers trots att de ivrigt inleder sin skrivuppgift kan därför också hänga ihop med att även de skrivsvaga eleverna ofta muntligt ser ut att ha en god förmåga att berätta på andraspråket. Att skriva på andraspråket kan däremot visa sig vara svårare för vissa elever än vad de tänkt sig.

Som en följd av det faktum att stavning på ett andraspråk kräver mycket energi av eleverna kunde det därmed antas att läs- och skrivsvaga elever även upplever skrivning av sammanhängande text på ett andraspråk som en krävande uppgift. Rättstavningssvårigheterna bidrar enligt Høien och Lundberg (1999: 121) vidare till att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter inte har samma möjligheter som elever i allmänhet att använda skriftspråket som kommunikationsmedel. Situationen underlättas dessutom inte av att det i samhället ställs relativt höga krav på felfrihet vad gäller den ortografiska nivån i skriftspråket.

I min analys av den individuella variationen i språkbadselevs skrivutveckling tar jag fasta på både stavningsutvecklingen och elevernas förmåga att skapa sammanhängande text på sitt andraspråk. Vad stavningsutvecklingen beträffar diskuterar jag avvikelserna från den skriftspråkliga normen i syfte att öka förståelsen för skrivinlärningsprocessen hos andraspråksskribenter i språkbad och för de strategier som dessa elever använder vid sin skrivning. Høien och Lundberg (1999: 108) påpekar att ”kunskap om hur rättskrivning utvecklar sig är viktig, så att man inte råkar ut för att tolka rättskrivningsfel som är helt naturliga på en viss tidpunkt i utvecklingen som symptom på speciella rättskrivningssvårigheter”. När det gäller språkbadselever är risken för feltolkningar eventuellt ännu större om man saknar förståelse för de drag som kännetecknar både andraspråksutvecklingen och skrivutvecklingen. För att kunna skilja mellan den normala och

den avvikande skrivutvecklingen behövs vidare insikter i de svårigheter som elever med specifika skrivsvårigheter har. I det följande kommer jag därför att vid sidan av diskussionen kring stavning på ett andraspråk ta upp vissa centrala aspekter i det som man inom forskningen betraktat som kännetecknande för normal och avvikande skrivutveckling.

### 5.1 Rättskrivningsutvecklingen

Høien och Lundberg (1999: 86–89) belyser barns skrivutveckling i form av olika stadier. Dessa stadier tar speciell hänsyn till hur rättskrivningsförmågan utvecklas. Den inledande fasen i skrivutvecklingen, som egentligen handlar om låtsasskrivning, kan kallas för pseudoskrivning. Stadiet innebär att barnet skapar texter utan att det egentligen ännu blivit medvetet om det alfabetiska systemet. Kunskapen om förhållandet mellan ljud och bokstav har inte heller väckts vid den följande fasen som kallas logografisk-visuell skrivning. I detta stadium kan barnet skriva sitt namn eller andra enstaka ord enligt given modell, men det självständiga skrivandet har ännu inte påbörjats. Vid alfabetisk-fonemisk skrivning börjar barnet däremot analysera ord i språkljud och återge dessa segment i form av bokstäver. Inledningsvis stavas ord såsom de uttalas och barnet tillämpar en fonologisk strategi vid skrivningen. I detta skede kan t.ex. en del vokaler saknas i ord som följd av att bokstavsnamnet i sig har ett vokalljud (se t.ex. Read 1986: 4–5). Enligt Høien och Lundberg (1999: 87) är barn i detta skede mycket skickliga på att uppfatta de olika ljud som finns i ett ord. Detta kan medföra att barnet vid stavning överför även sådana språkljud till grafem som en vuxen inte klarar av att höra. Read (1986: 38) gör en intressant koppling mellan denna förmåga och barns förmåga att med lätthet lära sig ett nytt språk efter en tids vistelse i en omgivning där ett främmande språk används:

*Since children seem to be good at learning phonetic details, e.g., in a second language or dialect, perhaps it is not surprising that their spelling is phonetically accurate, even in unexpected ways. (Read 1986: 38.)*

Høien och Lundberg (1999: 87) konstaterar dessutom att dyslektiska barn i detta avseende inte förefaller speciellt svaga. Det som emellertid förefaller vara svårt för

dyslektiker är att hitta de fonem som ett ord består av. Høien och Lundberg (1999: 87) påpekar att "en sådan fonemanalys är en abstrakt process och betydligt mer komplicerad att genomföra än en fonetisk analys". Eftersom skrivsystemet inte direkt utgår från uttalet av ljud – som kan variera bl.a. beroende på närliggande ljud och dialektala variationer – utan i stället från ett mera abstrakt system där språkljud oberoende av ovannämnda faktorer får en viss alfabetisk motsvarighet, behövs det kunskap om språk och de ortografiska konventionerna. Medvetenheten om att ett och samma språkljud i skrift kan återges på många olika sätt och, tvärtom, att ett grafem kan uttalas på olika sätt utvecklas småningom i den fonologiska fasen. Den mera avancerade ortografiska färdigheten nås emellertid först i det sista stadiet, som Høien och Lundberg (1999: 89) kallar för ortografisk-morfemisk skrivning. Kunskap om språkets ortografi och morfologiska strukturer leder till att stavningen på detta stadium blir automatiserad och till att uppmärksamhet inte behöver riktas på varje ords stavningssätt i samma utsträckning som tidigare.

Utvecklingsgången kan därmed anses följa en linje. Det ortografiska helords-skrivandet kan anses dominera såväl i det inledande skedet som i det mera avancerade utvecklingsstadiet, då ett ords stavningssätt som följd av de många kontakterna med skrivet språk kan framkallas ur det mentala lexikonet. Det stadium som kan anses ligga mellan dessa två ytterligheter kallas ofta för upptäckerstavning (invented spelling, se Graves 1983). Upptäckerstavningen bygger på att förhållandet mellan skrivsystemet och det talade språket analyseras med hjälp av det fonetiska skrivandet. I denna fas kan enligt Graves (1983: 184–185) vidare urskiljas olika stadier som belyser hur barn stegvis klarar av att analysera språkljuden i ett ord. De fem stadierna eller stegen framgår av följande uppställning, där jag exemplifierar utvecklingen med ordet *rund*:

|         |   |      |
|---------|---|------|
| Steg 1: | Ordets första konsonant   | R    |
| Steg 2: | Den första och sista konsonanten  | RD   |
| Steg 3: | Den första och den sista samt en konsonant i mitten av ordet                        | RND  |
| Steg 4: | Vokaler som kan vara felaktiga men i rätt position i ordet                          | RYND |
| Steg 5: | Korrekt stavning som resultat av visuellt stöd och utvecklad diskrimineringsförmåga | RUND |

Även Gentry (1981: 379–380) diskuterar den stegvisa utvecklingsgången hos unga skribenter. Han skiljer mellan utvecklingsstadierna *deviant stage*, *prephonetic stage*, *phonetic stage*, *transitional stage* och *correct stage* och exemplifierar utvecklingen med de uttryck som ordet *monster* kan ta under de olika stegen:

btBpA – MSR – MONSTR – MONSTER

Utvecklingen går alltså från en godtycklig återgivning av kända bokstäver (*btBpA*), där skribenten ännu inte uppvisar kännedom om förhållandet mellan fonem och grafem, till en mera fonetisk stavning som först präglas av att endast de viktigaste eller de mest informationsbärande bokstäverna tas med (*MSR*). I det tredje stadiet (*phonetic stage*) analyseras språkljuden noggrannare så att språket, även om det inte motsvarar den konventionella stavningen, i allt högre grad kan utnyttjas för skriftlig kommunikation. Det fonetiska skrivandet, som enligt Gentry (1981: 379) är den dominerande stavningsstrategin hos förstaklassister, närmar sig det konventionella skrivandet i det följande stadiet (*transitional stage*). Då börjar barnen småningom utnyttja sina morfologiska kunskaper, och vissa i skrift frekvent återkommande stavningsmönster tillämpas i den egna stavningen. Barnet kommer t.ex. ihåg ändelser och använder sig av dessa i sin egen stavning. Detta steg tar de enspråkiga skribenterna enligt Gentry vanligtvis i slutet av första eller i början av andra årskursen. (Gentry 1981: 378–380.)

Men samtidigt som de ovannämnda forskarna rapporterat om en stegvis utvecklingsgång i barns skrivinläring, framhäver en del andra att barn ända från början tillämpar en kombination av olika stavningsstrategier i sin skrivning. Vilken strategi som aktualiseras beror enligt dem bl.a. på egenskaperna hos det aktuella ordet, dvs. hur högfrekvent, långt, reguljärt osv. ordet är. Bland annat i Treimans (1993) undersökning använde eleverna redan tidigt i sin skrivutveckling (på första årskursen) olika stavningsstrategier beroende på det ord som skulle stavas.

I allmänhet kan man, såsom framgått av presentationen ovan, i fråga om stavning skilja mellan två huvudstrategier, dvs. den fonologiska strategin och den ortografiska strategin (Høien och Lundberg 1999: 104). En skribent som tillämpar

den fonologiska strategin utgår från uttalet av ordet. Han gör en fonologisk analys av ordet, varefter varje fonem omkodas till korresponderande grafem. Enligt Høien och Lundberg fungerar strategin bra i fråga om reguljära ord men leder till ortografiska fel vid stavning av irreguljära ord.

Användningen av den ortografiska strategin förutsätter däremot att skribenten vid sina tidigare kontakter med skrivet språk tillägnat sig ett ords stavningssätt som sedan återkallas från lexikonet då ordet skall stavas. En sådan strategi fungerar givetvis både i fråga om reguljära och irreguljära ord, men ofta fungerar den bättre i fråga om högfrekventa ord. Hos en skribent som tillämpar den ortografiska strategin skiljer sig stavningen av korta och långa ord dessutom inte i någon större utsträckning. För en skribent som tillämpar den fonologiska strategin finns det däremot större möjligheter att lyckas med rättskrivningen av korta ord. Däremot återfinns inga stora skillnader i felfrekvensen i fråga om hög- och lågfrekventa ord. (Se även Seymour & Porpodas 1980.)

Utöver de ovannämnda huvudkategorierna av rättskrivningsstrategier kan dock även andra tillämpas. Vid visuell-ortografisk igenkänningsstrategi kan skribenten först skriva ordet och se huruvida stavningssättet ser bekant och korrekt ut. Morfemisk analysstrategi innebär däremot att man försöker finna ett bekantare ord med känt stavningssätt som kunde vara besläktat med det ord som skall skrivas. (Høien & Lundberg 1999.) Framgångsrik stavning förutsätter dock oftast att eleven klarar av att tillämpa och kombinera flera olika strategier. Skillnaden mellan de som är duktiga och de som är dåliga på att stava är bl.a. enligt Bråten (1997) att de senare oftast i alltför hög grad förlitar sig på en enda strategi som inte fungerar i alla situationer:

[...] dårlige stavere ofte kommer til kort fordi de ikke bruker effektive stavestrategier som kan virke sammen med den ortografiske kunnskapen de allerede har. Men for å kunne bruke en effektiv stavestrategi på en selvstendig, pålitelig og overførbar måte, trenger personen også betydelig metakognitiv kompetanse, noe som blant annet innebærer at han må forstå betydningen /verdien av strategien i forhold til den oppgaven som skal løses og kunne kontrollere eller styre sin oppgaveløsning på en effektiv måte. (Bråten 1997: 20–21.)



Bråten (1997) påpekar att en tillämpning av olika stavningsstrategier fordrar meta-kognitiva insikter men också motivation att lösa problem vid stavning på ett effektivt sätt. Har eleven i undervisningen inte fått lära sig att använda olika stavningsstrategier, kan han uppvisa problem i sin stavning. Detta gäller även elever som i traditionell bemärkelse inte betraktas som skrivsvaga. (Bråten 1997: 21–22.)

## 5.2 Rättskrivningssvårigheter

Høien och Lundberg (1999: 122) konstaterar att dyslektiker i praktiken inte skiljer sig från andra elever vad gäller kvaliteten på rättskrivningsfelen. I stället är det framför allt i fråga om kvantiteten stavfel som de två grupperna skiljer sig åt. Även Ahvenainen, Karppi och Åström (1977: 49) konstaterar att de avvikelser som förekommer hos skribenter med skrivsvårigheter kvalitetsmässigt är desamma som hos nybörjarskribenter. Det som skiljer svaga skribenter från normalskribenter är att de skrivsvaga elevernas avvikelser inte ser ut att avta med tiden – i varje fall inte i den förväntade takten. Detta påpekas också hos Rygvold (1995: 135), som konstaterar att barn med skrivsvårigheter verkar ha svårt att vidareutveckla sin skrivning så att det alfabetiska och det ortografisk-morfologiska stadiet skulle nås:

Många av de fel som elever med skrivsvårigheter gör liknar dem vi finner hos barn i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Det verkar som om utvecklingen stannat upp i en kritisk fas eller som om den aldrig kommit igång riktigt på allvar. Barn som har svårigheter med skriftspråket har svårt att nå den alfabetiska fasen. (Rygvold 1995: 135.)

Såsom redan tidigare kunnat konstateras (se avsnitt 3.2) har man i litteraturen ofta lyft fram dyslektikernas fonologiska svårigheter. De resulterar i ett stort antal fonologiska stavfel där ordets stavningssätt inte ger ett korrekt uttal. I sådana fall leder stavning av ett ord varken till ett ortografiskt eller fonologiskt acceptabelt resultat t.ex. på grund av utelämnningar, tillägg eller förväxlingar av ljud.

Gjessing (1978) har utarbetat en dysleximodell utifrån sina studier i norska barns läs- och skrivsvårigheter. Han skiljer mellan olika typer av dyslektiker utgående från de symptom som dominerar hos den aktuella skribenten. Det som betraktas

som speciellt utmärkande för stavningen hos personer med auditiv dyslexi är förväxlingsfel och förenklingsfel (som ofta leder till fonologiska stavfel). Brister i den auditiva diskrimineringsförmågan bidrar hos sådana personer till att förväxlingsfel uppstår på antingen grafemnivå eller ordnivå. Bokstavspar som enligt Gjessing ofta vållar problem vid auditiv dyslexi framgår av tablå 10.

Tablå 10. Typiska förväxlingsfel hos en elev med auditiv dyslexi (utarbetad utgående från Gjessing 1978: 80–83).

| Tonande – tonlösa konsonantljud | Andra konsonant-förväxlingar | Vokalförväxlingar | Konsonant-vokal-förväxlingar |
|---------------------------------|------------------------------|-------------------|------------------------------|
| g-k                             | k-t                          | y-u               | i-j                          |
| d-t                             | b-g                          | y-i               | u-v                          |
| v-f                             | m-n                          | ä-ö               |                              |
| (b-p)                           | (b-d)                        | e-i               |                              |

På ordnivå kan förväxlingsfel ta sig uttryck i s.k. inkompleta reversaler (t.ex. *vagn* – *vang*) som uppstår som följd av brister i förmågan "att hålla ordning på ordningsföljden av de olika ljudelement" ordet består av (Gjessing 1978: 84).

Förenklingsfel uppstår däremot då en eller flera bokstäver faller bort i ord som skrivs. Sådana bortfall kan likaväl gälla vokaler som konsonanter (eller båda), men inte sällan uppstår problem vid ord med många konsonantsekvenser (*spark* som kan stavas *spak*, *sak* osv.). Vidare ökar sannolikt risken för förenklingsfel då ordlängden växer. (Gjessing 1978.)

Hur ordets fonografiska struktur inverkar på stavningen illustrerar Gjessing (1978: 87) närmare med ett exempel på två ord, *skola* och *struts*, som trots samma antal bokstäver ställer mycket olika krav på skribenten. För det första har orden mycket olika vokal-konsonantförhållanden (kkvkv – kkkvkk). Vidare handlar det i ordet *struts* om mycket svårare och ovanligare konsonantkombinationer än konsonantkombinationen *sk*, som finns i ett stort antal vanliga ord i svenskan (*ska*, *skala*, *skog*, *ask* osv.). Att ordet *skola* i motsats till *struts* går att uppdelas rytmiskt (*ska-la*) underlättar dessutom identifieringen av de fonem ordet består av.

Hos skribenter med auditiv dyslexi är det alltså svårigheter att via hörseln analysera ljudinnehållet i ord som leder till ett beteende där skribenten i stället för en fonetisk analys ofta föredrar att göra gissningar utifrån ordbilden. Resultatet av detta är att de skrivna orden varken är fonologiskt eller ortografiskt acceptabla.

Vid visuell dyslexi är problemet däremot, såsom namnet antyder, anknytet till visuella svårigheter. Visuellt närbesläktade grafem och ord blandas ihop, vilket resulterar i problem med att utnyttja den ortografiska strategin vid stavningen (att igenkänna och återge ordformer och ordbilder). Som en följd av detta förlitar sig skribenten ofta i hög grad på ordets uttal och stavar överdrivet fonetiskt. De visuella svårigheterna kan även ta sig uttryck i att eleven förväxlar visuellt närliggande grafem, såsom *b-d*. Vidare kan även kompletta reversalfel, där hela ordet spegelvänds, såsom ordet *med* som kan stavas *dem*, förekomma.

Hos personen med visuell dyslexi är det alltså de ortografiska stavfelen som dominerar. Orden skrivs ofta på ett fonologiskt acceptabelt men ortografiskt oacceptabelt sätt (*hjärna* skrivs *järna*, *sova* skrivs *såva*, *berg* skrivs *bärg*). Stavningen kan också ta sig uttryck i överdriven icke-fonetisk stavning. Detta är en följd av elevens upptäckt av att stavningen följer ett visst system som han dock övergeneraliserar (*jul* stavas *hjul*, *jämn* blir *hjämn* och *göra* *gjöra*). (Gjessing 1978: 104.)

Vad finskspråkiga dyslektiker beträffar har bl.a. Ahvenainen et al. (1977: 51) konstaterat att felstavningarna oftast gäller markeringen av lång vokal samt dubbelkonsonant, som stavas med enkel vokal och konsonant. I finskan förväxlas ofta *m* och *n* samt *nk* och *ng* (ng-ljudet). Alla de ovannämnda feltyperna förekommer dock även hos övriga ovan skribenter. Det som speciellt utmärker skrivsvaga skribenters texter är det ovanligt stora antalet utelämnade bokstäver och stavelser.

Vidare karakteriseras den dyslektiska elevens skriftliga produktion av att ett och samma ord kan stavas på många olika sätt inom en och samma text (Dahlquist

1970: 29). Detta kan vara en följd av att eleven t.ex. i fri skrivning fäster mindre uppmärksamhet vid stavningen och på grund av bristande automatisering tillämpar olika strategier på olika ställen i texten (Deponio, Landon & Reid 2000). Å andra sidan kan skribenten mera medvetet variera stavningen av ett och samma ord i förhoppning om att åtminstone något alternativ är korrekt. I stället för att dra alltför snabba slutsatser om de bakomliggande svårigheterna är det därför skäl att närmare studera huruvida det uppträder något mönster i stavfelen.

### 5.3 Att stava på ett andraspråk

Hos språkbads elever är det enligt Lyster (1987) interferens från förstaspråket som oftast kan betraktas som orsaken till felstavningar på ett andraspråk. När det gäller språkparet franska–engelska ger Demers (1994a: 10) bl.a. följande exempel på typiska fel som förorsakas av att eleven tillämpar sin kännedom om det ena språket vid läsning och skrivning på det andra språket:

Att det engelska fonemet /ng/ i franskan stavas *gn* bidrar till att regeln ibland tillämpas även i engelskan och förväxlingsfel uppstår (t.ex. *singer* stavas *signer*). Vidare saknas bl.a. fonemet /ch/ helt i franskan. Däremot används konsonant-hopningen *ch* men uttalet motsvarar det engelska fonemet /sh/.

I fråga om vokaler skapar fonem-grafem-motsvarigheten i de två språken viss förvirring. Grafemet *e* får i engelskan samma uttal som grafemet *i* i franskan. Fonemet /o/ i franskan motsvarar i stort sett det korta /u/ i engelskan, medan fonemet /u/ inte har någon motsvarighet i engelskan. Att det sista grafemet *e* i engelska ord inte uttalas leder till att det i stavningen ibland utelämnas. Att principen inte stämmer i fråga om franskan gör att vissa problem även här uppstår som följd av interferens. (Se vidare Demers 1994a: 10.)

På motsvarande sätt löper eleverna med språkparet finska–svenska risken för sammanblandningar på grund av att fonem-grafem-korrespondensen varierar i de

två språken. Vad vokalljuden beträffar kan problematiken illustreras med ett exempel på fonem-grafem-motsvarigheter i finskan och svenskan enligt följande:

Tablå 11. Exempel på fonem-grafemmotsvarigheter i finskan och svenskan.

| Fonem  | Grafem |           |
|--------|--------|-----------|
|        | Finska | Svenska   |
| /u(:)/ | -      | u         |
| /u/    | u      | o         |
| /o(:)/ | o      | å eller o |

Att fonemet /u(:)/ helt saknas i finskan gör att de finskspråkiga eleverna vid skrivning på svenska ofta använder ett grafem vars uttal fonologiskt ligger nära /u(:)/. De svenska orden *du* och *ful* stavas därför ofta *dy* och *fyl* av språkbadselever i mitt material. Vidare förorsakar det faktum att de olika grafemen (*o* och *u*) betecknar olika fonem i de två språken viss förvirring bland de tvåspråkiga och enspråkigt finskspråkiga eleverna. Ett barn som stavar *buk* i stället för *bok* tillämpar finskans regler för fonem-grafem-korrespondensen och skriver fonetiskt korrekt ur denna synvinkel. På motsvarande sätt stavar en elev ordet *gå* i princip fonologiskt korrekt då han stavar *go*, men stavningssättet är inte acceptabelt utgående från svenskans grafofonemiska system. Att fonemet /o/ i finskan alltid får samma grafem gör att en elev som stavar med hjälp av den fonologiska strategin oftare än vid skrivning på svenska har chansen att lyckas. Det tar en viss tid innan barnen blir medvetna om att långt å-ljud i svenskan ofta stavas med grafemet *å*, medan /o/ oftare får grafemet *o*. Att principen inte håller helt gör dock att även svenskspråkiga elever har sådana förväxlingsfel i sina texter. (Se Sundman 1994: 146.)

När det gäller elever med stark finsk bakgrund kan vokalförväxlingarna således anses vara naturliga tills fonemen och grafemen på det andra språket blivit automatiserade. U. Laurén (1991: 83) har gjort en jämförelse mellan stavfelen hos tvåspråkiga och enspråkigt svenskspråkiga elever. Hon konstaterar utgående från den att båda grupperna förväxlar *o* och *å* men att de tvåspråkiga ser ut att

övergeneralisera användningen av *o* framför *å*. Tendensen i den enspråkiga gruppen är den motsatta.

Björklund (1996) rapporterar i sin tur om de ortografiska avvikelserna i språkbads-  
elevers tidiga andraspråkstexter. Hon konstaterar att problem uppstår i synnerhet i  
fråga om vokalljuden /e/ och /e:/ samt med /o(:)/, /u(:)/ och /y/. Eftersom /e/  
och /e:/ i finlandssvenskan ofta får samma uttal är problemet med att lära sig de  
enskilda ordens korrekta stavning allmänt även hos de enspråkigt svenskspråkiga  
och de tvåspråkiga eleverna (se U. Laurén 1994). Finskspråkiga elever tenderar  
dock att använda grafemet *e* i sådana fall då uttalet ligger nära det finska fonemet  
/e/ och grafemet *ä* vid öppet uttal (framför *r*) (se Sundman 1994: 145). Också  
växlingarna mellan grafemen *u* och *y* kan enligt U. Lauréns undersökning (1991:  
84) betraktas som ett tecken på finsk interferens i och med att sådana förväxlingar i  
hennes material enbart återfanns hos den tvåspråkiga elevgruppen (jfr dock  
Staffans 2001 resultat i avsnitt 5.4). Även felstavningar av grafemet *o* (/u/-ljudet)  
förekom endast hos de tvåspråkiga, och då har grafemet bytts ut mot *u* eller *å*.

Beträffande konsonantbruket konstaterar Björklund (1996: 60) att språkbads elever  
framför allt uppvisar problem med de tonande och de tonlösa konsonanterna. Att  
sådana svårigheter däremot uppträdde mycket sällan hos eleverna i U. Lauréns  
material (1994: 123) tyder på att det även här handlar om ett drag som vållar  
problem för skribenter med stark finsk bakgrund.

De ovan presenterade resultaten som gäller de tvåspråkigas svårigheter med  
stavning belyser framför allt de problem som är aktuella i den tidiga skriftliga  
produktionen på det nya språket, då stavningen i stort sett utgår från talspråket.  
Såsom fallet är i fråga om förstaspråket kan svårigheterna med stavning på ett  
andraspråk förväntas avta i takt med att eleven blir mer bekant med det skrivna  
andraspråket. Då kan den ortografiska stavningsstrategin tillämpas i allt större  
utsträckning. Enligt undersökningar som berört språkbads barns stavnings-  
utveckling i tidigt franskt språkbåd tillämpar eleverna dock relativt länge den  
fonologiska stavningsstrategin både när de skriver på sitt första- och sitt

andraspråk. Enligt bl.a. Fagan & Hayden (1988: 662) kunde det ännu hos femteklassisterna konstateras drag som främst påminde om upptäckarstavning.

Som sammanfattning är det skäl att betona att en grundförutsättning för framgångsrik andraspråksutveckling är att skribenten formulerar och testat sina hypoteser om hur det nya språket fungerar. För att eleven skall utvecklas som skribent måste han därför våga ta risker och göra fel. Det är således självklart att stavfel inte bör betraktas som tecken på misslyckanden utan i stället som elevernas försök att tillämpa olika strategier. De leder i sin tur stegvis till en ökad förståelse för de regelbundenheter som är karakteristiska för andraspråket. Såsom Baker (1996: 131) uttrycker det är stavningsöverföring ett temporärt fenomen som tyder på ett kreativt försök att komma vidare i stavningsutvecklingen genom användning av tidigare kunskap och erfarenhet. Barnet gör "en intelligent, fantasifull och eftertänksam gissning av hur ordet skall stavas i det andra språket" (Baker 1996: 132). Ser stavfelen inte ut att avta med tiden kan svårigheterna enligt Baker (1996: 131) sannolikt kopplas till "ängslan, brist på övning i att läsa och skriva och brist på stimulerande läsning och skrivning". Detta gäller givetvis under förutsättningen att dyslexi inte har kunnat påvisas.

#### 5.4 Kännetecknande drag för språkbadslevers stavningsutveckling

Språkbadslevers stavningsutveckling diskuteras i det följande utgående från fria, skriftliga uppsatser som insamlats under olika skeden under en två års period samt utgående från ett diktamensprov (KSS, utarbetat för svenskspråkiga elever i åk 2 av speciallärare K. Staffans). Jag har valt att analysera ett större material i syfte att få en uppfattning om drag som kännetecknar andraspråksskribenters skrivutveckling i allmänhet under olika faser. Vid en sådan analys är det av speciellt intresse att diskutera hur utvecklingen av stavningen påverkas av elevernas förstaspråk.

Efter detta diskuterar jag närmare de elever som enligt lärarbedömning upplever svårigheter i sin skrivinlämning. Genom att studera de enskilda skrivsvaga elevers stavningsutveckling i relation till stavningsutvecklingen hos de normalpresterande

eleverna i klassen har jag som mål att åstadkomma en beskrivning av hur elever med svårigheter på grund av språket skiljer sig från andraspråksskribenter med skrivsvårigheter. Avsikten med analysen av stavningsutvecklingen är därmed att reflektera kring följande problemställningar:

- Vad kännetecknar stavningen i texter skrivna av andraspråksskribenter i olika skeden av skrivutvecklingen?
- Hur avviker de skrivsvaga eleverna från den övriga elevgruppen i detta avseende?
- Hur förhåller sig de ortografiska avvikelser som återfinns i andraspråksproduktion till de stavfel som görs på förstaspråket?

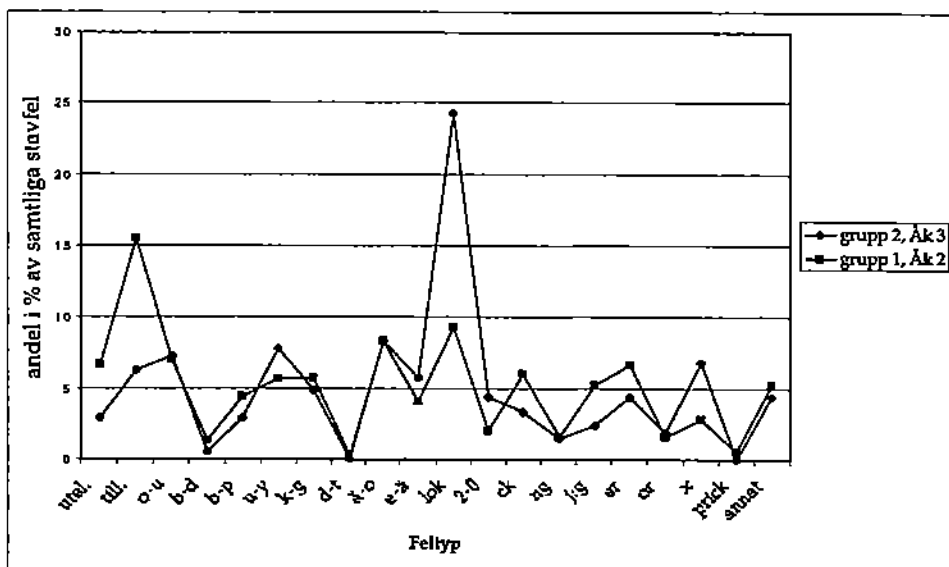
I samband med genomgången av språkbads elevernas resultat i rättstavningstestet kommer jag att göra vissa jämförelser med de resultat som speciallärare K. Staffans (2001) fått då han genomfört samma prov bland enspråkigt svenskspråkiga och tvåspråkiga skolbarn i svenskspråkiga skolor i Vasa, Korsholm och Umeå. Denna kartläggning har Staffans genomfört med jämna mellanrum bland de svenskspråkiga eleverna (åren 1981, 1991 och 2001), men här hänvisas främst till de resultat som han fick vid det sist genomförda provtillfället (i april 2001) bland eleverna i åk 2 i Vasa och Korsholm. I det testet belystes nämligen även de tvåspråkigas stavning närmare. Från Vasa och Korsholm deltog sammanlagt 319 skolbarn i det senast genomförda provet. Även om det förefaller naturligt och självklart att språkbads elevernas rättskrivningsförmåga i åk 2 avviker från de enspråkiga och de tvåspråkiga barnens stavningsförmåga, ger jämförelsen ett visst underlag för diskussionen kring avvikelser som kan anses bero på inflytandet från förstaspråket eller på mognadsfaktorn.

Staffans test utfördes bland språkbads eleverna i mitt material, både i grupp 1 och grupp 2 (angående gruppindelningen, se avsnitt 4.1). Barnen fick höra en mening i taget och skriva ett ord som ingick i meningen efter att läraren först upprepat det enskilda ordet. Testet genomfördes med grupp 1 i slutet av maj, då eleverna var i åk 2, och med grupp 2 i början av april, då eleverna gick i åk 3. Provet genomfördes på initiativ av språkbads elevernas speciallärare med tanke på skolans egna ändamål,



dvs. för att kartlägga elevernas behov av stöd- och specialundervisning i sin skrivutveckling. Därför var det skolan som valde tidpunkten för testet.

Av figur 7 framgår fördelningen mellan stavfelen i testet KSS i mitt material (för förklaringar till några av kolumnerna, se bilaga 3). Den mest slående skillnaden mellan de två elev- och åldersgrupperna (dvs. mellan grupp 1 och grupp 2) förefaller beröra kategorin lång och kort vokal (lok). I detta fall innebär felstavningen att eleven antingen har dubbeltecknat konsonanten efter lång vokal eller enkeltecknat konsonanten efter kort vokal. Medan den äldre elevgruppen (grupp 2) påtagligt mest gör sådana felstavningar, fördelar sig de yngre elevernas (grupp 1) stavfel mycket jämnare. De yngre eleverna har bl.a. betydligt större andel utelämnningar och tillägg. Tilläggen förefaller i huvudsak vara av två slag. Å ena sidan består de av markering av två vokalgrafem för lång vokal (*skaal* i stället för *skal*, *veeg* i stället för *väg*). Sådana tillägg fanns även i texter skrivna av tvåspråkiga elever tex. i U. Lauréns material (1991: 85). I och med att lång vokal i finskan betecknas med dubbelvokal kan dubbelteckningen åtminstone i en del av fallen betraktas som ett resultat av en tillämpning av finskans grafonemiska system. Å andra sidan har eleverna dubbeltecknat konsonanten efter kort vokal i slutet av ett ord (*stegenn* i stället för *stegen*, *dikett* för *diket*, *lokett* för *loket* osv.). I sådana fall kan felstavningen vara ett tecken på viss övergeneralisering av det stavsätt som eleverna noterat i fråga om andra ord. Den kan alltså vara en följd av en visuell-ortografisk igenkänningsstrategi eller en morfemisk analysstrategi. Bristande morfologisk kännedom om hur bestämd form i svenskan ser ut har i dessa fall dock lett till ett ortografiskt sett oacceptabelt resultat. Båda de ovannämnda feltyperna förekommer såväl hos de normalpresterande eleverna som i den skrivsvaga gruppen.



**Figur 7.** Stavfel hos eleverna i grupp 1 (åk 2) och grupp 2 (åk 3) i ett diktamensprov.

Vokalförväxlingar är relativt allmänna hos båda åldersgrupperna. Eleverna ser enligt förväntningarna ut att förväxla *o-u*, *å-o* och *u-y*. Förväxlingen av *o* och *u* kan anses vara en följd av interferens från finskan (jfr diskussionen i avsnitt 5.3), medan sammanblandningar mellan *å* och *o* kan förekomma på ett tidigt stadium även hos enspråkiga skribenter i och med att eleven behöver ortografisk kunskap om hur de skall stava ord där fonemet /o/ förekommer. I Staffans (2001) kartläggning av enspråkiga och tvåspråkiga barns stavning i samma stavningstest förekom förväxlingar av *å* och *o* något oftare hos de tvåspråkiga eleverna (med språkparet finska-svenska). Relativt sett hade ändå också de enspråkiga barnen lika stor andel sådana fel av samtliga fel som språkbadseleverna i mitt material. Vad växlingen mellan *u* och *y* beträffar fanns det i Staffans undersökning en klar skillnad mellan de enspråkiga och de tvåspråkiga eleverna, även om sådana förväxlingar hos de enspråkiga inte heller var ovanliga på grund av den lokala dialekten.

En typisk avvikelse från skriftnormen hos språkbadseleverna utgörs av förväxlingen av *g* och *k*. Medan sådana förväxlingar är mycket sällsynta i Staffans material både

hos de enspråkiga och de tvåspråkiga eleverna, är de mycket vanliga hos språkbadsselever. Tendensen tyder på att det framför allt är barnens starka finska som gör att det för barnen främmande tonande *g* i ett tidigt skede av skrivutvecklingen ersätts med finskans tonlösa *k*. Språkbadsseleverna förväxlar också flitigt *e* och *ä*, men sådana förväxlingar är också mycket vanliga hos såväl de tvåspråkiga som de enspråkiga barnen. På samma sätt som i fråga om grafemen *å* och *o* krävs det lexikal kunskap för att barnet skall kunna undvika sådana fel.

Resultaten av rättskrivningstestet tyder också på att eleverna i åk 2 ännu saknar morfologisk kunskap. Eftersom stavningen ännu i detta skede ofta baserar sig på det muntliga andraspråket, stavas bl.a. ändelserna (speciellt ändelsen *-er*) ljudenligt. Jämförelsen mellan de två åldersgrupperna tyder på att sådana avvikelser minskar med tiden i takt med att eleverna genom sin kontakt med skriftspråket får ändelserna visualiserade och då stavningen i allt mindre utsträckning grundar sig på det talade språket.

En jämförelse mellan språkbadsseleverna och de en- och tvåspråkiga eleverna i Staffans material tyder vidare på att språkbadsseleverna har flera olika typer av avvikelser. De en- och tvåspråkiga elevernas avvikelser har däremot framför allt med markeringen av lång och kort vokal att göra. Detta kan anses vara ett förväntat resultat i.o.m. att språkbadsselevernas kontakter med andraspråket ännu i detta skede klart har en betoning på det muntliga språket. Undervisningen i en enspråkig skola kan däremot i större utsträckning koncentreras på skriftligt språk. Och även om eleverna i åk 3 småningom börjar närma sig den tvåspråkiga och den enspråkigt svenskspråkiga gruppen vad fördelningen av avvikelserna beträffar, skiljer sig språkbadsseleverna fortfarande från eleverna i Staffans material i fråga om antalet avvikelser.

De övergripande skillnaderna hos språkbadsseleverna vid de två olika tidpunkterna konkretiseras i tablå 12. Där exemplifieras några elevers stavning av några svenska ord i diktamensprovet. Exempelen tyder på att skillnader också uppstår som följd av den individuella utvecklingen. Eleverna lär sig stava bl.a. de ljudstridiga eller

irreguljära orden i olika takt och det finns också individuella variationer i när de lär sig att ett fonem i det andra språket kan representeras av flera grafem.

Tablå 12. Exempel på stavning av ord hos elever på olika nivåer i stavningsutvecklingen.

|        | Skrivsvag<br>elev<br>åk 2 | Skrivsvag<br>elev<br>åk 2 | Elev med<br>dyslexi<br>åk 3 | Skrivsvag<br>elev<br>åk 3 | Normalpr.<br>elev<br>åk 3 |
|--------|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| BROR   | BROR                      | DRURD                     | BOR                         | BRUR                      | BROR                      |
| GICK   | JK                        | JIG                       | JIG                         | JIK                       | GICK                      |
| MYGGOR | MYGÅR                     | MYKOR                     | MUKÖR                       | MYGOR                     | MYGOR                     |
| VÄG    | VEG                       | VEEG                      | VEG                         | VÄG                       | VÄG                       |

Av exemplen framgår att de flesta av de ifrågavarande eleverna i åk 2 och 3 i stort sett stavar ljudenligt. Den normalpresterande eleven i åk 3 har dock hunnit erhålla lexikal kunskap om ords stavsätt men uppvisar fortfarande problem med markeringen av lång och kort vokal. De skrivsvaga eleverna i åk 2 uppvisar drag som i allmänhet inte är speciellt ovanliga för åldersgruppen, då en elev t.ex. har en utelämnning i ordet *gick* som stavas *jk*. Detta tyder på fonetisk stavning. Eleven har utelämnat vokalen som kan anses finnas färdigt i *j*-ljudet. Ändelsen i ordet *myggor* stavas också ljudenligt, då svenskt *å* används. Vidare stavar den andra skrivsvaga eleven i åk 2 ordet *väg* fonetiskt genom att markera den långa vokalen med två grafem såsom man skulle göra i finskan. Eleven har ännu inte blivit medveten om regeln att lång vokal i svenskan inte uttrycks med två vokaler. Det ljudstridigt stavade ordet *gick* är besvärligt för de elever som ännu inte haft tillräckligt kontakt med skriven svenska och som ännu inte klarar av att reflektera kring det faktum att *j*-ljudet i svenskan har många olika stavsätt (*j*, *g*, *gj*, *hj*, *dj*). Det handlar dock om ett högfrekvent ord vars stavsätt de normalpresterande eleverna i åk 3 i stort sett redan behärskar.

Att stavningen även hos den dyslektiska eleven är fonetisk framgår också av tablå 12. Denna elev har dock också andra typer av avvikelser som inte kan förklaras med ljudenlig stavning och som inte leder till ett fonologiskt acceptabelt resultat. Att ordet *bror* stavas *bor* visar på ett förenklingsfel och tyder på att eleven kan ha

svårt att höra och i skrift markerar alla ljud som finns i ett ord. Såsom tidigare framgått (se avsnitt 5.2) är ofta just konsonantkombinationerna svåra för elever med dyslexi. En annan möjlig förklaring kunde vara att eleven visuellt blandar ihop ordet med det ord han stavar, som kanske är mera bekant för honom.

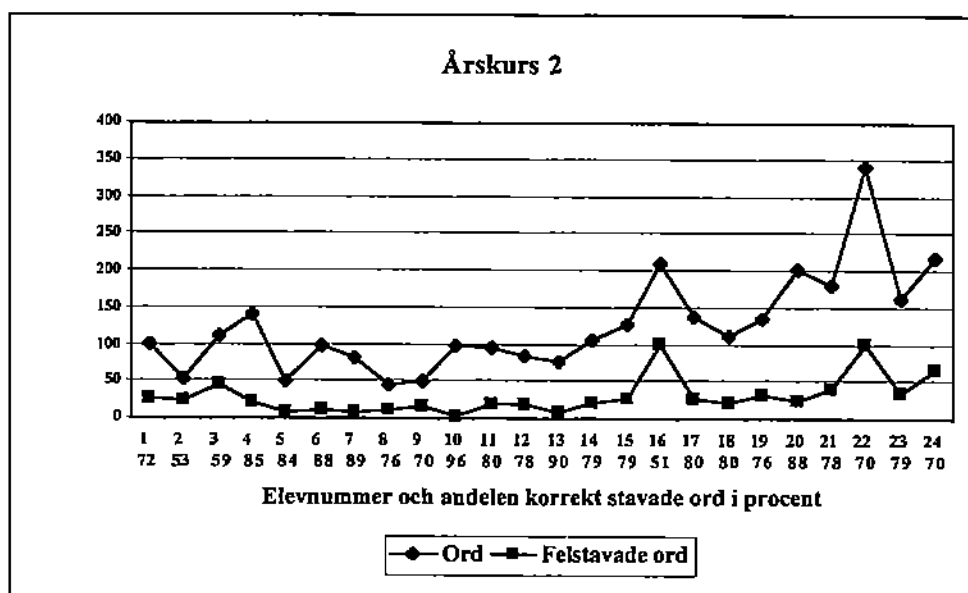
Efter att ha diskuterat språkbads elevernas resultat i stavningstestet diskuterar jag närmare de tendenser som kan ses i deras stavning, då det gäller texter som oftast har ett innehåll som eleverna själv har fått bestämma över. Skillnaderna i de omständigheter under vilka skrivningen äger rum kan i viss mån inverka på resultatet såtillvida att det för en elev i fri skriftlig produktion är upp till honom själv hurdant språk han vill använda. Beroende på sin personlighet kan eleven välja att koncentrera sig på innehållet eller formen och således exempelvis undvika användningen av ord vars stavsätt eleven är osäker på.

Vid analysen av rättskrivning i elevtexterna har jag använt en annan gruppering av avvikelserna än vid analysen av stavning i diktamensprovet (se tablå 13). Bland annat har jag valt att beakta avvikelserna i fråga om vokal- och konsonant-användningen separat. Också har vissa kategorier tillagts. Kategorierna felaktig sär- och sammanskrivning, bl.a., har större relevans vid en analys av texter där större krav ställs på kännedom om ordgränserna och språkets morfologi.

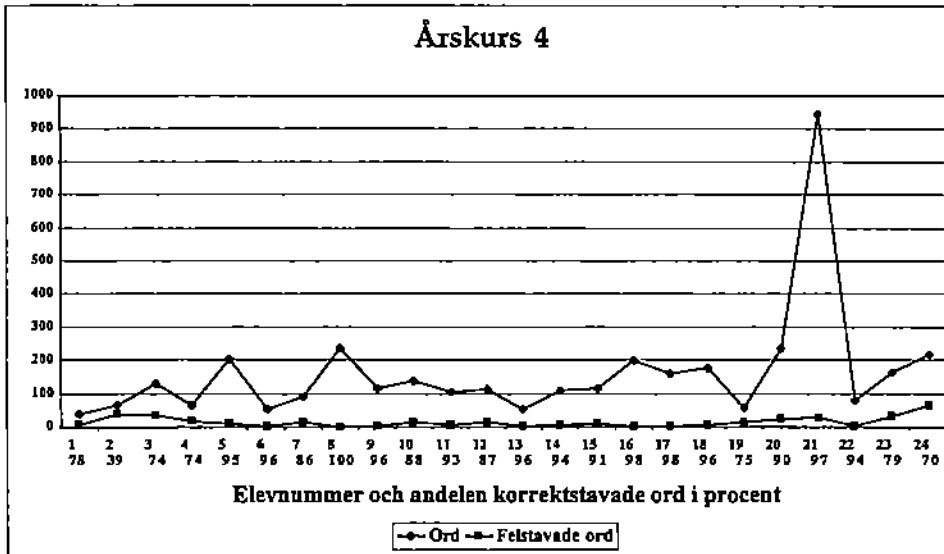
Tablå 13. Felkategorier vid analysen av stavningen i fri skrivning.

| FELKATEGORIER |                                |  |
|---------------|--------------------------------|--|
| SYMBOL        | BETYDELSE                      | EXEMPEL  |
| IA            | vokalförväxling                | <i>hund</i> skrivs <i>hynd</i>                                   |
| IB            | vokalbortfall                  | <i>hem</i> skrivs <i>hm</i>                                      |
| IC            | vokaltillägg                   | <i>mat</i> skrivs <i>maat</i>                                    |
| IIA           | konsonantförväxling            | <i>gå</i> skrivs <i>kå</i>                                       |
| IIB           | konsonantbortfall              | <i>falla</i> skrivs <i>fala</i>                                  |
| IIC           | konsonanttillägg               | <i>tillbaka</i> skrivs <i>tillbacka</i>                          |
| III           | omkastning                     | <i>vagn</i> skrivs <i>vang</i>                                   |
| IV            | upprepnig                      | <i>gång</i> skrivs <i>kongng</i>                                 |
| V             | bokstavbortfall                | <i>fladdermus</i> skrivs <i>fladmys</i>                          |
| VIA           | felaktig särkrivning           | <i>ensam</i> skrivs <i>en sam</i>                                |
| VIB           | felaktig sammanskrivning       | <i>vi ska</i> skrivs <i>viska</i>                                |
| VII           | bortfall av diakritiskt tecken | <i>höst</i> skrivs <i>host</i>                                   |
| VIII          | ostrukturerat ord              | <i>kväll</i> skrivs <i>kla</i>                                   |
| IX            | övriga fall                    | <i>svampar</i> skrivs <i>svaar</i><br><i>och</i> skrivs <i>d</i> |

I det följande ges resultaten från en skrivuppgift som samtliga elever i grupp 1 och grupp 2 genomfört. Båda grupperna återberättade en berättelse om Emil i Lönneberga. Uppgiften utfördes i slutet av maj då eleverna i grupp 1 var i åk 2 och eleverna i grupp 2 i åk 4 (observera att denna grupp var i åk 3 då stavningstestet gjordes). I figurerna 8 och 9 ges antalet stavade ord sammanlagt och antalet ord med stavfel hos varje elev inom båda grupperna. Procentandelen korrekt stavade ord hos varje elev framgår under elevnumret längs x-axeln.



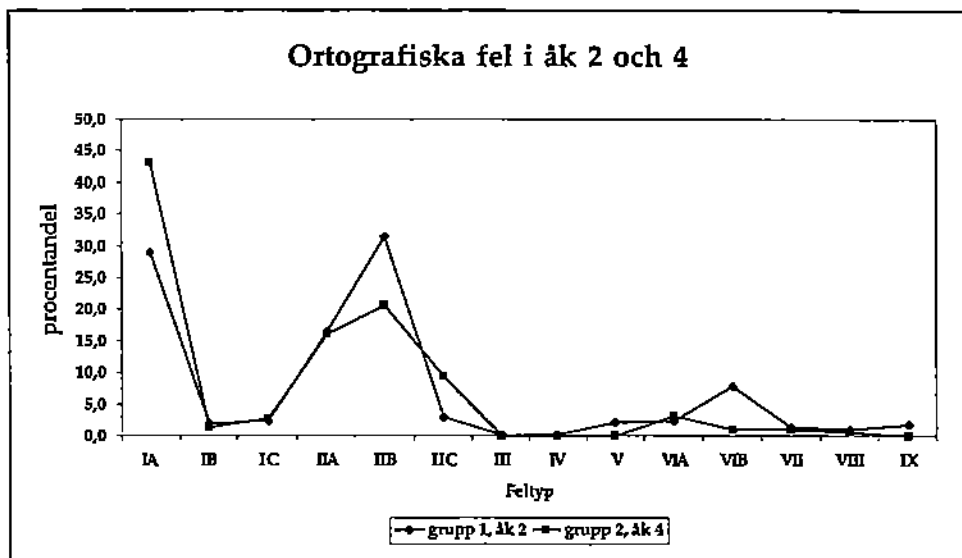
Figur 8. Totala antalet skrivna ord och felstavade ord i texter producerade av eleverna i grupp 1 (åk 2).



Figur 9. Totala antalet skrivna ord och felstavade ord i texter producerade av eleverna i grupp 2 (åk 4).

Figureerna tyder på att eleverna i åk 4 redan uppnått en automatisering i sitt skriftliga andraspråk. De stavar endast en liten del av de använda orden felaktigt. Individuell variation föreligger emellertid inom gruppen. Eleven med dyslexi, som har nummer 2 i figur 9, har stavat 39 % av alla ord korrekt och avviker således enligt förväntningarna mest från den övriga gruppen. De två år yngre eleverna, dvs. eleverna i åk 2, har i jämförelse med den äldre elevgruppen flera avvikelser från skriftnormen, men de stavar ändå i genomsnitt 70 % av samtliga ord korrekt. Hur avvikelserna kvalitetsmässigt ser ut visas i figur 10.

Även om eleverna i grupp 2 (åk 4) har betydligt färre stavfel ser avvikelserna, såsom av figur 10 framgår, ut att följa samma linje hos båda elev- och åldersgrupperna. I båda grupperna koncentreras avvikelserna nämligen kring tre felkategorier. Å ena sidan har eleverna många vokalförväxlingar, å andra sidan kännetecknas stavningen av flera konsonantförväxlingar och -bortfall.



Figur 10. Fördelningen av stavfelen i fri skriftlig produktion hos eleverna i grupp 1 och 2. (För förklaringar av feltyper, se tablå 13.)

Dessa resultat stöds bl.a. av de resultat som Wiggen (1990) fick då han analyserade norska skolbarns hemuppsatser. Även där hade eleverna mest problem med konsonantanvändningen, och det var i synnerhet konsonantbortfall som karakteriserade materialet. I fråga om vokaler kunde avvikelserna oftast, såsom i min undersökning, tillföras gruppen förväxlingsfel.

Av figur 10 framgår också att andelen vokalförväxlingar överskrider andelen konsonantbortfall även hos den äldre elevgruppen. Det är ett något överraskande resultat. Med tanke på stavningsutvecklingen kunde det ha förväntats att eleverna med tiden blir säkrare på vokaler och fonem-grafemkorrespondens. Reglerna för stavning av svenskans långa och korta vokaler kunde däremot tänkas utvecklas i långsammare takt.

Den stora andelen vokalförväxlingar i materialet kan dock åtminstone delvis förklaras med texternas innehåll och med att de använda orden var relativt lågfrekventa. Det var alltså fråga om ord som eleverna inte hade fått visualiserade i



den utsträckning att ordens stavsätt skulle ha lagrats i det mentala lexikonet. Att det handlar om en återberättelse av ett specifikt tema som eleverna i åk 4 enbart sett och hört bidrar således till att de vid stavningen har varit tvungna att analysera vissa ords stavsätt med hjälp av den fonologiska strategin. Detta har i vissa fall lett till förväxlingsfel. Lågfrekventa ord som ofta återkommer i berättelserna och som ofta innehåller förväxlingsfel är bl.a. *flaggstång*, *snickarbod*, *Lönneberga*, *soppskål* (som bl.a. har stavats *flaggstong*, *såppskol*, *snickerbo*, *Låneperg*). Beträffande vokalförväxlingarna är det förväxlingen av *o* och *å* som klart dominerar hos båda grupperna – såsom fallet var även i stavningstestet. Förväxlingen sker genom att det mera bekanta grafemet *o* används i stället för ett svenskt *å*. I båda grupperna sker dock även en viss övergeneralisering i bruket av grafemet *å* som används i stället för *o*. Båda elevgrupperna har vidare problem med *e* och *ä*, och hos eleverna i åk 2 bidrar användningen av *y* i stället för *u* till förväxlingsfel.

Vad konsonantförväxlingarna beträffar är det i synnerhet det ljudstridigt stavade j-ljudet som förorsakar problem för den äldre elevgruppen (*gäster* skrivs *jäster* osv.). Hos den yngre elevgruppen fördelar sig konsonantförväxlingarna på ett större antal underkategorier, varav förväxlingarna av *p-b*, *k-g*, *v-f* samt *j-g* dominerar.

Även om feltypen Ilc, dvs. konsonanttillägg, inte utgör någon stor grupp bland avvikelserna, är det intressant att notera hur olika den tar sig uttryck hos de två elevgrupperna. Medan de yngre eleverna har konsonanttillägg på grund av bristfällig fonemanalys, tenderar de äldre eleverna att övergeneralisera stavningen bl.a. av j-ljudet så att hyperkorrekta former förekommer (t.ex. *gick* skrivs *gjick*).

Ett drag som ytterligare skiljer den yngre elevgruppen från den äldre berör kategorin VIB, dvs. felaktig sammanskrivning av ord. Resultatet kan betraktas som väntat eftersom elevernas förmåga att analysera ordgränser utvecklas med stigande ålder. Tendensen att skriva samman ord kan också betraktas som typisk för andraspråksskribenter. De ser fraser i skrift på samma sätt som i tal som helheter innan enskilda ord får någon särskild betydelse (t.ex. *vill du – villdy*, *nu ska(l) du – nuskadu*, *duka bordet – dukabordet*, *hjälpa till – jelpatil*). (Jfr Björklund 1996.) Hos den äldre gruppen förekommer endast några sådana fall (t.ex. *godag*).

### 5.5 Stavningsutvecklingen hos skrivsvaga språkbads elever

I det följande kommer jag att belysa stavförmågan hos de enskilda skrivsvaga eleverna i grupp 1 och grupp 2. Presentationen grundar sig på en analys av ett material bestående av ett antal fria skrivningar som ges i sin helhet för respektive elevs del i bilagorna 4 och 5. Materialet har samlats in under olika skeden av uppföljningen (se tablå 1 i kapitel 1) och möjliggör således en granskning av stavningsförmågan i ett utvecklingsperspektiv. Det lämnar också rum för en diskussion kring hur den formella behärskringen av skrivandet småningom växer fram hos enskilda elever.

Dessutom kommer jag att i viss mån relatera elevernas stavning på andraspråket till det sätt på vilket de stavar på sitt förstaspråk vid ett skrivtillfälle och att därvid diskutera hur de två språken i detta avseende samspelar. Medan det vid skrivning av ord på ett andraspråk kan vara det felaktiga uttalet av mindre bekanta ord som bidrar till felstavningar, ger en text skriven på förstaspråket upplysningar om hur ord vars uttal i princip är bekant för barnet skrivs. Vid en granskning av den tidiga skriftliga produktionen på elevernas förstaspråk är det emellertid skäl att ta hänsyn till att eleverna p.g.a. en större mängd kontakter med texter på andraspråket (åtminstone i skolsammanhang) sannolikt övergeneraliserar drag som tillhör andraspråkets skrivsystem. Det kunde därmed förväntas att eleverna i viss mån även i finskan tillämpar den fonem-grafem-korrespondens som de håller på att lära sig på sitt nya språk svenska. Man kan således anta att de tex. vid markeringen av lång och kort vokal kunde välja att stava enligt den för svenskan kännetecknande principen (enkel konsonant efter lång vokal, dubbel konsonant efter kort vokal). Interferens kan därmed förväntas ske i båda riktningarna i den tidiga skriftliga produktionen (för en diskussion om hur andraspråket påverkar stavning på förstaspråket, se t.ex. Pierre, Laing & Morton 1995). Beroende på kontakten med det skrivna förstaspråket utanför skolan kan variationen vidare tänkas vara stor under de första årskurserna vad elevernas möjligheter att i skrivning utnyttja den ortografiska strategin beträffar. Vad gäller språkbadslevers stavningsutveckling i tidigt franskt språkbad har man bl.a. konstaterat att utvecklingen i fråga om förstaspråket, dvs. engelskan, blir något långsammare på grund av elevernas i

början något begränsade kontakt med skrivet förstaspråk. Man räknar med att språkbads eleverna i detta avseende närmar sig den enspråkigt engelsktalande gruppen i åk 4-5 (Genesee 1983). I franskt språkbad kan överföring från andraspråket till förstaspråket dock antas ske i ännu större utsträckning än vad fallet är i svenskt språkbad i.o.m. att eleverna i ett franskt språkbad under en betydligt längre tid enbart är i kontakt med skriftspråket på sitt andraspråk. (För en närmare redogörelse för den skriftliga förstaspråksutvecklingen hos språkbadsbarn i svenskt språkbad, se Elomaa 2000.)

Men trots att eleverna under de första skolåren inte haft tillräckligt med tid att träna skrivning på sitt förstaspråk, ger en granskning av texter skrivna på förstaspråket som sagt information om deras förmåga att i skrift återge fonemen i orden. Elever som upplever svårigheter med att auditivt diskriminera ljuden i ett ord har sannolikt svårigheter oberoende av det språk på vilket skrivningen sker. Eftersom eleverna i det tidiga stadiet av skrivutvecklingen skriver ljudenligt kunde emellertid flera elever tänkas ha bättre möjligheter att lyckas med den korrekta stavningen på finska, där fonem-grafem-korrespondensen är mycket enklare än i svenskan.

Alla skrivsvaga elevers uppsatser på finska kommer dock inte att kunna analyseras (se tablå 1 i kapitel 1). Orsaken till detta är att en del elever redan hade hunnit bearbeta sina texter innan jag hade tillgång till dem. Stavfelen hade bl.a. hunnit rättas enligt lärarens instruktioner.

### 5.5.1 Eleverna i grupp 1

#### *Marko*

Marko ser ut att vara den svagaste skribenten i grupp 1. Hans stavningsutveckling avviker något från de två andra skrivsvaga elevernas. Han producerar också något kortare texter, men skrivningen verkar klart påverkas av motivationen inför den aktuella skrivuppgiften. Trots svårigheterna med att skriva producerar han i början av åk 2 en berättelse (se text 1 i bilaga 4a), som kan betraktas som relativt lång, om

man jämför med de övriga eleverna i klassen under samma tidpunkt. Ett halvt år senare förefaller han emellertid inte att vara motiverad att skriva en berättelse utgående från en given bildsekvens (text 2). Han uttrycker sig också mycket kort i den uppgift där Emils hyss skulle återberättas (text 3).

Markos stavning tyder på att han börjat upptäcka förhållandet mellan ljud och bokstav men att stavningen ännu präglas av en återgivning enbart av de mest centrala bokstäverna i ord. Detta resulterar bl.a. i många utelämnningar. I vissa fall ges endast den första bokstaven (*Bra väder stavas P veder*) i ordet, men ofta är det vokalerna som faller bort (både *han* och *hem* stavas *hm.*). Konsonanter utelämnas i synnerhet i ord med konsonantkombinationer (*skogen* stavas *sugen* osv.). Texterna kännetecknas vidare bl.a. av ostrukturerade ord (t.ex. *hähml*). Marko uppvisar också svårigheter med att markera ordgränser. Några exempel på detta är *koitoien* som sannolikt betyder *gå i (på) torget* och *nykomrjrtän* som enligt min tolkning betyder *nu kommer gästerna*.

Ytterligare kan det konstateras att Markos stavning på andraspråket starkt påverkas av finskan och hans finskpåverkade uttal av de svanska orden. Detta tar sig uttryck i förväxlingar bl.a. av *p* och *b* (*bort* stavas *port*, *bor* stavas *por*) samt *k* och *g* (*gå* stavas *ko*). En viss övergeneralisering av de för svenskan mera typiska grafemen kan dock noteras i den sista texten. Där används t.ex. grafemet *b* korrekt i bl.a. ordet *bara* men *b* används också i stället för *p* i ord såsom *springer* (som stavas *sbringar*) och det finska namnet *Jani-Pekka* (som stavas *janibeka*).

Att Marko har klara svårigheter med att i skrift återge de olika ljud som ingår i orden är emellertid inte speciellt överraskande, om man tar hänsyn till hans muntliga andraspråksutveckling. Marko uppvisar i allmänhet under hela uppföljningsperioden problem med att på andraspråket uttrycka sig med meningar. Han uttrycker sig i stället oftast med enskilda ord eller övergår helt till finskan.

Markos fonologiska produktion och auditiva diskriminationsförmåga kartlades med två mindre test på våren i åk 2. Syftet var att få en uppfattning om hans förmåga att uppfatta och producera de för svenska språket säregna fonemen (se vidare Haga-

Erickson 1998). I provet deltog även de två övriga skrivsvaga eleverna i gruppen samt tre elever som enligt lärarens bedömning uppvisade normal skriftspråksutveckling. I dessa prov avvek Markos resultat från de två andra skrivsvaga elevernas resultat. För det första avvek feltyperna i fråga om den auditiva diskriminationen så att Marko hade problem med att skilja mellan ord såsom *lök/gök, ris/pris, klack/knapp*. De andra eleverna visade sig däremot snarare ha svårt att skilja bl.a. mellan tonande och tonlösa fonem. För det andra visade testet av fonologisk produktion att Marko hade problem med att överhuvudtaget spontant producera enskilda ord på målspråket. Däremot såg hans förmåga att upprepa ord efter given modell ut att vara god. Inga speciella svårigheter med att artikulera ljud framkom.

Att fonem tenderar att falla bort i de skrivna orden är därmed inte enbart ett resultat av den fonologiska stavningsstrategin och det utvecklingsstadium då eventuellt enbart de mest informationsbärande fonemen översätts till motsvarande grafem. Fonembortfallet avspeglar också Markos osäkerhet i hur ord på andraspråket låter och vilka fonem som ingår i orden.

Det något begränsade ordförrådet i texterna är också ett tecken på ett långsamt utvecklat andraspråk. En annan möjlig förklaring till att lexikonet inte är speciellt varierat kan emellertid vara att han medvetet väljer att uttrycka ett enklare innehåll. Det kan vara en följd av osäkerhet och ovilja att använda ord som ter sig svårare att stava. De muntliga diskussionerna med honom och observationerna i klassen skulle dock tyda på bristande träning och ovilja att uttrycka sig på målspråket. Det har bidragit till att andraspråket inte hunnit utvecklas för att ett mera varierat innehåll skall kunna återges i de skriftliga uppgifterna.

Med tanke på det ovannämnda kan Markos skriftliga berättelser på andraspråket betraktas som mycket framgångsrika försök att återge enhetliga innehåll, där berättelsens helhet inte har drabbats av uppenbara rättskrivningssvårigheter. Med undantag av ett enda fall (*NuArA*, sv. *lina*) lyckas han ge uttryck för det avsedda innehållet på andraspråket.

Av exempel 5 framgår i sin tur hur Marko i början av åk 3 skriver på sitt förstaspråk.

Ex. 5.

*Peikkopojan syysseikkailu*

*Peikkopojka oli kotonan  
hän oli sairas  
ja häntä oli kova kipu tauti  
hän maksii van sängysä  
hän nukui.*

*Siten kunn hän heräsi  
hän oli terve  
hän joxi piale.*

*Hän leiki  
hän joxsi kavereit esimän  
mut kaikki oli mutanet pois.  
No hän lähtipo  
hetkenpäst hänkin muti pois.*

I denna text återfinns några exempel på hur andraspråket har påverkat stavningen på förstaspråket. Intressant är bl.a. att notera att eleven på finska skriver *pojka* (för ordet *pojke*) i stället för *poika*, trots att han i sin sista svenska text (text 4 i bilaga 4a) ännu stavar det svenska ordet med grafemet *i* (*poike*). Även den fonetiska stavningen av ordet *juoksi* kan vara påverkad av svenskan, då konsonantkombinationen *ks* ersätts med det för finskan sällsynta *x*.

På samma sätt som i de svenska texterna återfinns det i den finska berättelsen sådana fel, där stavningen av orden inte resulterar i ett fonologiskt acceptabelt resultat (t.ex. *esimän* för *etsimään*, *po* för *pois*). Sådana ord kännetecknas av bokstavsfall, vilket tyder på svårigheter med den fonetiska analysen.

Det mest slående draget i texten är att nästan alla långa vokaler och dubbelkonsonanter enkeltecknas. Marko kan därmed anses befinna sig på det första stadiet av det kontinuum som skribenter som lär sig reglerna för dubbelteckning genomgår. Nauclér (1989) beskriver hur svenskspråkiga barn i sin skrivning betecknar dubbelkonsonanter. Hon framhåller att barn som lämnat den period då de enkeltecknat alla konsonanter i stället ser ut att börja övergeneralisera dubbelteckningen. Först senare tas stavelsernas betoning i beaktande. Såsom tidigare nämndes kan Markos tendens att enkelteckna konsonanterna bero på svenskans inflytande. Det förefaller kanske med större sannolikhet ändå vara ett

tecken på det karakteristiska sättet att enkelteckna konsonanter och vokaler som i allmänhet kan påträffas hos nybörjarskribenter som skriver på finska (se Ahvenainen et al. 1977).

I det följande ger jag ett exempel på en text av en enligt lärarbedömning normalpresterande pojke. Texten är skriven vid samma skrivtillfälle som den ovan citerade texten av Marko. Även av denna text framgår tendensen att enkelteckna konsonanten tydligt. Denna språkbadselev har emellertid kommit något längre i sin skrivutveckling. Han har inte längre lika stora svårigheter med att stava enligt skrivnormen. Dessutom tyder texten på att det handlar om en elev med ett rikt ordförråd. Han använder bl.a. något ovanligare verb, såsom *rientää* (*skynda*) i meningen *sienitontu riensi avaamaan* (*svamptomten skyndade sig/rusade för att öppna dörren*) och *tulvia* (*strömma*) i meningen *sieltä tulvi tonttuja sisään* (*det strömmade in tomtar*).

Ex. 6.

*Sienitontun syntymäpäivä*

*Sienitontu oli pieni tonttu metsän laidasa.  
Hän asui siellä pienessä mökisään  
ja hänellä oli siellä kaikenlaista tavaraa  
varsinkin näin syntymäpäivöiden alla.  
Niin sienitulla oli tänään syntymäpäivä  
ja vieraiden pitäisi tulla juuri nyt  
mutta ketään ei tullut.  
Mutta tunin päästä oovikellosoi  
ja sienitontu riesi avaamaan.  
Sieltä tulvi tonttuja sisään  
sitten he leikivät piilosta  
ja söivät kakkua  
ja lähtivät kotiin.*

*Jukka*

Jukka ser ut att producera mera andraspråk vid skrivuppgifterna än vid de muntliga uppgifterna. Detta skulle stöda klass- och speciallärarens uppfattning om att han inte upplever speciella problem enbart med skriftspråket utan att han i stället är en elev med något sen mognad. Därför har han inte heller ansetts ha något akut behov

av specialundervisning, där stödåtgärderna oftast speciellt riktas mot elever med läs- och skrivproblem.

Det kan vidare noteras att Jukkas skriftspråk ännu under uppföljningsperioden inte hunnit differentieras från det talade språket (se texterna i bilaga 4b). Hans texter ser ut att utgå från talspråket; förstaspråksinflytandet är således påtagligt. Detta resulterar under de första skolåren i många vokal- och konsonantförväxlingar även vad mycket högrekventa ord beträffar (*du* som stavas bl.a. *dyy*). Det är i synnerhet det svenska grafemet *å* som flitigt övergeneraliseras. Utan någon klar systematik förväxlas *å*:et med grafemet *o*.

Såsom det tidigare konstaterats är problem med markeringen av lång och kort vokal mycket vanliga hos samtliga elever i den yngre gruppen (grupp 1). Jukka ser dock ut att oftare än de övriga svaga eleverna markera lång vokal med två vokalgrafem (t.ex. *gå* stavas *koo*, *ta* stavas *tua* och *sa* stavas *saa*). Ett drag som är gemensamt för de tre skrivsvaga eleverna i samma årskurs är att felaktiga sammanskrivningar av ord bl.a. i fraser förekommer.

De två testen i fonologisk produktion och auditiv diskriminationsförmåga tyder för Jukkas del på svårigheter i att skilja mellan *p/b*, *k/g*, *ng/mm*, *d/b*, *e:/e*. Vad fonologisk produktion beträffar hade Jukka, liksom de övriga eleverna i testet, svårt att producera det svenska sje-ljudet samt fonemet /*u*/ (i orden *hus* och *ljus*). Fonemet /*u*/ uttalades i stället som någonting mellan svenskt och finskt *u*.

Granskar man en text som Jukka skrivit på sitt förstaspråk i åk 3 (se ex. 7), märker man att avvikelserna i fråga om rättskrivning kan konstateras gälla framför allt markeringen av lång vokal (*esiin* stavas *esin*, *mitään* stavas *mitän*, *sadaan* stavas *sadan*) och dubbelkonsonant (*tonttu* stavas *tontu*, *pellolla* stavas *pelola*, *jännittymyt* stavas *jänitymyt* osv.). Vissa utelämnningar, såsom även vissa förväxlingar, kan dock också ha orsakats av talspråket. Det kan vara fallet t.ex. när ordet *asui* stavas *asu*, *tuo* stavats *tua* och *vuotta* stavats *vuuta*. Vidare har Jukka på samma sätt som i de svenska texterna skrivit samman separata ord i frasliknande uttryck. Så stavas *onneksi olkoon* (sv. gratulerar) *oneksolkon*, och *paljon onnea vaan* skrivs *paljoneatvan*



(ung. samma betydelse som det förra uttrycket, återfinns bl.a. i den finska versionen av sången "Har den äran idag...").

Ex. 7.

*Sienilontun syntymäpäivä*

*olipa keran sienilontun syntymäpäivä  
 tonttu täytö 90 vuuata  
 pelola asu karhu  
 joka söi lampatit syntymäpäivisin  
 enän 15 miinutii  
 tonttu oli jänitynyt  
 ensinmäinen viaras tulee  
 oneksolkon  
 ja lahjasa oli sukat  
 oliko tua oikea  
 ei todelkan  
 muta ei se mitän  
 kot kot kot  
 mitänyt  
 karhu vei kannan  
 toinen vieras tule  
 eiku kaikki tulle  
 sehän on hyöä  
 etä sadan heli aloita  
 kakut esin  
 paljon oneaovan  
 paljonea sienilontu  
 paljoneaovan  
 kaikki alkoi ritelemän  
 sienilontu sanoi  
 etä älkä ridelkö  
 katsokaa karhu vei kanan  
 rakensi ansan  
 karhu tulle  
 nytse tipahti ansa  
 syntymä päivät jatkuu  
 ja hän sai muita hyvi syntymäpäivä lahjoja*

Jukka producerar en jämförelsevis lång text på finska i början av åk 3 och ungefär lika lång berättelse på svenska ungefär samtidigt. Detta kunde vara ett tecken på att han inte upplever skrivning på andraspråket som något större problem.

*Mika*

Under den inledande fasen av uppföljningen hade Mika problem med att få sina tankar på papper. Enligt klassläraren upplevde han problem med det mekaniska skrivandet. Han var således långsam bl.a. i uppgifter där text skulle skrivas av från tavlan. Att skrivandet var svårt i början avspeglades också i hans allmänna inställning till skrivuppgifterna. Att han dock muntligt klarade av att uttrycka sig på andraspråket redan tidigt tyder på att det för hans del inte är andraspråket i sig som försvårar skrivandet.

I bilaga 4c återfinns de texter som Mika producerat under de första årskurserna i skolan. Såsom text 2 och 3 visar ser Mikas skrivande på våren i åk 2 redan ut att flyta. Han utgår dock i sin stavning klart från sitt muntliga andraspråk, vilket bl.a. syns i den fonologiska strategi som han utnyttjar under hela uppföljningsperioden. Han har få ordbilder och utgår från talspråket även i fråga om högfrekventa ord, såsom *gång*, som eleverna vid läsning och skrivning av sagor tidigt kommer i kontakt med (bl.a. i frasen *det var en gång*...). Detta ord stavar Mika på olika sätt vid olika skrivtillfällen, men också inom en och samma text (*kong, gong, kånk*). Hans texter tyder vidare på en stark interferens från finskan och en ännu icke-automatiserad fonem-grafem-korrespondens i fråga om andraspråket. Finskans inflytande tar sig uttryck bl.a. i en tendens att använda grafemet *v* i stället för *f* (*fick - vikte, flagga - vaka, varför - varhuör, fest - vest*) samt *k* i stället för *g* (*solig - sulik, jag - jak, gång - konk, goda - kuda, gick - kode* osv.). Såsom de två andra skrivsvaga eleverna (i synnerhet Jukka) i denna grupp sammanskriver även Mika ord i fraser. Så blir t.ex. *klä på er* stavat som *klepoer*. I övrigt kännetecknas Mikas stavning bl.a. av en enkelteckning av konsonanter (*titta stavas tita, hissa stavas hisa* osv.). Såsom redan tidigare kunnat noteras är detta ett typiskt drag för unga skribenter och ett tecken på viss omognad.

I allmänhet kan feltyperna i Mikas skriftliga andraspråksproduktion konstateras vara av samma art som avvikelserna hos de flesta andra eleverna i gruppen. Såsom många andra stavar han ännu ljudenligt och analyserar orden fortfarande utgående från finskans ljudsystem. Testen i fonologisk produktion och auditiv

diskriminationsförmåga tyder på att Mika även i tal ersätter tonande klusiler med tonlösa (bl.a. /g/ med /k/). Vidare hade han vid testtillfället problem med att uttala det svenska vokalljudet /ʌ/, som han ersatte med /y/ i ord som *usch* och *ljus*. I och med att han i detta skede saknar ett fungerande svenskt fonologiskt system, är risken stor för att även stavningen skall bli starkt påverkad av hans förstaspråk. Detta visade sig också vara fallet, såsom vi sett ovan. Utgår man vid stavning från talspråket är det naturligt att sådana förväxlingsfel uppstår.

### 5.5.2 Eleverna i grupp 2

#### *Anna*

Det speciella med Annas stavning är att hon, speciellt i sin första text (se bilaga 5a), har relativt många avvikelser som kan hänföras till kategorin vokaltillägg (ordet *var* stavas *vaa* eller *vaad*, *spelare* stavas *späälare* osv.). Det är en feltyp som mycket sällan förekommer hos de jämnåriga eleverna i mitt material men som ibland, såsom analysen i avsnitt 5.5.1 visat, förekommer hos yngre skribenter. Även konsonanterna dubbeltecknas ibland i den första och andra texten. Detta gör att Anna inte har lika många fel på markeringen av lång och kort vokal som eleverna i allmänhet. Att hon dock markerar dubbel konsonant även i ord med enkel konsonant (t.ex. *lite* stavas *litte*, *inte* stavas *intte*) tyder på att stavningen ännu inte är ett resultat av behärsknigen av svenskans stavningsregler.

Anna har många olika typer av förväxlingar. Å ena sidan förekommer de i relativt högfrekventa ord såsom *gå* (stavas bl.a. *ko*), *gång* (*kon*) och *hon* (*hun*), å andra sidan i mera lågfrekventa ord, såsom *hosta* (stavas *husta*), *byxor* (stavas *buksor*) och *huvud* (stavas *hyvyd*). Ett något för materialet ovanligare förväxlingsfel förekommer då grafemet *m* ersätts med grafemet *n* i orden *rymt* som stavas *rynt*, *som* som stavas *sån* och *bocken* som stavas *pågem*. Medan en del av förväxlingsfelen (bl.a. förväxlingen av *p-b*) ser ut att avta med tiden, vållar andra relativt stora problem ännu i slutet av åk 4 (av konsonanterna speciellt *g-k*).

Anna har ett större antal stavfel i sina texter än klassen i genomsnitt. Hon klarar dock av att uttala ljuden utan problem, vilket tyder på att problemet inte ligger på det planet. I stället kan det vara bristen på kontakt med skrivet andraspråk som bidrar till många stavfel hos henne. Denna uppfattning får delvis stöd av läraren, som konstaterar att Anna ofta varit borta från skolan och därmed missat en del av den träning som gör att även ortografin befästs och automatiseras. Medan Anna vid stavning fortfarande stöder sig på ordens uttal, kan andra elever således undvika en del stavfel som följd av att de högfrekventa orden i större utsträckning blivit visualiserade för dem.

Ett praktiskt exempel på hur läraren genom sitt beteende kan försöka att på ett mjukt sätt angripa en del av de stavfel som förekommer hos eleverna framgår av nedanstående kommentar som Anna fått på den första texten som ges i bilaga 5a.

Du kommer säkert att ha mycket glädje av din cd-spelare. Kanske julbocken kommer nästa jul?

I kommentaren ligger fokus på textens innehåll, men läraren har tagit med ord som eleven har problem med. Så kan hon ge förebilder som kan hjälpa eleven att undvika vissa felstavningar i försättningen.

#### *Ville*

Ville fick diagnosen dyslexi i åk 3 (se avsnitt 4.1.2). Att han är den svagaste skribenten i grupp 2 vad rättskrivningen beträffar framgår tydligt om hans avvikelser jämförs med de övriga elevernas stavfel. Villes rättskrivningsförmåga skiljer sig också från de två andra skrivsvaga elevernas stavningsförmåga i grupp 2. Det gäller både i fråga om kvaliteten och kvantiteten hos stavfelen i de fria skriftliga berättelserna. Andelen korrekt stavade ord i text 2 och text 3 (se bilaga 5b) är 39.2 % respektive 39.4 %, medan de två övriga skrivsvaga eleverna stavar 70–80 % av alla ord korrekt. Motsvarande siffra hos de normalpresterande eleverna i samma klass rör sig kring 90 % (se även figur 9 för andelen rättstavade ord hos samtliga elever i gruppen i berättelsen om Emil i Lönneberga).

Ser man på kvaliteten på stavfelen kan man konstatera att avvikelserna hos Ville fördelas mellan många olika kategorier. Däremot ser stavfelen hos eleverna i allmänhet ut att centreras kring några enskilda kategorier i årskurs 4 (vokalförväxlingar, konsonantförväxlingar och -bortfall). Ville uppvisar alltså en avvikande profil i och med att han fortfarande skriver på ett stadium som de flesta jämnåriga passerat. En sådan feltyp som inte längre finns hos de övriga eleverna i grupp 2 är ostrukturerade ord (*djurpark* skrivs *jydbart*, *lagar* skrivs *lara*). Resultatet stöds bl.a. av Malmqvists (1977) konstaterande om att bl.a. förekomsten av ostrukturerade ord kan vara ett distinkt drag som skiljer goda och svaga skribenter från varandra. Bokstavs-bortfall, som innebär att flera än ett grafem utelämnats, förekommer också med några undantag enbart hos denna elev (*öppnar* blir *önar* osv.).

Ytterligare hänförs en relativt stor andel av samtliga fel hos Ville till kategorin felaktig sammanskrivning. Också denna feltyp är ytterst sällsynt hos andra elever i åk 4. Ville skriver ihop ord på samma sätt som en större grupp elever i åk 1-2 gör i mitt material. Felaktig sarskrivning förekommer däremot hos flera elever ännu i åk 4. En närmare granskning av de orden avslöjar ändå en klar skillnad mellan den dyslektiska eleven och de övriga eleverna. Ville skriver bl.a. suffix separat från ordstammen (*de ropar* skrivs *dirub ar*), medan de övriga eleverna ofta sarskriver sammansatta ord.

Även inom kategorierna vokal- och konsonantförväxlingar, och i synnerhet i fråga om konsonanter, avviker Villes stavning från de två andra skrivsvaga elevernas och den normalpresterande gruppens. Det förefaller att vara framför allt j-ljudet som eleverna i allmänhet har problem med i och med att en ljudenlig stavning leder till ett ortografisk fel (ofta i ord där j-ljudet representeras av grafemet *g*). Ville har däremot ett stort antal förväxlingar, där problemet dels kan ha med distinktionen tonande-tonlös (*g-k*, *b-p*, *d-t*, *v-f*) att göra. Dels kan de vara förknippade med påverkan från finskan (*g-k*, *v-f*). Dessutom ser det ut att finnas förväxlingar som är en följd av visuell sammanblandning (utöver *b-p* bl.a. *b-d* i ord såsom *hade* som stavats *habe*, *dörrarna* som stavats *börena*). Sådana spegelvända bokstäver betraktas inom litteraturen som kännetecknande för skribenter med

specifika skrivsvårigheter. Bland annat Gjessing (1978) kopplar samman svårigheten med visuell dyslexi. Problem med att diskriminera tonande och tonlösa språkljud kopplas i sin tur till auditiv dyslexi. Malmqvist (1977) noterar att förväxlingsfel generellt betydligt oftare förekommer hos de skrivsvaga, i hennes fall enspråkiga, eleverna än hos de duktiga skribenterna. Hon konstaterar dock att speciellt auditivt närliggande fonem förväxlas av både svaga och duktiga skribenter.

Ytterligare en beröringspunkt med Malmqvists (1977) resultat förefaller förekomsten av vokalbortfall att vara. Liksom hos Malmqvist förekommer sådana fel i mitt material från åk 4 främst hos den dyslektiska eleven. I den yngre barngruppen uppträder feltypen emellertid såväl hos de skrivsvaga som hos de normalpresterande eleverna. Den kan betraktas som en naturlig följd av ljudenlig stavning, som bl.a. kan innebära att bokstavsnamnets medljud får representera vokalen.

Ser man på Villes stavning ur ett utvecklingsperspektiv, kan inte några klara trender utpekas. En granskning av den tidigare skriftliga produktionen (se avsnitt 4.1.2) tyder dock på att en uppenbar utveckling skett i åk 3. Det är åtminstone delvis en följd av att man i undervisningen insett att det för Villes del inte är meningsfullt att slösa energi på att lära honom skriva med skrivstil. Det mekaniska genomförandet av skrivningen såg ut att ta all hans energi och resultatet blev att varken läraren eller eleven kunde tyda innehållet i texterna (se ex. 2 i avsnitt 4.1.2). En markant skillnad kan således ses mellan texten i ex. 2 och t.ex. text nummer 2 i bilaga 5b, där Ville har skrivit en återberättelse som är längre än vad någon annan i hela klassen skrivit vid den aktuella tidpunkten. Texten tyder på att han som person inte låter sitt skrivande störas av svårigheter med stavningen utan att det är innehållet som är det viktiga. På grund av hans svårigheter med att auditivt särskilja ljud i ett ord är de många stavfelen dock ett faktum. Resultatet är ofta att orden inte får ett fonologiskt acceptabelt uttal. Ville varierar också sitt sätt att stava ett och samma ord, vilket, som redan tidigare kunde konstateras, är ett typiskt drag för dyslektiker. Ordet *apa* t.ex. stavas på många olika sätt (*aban, apan, apn*),

trots att han i rubriken fått det korrekta stavsättet. Svårigheterna med att stava bidrar vidare till att energin inte räcker till för morfologiska hänsyn.

Såsom jag tidigare konstaterat uppvisade Ville vid skolpsykologens testning av minnesfunktionerna svårigheter med att tillämpa olika strategier för att komma ihåg någonting han tidigare sett. En sådan förmåga att tillämpa olika strategier för att komma ihåg ords stavsätt är mycket viktig i skrivning, eftersom tillämpning av en enda strategi (t.ex. den fonologiska) oundvikligen leder till tillkortakommanden. Har eleven svårt att via hörseln särskilja ljud, skulle därför en medveten träning av olika strategier sannolikt bidra till att variation av den ovan presenterade typen kunde minska.

Exempel 8 illustrerar hur Ville skriver på sitt förstaspråk i åk 5:

Ex. 8.

*OLin LInan-mäelä.  
Se oLI ainakin kymen kertaa Isombi kuin ajatelin.  
Siellä oli törmäily autoja  
JoLLa ei sanot törmäillä.  
Jos törmäili  
niin joutui Pois rabalta.  
Siten kuin piti Lähteä  
niin oLin aiva väsynyt.  
Bustsa koiin olin nuikahtanu iHan kokoNAAN  
siten kui olliin Puolesa välisä  
Heräsin ja IHMETELin misä olin  
kuin EN nmuistamut misä olin.*

På samma sätt som i andraspråkstexterna sker det också här sammanblandningar av versala och gemena bokstäver. Däremot är ordgränserna tydligare markerade med mellanrum i den ovan presenterade texten än i texterna skrivna på andraspråket och eleven lyckas använda punkt helt korrekt i de flesta meningarna. I jämförelse med texterna på elevens andraspråk är texten även ortografiskt sett mera felfri som en följd av ett mindre antal förväxlingsfel. Eftersom sambandet mellan fonem och grafem i finskan är enklare än i svenskan är detta ingalunda överraskande. En fonologisk stavningsstrategi leder i finskan till korrekt stavning oftare än i svenskan, där en stor del av orden stavas ljudstridigt. I den finska texten är det följaktligen de visuellt sammanblandade grafemen *d-b* och *p-b* (*radalta*

skrivs *rabalta*, *isompi* skrivs *isombi*) som dominerar. Ett möjligt interferensfel uppstår i ordet *saanut*, som stavas *sanot*, där fonemet /u/ stavas med den svenska grafemotsvarigheten. På samma sätt som de yngre eleverna enkeltecknar Ville speciellt konsonanterna i ord där dubbel konsonant skulle krävas. Det kan dock ibland bero på att stavningen har sin utgångspunkt i det muntliga språket. Så kan fallet vara t.ex. med *siellä* (där) och *missä* (var), som stavas med enkel konsonant enligt ett möjligt uttal av dessa ord (*sielä* och *misä*).

### Toni

I början av uppföljningsperioden uppvisade Toni liksom Anna och Ville vissa svagheter i sin skriftliga produktion. Det var både stavfelen och texternas korthet som bidrog till denna uppfattning. I hans första, relativt korta text (se bilaga 5c) förekommer allmänt bokstavs bortfall, en omkastning (*jag* skrivs *jga*) samt ett ostrukturerat ord (*dmke* står förmodligen för ordet *mycket*). Texten tyder vidare på en starkt ljudenlig stavning, som leder till ortografiska fel bl.a. i ord med ljudstridigt stavat j-ljud (*gjort* blir *jurt*, *igen* blir *ijen*). Detta har dock redan tidigare konstaterats vara ett vanligt fel även hos de normalpresterande eleverna i samma åldersgrupp. Den ljudenliga stavningen leder dessutom till växlingar mellan *e* och *ä*. Interferens från finskan kan i sin tur anses ligga bakom förväxlingar av *b* och *p* (t.ex. i ordet *bra* som stavas *pra*) och *o* och *u* (i ordet *gjort* som stavas *jurt*).

I Tonis senare texter förekommer bl.a. bokstavs bortfall i betydligt mindre utsträckning. Det handlar då i allmänhet om vokalbortfall i ord där konsonanten kan anses innehålla ett vokalljud, såsom i orden *f(ä)ngelsen*, *månst(e)r*, *kramad(e)*. Förväxlingsfelen förekommer däremot fortfarande som en följd av den fonologiska strategin som i allmänhet används. Undantag utgör ett antal korta, högfrekventa ord som lärts in som ordbilder (t.ex. *och* och *på*). Att Toni inte i tillräcklig utsträckning fått orden visualiserade för sig framgår av hans sätt att variera stavsättet i andra relativt högfrekventa ord, såsom i ordet *gå* som stavas *go*. Bruket av grafemet *å* övergeneraliseras i viss mån på samma sätt som användningen av grafemet *u*. Grafemet *u* används korrekt i ord med det svenska fonemet /u/ men också genomgående för det närliggande fonemet /y/ i ord såsom *mycket* som



stavas *muket*, *nyckel* som stavas *nukel*. Förväxlingsavvikelserna dominerar hos denna elev under hela uppföljningsperioden, men de är av samma typ som hos de normalpresterande eleverna (i fråga om vokalerna *o-å* samt *e-ä*).

Vid sidan av förväxlingarna är det kategorin konsonantbortfall som dominerar bland stavfelen hos Toni. Han har alltså en tendens att enkelteckna konsonant efter kort vokal och skriver *nukel*, *öpna*, *afär*, *muket*, *tita*, *hita*, *manen*, *jete*, *dör* (*dörr*) osv. Det handlar därmed i princip om samma typ av avvikelser som eleverna i samma åldersgrupp uppvisar i genomsnitt. Det höga antalet avvikelser tyder emellertid på att profilen kvantitativt något avviker från genomsnittet.

Eftersom Toni kan betraktas som mycket duktig i sin muntliga andraspråksproduktion, blir hans problem med det skriftliga språket mer markanta. Han skriver dessutom ofta kort. De korta texterna kan vara ett resultat av en reduktionsstrategi, där han uttrycker sig kortfattat i syfte att undvika stavfel. Ett sådant beteende kan t.o.m. ses som naturligt om man tar hänsyn till att det handlar om en elev som för övrigt klarar sig mycket bra i skolan och som därmed har höga förväntningar på sig själv. Vad produktiviteten beträffar bör emellertid noteras att skillnaderna mellan pojkarna i samma klass inte är så stora, trots att Toni ofta skrivit den kortaste texten. Bland annat i fråga om den sista texten (text 4 i bilaga 5c) har pojkarna skrivit mellan Tonis 41 ord och 203 ord. Flickorna producerar däremot betydligt längre texter (mellan 106 och 947 ord).

Sammanfattningsvis kan konstateras att Toni i jämförelse med Ville inte uppvisar avvikelser som skulle tyda på specifika skrivsvårigheter, i synnerhet inte då man ser på de senare producerade texterna. Snarare tyder stavproblemen på bristande träning och på att han inte varit i kontakt med det skrivna andraspråket i tillräcklig mån så att den ortografiska strategin skulle kunna användas. Uppfattningen om att andraspråket inte blivit visualiserat för honom strider emellertid något emot uppgifterna om att det handlar om en kunskapsmässigt mycket duktig elev som ser ut att vara intresserad av fenomen som tangeras inom de olika s.k. läsmännen. Om Tonis kunskap i de olika skolämnena har erhållits genom flitig läsning av böcker, torde svårigheterna med skrivningen inte kunna förklaras med bristen på

kontakter med skrivet andraspråk. Å andra sidan bidrar det faktum att han undviker skrivning till att han har begränsade möjligheter att testa olika lösningar vid skrivandet.

### 5.6 Diskussion om utvecklingen i rättskrivning hos språkbads elever

Den ovan presenterade analysen tyder på att de undersökta eleverna under de första årskurserna i språkbad har mycket skiftande färdigheter vad gäller både skrivning och behärskning av andraspråket. Också utgångspunkterna för läs- och skrivinlärnningen varierar avsevärt bland eleverna. En del försöksbarn har vid skolstarten redan hunnit knäcka den alfabetiska koden, medan en del andra vid samma tidpunkt enbart kände till några enstaka bokstäver. Detta ger vid handen att individuella skillnader naturligt är att förvänta sig.

De texter som analyserats i detta kapitel bör ses som barns kreativa försök att i skrift uttrycka sig med hjälp av de kunskaper om målspråket som var och en under den aktuella tidpunkten besitter. Avvikelserna från skriftnormen bör därmed inte betraktas som fel i traditionell bemärkelse utan snarare som tecken på en tillämpning av olika skrivstrategier. Detta är viktigt att poängtera eftersom ett annat förhållningssätt till avvikelserna under de första skolåren sannolikt skulle ha en mycket hämmande effekt på elevernas språkliga utveckling. Att det därför är innehållet som i fri skrivning står i fokus i undervisningen är en grundförutsättning för att eleverna överhuvudtaget skall ha möjlighet att kommunicera skriftligt på ett för dem nyligen introducerat språk. Det samma gäller naturligtvis även för elever som utvecklar sitt skrivande på sitt förstaspråk. Bland annat Björk och Liberg (1996: 114) framhåller att eleverna först bör ha tid och möjlighet att utveckla flyt i sitt skrivande. Ett andra steg i den tidiga skrivinlärningsprocessen är att de lär sig att uttrycka sina tankar på ett sätt som gör att även andra kan ta del av det skrivna innehållet. Först efter dessa två steg skall uppmärksamheten riktas på den språkliga korrektheten.

De texter som diskuterats i detta kapitel ger dock intressanta upplysningar om det skriftliga andraspråkets utveckling och om de drag som kan ses som en naturlig

del i denna process. En granskning av variationen i denna utveckling ur stavningsutvecklingens perspektiv är framför allt viktig för att avvikelserna inte på felaktiga grunder skall förknippas med specifika skrivsvårigheter. Syftet med kapitel 5 har därför varit att visa hur språkbadslevernars skrivutveckling kan gestalta sig hos olika individer med olika förutsättningar. Målet har vidare varit att försöka förstå varför eleverna skriver såsom de gör. Det har jag försökt uppnå genom att vid analysen beakta drag som kännetecknar barns tidiga skrivutveckling i allmänhet i relation till drag som kan anses vara karakteristiska för språkbads elever. Jag har bl.a. diskuterat hur elevernas förstaspråk inverkar på skrivning på det andra språket och studerat stavningsförmågan på de två språken i förhållande till varandra. Ytterligare har jag i mån av möjlighet diskuterat elevernas stavningsförmåga i relation till deras muntliga andraspråksutveckling och till deras förmåga att både diskriminera och producera de för andraspråket säregna fonemen. I det följande diskuterar jag några centrala resultat som denna analys gett.

#### 5.6.1 Förhållandet mellan talspråket och den tidiga stavningsutvecklingen

Det råder inte någon enighet bland forskarna i frågan om i vilken grad läs- och skrivförmågan är knuten till talspråket (se även diskussionen i kapitel 3). Allmänt taget betraktas dock goda muntliga språkfärdigheter som en grundförutsättning för en framgångsrik skriftspråksinläring. Det förefaller vidare föreligga ett samband mellan uttalet och den tidiga stavningen så att ett välutvecklat talspråk fungerar som stöd vid stavningen, i synnerhet under den tid då ortografin ännu inte hunnit bli automatiserad. Men även senare spelar uttalet av ord en betydelse speciellt i sådana fall då de övriga strategierna inte fungerar. (Se t.ex. Eriksen Hagtvet 1994: 36; Lindell 1980: 38–40.)

Studier av Magnusson och Nauc ler (1989 & 1990) tyder dock på att även språkstörda barn kan bli framgångsrika skribenter och läsare. Detta skulle tyda på att det inte föreligger något direkt samband mellan talspråk och skriftspråk. Magnusson och Nauc ler noterade i sin undersökning att den språkstörda gruppen var mycket heterogen. En del språkstörda barn fick lika goda resultat i l sning och

skrivning som barn i den normalspråkiga gruppen, ja, ibland t.o.m. bättre. Samtidigt kunde en stor del av eleverna i den språkstörda gruppen konstateras ha svårigheter med läsning och skrivning. Magnusson och Naucleur undersökte även elevernas språkliga medvetenhet och noterade att de språkstörda barn som nått goda resultat i läsning och skrivning var desamma som fick goda resultat i mätningar av språklig medvetenhet.

I ett språkbud grundar sig den tidiga stavningen kanske i ännu större utsträckning än hos enspråkiga barn på talspråket. Hur eleverna under de första skolåren stavar på sitt andraspråk hänger därmed nära ihop med deras förmåga att i tal uttrycka sig på detta språk. I stället för att betrakta avvikelserna som tecken på skrivsvårigheter är det därför viktigt att ställa frågan huruvida eleverna i tal klarar av att producera samma ord som de har stavat. Otydligt uttal, utslutningar, omkastningar samt förväxlingar av närliggande ljud leder således sannolikt till dylika avvikelser även i stavningen. Ett felaktigt uttal av ord leder naturligt nog till felstavningar även hos individer som skriver på sitt förstaspråk, men för elever som skriver på ett språk som de endast under några års tid varit i kontakt med förefaller det självklart att problematiken dyker upp oftare. Speciellt i fråga om mera lågfrekventa ord är det naturligt att förväxlingar och bokstavsfall förekommer vid stavning, ifall eleven saknar kunskap om ordets korrekta uttal och exakta betydelse. Följaktligen ställs höga krav på auditivt svaga skribenter, som ofta i högre grad än andra elever drabbas av bristande talspråklig kännedom om ord.

Eleverna i språkbud stavar alltså på ett språk där många osäkra punkter föreligger beträffande det korrekta uttalet av orden och fonemen, förhållandet mellan fonemen och grafemen samt beträffande hur konsonant- och vokalrepresentationerna i orden kan se ut. Såsom min analys har visat leder detta till att t.ex. förenklingsfel allmänt förekommer under de första årskurserna.

I mitt material kan det vidare hos såväl de svaga som hos de starka och längre hunna eleverna noteras en stark interferens från finskan och en oförmåga att diskriminera ljud som hör till det nya språket. Det tar sig uttryck på det

ortografiska planet, i synnerhet i form av sådana vokal- och konsonantförväxlingar som inte finns i texter skrivna av enspråkiga barn i samma ålder.

Vissa forskare, såsom t.ex. Kuure, Kuure, Sandbäck och Yliherva (1992: 196), framhäver dock i motsats till det ovannämnda att de tvåspråkiga kan ha färre förväxlingsfel som baserar sig på bristande auditiv diskrimineringsförmåga. Kuure et al. (1992) kom till denna slutsats efter att de hade undersökt de ortografiska avvikelser från skriftnormen som förekom i texter producerade av två enspråkiga och två tvåspråkiga (varav den ena rapporteras vara simultant tvåspråkig och den andra successivt tvåspråkig) högstadielärover med varierande grad av skrivproblem. Författarna förklarar sin upptäckt genom att konstatera att de tvåspråkiga som en följd av användningen av två språk blivit mera vana vid att skilja närliggande fonem från varandra. De enspråkiga har enligt dem inte i samma utsträckning fått träning inom detta område. (Kuure et al. 1992: 199.)

Samma slutsats dras även av Turner (2000), som konstaterar att tvåspråkiga personer ofta har en god förmåga att skilja mellan språkljud som följd av att de i sin användning av två språk varit tvungna att rikta speciell uppmärksamhet på denna sida av språket. Denna förmåga skulle i så fall i viss mån också kunna kompensera dyslektikernas problem just med det fonologiska systemet:

[...] bilingualism may to some extent offset the difficulties normally experienced by dyslexic individuals with the acoustic system of any language. Bilingual individuals must be especially attentive to the sounds of language – and the different sounds of different languages – and considerable sensitivity is often to be found in such individuals. (Turner 2000: 25.)

Graden och arten av tvåspråkighet ser emellertid ut att ha en viss betydelse i denna fråga. Det förefaller naturligt att i synnerhet de simultant tvåspråkiga personerna kan dra nytta av sina kontakter med två språk. De har ju fått mycket träning i bägge språken. Elever som däremot bygger kunskaperna i andraspråket på ett relativt väletablerat förstaspråk har i början en naturlig tendens att övergeneralisera sina kunskaper i förstaspråket. Detta antyder även mitt material. Kuure et al. (1992) hänvisar på denna punkt bl.a. till en annan delstudie inom samma projekt. Den tyder nämligen på att elever som kommit i kontakt med det

andra språket senare (efter förskoleåldern) ofta uppvisar felstavningar som beror på problem med att auditivt diskriminera närliggande ljud. (Se Kuure 1992 hos Kuure et al. 1992.)

### 5.6.2 Utmaningar för skrivsvaga elever vid stavning på ett andraspråk

Hur elever med skrivsvårigheter upplever kontakten med flera språk och hur de i praktiken utvecklar sin stavningsförmåga på ett andraspråk är föga dokumenterat inom litteraturen. Lindell (1974: 54) tar dock upp problematiken då hon beskriver de läs- och skrivsvaga elevernas möte med ett nytt språk i s.k. traditionell språkundervisning i en reguljär skola (i åk 5). Hon skriver:

Då eleverna har byggt upp fasta skrivvanor på sitt modersmål, vilket för de läs- och skrivsvaga alltså skett med stort besvär, är det ett hinder att möta nya ljud och ljudbeteckningar i nästa språk. Vi vet, att talspråket ofta är något sämre utvecklat hos de läs- och skrivsvaga. Nya ljud i ett nytt språk bör alltså redan vid mötet med talspråket vålla problem. Det andra steget är att nya ljud i det främmande språket ska förknippas med nya bokstavskombinationer. Ett tredje steg är att tidigare existerande svenska ljud betecknas på ett nytt sätt i det främmande språket. Allt detta leder säkert till problem. (Lindell 1974: 54.)

Trots att den ovan presenterade redogörelsen berör elever som befinner sig i en annan situation än eleverna i språkbad, handlar det om en problematik som åtminstone delvis kan igenkännas i mitt material. Mitt material tyder nämligen på att skrivning på två olika språk kan vara en utmaning för en skrivsvag elev. Eleven med dyslexi i min aktuella undersökning visar sig ha grava svårigheter i fråga om rättstavningen på sitt andraspråk. Han har speciellt svårigheter med konsonanter som förväxlas. Han förefaller förväxla auditivt närliggande ljud, de tonande och tonlösa *g-k*, *d-t*, *p-b*, men kan inte heller skilja mellan de visuellt likartade konsonanterna *b-d* (*p-b*). I finskan saknas de tonande klusilerna, som i skrift får grafemen *b*, *d* och *g*. Därför förekommer inte förväxlingar mellan tonande och tonlösa klusiler hos den dyslektiska eleven när han skriver på finska. På motsvarande sätt kan en del vokalförväxlingar i finskan lättare undvikas, då bl.a. fonemet /o/ har endast en möjlig motsvarighet i skrift. Med tanke på det ovannämnda och det faktum att det finska språket har en större överensstämmelse mellan fonemen och grafemen kan det vara fullt möjligt att en elev på sitt

modersmål är en mera framgångsrik skribent. För vissa elever kan detta spela en avgörande roll med tanke på motivationen.

Bortsett från skillnaderna mellan det ortografiska systemet i finskan och svenskan tyder materialet emellertid på att skrivsvårigheterna i sig ligger kvar oberoende av vilket språk som används i den skriftliga framställningen. På samma sätt som i andraspråkstexterna återfinns bl.a. utelämnningar i den dyslektiska skribentens produktion på förstaspråket. Det är ett drag som både hos barn i allmänhet och hos språkbadseleverna i mitt material ser ut att vara mycket vanligt i det tidiga stadiet av skrivinläringen, men som tycks vara ett tecken på skrivsvårigheter hos äldre skribenter. Även om dyslektiker som stavar på finska eventuellt har färre stavfel än dyslektiker som skriver på ett mera ljudstridigt språk förefaller det dessutom sannolikt att skrivsvårigheterna tar sig uttryck på andra språkliga plan än på det ortografiska även i finskan. Situationen kunde jämföras med den som beskrivs hos Efans och Cooke (2000). Forskarna konstaterar att kymriska elever med skrivsvårigheter samt elever med skrivsvårigheter som har språket som sitt andraspråk inte har påtagliga svårigheter med att stava kymriska ord i.o.m. att språket är så pass fonetiskt. För att diagnostisera skrivsvårigheter är det alltså skäl att ytterligare granska andra grammatiska aspekter i skrivproduktionen.

I motsats till den situation som beskrivs av Lindell (1974) i citatet ovan sker den första läs- och skrivundervisningen på ett andraspråk i ett språkbad. Detta gör att eleverna inte nödvändigtvis upplever samma frustration som då de inom traditionell undervisning möter ett främmande skriftspråk med främmande och kanske mera komplicerade stavningsregler i ett senare skede i sin utveckling efter att läs- och skrivfärdigheten redan hunnit etableras på förstaspråket. Med andra ord utgör skriftspråksinläringen på andraspråket i ett språkbad ett naturligt komplement och en naturlig fortsättning på den muntliga andraspråksinläringen. Med tanke på språkparet finska-svenska kan det t.o.m. vara en motiverad utgångspunkt att introducera läs- och skrivinläringen på det språk där det ortografiska systemet är mera komplicerat. Att överföra läs- och skrivfärdigheten till förstaspråket kunde då tänkas ske smidigt och kännas motiverande

för eleverna. Vid stavning på förstaspråket skulle de då nämligen inte komma att stöta på alltför många nya, komplicerade stavningsregler.

För en skrivsvag elev kan det dock vara skäl att överväga även andra alternativ. Man kan fråga sig huruvida det är meningsfullt för en sådan elev att skrivundervisningen introduceras på ett språk som han kan sämre än sitt modersmål. Skulle det inte med tanke på att talet i stort sett är grunden för skrivinläringen vara skäl att bygga skriftspråksutvecklingen på det språk som han är muntligt starkare i? Att elevernas förstaspråk i detta fall stavas mera ljuderligt än andraspråket kunde vidare vara en viktig fördel för elever med svårigheter att komma igång med sitt skrivande (se även Cummins 2000a: 11). Skrivning på två språk med olika ljud-bokstavsrelation kan kännas övermäktig för barn med begränsade minnesfunktioner. Därför är det viktigt att överväga ovannämnda frågor. Ett alternativt sätt att arbeta kan stöda och underlätta situationen hos den läs- och skrivsvaga inlärares.

### 5.6.3 Att skilja mellan normal och avvikande skrivutveckling hos andraspråksskribenter

Ett syfte med kapitel 5 har slutligen varit att utröna huruvida det utgående från elevernas andraspråkstexter går att skilja mellan elever som kan anses uppvisa symptom på specifika skrivsvårigheter och elever vars avvikelser kan betraktas som naturliga tecken på det utvecklingsstadium där eleven i sin skrivutveckling och andraspråksutveckling befinner sig.

I litteraturen har forskarna framhävt att det inte är kvaliteten på avvikelserna, utan snarare kvantiteten, som skiljer de enspråkiga skrivsvaga eleverna från elever utan skrivproblem. Det har dock samtidigt kunnat konstateras att dyslektikerna har avvikelser som inte påträffas hos skribenter med normal skrivutveckling. Inte sällan har dyslektikerna konstaterats uppvisa svårigheter som skribenter med normal skrivutveckling haft tidigt i sin skrivutveckling men som i regel är sällsynta hos elever som kommit upp i högre årskurser.



De ovannämnda påståendena ser ut att stämma även i fråga om andraspråks-skriventerna i mitt material. Vad eleven med dyslexi beträffar avviker stavningen från den som uppvisas av övriga elever i klassen i synnerhet i fråga om antalet felstavningar. Andelen felstavade ord i hans fria skrivningar är således avsevärt högre än i de jämnåriga skribenternas texter, men även högre än vad fallet är hos två år yngre skribenter. Vad avvikelsernas kvalitet beträffar uppvisar eleven med dyslexi stavfel som inte går att finna hos andra jämnåriga elever i materialet. Analysen tyder vidare på att feltyperna i hans texter fördelas jämnare mellan de olika felkategorierna medan det hos de övriga eleverna är tydligare vissa typer av ortografiska fel som dominerar. Detta kunde även noteras av Kuure et al. (1992) som rapporterar om att ingen enskild feltyp såg klart ut att dominera hos eleven med de gravaste skrivsvårigheterna i deras material. I enlighet med mina resultat noterade de också att denna enspråkiga pojke hade avvikelser som förekom sällan hos de andra elever som deltog i studien (bl.a. anticipationer och ostrukturerade ord) (för feltyper och definitioner, se Malmqvist 1977: 405–406)

Det är dock skäl att betona att min undersökning handlar om endast en elev med dyslexi och att resultaten inte därför går att generaliseras. Dessutom är det i detta fall fråga om en elev som skrivit relativt långa texter och som inte ser ut att försöka undvika stavfel genom att uttrycka sig kortfattat och ensidigt. Eftersom individens personlighet sannolikt påverkar skrivprodukten och skrivarbeteendet, kan resultaten för en del andra elever med specifika skrivsvårigheter vara annorlunda.

De två andra skrivsvaga eleverna i den äldre gruppen (grupp 2) avviker i sin tur inte lika klart som den dyslektiska eleven från eleverna i samma årskurs när det gäller avvikelsernas natur. Hos dessa två elever ser svårigheterna i stället ut att enbart ta sig uttryck i ett större antal stavfel. Enligt lärar- och speciallärarbedömningen handlar det inte om elever med specifika skrivsvårigheter utan om elever vars skrivutveckling i viss mån drabbats av ett antal faktorer såsom sviktande självförtroende, pressande hemmiljö eller bristande träning (bl.a. som följd av frånvaro från skolan). Dessa faktorer har således bidragit till att de skrivsvaga eleverna inte hunnit automatisera sin rättskrivningsförmåga i samma

takt som elever med mera träning och med flera kontakter med skrivet andraspråk. Att orden inte blivit visualiserade för de skrivsvaga eleverna gör att den fonologiska strategin fortfarande dominerar och att bl.a. förväxlingar allmänt sker. Sådana förväxlingar är dock desamma som förekommer hos s.k. normalpresterande språkbads elever även om de hos de normalpresterande skribenterna snabbare börjat avta i frekvens.

Hos den yngre elevgruppen (grupp 1) är det utgående från det skriftliga materialet från de första tre årskurserna (från slutet av åk 1 till början av åk 3) svårare att göra någon distinktion mellan en normal och en avvikande skrivutveckling. I de flesta elevers texter återfinns nämligen under de första årskurserna många felstavningar som kan hänföras till ett stort antal felkategorier. I motsats till det som kunde konstateras för den äldre elevgruppen finns det därmed ingen klar skillnad mellan de skrivsvaga och de s.k. normalpresterande eleverna vad kvaliteten eller kvantiteten av stavfelen beträffar. Även de enligt lärarbedömning normalpresterande eleverna har således i detta skede avvikelser som i den äldre gruppen kännetecknade den svagaste elevens texter (t.ex. tillägg, utelämnningar, ostrukturerade ord, felaktiga sär- och sammanskrivningar).

Det är alltså inte lätt att göra en distinktion mellan verkliga skrivsvårigheter och problem som kan anses vara naturliga tecken på den utvecklingsfas där barnet befinner sig. Det beror på att så många variabler spelar in i den tidiga stavningen. Många elever ser ut att tillämpa den fonologiska strategin, vilket bl.a. leder till bokstavs bortfall (*han – hn, är det – ed, städer – stedr, fast – fst, de – d, snickrar – nskgar, den – dn, korven – kron, den här – dedh, har – hr*) (se även Björklund 1996: 57). Såsom dock redan tidigare kunnat konstateras kan bokstavs bortfall också vara resultat av skrivningen på ett andraspråk. Det är också tänkbart att eleverna, i synnerhet vad de mera ovanliga orden beträffar, i tal kan vara osäkra på det korrekta uttalet av orden och på vilka fonem som ingår i dem. De många bokstavs bortfallen behöver således inte vara ett tecken på fonetisk stavning – eller på att barnet auditivt har svårt att diskriminera språkljud.

I sin stavningsutveckling övergår de enskilda eleverna också i mycket olika takt från den fonologiska strategin till den ortografiska och morfologiska strategin. En del elever bygger främst sin stavning på sitt uttal eventuellt som följd av mindre kontakter med skrivet andraspråk. Andra elever visar redan tidigt medvetenhet bl.a. om att ett och samma ljud kan stavas på olika sätt i svenskan.

Problemet med att skilja mellan normal och avvikande skrivutveckling förstärks ytterligare av att språkbads eleverna bl.a. på grund av finsk interferens i de första årskurserna allmänt gör samma typ av förväxlingsfel som anses känneteckna stavningen hos elever med specifika skrivsvårigheter. Hos andraspråksskribenter är det helt naturligt att förstaspråkets fonologiska system i början används då andraspråksord analyseras. Därför kan växlingar t.ex. mellan de tonande och tonlösa fonem i svenskan inte utan vidare betraktas som tecken på svag auditiv diskrimineringsförmåga.

Avslutningsvis kan det konstateras att språkbads eleverna som grupp relativt snabbt utvecklar sin stavningsförmåga. Då eleverna kommer upp i de högre årskurserna i lågstadiet, uppträder inga påtagliga skillnader mellan dem och elever som stavar på sitt förstaspråk. De ortografiska avvikelserna från den skriftspråkliga normen fördelar sig hos språkbads eleverna redan i åk 4 på ett sätt som motsvarar de enspråkigt svenskspråkigas profil. Det innebär att det är markeringen av lång och kort vokal som vållar mest problem. En liten grupp elever, som analysen speciellt inriktats på, upplever däremot större problem med rättstavningen. Skrivning på två språk är sannolikt inte bland de enklaste uppgifterna för denna grupp.

## 6. TEXTBINDNINGEN I SPRÅKBADSELEVERS ANDRASPRÅKSTEXTER

Under de senaste decennierna har forskarna i allt större utsträckning intresserat sig för textbindning i elevtexter. De textlingvistiska metoderna har visat sig vara viktiga instrument för att komplettera de mera normativa analysmetoder som traditionellt använts för att beskriva elevspråket. Analyserna av textbindning omfattar ofta åtminstone en beskrivning av referensbindningen samt satskonnektionen<sup>1</sup> i en text.

Ett av de grundläggande kraven på god kommunikation är enligt Garne och Strömquist (1980: 79) att det finns ett klart och tydligt samband mellan textens minsta enheter. I språkbadsundervisningen anses det framför allt vara viktigt att eleven lär sig att använda ett eller flera andra språk för meningsfull kommunikation, vilket gör att det känns befogat att analysera hur eleverna i sitt skrivande klarar av att skapa sammanhang. Detta är dessutom någonting som sällan tagits upp i litteraturen om elever med skrivsvårigheter, vilket är något förvånande. Med tanke på att elever med skrivsvårigheter ofta upplever svårigheter med att producera felfri stavning är det viktigt att lyfta fram också andra aspekter i deras texter. Man får en mer helgjuten bild av deras språkförmåga om man också studerar innehållet och elevernas förmåga att skriva sammanhängande och logiska texter.

I detta kapitel kommer jag att belysa hur språkbads elever i sitt berättande på ett andraspråk refererar till olika konstituenten och skapar sammanhang i sin text. Som bakgrund till mina analyser av referensbindningar och bruket av konnektorer i elevuppsatserna ger jag en redogörelse för vissa centrala begrepp.

---

<sup>1</sup> Jag har i enlighet med bl.a. Nyström (2001: 11) valt att använda begreppet 'satskonnektion' för den mekanism som skapar samband på textytan. Explicita markörer som bidrar till satskonnektionen har jag valt att kalla för konnektorer enligt Viberg (1991) (se vidare avsnitt 6.4).

Jag presenterar också tidigare forskning inom området och intresserar mig i synnerhet för att reflektera kring undersökningar som tar upp första- och andraspråksskribenters sätt att skapa sammanhållning i sina texter med hjälp av referensbindning och satskonnektion. Vidare lyfter jag fram studier där textbindningen i texter producerade av elever på olika nivåer diskuteras.

### 6.1 Berättelsen som genre

Ordet berättelse väcker sannolikt olika associationer hos olika individer. Det som dock ser ut att vara gemensamt för de olika definitionerna av vad som är en berättelse är att den i de flesta fall anses innehålla ett händelseförlopp. Konsten att berätta kunde därmed ses som en förmåga att återge detta händelseförlopp så att berättelsen innehållsmässigt hänger ihop. Enligt en sådan definition skulle textbindningen inta en central position vid berättandet. Detta påpekas av Garne (1991: 22) då hon konstaterar att "just sammanhanget i det som berättas är en primär kvalitet och vissa språkliga drag bidrar givetvis mera än andra till kvalitet i den bemärkelsen".

Enligt många forskare är den temporala kopplingen mellan de enskilda händelserna i ett händelseförlopp en aspekt som skapar sammanhang i den berättande texten. Labov (1972) bl.a., som främst arbetat med muntliga berättelser, betraktar den temporala händelseföljden som någonting som särskilt utmärker genren berättelse. Enligt hans definition kan en minimal berättelse bestå av två narrativa satsersom är temporalt relaterade till varandra:

[...] we can define a minimal narrative as a sequence of two clauses which are temporally ordered [...] there is a temporal juncture between the two clauses, and a minimal narrative is defined as one containing a single temporal juncture. (Labov 1972: 360-361.)

Den andra ytterligheten, dvs. den fullt utvecklade berättelsen, innehåller däremot enligt Labovs kriterier inslag av sex delkomponenter. De kallas för sammandrag, orientering, förveckling, värdering, upplösning och slutvinjett. Av dessa utgör orientering (där berättaren introducerar aktören, tiden samt miljön där det hela

utspelas), förveckling (som består av själva händelseförloppet som utvecklas till en höjdpunkt) och upplösning de mer eller mindre obligatoriska grundelementen i en berättelse. (Jfr t.ex. Norrby 1995, 1998.)

Dessa tre grundelement har i ett antal undersökningar (se t.ex. Peterson & McCabe 1983) konstaterats förekomma relativt tidigt i barns berättelser. Enligt Peterson och McCabe (1983) klarade barn vid 5 års ålder av att återge ett händelseförlopp som fördes mot en höjdpunkt eller ett klimax. Deras berättelser saknade däremot oftast ännu en upplösning. Småningom bestod dock berättelserna av alla tre grundelement – men inslag av de övriga elementen förekom fortfarande sparsamt. Enligt Liberg, Espmark och Wiksten (1997a: 16) speglas berättarens lyssnaromsorg bl.a. i sammandraget. Där ger skribenten en indikation om det som berättelsen handlar om. Enligt Liberg et al. (1997a: 17) är det därför inte ens rimligt att förvänta sig att unga skribenter eller berättare skall ha inslag av sådana element i sina texter.

Undersökningar där man jämfört barns sätt att berätta på sitt modersmål och på sitt andraspråk tyder på att problemen med att skapa kohesion i berättandet inte enbart är anknutna till det språk man vid berättandet använder. Evensen och Lintermann Rygh (1988: 176) påpekar att också infödda talare har problem med att återge ett sammanhängande innehåll. Garne (1991: 27) har studerat skolelevs muntliga återberättelser och konstaterar att det som ofta stör förståelsen av en berättelse är att lyssnaren inte vet vem som åsyftas då berättaren t.ex. använder samma pronomen för alla personer. Detta är ett resultat av att berättaren ofta glömmer att mottagaren inte har samma kunskap som han.

Berättandet ställer således inte enbart språkliga utan även kognitiva krav på den som berättar. Förmågan att strukturera innehållet, att ta hänsyn till mottagarens tidigare kunskaper och att inse olika detaljers relevans i sammanhanget varierar därmed från individ till individ och hänger bl.a. ihop med de möjligheter barnet haft att träna dessa kunskaper (jfr även diskussionen i avsnitt 3.1). Men även om det handlar om individuell mognad tyder undersökningar på att barn utvecklar sin berättarförmåga enligt samma modell och att man utgående från barnets ålder kan göra vissa generaliseringar om berättelsernas struktur.

Berman och Slobin (1994: 57ff) undersökte hur individer i olika åldrar återberättade händelserna i en bilderbok. De kunde bl.a. konstatera att barn vid 3 års ålder såg ut att övergå från att benämna och beskriva enskilda objekt i en bildsekvens till en mera dynamisk återgivning av händelserna. Vid denna ålder visade barnen vidare tecken på ett berättande där de olika händelserna i de olika bilderna relaterades till varandra. Tidsangivande konnektorer förekom dock ännu inte i detta skede. Däremot användes det additiva *och (and)* i syfte att binda ihop tankarna till en större helhet. Även andra typer av satsinitiala uttryck, såsom det deiktiska *här*, användes för att markera att ett nytt påstående skulle följa efter det nyss sagda.

Också stilistiskt omotiverade tempusväxlingar kännetecknade de yngsta barnens berättelser i Bermans och Slobins material. I ett tidigt skede berättar barnen alltså inte ännu helt i förfluten tid utan gärna i presens. De blandar dock ofta mellan presens och preteritum utan att växlingen är stilistiskt motiverad:

It shows that they have not yet established a unified narrative thread, in which grammatical tense serves to establish text cohesion and coherence, providing a temporal anchoring which is consistently distinct from time to speech (Berman & Slobin 1994: 62-63).

Sådana tempusväxlingar förekommer mera sällan i återberättelser producerade av barn i 5 års ålder. Dessa ser redan ut att klara av att frigöra sig från nuet och berätta i förfluten tid. I detta skede har berättelserna redan ett temporalt händelseförlopp, vilket i början markeras mycket explicit med hjälp av enklare former av konnektorer såsom *och sen*. Så småningom markeras successionen i textens händelseförlopp dock även med hjälp av flera andra temporala konnektorer (*after, after that, when, now, meanwhile*). (Berman & Slobin 1994.) Motsvarande utvecklingsgång har också visats av Peterson och McCabe (1983), som fann inslag av kronologiskt berättande i fyraåriga barns muntliga produktion. Även i denna undersökning angav barnen den tidsmässiga kopplingen mellan de återgivna händelserna med uttrycket *och sen*.

Tidigare undersökningar tyder därmed på att barn i tidig ålder lär sig vissa av de centrala dragen i berättandet. En naturlig förklaring till detta är att berättandet

redan tidigt tränas i många olika situationer både genom att barnen själva berättar om sina upplevelser och genom att de får ta del av andra personers berättande. I skolåldern vidareutvecklas förmågan att berätta inte minst som en följd av de möjligheter som de ökade läskunskaperna erbjuder.

Berman och Slobin (1994: 68ff) konstaterar att skolelevs berättelser mycket påminner om varandra. I 9 års ålder ser eleverna ut att producera berättelser som kan tänkas motsvara en stereotyp bild av hur en berättelse skall se ut. Att de flesta berättelserna i denna undersökning inleddes med det traditionella *Once (upon a time) there was...* är endast ett exempel på detta. Jämfört med yngre berättare visade sig skoleleverna vidare klara av att återge mera komplicerade relationer mellan olika händelser bl.a. genom kausal satskonnektion. Eleverna klarade nu också av att leva sig in i huvudpersonernas känslor och reflektera kring olika stämningar. De yngre barnen återberättade däremot främst bara det som direkt kunde läsas ut av bilderna.

Då man vidare diskuterar hur barns muntliga och skriftliga produktion med tiden omformas för att den småningom skall börja fungera som självständig text kan en distinktion göras mellan två begrepp som belyser referensbindningarna, dvs. 'endoforisk referens' och 'exoforisk referens'. Endoforisk referens (endophoric reference) betecknar inomtextuella syftningar (pronomina osv.), som antingen pekar tillbaka på en tidigare presenterad referent eller framåt. Begreppet 'exoforisk referens' (exophoric reference) står däremot för syftningar som inte kan förstås utgående från den aktuella texten utan som i stället kräver kunskaper om något som ligger utanför texten. (Bates 1995; Halliday & Hasan 1976.) Av dessa referensbindningstyper är enbart den förstnämnda kohesionsskapande enligt Halliday och Hasan (1976: 18).

Barns tidiga berättelser kännetecknas av kontextbundenhet och av implicitet. Mera avancerade berättare anger mera explicit relationerna mellan de olika i berättelsen förekommande konstituenterna, så att förståelsen inte kräver ett deltagande i själva produktionssituationen (Liberg, Espmark & Wiksten 1997b: 44–45). Vidare är det enligt Bates (1995: 119) lättare för barn att i början berätta och använda



endoforisk referens, då de berättar om sina personliga upplevelser eller något annat som de inte upplevt tillsammans med den de berättar för. Med stigande ålder utvecklas förmågan att använda endoforisk referens för att återge sådant som läsaren eller samtalspartnern redan känner till. (Se även Perera 1984: 261–262; Liberg et al. 1997b: 44.)

## 6.2 Begreppen 'kohesion' och 'koherens'

'Koherens' och 'kohesion' är begrepp som inom textlingvistik används för att beskriva sammanhållningen i en text bestående av flera än en mening. Medan kohesion kan skapas med vissa explicita markörer i texten (t.ex. satskonnektion), är koherens en mera svårfångad företeelse. Den hänger bl.a. ihop med läsarens kännedom om ämnet, slutledningsförmåga och motivation. (Meriläinen 1997: 66.)

Enligt Enkvist (1974a: 149; 1974b: 178) bör varje mening i en välformad text ha minst en gemensam nämnare med en annan mening i samma text. Han (1974b: 201) visar dock att en upprepning av sambandsled ingalunda garanterat leder till sammanhållning:

En bil körde just förbi huset. Orden bil och hus har båda tre bokstäver. Hus har golv och bilar ratt. En rätta sprang just förbi ratten.

I stället är det ofta på det innehållsliga planet som de välformade texterna hålls ihop. Detta illustreras av Enkvist (1974b: 201) med följande exempel:

En bil körde just förbi huset. Den tunga trafiken får rutorna att skallra. Också annars sover jag illa. En flyttning kan bli aktuell.

Trots att kohesionen inte kan betraktas som en nödvändig ingrediens i en sammanhängande text kan kohesionsskapande medel på ett värdefullt sätt bidra till den textuella koherensen (Meriläinen 1997: 67). Koherens kan därvid betraktas som ett överbegrepp som innefattar kohesion. Vid textskapandet kan därmed både kohesionsmarkörerna och de kvaliteter som bidrar till koherens samtidigt utnyttjas för ett välformat resultat. Lindeberg (1985: 73–74) konstaterar i enlighet med detta att en koherensanalys borde kombinera en analys av kohesionen i texten med den

innehållsliga analysen. Ett exempel på ett sådant analysgrepp ger Källgren (1979) som med hjälp av en referensbindningsanalys haft för avsikt att fånga de semantiska bindningar som realiseras i det lexikala systemet.

Jansson (2000: 105–106) påpekar att det dock är textinnehållet som i stort sett avgör i vilken utsträckning sammanhållningen bör baseras på ytliga kohesionsmedel (såsom konnektorer) och i vilka fall den kan ligga på ett djupare plan (koherens):

Ett textinnehåll med hög abstraktionsnivå och implicita inferensbindningar ökar kraven på explicit satskonnektion medan en text med konkret innehåll, stark referensbindning eller fast temastruktur inte nödvändigtvis förutsätter konnektorer som kohesionsmedel. (Jansson 2000: 105–106.)

Janssons (2000) undersökning gällde iranska skribenters svenskspråkiga texter. I den framgår att eleverna i viss utsträckning skriver texter där sammanhållningen fungerar enligt den ovan beskrivna principen men att det är vanligare att texter med låg konnektivtätet även för övrigt förefaller osammanhängande som en följd av andra typer av bindningsbrister. (Jansson 2000: 107–108.) Textpartier med specifikt tema saknade ofta konnektorer i materialet. I fråga om referensbindningen drabbades texterna ofta av oklara sambandsrelationer. (Jansson 2000: 116.)

Lindeberg (1985) konstaterar i sin tur utgående från sin studie i andraspråkstexter att de ofta utmärks av starka bindningstyper och hög kohesionstäthet men saknar en djupareliggande koherens. Skribenterna tenderar således att införa nya begrepp utan att de introducerade tankarna vidareutvecklas i de efterföljande meningarna.

### 6.3 Referensbindningar

Enligt Källgren (1979: 86–87) utgör referensbindning "den i särklass viktigaste textbindande faktorn, den som ingen text klarar sig utan". Källgren definierar referensbindningar som bindningar på konstituentnivå, dvs. som bindningar som går mellan konstituenten i olika satser (se Källgren 1979: 69). Min analys kommer huvudsakligen att grunda sig på denna definition. Jag kommer att ytterligare precisera den i avsnitt 6.3.4. Före analysen ger jag dock i det följande en översikt

bl.a. över den forskning som berör referensbindningar i texter skrivna på ett andraspråk.

### 6.3.1 Den individuella variationen i referensbruket hos första- och andraspråksskribenter på hög och låg nivå

Inlärarspråket, och då i synnerhet det tidiga stadiet i andraspråksinläringen, anses ofta i allmänhet utmärkas bl.a. av interferens från förstaspråket, övergeneralisering, undvikande och förenkling. Sådana drag kan i princip förekomma på alla språkliga plan, dvs. på det fonologiska, morfologiska, lexikala och syntaktiska planet. Andra drag berör däremot bara vissa plan. Det gäller t.ex. användning av kompensatoriska uttryck genom omskrivning, approximation och nybildning, som speciellt handlar om det lexikala planet. (Se vidare Viberg 1987.) De ovannämnda dragen inverkar dock även på den textuella nivån. Andraspråksskribenter har i ett antal undersökningar bl.a. konstaterats tillämpa något begränsade textbindningsstrategier. Dessa tar sig uttryck bl.a. i mindre variation av lexikala kohesionsmedel samt i en högre grad av generalisering.

Vissa skillnader i textbindningen har också konstaterats uppstå mellan andraspråksskribenter och enspråkiga skribenter som skriver på ett främmande språk. Dessa skillnader beror bl.a. på skribenternas olika möjligheter att med hjälp av ordvalet skapa variation och precision i sina texter. Detta kom fram bl.a. i en undersökning av Huovinen och Kuure (1987). I den studerades textbindningen i å ena sidan successivt och simultant tvåspråkiga elevers texter (med språkparet finska - svenska) och å andra sidan texter av enspråkigt finska elever som skrev på sitt främmande språk. Där kunde det bl.a. konstateras att den finskspråkiga elevgruppen i större utsträckning än de två andra grupperna utnyttjade exakt upprepning som kohesionsmedel. Författarna betraktar detta som ett tecken på att de enspråkiga eleverna p.g.a. ett mera begränsat ordförråd i större utsträckning måste förlita sig på denna strategi. De tvåspråkiga eleverna hade i stället större möjligheter till lexikal variation. Vid en jämförelse mellan svaga och mera avancerade skribenter inom de tre grupperna kunde det dock noteras att

upprepning var ett viktigt kohesionsmedel för samtliga skribenter. En alltför flitig användning av denna strategi gav dock ett intryck av monoton stil och svag behärskning av språket.

Undersökningen av Huovinen och Kuure (1987) tyder ytterligare på att synonymerna i de tvåspråkiga elevernas texter och i de enspråkiga elevernas uppsatser var olika till sin karaktär. Medan de tvåspråkiga skribenterna oftare hade s.k. rena fall av synonymer, utgjordes den största delen av de enspråkiga elevernas synonymer av parafraaser, där berättarna refererade till en tidigare omnämnd konstituent genom en omskrivning. Såsom Huovinen och Kuure (1987) konstaterar tyder detta beteende på att de enspråkiga skribenterna i sådana fall haft för avsikt att skapa variation, även om de ser ut att ha haft något begränsade källor att tillgå.

En undersökning av Kuure, Kuure, Sandbäck och Yliherva (1992) tar i sin tur upp framträdande drag i andraspråkstexter skrivna av elever med läs- och skrivsvårigheter samt elever utan sådana svårigheter. Resultaten i denna studie ger vid handen att bindningsmönstren i texter av dessa två grupper inte stort avviker från varandra (Kuure et al. 1992: 197-198). Även om eleverna med läs- och skrivsvårigheter uppvisade problem bl.a. med interpunktionen och satsstrukturen, hade de inte påfallande problem med att skapa sammanhållning i sina texter. Vad användningen av de olika kohesionsmedlen beträffar såg de skrivsvaga eleverna ut att föredra lexikala kohesionsformer framför grammatiska (referens, substitution, ellips och konjunktion). De lexikala kohesionsmedlen innebär upprepning, som kan ske genom exakt eller modifierad identitet, synonymi, antonymi eller hyponymi samt kollokation, som kan förekomma bl.a. i form av kontrastbindning eller specificering /generalisering. (Se även Halliday & Hasan 1976: 333ff.) Beträffande referensbindningarna i texter skrivna av elever med läs- och skrivsvårigheter kunde Kuure et al. (1992) vidare peka på en överanvändning av exakt och modifierad identitet på ställen där t.ex. synonymer och hyponymer kunde ha varit mera lämpliga. Detta har dock i andra undersökningar (såsom hos Huovinen & Kuure 1987) kunnat konstateras känneteckna även texter skrivna av elever utan skrivsvårigheter. Det stöder alltså uppfattningen om att de skrivsvaga

elevernas sätt att skapa sammanhang inte avgörande påverkas av skrivsvårigheterna.

Något motsatta resultat gällande läs- och skrivsvaga elevers textbindningsförmåga rapporteras av Nodine, Barenbaum och Newcomer (1985). I sin studie bland enspråkiga elvaåriga elever noterade de att både elever med allmänna inlärningssvårigheter (vars prestationer i läsning och de övriga kunskapsmässiga ämnena låg minst två år efter den förväntade nivån) och elever med lässvårigheter (vars läsutveckling låg minst två år efter den förväntade nivån) oftare än normalpresterande elever utan inlärningssvårigheter skrev inkoherenta berättelser som saknade ett tydligt samband mellan de enskilda händelserna (episoderna). Studien visade vidare att båda elevgrupperna med inlärningssvårigheter hade problem med att skriva en text som ansågs uppfylla kravet på en berättelse. I stället skrev dessa elever oftare än de normalpresterande eleverna deskriptiva texter (där bilderna som eleverna skulle utgå från beskrevs utan att händelserna fogades samman) och expressiva texter (som bestod av mer eller mindre lösryckta tankar kring temat). Enligt Nodine et al. (1985: 176) ställer berättandet relativt höga krav på skribenten bl.a. vad gäller förmågan att inta mottagarens (läsarens) perspektiv, så att skribenten klarar av att ge explicit uttryck för den information som läsaren och skribenten inte delar. Med tanke på detta kan det betraktas som väntat att elever med begränsad kognitiv kapacitet i sitt skriftliga berättande når sämre resultat än elever med genomsnittlig intelligens.

Även om forskare för övrigt inte visat något större intresse för att granska textbindningen i texter skrivna av elever med skrivsvårigheter, finns det en del undersökningar som belyser sambandet mellan textbindningsförmåga och betygssättning. Dessa undersökningar berättar en del om bedömarens sätt att ta fasta på olika aspekter i elevernas skrivförmåga, men framför allt kan de bidra med kunskap om vad som utmärker referensbindningsmönstret i de välskrivna texterna och i de mindre välskrivna texterna.

Det är för det första intressant att notera hur stor vikt som läggs vid de ytspråkliga dragen vid bedömningen av elevuppsatser. Med ytspråkliga drag avser jag här

olika grammatiska och ortografiska avvikelser från den skriftspråkliga normen, dvs. egenskaper hos texten som inte påverkar förståelsen av själva innehållet. Traditionen att ta fasta på språkfelen är förmodligen ett resultat av det som traditionellt betonats i språkundervisningen. Det förefaller därmed naturligt att språklärarna utvärderar det de själva lär sina elever. En undersökning av Linnarud (1978) tyder t.ex. på att språklärare reagerar på språkfel i större utsträckning än vad infödda talare gör när de bedömer en språkinlärares språkkompetens. Språklärarna tenderade i undersökningen m.a.o. med större sannolikhet att ge högt betyg åt en text som innehöll få språkfel men som fördenskull inte behövde vara speciellt koherent, än de gav en mera koherent text med många syntaktiska, lexikala och ortografiska fel.

I Linnaruds (1978) undersökning fick ett antal språklärare och infödda engelskspråkiga talare bedöma elevuppsatser som var skrivna av svenskspråkiga gymnasister på engelska. Uppsatserna bedömdes både i sin ursprungliga form och efter att de mest iögonenfallande språkfelen rättats. I den undersökningen visade sig två av uppsatserna få klart olika bedömningar före och efter rättningen. Den ena av dessa två texter innehöll många språkfel, vilket gjorde att uppsatsen betraktades som svag vid den första granskningen. Texten hade dock en stark textbindning, vilket kom fram först vid den andra granskningen då denna text jämfördes med de språkligt mera korrekta texterna som dock visade sig ha en svag textbindning. Den andra texten fick i sin tur ett högt vitsord vid den första bedömningen. Intrycket grundades på att texten på ytan föreföll relativt felfri. Den hade dock samtidigt en svag referensbindning med endast en lång ledfamilj och liten variation av referensord inom denna ledfamilj. I allmänhet var emellertid de texter som bedömdes som bra både före och efter korrigeringsåtgärder sådana som innehöll flera långa ledfamiljer med varierande sätt att referera till konstituenterna.

En annan undersökning som belyser skillnader mellan hög- och lågbetygsuppsatser i fråga om referensbindningsmönstret i förstaspråkstexter är gjord i Norge bland högstadiel elever i åk 8 och gymnasieelever i åk 2 (Zwicky 1984 hos Nyström 2000a). I den undersökningen kännetecknades uppsatser som fick ett lågt betyg av ett stort antal referenter som aldrig utvecklades. Högbetygsuppsatserna

utmärktes däremot av mindre bredd, dvs. ett mindre antal ledfamiljer i relation till det totala antalet ord, men större fördjupning, uppföljning och variation. I högbetygsuppsatserna fanns det ungefär lika många korta som långa ledfamiljer, men i lågbetygsuppsatserna utgjorde de långa ledfamiljerna enbart en femtedel av det totala antalet semantiska ledfamiljer.

### 6.3.2 Referensbindningsstrukturen i berättande elevtexter

Såsom framgått av det föregående avsnittet görs det ofta en distinktion mellan ledfamiljer med lång och kort utsträckning. Enligt Winburne (1964) har dessa olika funktioner i texten. De långa ledfamiljerna, som hon kallar för sensem A, skapar sammanhang eller kohesion i en text, medan de korta ledfamiljerna, dvs. sensem B, för texten framåt. Också Nyström (2000a: 222–229) diskuterar ledfamiljernas struktur. Hon skiljer mellan å ena sidan textens centrala ledfamilj, samt å andra sidan tematiska ledfamiljer och bakgrundsledfamiljer. Den centrala ledfamiljen skiljer sig från de två andra ledfamiljstyperna både i fråga om räckvidd (hur långt ledfamiljen sträcker sig i texten) och täthet (hur ofta de enskilda leden i den aktuella ledfamiljen förekommer i texten). En central ledfamilj är enligt Nyström (2000a: 223) lätt att identifiera i en berättelse där handlingen ofta centreras kring en huvudperson. I en berättelse introduceras en sådan referent tidigt och hålls ofta vid liv genom hela texten. De enskilda leden som betecknar denna huvudfigur har därmed oftast stor täthet och lång räckvidd. En tematisk ledfamilj kännetecknas i sin tur av kort räckvidd men stor täthet, medan en typisk bakgrundsledfamilj är det motsatta (stor räckvidd men liten täthet). En tematisk ledfamilj kan exempelvis uppstå då en detalj i berättelsen återges eller då någon huvudfigur deltar i händelser under en kortare episod. Bakgrundsledfamiljerna kan däremot bestå av konstituenten som skildrar den plats eller den tid då händelseförloppet äger rum. De utgör på så sätt ett slags bakgrund till själva handlingen. (Nyström 2000a: 223–224.)

Att ledfamiljstrukturer ser olika ut i fråga om olika genrer tyder enligt Nyström (2000a: 224) på att det handlar om en texttypologiskt betingad företeelse.

Avgörande skillnader i referensbindningsmönstret finns enligt henne framför allt mellan berättande och diskursiva texter (begreppet 'diskursiva texter' används i hennes undersökning som ett samlingsbegrepp för olika diskuterande och redovisande texttyper). I de berättande uppsatserna centreras händelserna kring personer, men i de diskursiva texterna är det vanligen begrepp som står i fokus. Därmed kan det i diskursiva texter i stället för en central ledfamilj vara flera mindre ledfamiljer som bidrar till att bygga upp en sammanhållningsstruktur. Nyström konstaterar dock att de texttypologiska skillnaderna i hennes material inte förefaller så stora som man kunde ha förväntat sig. Det förklarar hon delvis med att eleverna, som i hennes fall var gymnasister, föredrog narrativa strategier även vid arbetet med diskursiva uppsatser (Nyström 2000a: 229).

Det som utmärker referensbindningsstrukturen i berättande texter kan därmed utgående från de tidigare forskningsresultaten sammanfattas enligt följande:

- I en berättande text återfinns ofta en central ledfamilj. Går det inte att urskilja någon sådan ledfamilj upplevs berättelsen sannolikt som osammanhängande eller bristfällig.
- En återgivning av en enkel handling kan lätt leda till en mycket stark referensbindning (Josephson, Melin & Oliv 1990: 123). Speciellt om sambandslederna inom den centrala ledfamiljen ensidigt upprepas kan resultatet vara en alltför starkt sammanhållen berättelse. Uppfattningen av att texten är enförmig och innehållslös förstärks vidare om texten saknar de korta ledfamiljerna som inför variation och nytt innehåll.

En liknande sammanfattning återfinns hos Källgren (1979: 86). Hon konstaterar generellt att en bra text består "av långa och korta kedjor i lämplig blandning och med varierande sambandsled inom de olika kedjorna".

De eventuella bindningsbrister som kan tänkas karakterisera speciellt elevtexter har uppmärksammats bl.a. av Öberg (1997), som vidareutvecklar Källgrens (1979) analysmodell. Öberg belyser referensbindningsstrukturen och bindningsbrister i



ett material som består av berättande uppsatser skrivna av svenska elever i åk 9. Med bindningsbrister avser hon "brister i bindningen som gör det svårare för läsaren att relatera de olika konstituenterna i texten till varandra" (Öberg 1997: 38). Hennes främsta syfte var att bearbeta och diskutera ett analysinstrument i stället för att analysera ett större material. Därför ger hennes deskriptiva undersökning inte underlag för några generaliserbara resultat.

Wikborg och Björk (1989) har koncentrerat sig på bindningsbrister i texter i ännu högre grad. Deras material består av uppsatser som svenska universitetsstuderande skrivit om fem olika universitetsämnen. Den oftast förekommande bindningsbristen i detta material visade sig vara det som Wikborg och Björk kallar för osäker inferensbindning. Det innebär antingen att ett referensord (*den, denna* el.dyl.) saknar en klart identifierbar referent i texten eller att det föreligger brist på specificering, vilket leder till att den tänkta semantiska kopplingen mellan leden förblir oklar.

### 6.3.3 Analysmaterialet

I min undersökning kommer jag att resonera kring referensbindningar i texter skrivna av lågstadieelever. Det handlar om barn som är yngre än eleverna i de flesta undersökningar där referensbindningar mera systematiskt studerats. Dessutom gäller det barn som skriver sina uppsatser på ett andraspråk och som därmed befinner sig mitt i en inlärningsprocess både när det gäller andraspråksinläringen (successivt tvåspråkiga barn som kommit i kontakt med andraspråket först på daghemmet) och skrivinläringen.

För att en referensbindningsanalys skall vara meningsfull krävs dock enligt min mening att barnen i sin utveckling har kommit så långt att de klarar av att producera en längre text på det andra språket. Speciellt med tanke på att det för de skrivsvaga elevernas del tar längre tid att nå denna utvecklingsfas har jag valt att genomföra min analys på de texter eleverna producerat sist under min uppföljningsperiod. I motsats till de övriga analysdelarna i min avhandling

diskuteras elevernas sätt att skapa kohesion med hjälp av referensbindningar således inte ur ett utvecklingsperspektiv. Referensbindningsstrukturen i de tidigare insamlade texterna kan dock användas som komplement vid diskussionen kring de enskilda elevernas textbindningsförmåga, särskilt i sådana fall då eleverna i sin sista text kan anses ha presterat svagare än vad de tidigare gjort.

I fråga om grupp 1 analyseras alltså ett material som eleverna skrivit i början av åk 3. Det handlar om texter som består av fria berättelser. De skrevs som avslutning på ett tema om olika djur. Detta syns i texterna åtminstone i den mån att det i en stor del av berättelserna är ett djur som står som huvudfigur. Eleverna återger innehållet antingen i tredje person eller i jag-form. De har alltså valt att berätta händelseförloppet ur sitt eget eller någon annans perspektiv. Tidsmässigt återges händelserna vanligen i förfluten tid men även växlingar t.ex. mellan presens och preteritum förekommer. Det gäller framför allt i textpartier där berättaren övergår till att referera huvudfigurens dialoger.

Beaktar man texternas uppbyggnad och struktur märker man att de flesta uppsatserna kan anses uppfylla de krav som Labov (1972) ställer på en berättelse. De tre grundelementen finns också i följande exempel ur mitt material. (Berättelsen är här återgiven i sin ursprungliga form. Bisatser och repliker har markerats med indrag.)

Ex. 9.

Gabriella ock koken  
 Det var en gång en leopard  
     som hätte Gabriella.  
 hon levs på afrika  
 men hon var inte en vanlig leopard.  
     Där för att hon ätt morot.  
 En dag på afrika var stor  
 Nogån bär den till en sån  
     som såg ut som en flote.  
 Dem kastade Gabriella till en rum.  
 där var mycki andra djur.  
 Gabriella frogade av dem  
     Att var är jag?  
 En apamurmur sade  
     att vi är på dot.  
     JEHU!!!  
 skrik Gabriella.  
 men andra såg inte så glada ut.

Varför skriker ni inte.  
 Frågade Gabriella  
 Där för att vi ska gå till bjur parken.  
 Gabriella blir inte såglar  
 när hun horde de.  
 hon blev lesen.  
 Hon ödnade dören och söka vener.  
 Andra djur titade Gabriella.  
 När dem har inte fått den dören opet.  
 O Gabriella fick  
 Gabriella sökte och sökte Tills det komde kvel.  
 Gabriella grot och grot tills hon sånnade.  
 När hon vaknade  
 är det morgon.  
 Gabriella jig jenast och söka ven.  
 När hon sökte  
 så jig hon i mistag till en sök.  
 Hon sog en merisa  
 såm jörde matt.  
 Kan du vara mign ven  
 sa Gabriella med sin lita röst?  
 Jaa jahar nug mycki andra vener.  
 men jag kan vara dit ven.  
 Men de är en broblem  
 jag lever har  
 jag kunde inte koma till afrika.  
 Sa menisan.  
 det är inte en broblem  
 jag kan leva här.  
 Och Gabriella och koken dlev besta vener.  
 När de har got ett or  
 sa fik koken gå bort för boten.

Här utgörs inledningen eller orienteringen av en presentation av huvudfiguren (*en leopard som hätt Gabriella*), platsen (*afrika*) och tidpunkten (*Det var en gång...*). Berättelsen är relativt lång men kan för övrigt anses vara representativ för materialet i grupp 1. Texten kan också betraktas som en traditionell berättelse eller saga med en huvudfigur och ett kronologiskt händelseförlopp som återges i förfluten tid men som innehåller inslag av presens.

I grupp 2 skrevs den sista texten alldeles i slutet av åk 4. Temat är Emil i Lönneberga. Eleverna hade dagen innan varit och sett på ett teaterstycke som handlade om Emil, och de ombads återberätta det hyss som var och en tyckt var det allra roligaste i pjäsen. Även här kan texterna anses vara berättelser, även om vissa uppsatser inleds med ett parti med beskrivande inslag. Skribenterna kan där bl.a. ge bakgrundsfakta om hur och när besöket på teatern skedde.

Jämfört med eleverna i grupp 1 skrev dessa elever dock utgående från en mera preciserad uppgift där innehållet i större utsträckning hade begränsats. Att det handlar om en återberättelse i stället för om egen fri produktion innebär vidare att en del faktorer kan ha en viss inverkan på slutprodukten. Dit hör elevernas uppmärksamhet och intresse, minnet samt förmågan att i skrivsituationen återkalla händelserna i pjäsen. Speciellt det faktum att eleverna på förhand inte visste om skrivuppgiften kan tänkas ha bidragit till individuell variation; alla har inte nödvändigtvis följt med pjäsen lika koncentrerat. Eftersom det dock inte är mitt syfte att uppmärksamma hur mycket eleverna kommit ihåg av pjäsen utan snarare att beakta hur skribenterna håller ihop delar i det de valt att berätta, ser jag ändå inte dessa faktors möjliga inverkan som något större problem. Dessutom var innehållet i själva teaterstycket bekant för de flesta eleverna från förut. De kunde alltså koppla ihop händelserna med det de läst och sett om Emils hyss tidigare.

På samma sätt som de fria berättelserna har återberättelserna i det aktuella materialet en struktur som innehåller de tre för berättelsen kännetecknande grundelementen. Ofta har de också inslag av de övriga komponenterna. I en del återberättelser finns dock inte någon inledning, där platsen, tiden och huvudaktören presenteras på samma sätt som i de fria berättelserna. En naturlig förklaring till detta kan ligga i själva uppgiftsställningen och det faktum att textens möjliga läsare (läraren) kan tänkas känna till Emil från förut. Däremot inleds återberättelserna oftare med en sammanfattning än de fria berättelserna gör. Också det kan ses som en naturlig följd av uppgiftsställningen. Eftersom eleverna fått välja ett hyss bland en större mängd småberättelser, har en del av dem valt att inleda sin återberättelse med att sammanfatta vad de valt att berätta om.

#### 6.3.4 Bindningstyper

I detta avsnitt presenteras och exemplifieras de bindningstyper som jag valt att använda vid analysen av referensbindningar i mitt analysmaterial. Grupperingen följer i stort sett Källgrens (1979) kategorisering, men vissa modifikationer har gjorts i fråga om omfattningen av de olika bindningstyperna. Källgrens kategorier

homonymi och exofor har dessutom helt lämnats bort i och med att både homonymi och exofor skiljer sig från de övriga bindningstyperna. Homonymi innebär enligt Källgren (1979: 78) "bindning via formlikhet" och exofor är ett uttryck som syftar på någonting utanför texten, såsom ett demonstrativt pronomen. Homonymin och exoforen ger alltså inte några upplysningar om skribentens förmåga att i en text referera till konstituenten som har en semantisk koppling.

Utöver referensbindningarna har jag även valt att uppmärksamma några typer av bindningsbrister. Jag diskuterar framför allt störningar som är en följd av oklar användning av pronomen. Såsom det framgår av min presentation av bindningsbrister senare i detta avsnitt utgår jag dels från Öbergs (1997) kategoriseringar men definierar och avgränsar bindningsbristerna åtminstone delvis på ett annat sätt. Jag har vidare valt att uppmärksamma enbart en del av det som Öberg tar upp, nämligen de kategorier som med tanke på mitt material förefaller meningsfulla. Dessa såväl som de olika bindningstyperna framgår av tabell 14. I själva analysen kommer jag att använda de förkortningar som i uppställningen finns angivna för respektive bindningstyp.

I uppställningen har de olika bindningstyperna dessutom sammanfogats till större kategorier enligt bindningens styrka. Denna gruppering betjänar framför allt den kvantitativa presentationen av analysresultaten, där ett stort antal grupper sannolikt skulle ha gjort tabellerna mindre åskådliga. Bindningarnas styrka diskuteras bl.a. hos Källgren. Hon har rangordnat bindningstyperna i en hierarki, där identitet representerar den starkaste och interferens den svagaste bindningstypen (se Källgren 1979: 81). Enligt Källgren är det dock problematiskt att placera bindningstyperna ellips/expansion och pronominalisering i ett kontinuum i.o.m. att de utgör "formella medel att realisera semantisk identitet" (1979: 81). I min analys har jag därför valt att föra bindningstyperna ellips/expansion samt pronominalisering/antecedent till gruppen formella bindningar. Anledningen till att de formella bindningarna placerats efter de starka bindningarna men före de medelstarka är att jag betraktar de formella bindningarna som det näst enklaste sättet att skapa variation i en text.

För att underlätta redovisningen av själva analysen har jag indelat texterna i mindre syntaktiska enheter, dvs. satser. Jag har därmed valt att analysera referensbindningar som går mellan satser, inte t.ex. mellan makrosyntagmer såsom en del andra forskare gjort (bl.a. Öberg 1997). Detta val kändes befogat med tanke på att en makrosyntagm kan bestå av flera satser och innehålla bindningar mellan dem. Att ha satsen som enhet förefaller naturligt även med tanke på den efterföljande analysdelen, där elevernas sätt att skapa kohesion med de satsinitiala konnektorena belyses.

Tablå 14. Referensbindningstyper och bindningsbrister.

| <i>Bindningstyper och bindningsbrister</i> |  |
|--|--|
| Starka bindningar                          | Identitet (id.)<br>Modifierad identitet (mi.)  |
| Formella bindningar                        | Pronominalisering (pr.)<br>Antecedent (ant.)<br>Ellips (el.)<br>Extension (ex.)                                |
| Medelstarka bindningar                     | Synonymi (syn.)<br>Kontrast (kn.)<br>Specificering (sp.)<br>Generalisering (gen.)<br>Co-specificering (co-sp.) |
| Svaga bindningar                           | Inferens (inf.)<br>Vag synonymi (vs.)  |
| Bindningsbrister                           | Felaktig pronomenväxling (fp.)<br>Oklar syftning (os.)   |

*Presentation av bindningstyperna och bindningsbristerna*

Identitet (id.) förutsätter fullständig identitet i fråga om både form och referent. Växling mellan bestämd och obestämd form tillåts dock. En identitetsbindning föreligger därmed mellan *en säng* och *sängen* i exempel 10.

Ex.10. (19) och lille bingvinen han serde en säng  
Ny  
(20) och gode i sengen ochsovde.  
id. (19)









- Ex. 20. (1) De var en pojke  
 (1a) som hette Emil.  
 (2) Han bodde i Katthult.  
 (3) Emil gjorde alltid nånting fel.  
 (4) En dag skötte han sitt huvud i soppkannan.  
 (5) Sen fick man gå till docktor.  
 os.

Ellips (el.) har jag valt att markera då ett led, som kan underförstås utifrån sin kontext, har utelämnats i satsen. Oftast handlar det om ett predikat eller ett subjekt som strukits, men i vissa fall kan det vara fråga om något annat led (se ex. 21, där en sådan ellipsbindning kan anses föreligga då ett uttryck som betecknar *droppen* utelämnats i sats 8). Någon ellipsbindning uppträder dock givetvis inte i de fall där t.ex. en bestämning till ett huvudord strukits och där det i stället är fråga om modifierad identitet (se vidare Källgren 1979: 76). Bindningen mellan ellipsen och huvudordet kallar jag för expansion (ex.).

- Ex. 21. (5) Emil tog soppskålen  
 Ny  
 (6) och g hällde den ovanför hans huvud  
 el. (5)  
 (7) så fick Emil droppen  
 ex. (6) Ny  
 (8) Emil ville ännu mera g  
 id. (7) el. (7)  
 (9) och g satt huvuden i skålen.  
 el. (8)

Angående olika samordningar har jag valt att markera ellips i de fall där de beskrivna handlingarna kan anses ske successivt. Jag markerar emellertid inte någon ellipsbindning i fråga om s.k. pseudokoordinationer (för en närmare definition, se Telemann 1974: 161). Däremot har jag i enlighet med Öberg (1997: 25) ansett att ellips föreligger i "samordningar av rörelseverb med partikel och/eller adverbial och ett annat verb, då den semantiska effekten här blir lite annorlunda än i pseudokoordinationer" (se även diskussionen hos Ekberg 1998: 255). Några exempel på detta i mitt elevmaterial ges i det följande:

- Ex. 22.                   men när de var framme  
 bockade Emil till doktor  
 och soppskolet slåg till bordet  
 Ny  
 och g går sönder.  
 el.

- Ex. 23. (10) Jag satte mig i köket  
Ny  
(11) och g gjorde mig en karta  
el.  
(12) och g började en skrämmande resa.  
id.

Synonymi (syn.) föreligger då två olika benämningar eller uttryck betecknar samma företeelse. Synonymibindningen förutsätter m.a.o. att referenterna skall ha identisk denotation men att de språkliga uttrycken utgår från olika huvudord. När det gäller mera abstrakta företeelser är gränsdragningen dock inte alltid så enkel att göra och därför har jag i mina analyser tillåtit en viss variation i betydelseomfånget.

- Ex. 24. leta efter – söka  
Ex. 25. stänga – sätta fast  
Ex. 26. rövaren – tjuven  
Ex. 27. Emils pappa – Anton  
Ex. 28. teatern – stycket

Sådana fall där skribenten kan anses ha haft för avsikt att referera till samma referent men där han använt två ord som har två klart olika betydelseomfång har jag däremot valt att kalla för vag synonymi (vs.). Detta förekommer ibland i texter skrivna av andraspråksskribenter som är osäkra på det rätta ordet för en företeelse och som på grund av luckor i ordförrådet väljer att variera uttrycket när de refererar till samma referent (se ex. 29, där det enligt min tolkning finns en sådan bindning mellan orden *ställning* och *flaggstång*). I sådana fall kan det anses vara fråga om approximering. Språkbrukaren väljer att använda ett närbesläktat ord som inte helt kan anses vara korrekt i det aktuella sammanhanget men som ändå uppfyller sin funktion och gör att läsaren kan förstå sammanhanget (se Viberg 1987: 40). Sådana uttryck fungerar därmed i den ifrågavarande kontexten som synonymer och kan anses ha en textbindande effekt. Till skillnad från mera allmänt vedertagna synonymer kräver de dock att läsaren själv gör kopplingen mellan orden.

- Ex. 29. (6) när pappan setter flaggan ställingen  
Ny  
(6a) so fotde en co barn  
(7) sen Emil sette iida till flaggstonge  
vs. (6)

Jag har valt att markera vag synonymi även i sådana fall där skribenten i stället för att skriva ut ett förtydligande förutsätter att läsaren relaterar två ord som betecknar en och samma person till varandra. Medan bindningen i de flesta fall är så tydlig att den kan klassificeras som synonymi, kan vag synonymi anses föreligga speciellt i sådana fall då konstituenterna har större avstånd till varandra.

Kontrastbindning (kn.) innebär att två uttryck ställs i motsättning till varandra. Å ena sidan kan bindningen bygga på en negation såsom i följande exempel:

- Ex. 30. (11) Fogeln sa  
 (11a) att jag kan vara ditt kamrat  
 (11b) om du kan flyga.  
 (12) Men jalmar kanju inte flyga  
 kn. (11b)

Å andra sidan kan det vara fråga om konstituenten med en besläktad semantisk relation som ställs mot varandra i en text.

- Ex. 31. (13) men prinsessa är syk.  
 (14) Men om du kan hämta en blomma  
 (14a) som söter prinsessan.  
 (15) Och om prinsessan är frisk efter nesta månanen  
 kn. (13)  
 (15a) så fårdu prinsessan.

I bindningstypen specificering (sp.) har jag sammanfört två av Källgrens (1979) begrepp, nämligen 'hyponymi' och 'specificering'. Hyponymi betecknar bindningen från ett överordnat begrepp till ett underordnat och specificering innebär en extensionell minskning från en helhet till en av dess delar (t.ex. relationen mellan en person och hans kroppsdelar). Specificering täcker alltså i min analys samtliga bindningar där skribenten i sin text preciserar en föregående innehållsenhet såsom i följande två exempel.

- Ex. 32. (16) jag gick in till ett skrämmande spökhus.  
 Ny  
 (17) jag gick från dörr till dörr.  
 sp. (16)

- Ex. 33. (1) En finn sommar gvel tittade jag på himlet.  
 (2) Ooo så finn de var  
 (3) jag skull villa flyga på himlen och vara en egel.

- (4) Men de gude jag inte  
 (4a) för jag var en fisk  
 (4b) som inte kunde flyga.  
 (5) Jaa en fiske  
 som hade rön mage, svart huvud  
 sp. (5) sp. (5)  
 och en särt med sin på.  
 sp. (5)

Samma resonemang har jag följt vid definitionen av bindningstypen generalisering (gen.). Till denna grupp har jag räknat alla bindningar som innebär bindning från ett underordnat begrepp till ett överordnat eller fall där man går från en del till en helhet (från ett specifikt fall till att tala om företeelsen rent generellt). (Källgren gör en skillnad mellan hypernym och generalisering.) I följande textutdrag föreligger därmed en bindning som baserar sig på generalisering mellan *en lo* och *djur*.

- Ex. 34. (1) Ion var väg till djungel  
 (2) Hun treffade en apa  
 (3) apan skrattade  
 (3a) när apan har int nånsin set en lon.  
 Ny  
 (4) Apan sa  
 (4a) vilken djur du är fönåntig  
 gen. (3)

Bindningen mellan sidoordnade begrepp betecknas som co-specifiering. Sådana begrepp kan anses ha ett gemensamt överordnat berepp, som dock inte behöver nämnas i texten. I exempel 35 är det alltså fråga om sidoordnade begrepp som alla kunde föras under ett och samma överordnade begrepp 'djur'.

- Ex. 35. pingo vaden endaste pingvin.  
 co-h.  
 alla andra var foglar och appor  
 co-h. co-h.  
 och där bor också leoparder och ormar  
 co-sp. co-sp.  
 och lo och flattarmys.  
 co-sp. co-sp.

Inferens (inf.) är bindningen mellan två begrepp som i någon bemärkelse är associerade med varandra. Nyström (2000b: 24) definierar inferensbindningen som en bindning mellan referenter som är relaterade till varandra i vår erfarenhet. Hon

konstaterar att sambandet mellan två begrepp i så fall bör vara klart för en normalläsare utan att några förklaringar behövs. Gränsdragningen är dock enligt min åsikt även här något flytande och beroende av den som utför analysen. Klara fall av inferens i mitt material återges i exemplen 36–38 nedan.

- Ex. 36. (6) Ja men kändu inte flyga?  
 (7) Nä jag är en pingvin.  
 (8) Men jag kan ju försöka.  
 (9) Nä de går inte seger pingvinen.  
 (10) men jag kan lära dig  
 (10a) om du vill.  
 (11) ja de ska vara kul.  
 (12) Ny most vi börja.  
 (13) först most du springa  
 (14) och sen flyga.  
 (15) nä de går ju inte säger fågeln.  
 (16) vi most fixa ott dig vingar.  
 inf. (6)
- Ex. 37. (8) Jag är också huntri (hungrig)  
 Ny  
 (8a) sa Grönmamba  
 (9) och de gårde äta  
 inf. (8)
- Ex. 38. (2) och han var jette jlig (giftig)  
 (3) Och alla var rad för den (rädd)  
 inf. (2)

### 6.3.5 Problematiska fall vid analys av referensbindningar i elevtexter

Såsom det redan vid den ovan presenterade genomgången har kommit fram handlar analysen av referensbindningar åtminstone i viss mån om en subjektiv bedömning av huvuvida det föreligger en bindning mellan två konstituenten i en text eller ej. Speciellt när det gäller de svagare bindningstyperna är sannolikheten stor för att olika läsare skall bedöma bindningarna i en text olika. Uttryckt med Källgrens (1979: 101) ord är "den säkerhet med vilken man kan säga att en viss bindning föreligger [...] en fråga som får avgöras för varje individuell bindning, liksom för varje individuell läsare". Att det i min undersökning handlar om relativt unga skribenter aktualiserar ytterligare vissa problem som ger upphov till individuell tolkning. Några av dessa svårigheter illustreras närmare i det följande.

Generaliseringar av grammatiska regler är såsom tidigare framkommit en allmän strategi som tillämpas särskilt i den tidiga andraspråksanvändningen. Verb-  
böjningen är en grammatisk regel som övergeneraliseras. Eleverna tenderar att böja alla verb regelbundet i preteritum genom att sätta ändelsen *-de* till i verbets grund- eller presensform. Som följd av detta kan vissa tolkningsproblem uppstå. En imperfektform kan t.ex. blandas med en kombination av en presensform och det personliga pronomenet *de*, såsom följande exempel ur en elevuppsats illustrerar. Till höger ges min tolkning av innehållet i textutdraget.

|         |   |   |
|---------|---|---|
| Ex. 39. | <i>so go <u>de</u> dom</i><br><i>och so <u>ser de</u> en uggla</i><br><i>...so <u>ser de</u> han ett banan</i><br><i>...so <u>serde</u> lille pingvin ett lille hus</i> | så gick dom<br>och så <u>ser de</u> en uggla<br>så <u>såg</u> han en banan<br>så <u>såg</u> lilla pingvinen ett litet hus |
|---------|---|---|

I oklara fall har jag valt att betrakta ordet *de* som en ändelse hos den föregående verbformen, ifall skribenten skrivit ut ett annat subjekt (även om verbets huvudord och ändelsen skulle ha skrivits separat). Ifall satsen inte innehåller något annat subjekt har jag i stället valt att betrakta ordet *de* som ett personligt pronomen. I referensbindningsanalysen markeras därför modifierad identitet mellan sambandsleden *ser* (hos eleven: *ser de*) i den andra satsen och *såg* (hos eleven: *ser de*) i den tredje satsen, eftersom skribenten växlar mellan presens och preteritum, även om hon stavar orden på samma sätt. Att ordet *de* i den andra satsen uppfattas som ett personligt pronomen och inte som en del av verbformen (*dom – de – han – lilla pingvin*) innebär i sin tur att ingen ellipsbindning föreligger. Identitet markeras däremot mellan *såg* (*ser de*) i den tredje satsen och *såg* (*serde*) i den sista satsen.

Ett annat problem vid analysen av referensbindningar uppstår som följd av elevernas osäkerhet i ordvalet och av en oklar markering av meningsgränserna (se ex. 40).

|         |   |
|---------|---|
| Ex. 40. | Hej spindel<br>Kan du bli min vän?<br>Nä, jag har en vän<br>som heter Otto.<br>Men gå fråga om pingvin han kan bli din vän. |
|---------|---|

Frågan är om den sista repliken skall anses innehålla en huvudsats och en bisats (och därmed det extra subjektet *han*) eller två huvudsatser (och därmed den felaktiga prepositionen *om*). De möjliga tolkningsalternativen är:

- Ex. 41a.                   Men gå och fråga  
                                  om pingvinen kan bli din vän.
- Ex. 41b.                   Men gå och fråga av pingvinen.  
                                  Han kan bli din vän.

Är det fråga om två huvudsatser markeras en bindning (pronominalisering) mellan *pingvin* och *han*. Om båda leden däremot ingår i samma bisats markeras ingen bindning. Enligt min mening är det omöjligt att avgöra vilket av dessa två alternativ skribenten avsett. Det är inte alls ovanligt att unga skribente i en och samma sats omotiverat upprepar eller skriver två olika ord som båda syftar på samma person, vilket skulle vara fallet i den första tolkningen. Exemplet illustrerar således väl vilka svårigheter som uppstår då ordvalet ännu är osäkert och eleverna ännu inte till fullo behärskar bruket av skiljetecken samt versala och gemena bokstäver.

Grupperingen av bindningarna och överlappningar mellan bindningstyperna är ett problem som inte enbart hör ihop med en analys av elevtexter utan som man oundvikligen ställs inför vid varje referensbindningsanalys. I min analys har jag betraktat identitet och modifierad identitet som de starkaste men samtidigt de enklaste bindningstyperna. Ifall en skribent i en och samma sats har använt två olika uttryck för samma referent (detta bör ej blandas ihop med de omotiverade upprepningar jag ovan diskuterat), har jag valt att notera den mera avancerade bindningen eller den som tillför ledfamiljen variation.

Enligt min mening ger denna lösning en mera rättvis bild av elevernas förmåga att variera språket i sina texter, vilket i sin tur kan anses vara ett tecken på ett mera utvecklat språk och större uttrycksförmåga. Ett annat alternativ hade varit att notera den starkaste bindningen mellan satserna, vilket dock kunde ha lett till att texterna kunde förefalla enformigare än vad de i själva verket är.



Hurdan hierarki man väljer att skapa i sin analys beror naturligtvis på det man vill få fram med analysen. Eftersom mitt material berör elever som skriver på ett andraspråk, förefaller det naturligt att försöka belysa deras språk ur ett utvecklingsperspektiv i stället för att lägga tyngdpunkten endast vid de sammanbindande dragen i texterna. Ett exempel på en text där ett sådant val blivit aktuellt följer nedan:

Ex.42a. Det var en gång en giraff  
 Ny  
 Giraffen hette jalmar  
 syn.  
 jalmar var en jätte dum giraff.  
 syn.  
 Därför hade han inte en enda kamrat.  
 pr.

Ett annat alternativ här skulle alltså ha varit att ta fasta på de starkaste bindningarna enligt följande:

Ex. 42b. Det var en gång en giraff  
 Ny  
 Giraffen hette jalmar  
 id.  
 jalmar var en jätte dum giraff.  
 ml.  
 Därför hade han inte en enda kamrat.  
 pr.

Detta val har större betydelse om man har för avsikt att enbart göra en kvantitativ analys av referensbindningarna. Ett kvalitativt resonemang kring de enskilda texterna belyser dock verkligheten bättre. Man kan bl.a. i fråga om det ovan presenterade textutdraget se att det handlar om en tätt sammanbunden text som dock innehåller variation med hjälp av synonymer. I mina analyser kommer tyngdpunkten därför att ligga vid den kvalitativa presentationen av olika språkbadselevers textbindningsstrategier. Eftersom det av utrymmesskäl dock inte är möjligt att ge en kvalitativ överblick över ett större material, kompletteras den kvalitativa analysen med kvantitativa data.

### 6.3.6 Referensbindningar i språkbadslevers berättelser – textanalyser

Jag kommer att inleda min resultatredovisning genom att presentera hur de olika bindningstyperna procentuellt fördelar sig i texter producerade av elever i hela grupp 1 och grupp 2. Denna mera kvantitativt inriktade presentation belyser bl.a. hurdana strategier eleverna i allmänhet använder för att binda ihop sina texter. Därmed ges en möjlighet att jämföra de skrivsvaga elevernas textbindningsstrategier med de övriga elevernas sätt att binda ihop konstituenterna i texten. Efter den kvantitativa genomgången följer en kvalitativ presentation av referensbindningsmönstret i enskilda berättelser. Jag presenterar några texter i form av diagram (jfr Källgren 1979), som bl.a. ger en bild av enskilda ledfamiljer med lång respektive kort utsträckning i texten. Diagrammet ger också en uppfattning om hur tätt sammanbundna dessa ledfamiljer är. Därför kan det fungera som utgångspunkt för en diskussion om hur de enskilda bindningarna fungerar i sin kontext. Det är emellertid inte min avsikt att kommentera samtliga ledfamiljer i de presenterade texterna. Målet är att diskutera och fästa uppmärksamhet vid några intressanta detaljer som kan anses känneteckna den aktuella texten.

Jag har tidigare (se avsnitt 6.3.1) refererat till andra undersökningar om vad som utmärker välskrivna och mindre välskrivna texter. Det är därför av intresse att studera huruvida det även i mitt material föreligger samma typer av skillnader mellan skrivsvaga levers berättelser och texter skrivna av s.k. normalpresterande elever. Det som i tidigare undersökningar (se t.ex. Kuure et al. 1992) konstaterats om textbindningsförmågan hos elever med skrivsvårigheter påvisar emellertid att skillnaderna inte behöver vara särskilt påtagliga mellan dessa elever och elever med normal skrivutveckling. Å andra sidan kunde textbindningen dock åtminstone i viss mån tänkas drabbas av att de skrivsvaga eleverna p.g.a. sina skrivsvårigheter i större utsträckning än andra är tvungna att då de skriver fästa uppmärksamheten vid ytspråkliga aspekter (se Höien & Lundberg 1999: 120–121). De skrivsvaga eleverna kunde också tänkas ha ett mindre varierat ordförråd. Detta kunde tänkas vara en följd av att de kanske i mindre utsträckning än duktiga läsare och skribenter kommit i kontakt med skrivet andraspråk. Därför kunde man anta att de svaga eleverna skulle favorisera starka bindningar (upprepning) och att

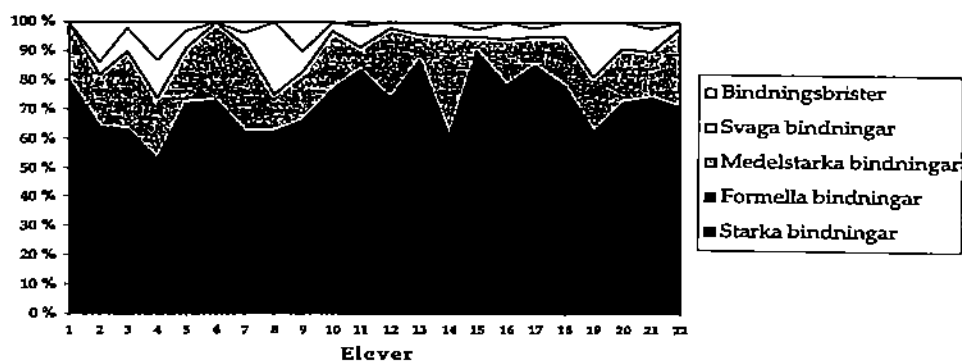
flera bindningsbrister skulle uppträda i deras texter. Eftersom hela mitt material är skrivet av språkbads elever som uttrycker sig på sitt svagare språk kan man dock vänta sig att sådana drag även förekommer hos de normalpresterande eleverna. Det är därför av intresse att diskutera hur skrivningen på ett andraspråk inverkat på textbindningen.

Innan jag går in på analysresultaten vill jag emellertid betona att alla elever i klassen är individer. När jag talar om den övriga elevgruppen är det alltså inte fråga om någon homogen grupp. De utvalda eleverna i min undersökning behöver dessutom inte nödvändigtvis vara de enda elever i klassen som kan betraktas som skrivsvaga. Snarare är dessa elever de som vid den tidpunkt då undersökningen inleddes kunde konstateras vara i det största behovet av stöd för skrivutvecklingen. Av den anledningen har jag i den kvantitativa resultatredovisningen valt att presentera varje jämförelseelevs resultat för sig i stället för att föra in samtliga elevers resultat under en och samma kategori.

#### 6.3.6.1 Eleverna i grupp 1

Av figur 11 framgår hur referensrelationerna i texterna fördelas mellan de olika kategorierna hos samtliga elever i grupp 1. Texterna har ordnats längs x-axeln så att de tre första texterna är skrivna av de tre skrivsvaga eleverna. Texterna 4-9 är skrivna av de övriga pojkarna och texterna 10-22 av de övriga flickorna i klassen.

Fördelningen av referensbindningarna och bindningsbristerna i texter skrivna av elever i åk 3



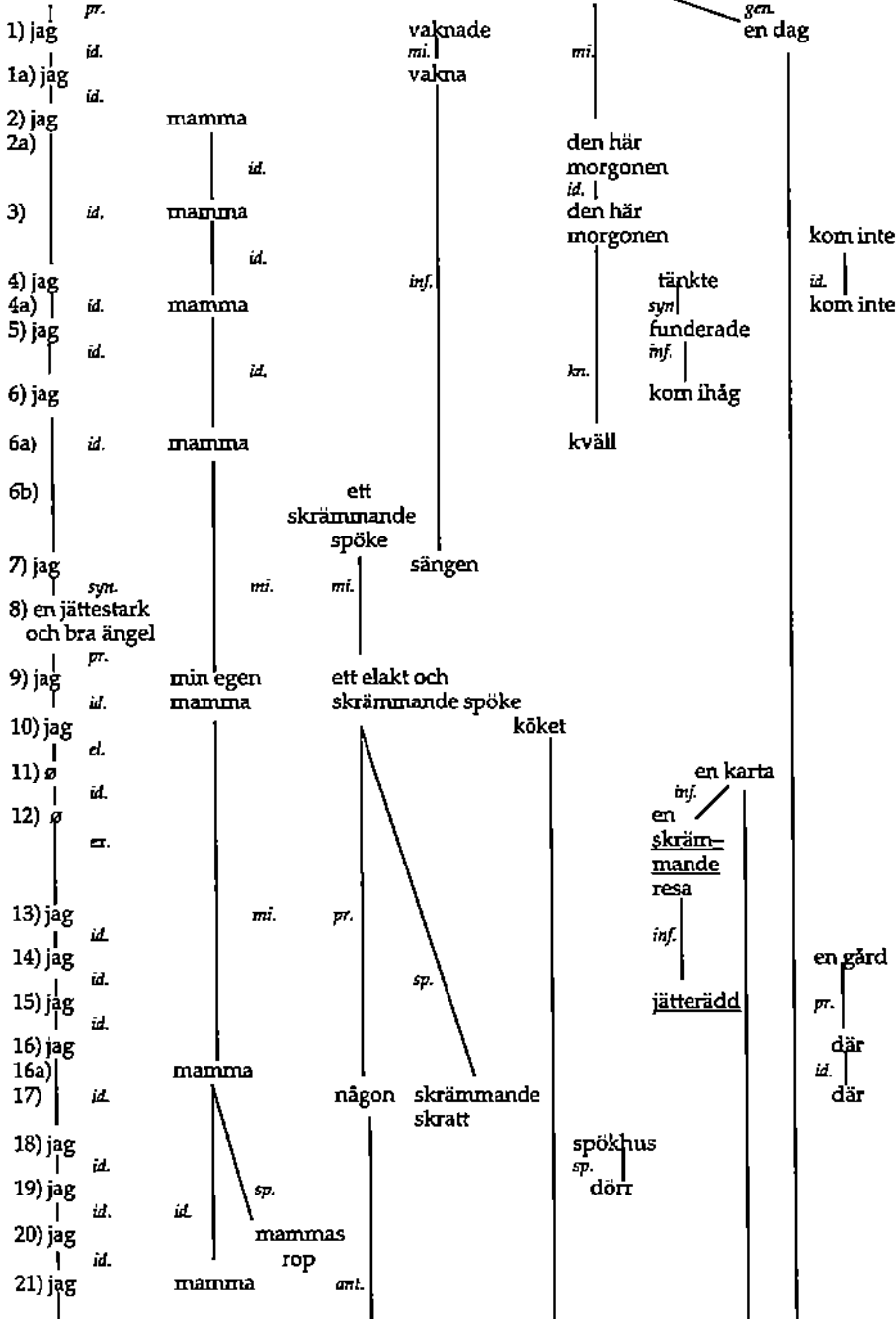
Figur 11. Fördelningen av referensbindningstyper av olika styrka samt bindningsbrister i berättelser skrivna av eleverna i grupp 1 (åk 3).

Såsom kunde förväntas finns det en viss tendens hos samtliga elever i gruppen att binda ihop de enskilda sambandsleden med hjälp av identitet eller modifierad identitet (starka bindningar). Detta är ingalunda överraskande med tanke på genren (berättelse) och det faktum att det i texterna ofta finns en eller två huvudfigurer som kan sägas utgöra den s.k. röda tråden i berättelsen. Av samma orsak är det inte heller speciellt förvånande att den andra stora gruppen referensbindningar utgörs av de formella bindningarna (framför allt pronominaliseringar).

Jag har tidigare konstaterat att en text som innehåller många starka bindningar kan förefalla alltför väl sammanhållen och t.o.m. enformig (se avsnitt 6.3.2). Fallet behöver emellertid inte alltid vara så. Huruvida texten upplevs som enformig eller inte beror på vilka konstituenterna som upprepas och hur de övriga ledfamiljerna är uppbyggda. För att illustrera detta presenterar jag ett diagram över den text som innehåller den största andelen starka bindningar i hela materialet (53 % av samtliga referensbindningar). Uppsatsen är skriven av en enligt lärarbedömning normalpresterande flicka som har nummer 21 i figur 11. Uppsatsen *Beibi engels morån* återges i sin helhet i bilaga 6. Siffrorna i diagrammets vänsterkant står för

den sats i vilken de efterföljande sambandsleden återfinns. I diagrammet har stavningen av orden rättats.

R) babyängel



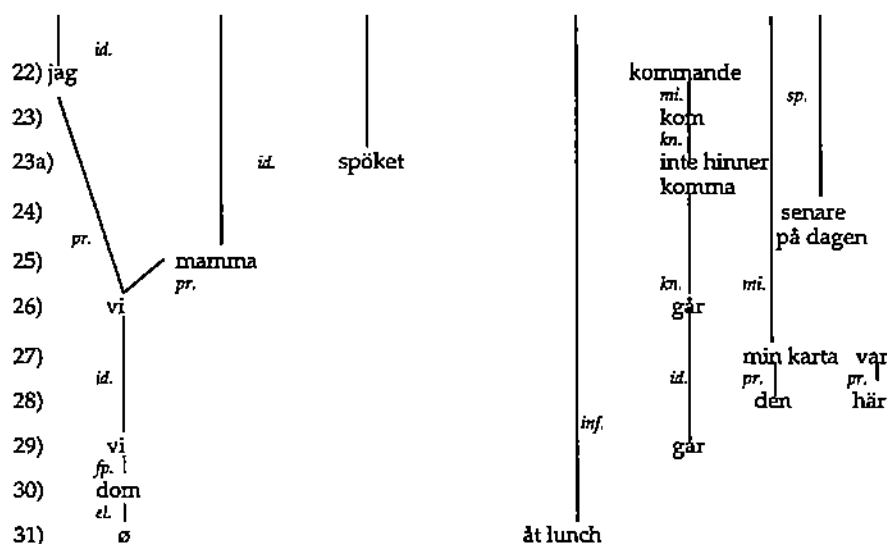


Diagram 1. Referensbindningar hos en normalpresterande flicka (grupp 1).

Som framgår av diagrammet har jag valt att även markera bindningarna mellan konstituenterna i rubriken (beteckningen R står för rubrik) och själva texten. Orsaken till detta val är att unga skribenter ibland börjar sin berättelse redan i rubriken och därmed i sin text refererar till det som endast framgår av rubriken.

I denna berättelse finns två genomgående ledfamiljer. Deras konstituent betecknar de två huvudfigurerna, dvs. *jag* och *mamma*. En viktig bifigur med något kortare räckvidd är *spöket*. Dessa tre ledfamiljer hålls för det mesta samman med hjälp av starka bindningar. Att texten dock inte upplevs som enformig beror dels på uppsatsens personliga karaktär och på att skribenten, då hon refererar till sig själv (eller den person som hon lever sig in i), inte har haft större möjligheter till variation. Ifall huvudfiguren hade varit någon annan skulle exakt upprepning av ett namn eller ett substantiv sannolikt ha varit mera iögonfallande. Vad gäller den andra huvudaktören *mamma* och figuren *spöket* har skribenten dels varierat sitt uttryckssätt med olika bestämmningar och specificeringar, dels förekommer dessa konstituent inte så regelbundet i texten att upprepningen skulle verka störande.

I sats 17 används ett indefinit pronomen, *någon*, för att syfta på referenten *spöket*. Bindningen mellan *ett elakt och skrämmande spöke* och *någon* kunde betraktas som en

ospecifik bindning enligt Öbergs (1997) definition. Öberg har bildat en egen grupp för sådana svaga bindningar som finns mellan två konstituenten, varav minst den ena utgörs av ett indefinit pronomen (t.ex. *man*). Eftersom det för övrigt förekommer få motsvarande fall i mitt material har jag valt att hänföra denna bindning till kategorin pronominalisering. Det förefaller nämligen klart att skribenten syftar på spöket, vilket hon på sätt och vis också markerar genom att skriva att denna någon *skrattar ett skrämmande skratt*. Av denna anledning har jag inte heller kallat bindningen oklar syftning.

I texten finns också några korta ledfamiljer med två konstituenten samt några ledfamiljer med något flera sambandsled. I dessa förekommer starka bindningar, men också fler inferenser, specificeringar och kontrastbindningar samt en synonym. Att berättelsens händelseförlopp kan anses vara tudelat syns även i referensbindningsmönstret. Flera ledfamiljer uppstår då berättelsens intensitet ökar. Det sker för det första i det inledande partiet, där huvudpersonen upptäcker att hennes mamma har försvunnit, och för det andra i det andra partiet, då hon börjar söka sin mamma. Som helhet kan texten betraktas som välformad tack vare en lämplig blandning av långa och täta ledfamiljer och av kortare ledfamiljer. De långa ledfamiljerna håller ihop texten, och de korta ledfamiljerna bidrar med bakgrundsinformation, för berättelsen framåt och skapar variation.

Den högsta andelen formella bindningar (55 %) finns i en text som är skriven av elev nummer 15. Denna berättelse handlar om en fågel och en pingvin. Det speciella med den är att den helt återges i form av en dialog mellan dessa två huvudfigurer. I en sådan text, där båda huvudfigurerna omväxlande omtalas med hjälp av de personliga pronomenen *du* och *jag*, har andelen pronominaliseringar av naturliga skäl blivit mycket hög.

I berättelser där personer får stort utrymme, såsom i detta material, är det alltså alltid antingen starka eller formella (pronominalisering) bindningar som utnyttjas i stor utsträckning. Texter med en låg andel identitetsbindningar har således oftast en hög andel pronominaliseringar, och tvärtom. Ser man t.ex. på den text som har den lägsta andelen identitetsbindningar (elev nr 8 i figur 11), kan man konstatera

att skribenten vid omnämmanden av huvudfiguren i stället för upprepning av ett substantiv valt att använda pronominalisering (*en mås – han – den – han*).

Vad gäller de svagare bindningstyperna (medelstarka och svaga bindningar) är spännvidden relativt stor i materialet. Det högsta värdet medelstarka referensbindningar finns i text 14, där det vid sidan av den centrala ledfamiljen ingår 9 andra ledfamiljer. Texten är rik på kontrastbindningar (bl.a. *dum – klok, inte bra – bra, kallt – varmt*), specificeringar (t.ex. *en lo – magen*), co-specificeringar (*sitta – sova*) och generaliseringar (*en mörk natt – alltid*). Även några synonymer förekommer. Även denna text hålls ihop med en central ledfamilj där bindningarna bygger på identitet och pronominalisering. Därför lider inte sammanhållningen av de många medelstarka bindningarna, som främst finns i de tematiska ledfamiljerna samt i bakgrundsledfamiljerna. En bidragande orsak till att andelen medelstarka bindningar i just denna text blivit relativt hög kan ha med innehållsvalet att göra. Berättelsen skildrar två till synes olika huvudfigurer som i viss mån ställs i kontrast till varandra.

Ett exempel på en berättelse där de olika referensbindningstyperna är relativt jämnt fördelade mellan de fyra kategorierna ger en text av elev 4 (se diagram 2). Skribenten till denna berättelse är en enligt lärarbedömningen normalt presterande pojke. Texten har titeln *Snäkan och bläckfisken* och finns i sin helhet i bilaga 7.

Även i den här berättelsen ingår både korta och långa ledfamiljer. Berättelsen handlar om en snäcka och en bläckfisk och skribenten själv intar snäckans perspektiv. De konstituenten som betecknar dessa två huvudfigurer bildar därmed textens två centrala ledfamiljer. De binds främst ihop med hjälp av identitetsbindningar och pronominaliseringar. Samtidigt finns två bakgrundsledfamiljer. Den ena anger tidssammanhanget (den ledfamilj som utgår från referenten *en torsdag natt*), och den andra, som enbart består av två konstituenten, ger uppgifter om platsen för händelseförloppet (*havsbotten*). Två viktiga tematiska ledfamiljer uppstår i textens mittparti där huvudfigurernas lek omtalas. Inom dessa ledfamiljer finns många svagare bindningar.



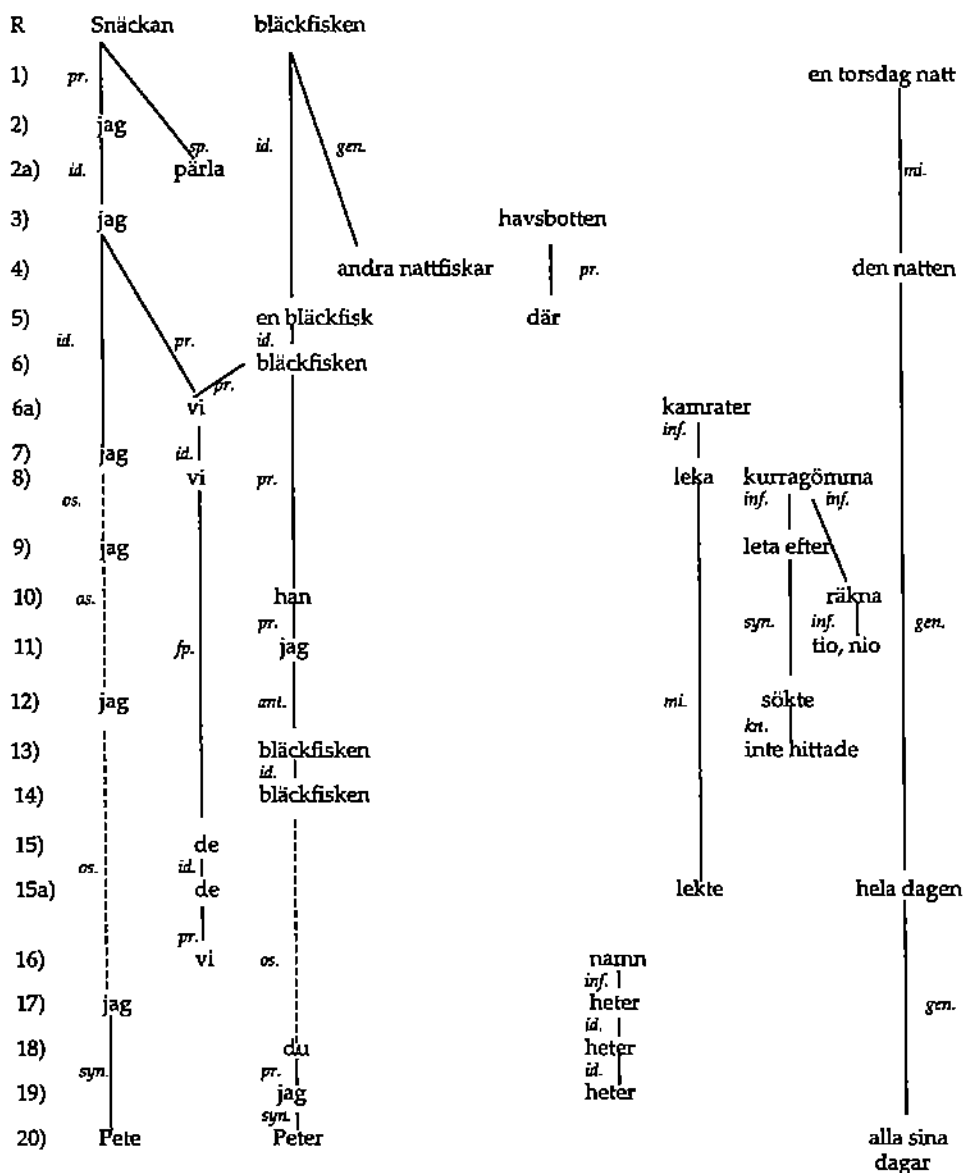


Diagram 2. Referensbindningar hos en normalpresterande pojke (grupp 1).

Att perspektivet byts flera gånger, bl.a. i repliker, har i denna berättelse bidragit till att vissa sammanhangsbrister uppstått. Dels förorsakas sammanhangsbristerna av att skribenten inte fogar någon anföringsats till en del av huvudfiguremas yttranden. Dels strider innehållet i vissa textpartier mot det som anges genom pronominalsnyftningar. I följande textutdrag är man som läsare t.ex. inte säker på

vem som egentligen söker vem. Detta har lett till att en del oklara syftningar markerats i diagrammet.

Ex. 43.

...och plötslit sade bläckfisken  
 att kan vi vara kamrater med varandra  
 ja svarade jag.  
 ska vi leka nånting tex kurajöma  
 ja jag ska först letaefter.  
 Sen han räknade  
 tio nio...ny kommer jag.  
 Jag sökte och sökte  
 men inte hittade bläckfisken

Skribenten byter även perspektiv i sin berättelse. Först talar han om *vi* men övergår i slutpartiet till att tala om *de*. Det har jag klassificerat som felaktig pronomenväxling. Ett sådant omotiverat perspektivbyte förekom också i den första berättelsen av den normalpresterande flickan (jfr diagram 1). Även hon talar om *vi* genom hela texten, förutom i den sista meningen där hon intar en utomståendes perspektiv genom att berätta om *dom*.

Bindningsbrister, dvs. felaktiga pronomenväxlingar och oklara syftningar, kunde i allmänhet antas vara vanliga i texter skrivna av unga skribenter. Ett något överraskande resultat är emellertid att sådana brister förekommer i en relativt liten utsträckning i mitt material. De ser inte heller ut att vara något som utmärker enbart de skrivsvaga skribenternas texter. Att bindningsbrister likaväl – och ibland t.o.m. oftare – förekommer hos de normalpresterande eleverna kan ha olika förklaringar. En sådan förklaring kunde vara att de skrivsvaga eleverna väljer att binda ihop konstituenten genom identitet, vilket inte innebär lika stor risk för sammanblandningar. En annan förklaring kunde vara att de skrivsvaga elevernas texter i allmänhet är kortare och mindre invecklade, vilket också kan minska risken för oklarheter. En tredje faktor kan vara kopplad till själva analysmetoden. Jag tar ju enbart fasta på vissa typer av sammanhangsbrister. Det kan eventuellt finnas övriga, oanalyserade problem hos de skrivsvaga eleverna. I det följande granskar jag referensbindningar hos de skrivsvaga eleverna närmare.

*Marko*

I exempel 44 återges den berättelse som den skrivsvaga pojken Marko skrev i åk 3. Han har nummer 2 i figur 11.

## Ex. 44.

- 1) Det var mörk natt
- 2) och det kom fladdermys
- 3) sitde en grän
- 4) och .Det ser en poike
- 4a) som var .Promeda
- 5) och. Den poiken ser fladdermys
- 6) och den poiken sbringar so hort som bara kan
- 7) poiken ropar
- 7a) en! fladmys komar
- 8) fladmys. Ropde
- 8a) hei!
- 9) den ser en stur ankan
- 10) och den stur ankan sejär.
- 10a) Hej jag heier MIKKO
- 11) och jag hete vile.
- 12) och jag heter janibeka
- 13) serrü Hilekomer.
- 14) Och stura ankar etter fladmysen.

Som framgår av diagram 3 utgörs den dominerande eller centrala ledfamiljen i den här berättelsen av de sambandsled som betecknar *fladdermusen*. De två andra ledfamiljerna betecknar berättelsens övriga huvudfigurer. Dem tolkar jag som tematiska ledfamiljer, även om de har relativt lång utsträckning. Texten kunde sannolikt tolkas på olika sätt inte minst på grund av att berättaren själv inte ger den information som skulle krävas för att berättelsens poäng klart skall komma fram. Enligt min tolkning handlar det om en fladdermus som träffar olika gestalter och eventuellt vill bekanta sig med dem (först pojken och sedan ankan). Pojken är dock rädd för fladdermusen och ankan vill inte heller vara vän med fladdermusen utan äter i stället upp huvudfiguren.

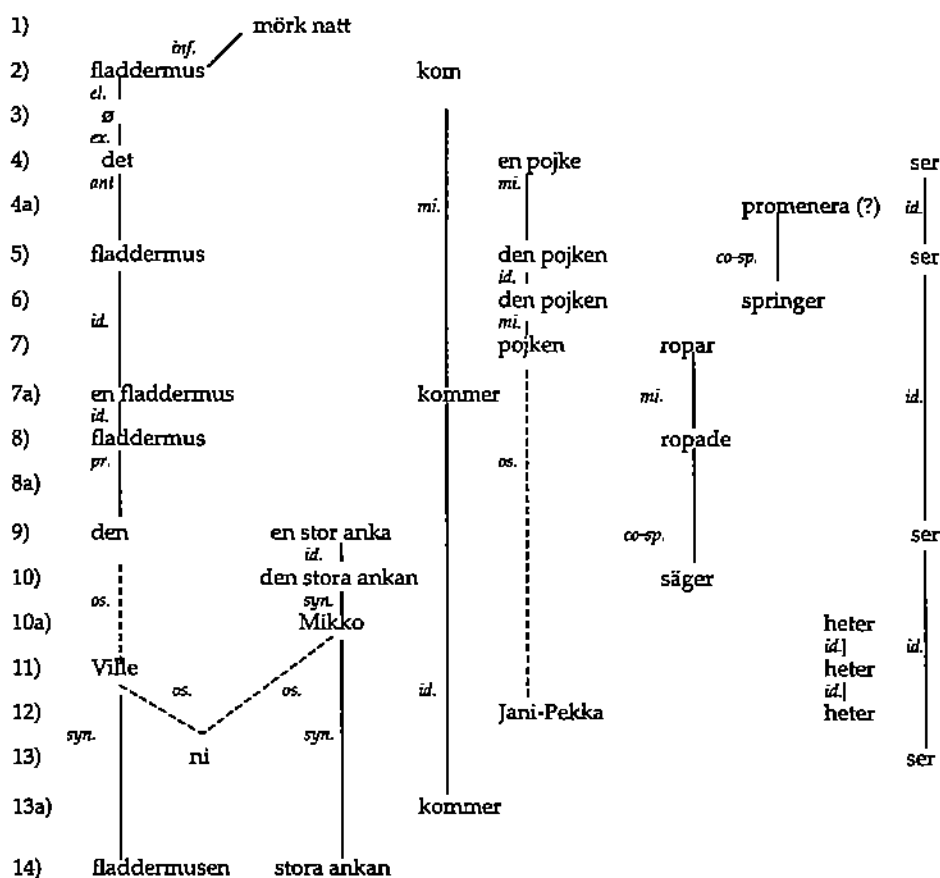


Diagram 3. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Marko, grupp 1).

Det största problemet med berättelsen har dock inte med de centrala ledfamiljerna att göra utan snarare med de övriga ledfamiljerna. Dessa ledfamiljer består av generella verb (*komma, se, heter*) som upprepas genom identitetsbindningar utan att de utvecklar innehållet i berättelsen. Resultatet blir en uppräknig av händelser som inte helt kan förstås på grund av bristande preciseringar och förklaringar av orsakssamband. I den aktuella berättelsen finns alltså många ledfamiljer som innehållsmässigt inte skapar sammanhang. Detta faktum kombinerat med bindingsbrister i de ledfamiljer som betecknar huvudfigurerna gör att texten förefaller något enformig och osammanhängande.

Det kan ändå sägas att det är fråga om en elev som sent kommit igång med sin andraspråksanvändning och som har uppenbara svårigheter med att uttrycka sina tankar i skrift. Med tanke på detta kan det konstateras att eleven lyckats med att återge en berättelse som utgör en helhet med en tydlig inledning, ett händelseförlopp och en upplösning. De brister som ovan diskuterats kan anses vara en naturlig följd av att eleven försöker uttrycka sig på ett språk där ordförrådet ännu i detta skede är relativt begränsat.

### *Jukka*

Den andra skrivsvaga eleven, Jukka, har nummer 3 i figur 11. Han har skrivit den berättelse som illustreras i diagram 4. Texten ges i sin ursprungliga form i bilaga 8. Ser man på hur samtliga bindningar i hans berättelse fördelas mellan olika bindningstyper, kan man konstatera att profilen mycket påminner om profilen i den text som presenterades i diagram 2. Av de olika bindningstyperna har Jukka mest starka bindningar (40 %). Fördelningen mellan bindningstyperna är ändå relativt jämn i och med att han också har många formella och medelstarka bindningar (23 % respektive 27 %). I jämförelse med den normalt presterande pojke (med nummer 4) som skrev texten i diagram 2 har Jukka en något större andel identitetsbindningar medan den normalpresterande pojken har en något större andel svaga bindningar (13 % av samtliga bindningar, respektive 8 % hos Jukka).

Jukkas centrala ledfamilj utgörs av sambandsled som betecknar huvudfiguren, dvs. kråkan som heter Pelle. Denna ledfamilj har lång räckvidd och relativt stor täthet i och med att konstituenterna finns i 18 satser av 30. Ser man på bindningarna mellan dessa konstituenterna, kan man notera att eleven klarar av att skapa variation genom pronominalsyftning och synonymi. Att texten dock känns något enformig beror därmed enligt min mening inte på en alltför ensidig upprepning av ett och samma uttryck inom den centrala ledfamiljen eller på för stor täthet. Monotonin hänger snarare ihop med den enkla satsstrukturen. Berättelsen består enbart av huvudsatser och saknar specificerande och förklarande bisatser.

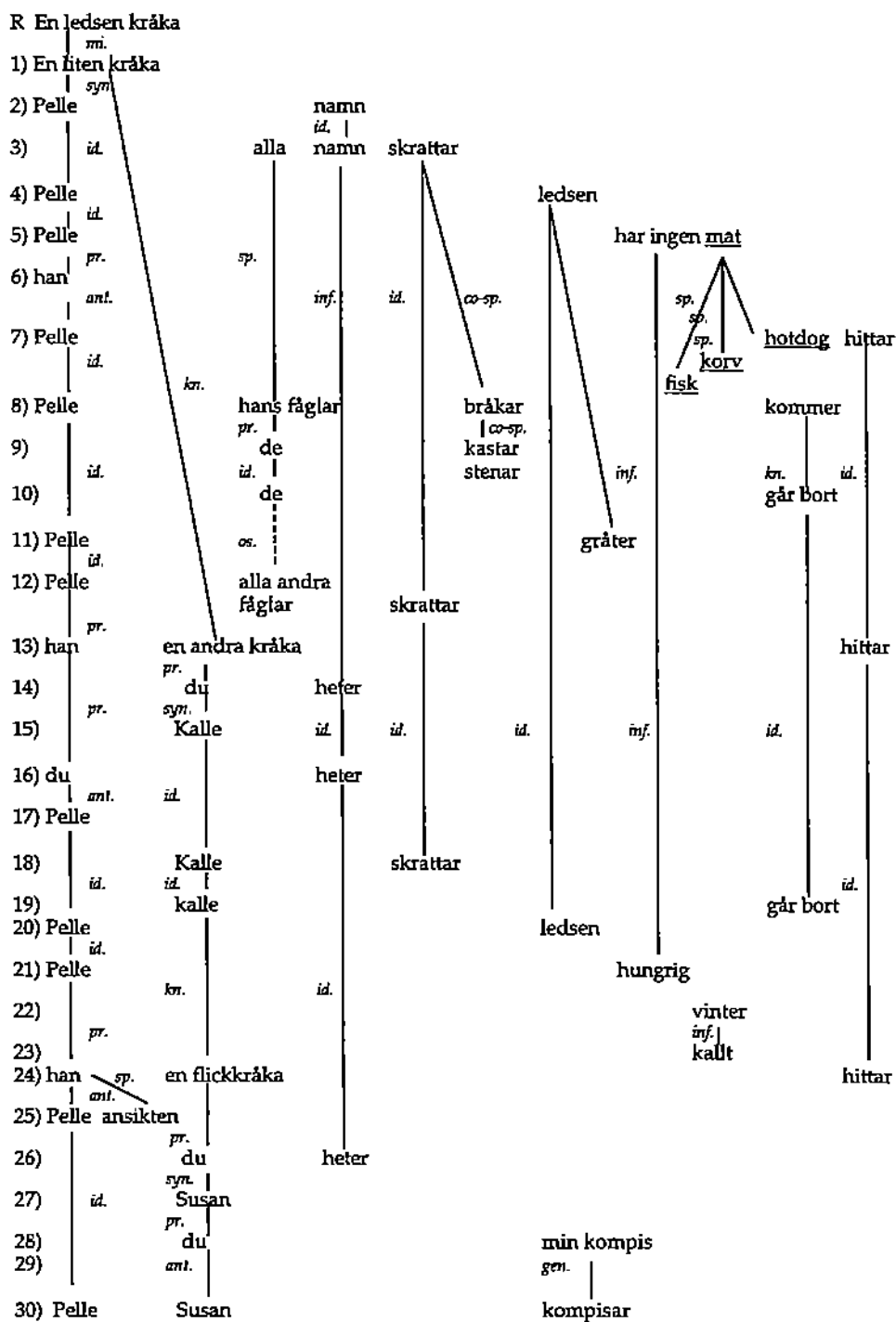


Diagram 4. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Jukka, grupp 1).

Det finns vidare två tydliga tematiska ledfamiljer som betecknar två andra huvudfigurer. Båda dessa ledfamiljer skapar sammanhang under en kortare episod. De två huvudfigurerna har jag dessutom i diagrammet valt att binda ihop med varandra, eftersom det kan anses föreligga en kontrastbindning mellan *den andra kråkan, Kalle och flickkråkan Susan*. I berättelsens början speglas huvudfiguren ett antal gånger mot en ospecifik grupp andra fåglar som kråkan blir "mobbad" av. Som läsare vet man inte om skribenten syftar på samma referenter då han först talar om *hans fåglar* och senare om *alla andra fåglar*. På grund av detta har oklar syftning markerats mellan dessa konstituenten.

En tydlig bakgrundsledfamilj utgår i sin tur från begreppet 'vinter'. Den anger någonting om de omständigheter under vilka händelseförloppet utspelas (*vinter – kallt*) men kan också anses ha en koppling till det som berättas om huvudfigurens sinnesstämning och situation (*ledsen, har ingen mat*). Någon inferensbindning har emellertid inte här markerats mellan dessa led.

Många andra ledfamiljer har relativt stor räckvidd men liten täthet. I dem är konstituenterna inte direkt anknutna till någon speciell episod i berättelsen utan har på sätt och vis med textens övergripande tema att göra. Ett exempel på detta är den ledfamilj som utgår från referenten *namn*. Den sträcker sig över 24 satser. Detta är en viktig ledfamilj med tanke på berättelsens innehåll. Det handlar ju om en kråka som blir mobbad på grund av sitt namn. Att ledfamiljen har stor räckvidd visar att skribenten klarar av att hålla detta bärande tema vid liv genom hela texten.

På samma sätt bidrar en del andra ledfamiljer (*skrattar, ledsen, har ingen mat*) till uppfattningen om att skribenten inte enbart presenterar en del referenter utan även följer upp och vidareutvecklar sina tankar. Inom dessa ledfamiljer finns relativt många starka bindningar. Det som ytterligare utmärker texten är förekomsten av de relativt många inferensbindningarna (t.ex. *har ingen mat – hungrig, ledsen – gråter*) samt specificeringarna (*skrattar – bråkar – kastar stenar*). De

tyder på att eleven har ett ordförråd som möjliggör variation. En rolig detalj och specificering är också att Pelle blir *röd i ansiktet* då han träffar en flickkråka.

Ledfamiljen *hittar* skiljer sig något från de övriga ledfamiljerna i texten. Denna typ av ledfamilj finns i mitt material något oftare hos svaga elever och kan enligt min mening anses vara karakteristisk för unga skribenter som skriver på ett andraspråk. Såsom i det här fallet består sådana ledfamiljer ofta av verb som binds ihop genom exakt upprepning, dvs. identitet. Ledfamiljerna har ofta också lång räckvidd. Enligt mitt antagande handlar det i sådana fall inte om skribentens försök att skapa sammanhang i sin text utan snarare om ett resultat av en brist i ordförrådet eller om en tendens att överanvända några av de vanligaste eller mest bekanta orden. Användningen av verb övergeneraliseras ofta så pass mycket att sådana här ledfamiljer bildas utan att de för den skull skulle ha någon sammanhangsskapande effekt. Att det i den ovan presenterade texten förekommer enbart en sådan ledfamilj stör inte läsaren i någon större utsträckning. Fanns det totalt sett färre ledfamiljer men flera av denna typ, skulle situationen sannolikt vara en annan.

### *Mika*

Den tredje skrivsvaga eleven i grupp 1, Mika (som har nummer 1 i figur 11), producerade vid det givna skrivtillfället en kort text (se ex. 45). Den kan dock anses uppfylla kraven på en berättelse med tanke på den kronologiska återgivningen av händelserna samt med tanke på innehållet, där en inledning, ett händelseförlopp och en upplösning kan urskiljas.

#### Ex. 45.

- 1) De vare en gong en ankka.
- 1a) Som vade jete stort
- 2) och han hete Ankka.
- 3) Ankka vad en kårk en sam i skuk.
- 4) och han trefade en Pinkuin
- 5) och dom blive kuda väner
- 6) men en dag. Pinkuiner slode
- 7) och ankka ete pinkuinen.



Såsom framgår av diagram 5 innehåller texten en central ledfamilj som betecknar huvudfiguren. På ett ställe går denna ledfamilj ihop med den ledfamilj som utgår från referenten *pingvin*. Utöver dessa ledfamiljer föreligger endast en bakgrundsledfamilj, där berättelsen får en tidsmässig förankring. Att de använda orden inom denna ledfamilj är mycket ospecifika och allmänna (*en gång – en gång – en dag*) förstärker dock det vaga intryck som texten ger. På grund av att ledfamiljerna är så få till antalet är sammanhållningen i den här texten helt beroende av de konstituenterna som betecknar huvudfiguren. Bindningarna mellan sambandsleden inom denna ledfamilj är i princip starka och formella, även om också en synonymibindning markerats. Synonymen tillför dock föga variation i texten, eftersom skribenten har valt ett namn som i stort sett motsvarar benämningen på den djurart som huvudfiguren representerar (*anka – Ankka*).

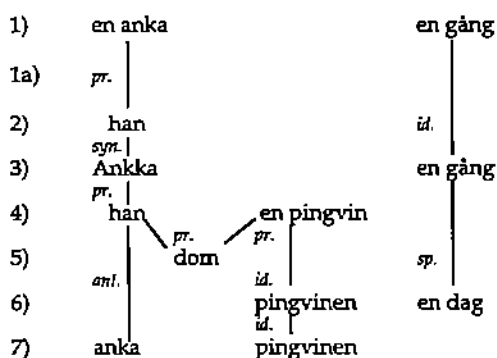


Diagram 5. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Mika, grupp 1).

Denna elevs prestation är denna gång något svagare än vad som eventuellt kunde ha väntats utgående från hans tidigare skriftliga produktion. Jag diskuterar därför kort referensbindningsstrukturen i en annan text som han skrivit några månader tidigare (i slutet av åk 2). I denna skrivuppgift fick Mika på samma sätt som eleverna i grupp 2 återberätta något hyss av Emil i Lönneberga. Jag presenterar texten först i sin helhet så som Mika har skrivit den. Till höger finns min tolkning av innehållet.

Ex. 46.

*Emil gör hyss*

*Emil hisade en dag lilla ida i vlakstongen.  
de vade en sulik dag i löneperka  
och den dagen vade en vest i Löneprjet  
och lilla ida och Emil. stude brevid  
vlakstongen  
lilla ida vile se hela Löneberka  
och sen sa Emil*

*jak kan hisadei vlakstongen.  
Kandu*

*sa lilla ida*

*ju du kan lita pomei  
sedan hisade Emil i vlakstongen lilla ida  
sedan kom jesterna  
en av jesterna tilade i vlakstongen.  
sen saenan jesterna,  
anton varlvör du har Dansk vaka  
men sedan sade anton  
den är jo lilla ida  
Eeemil din krymande pojken*

*slot**Emil gör hyss*

*Emil hissade en dag upp lilla Ida i flaggstången.  
Det var en solig dag i Lönneberga  
och den dagen var det fest i Lönneberga,  
och lilla Ida och Emil stod bredvid  
flaggstången.*

*Lilla Ida ville se hela Lönneberga.*

*Och sen sade Emil*

*jag kan hissa upp dig i flaggstången.  
Kan du?*

*sa lilla Ida.*

*Jo, du kan lita på mig.*

*Sedan hissade Emil upp lilla Ida i flaggstången.*

*Sedan kom gästerna.*

*En av gästerna tittade upp mot flaggstången.*

*Sen sa en annan gäst/en av gästerna:*

*Anton, varför har du dansk flagga?*

*Men sedan sade Anton:*

*Det är ju lilla Ida.*

*Eeemil, förgrömmade pojke!*

*Slut*

Att berättelsen handlar om Emil som hissar upp lilla Ida i flaggstången framgår tydligt av diagram 6. De ledfamiljer som betecknar *Emil*, *Ida* och *flaggstången* har både den största räckvidden och tätheten. Utöver dessa centrala ledfamiljer finns några bakgrundsledfamiljer, som anger platsen och tiden för händelserna (de ledfamiljer som utgår från referenterna *en dag* och *Lönneberga*). Dessutom förekommer några tematiska ledfamiljer som betecknar andra av berättelsens huvudpersoner (*gästerna* och *Anton*) och själva hysset (*hissa*). I texten uppträder vidare en ledfamilj (*sa*) som jag närmast vill jämföra med ledfamiljen *hittar* i Jukkas text.

Ser man närmare på bindningarna mellan de enskilda konstituenterna, kan man konstatera att det handlar om en tätt sammanhållen berättelse. Av samtliga bindningar utgörs 54 % av identitetsbindningar och en tredjedel av formella bindningar (bl.a. pronominaliseringar). Texten ger dock inte något enformigt intryck. Det kan dels bero på att det inte är sambandsleden inom den centrala ledfamiljen *Emil* som ensidigt upprepas utan att de starka bindningarna fördelas mellan de flesta ledfamiljerna. Berättelsen avbryts av en dialog mellan Ida och Emil, vilket också för med sig variation då de personliga pronomenen används. Konstituenterna i de centrala ledfamiljerna upprepas dock inte heller så mycket att

de skulle upplevas som tjugiga. Variation skapas dessutom med en synonymi-bindning då Emil i slutet av berättelsen kallas för en *förgrömmade pojke*.

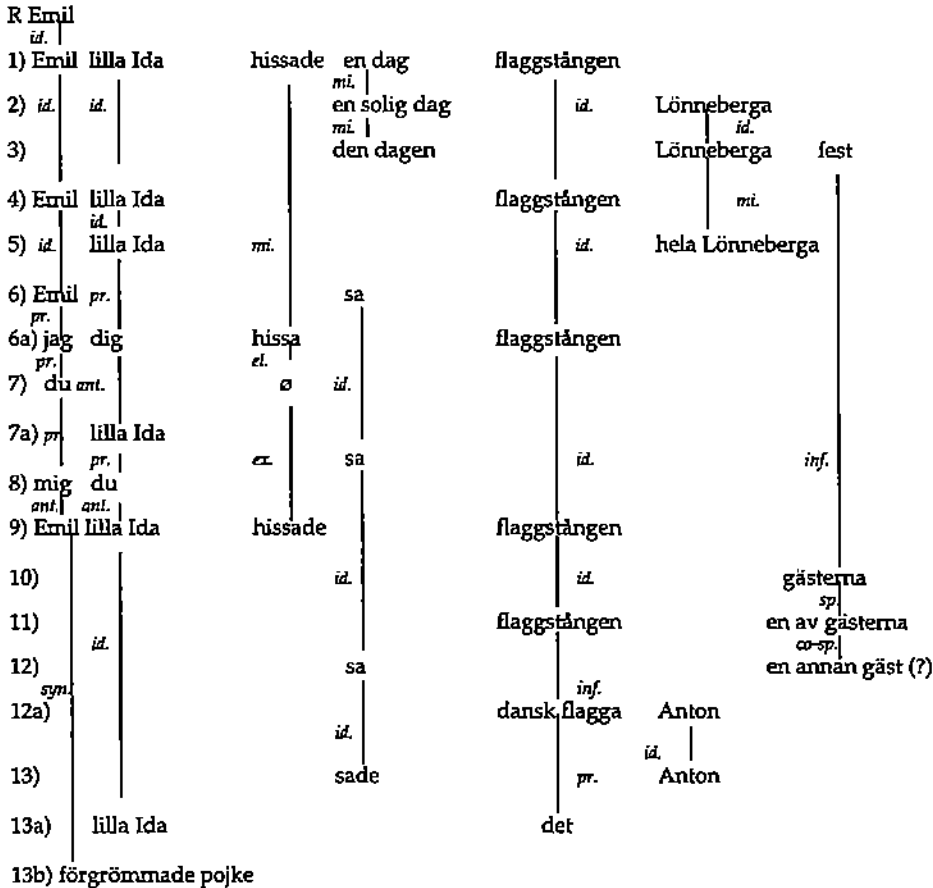


Diagram 6. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Mika, grupp 1).

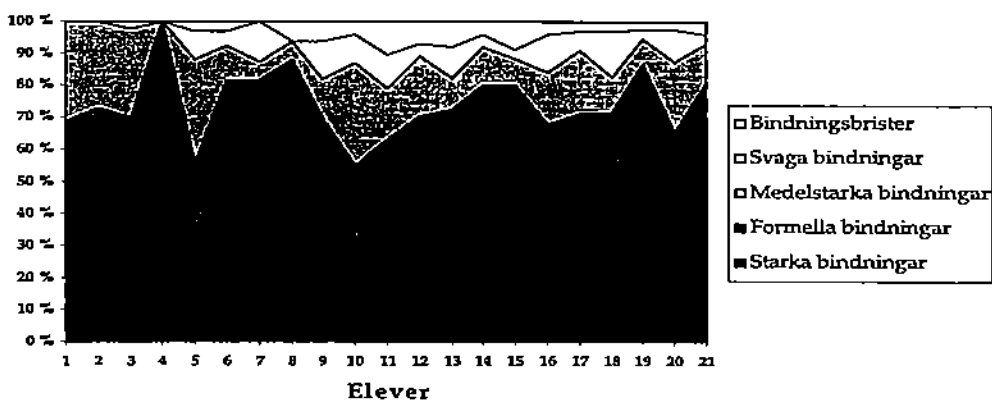
Andra typer av bindningar i texten är få till antalet men visar att bara några enstaka specificeringar och inferensbindningar kan skapa variation (*flaggstången – dansk flagga, fest – gästerna – en av gästerna*). Även bindningen mellan *en dag* och *en solig dag* kunde tänkas innehålla en precisering, eftersom skribenten först på sätt och vis sammanfattar hela berättelsen genom att tala om den dag då hysset ägde rum och genom att sedan närmare precisera hurdan dag det var. Jag har dock markerat en identitetsbindning mellan dessa konstituenten (modifierad identitet), eftersom skribenten upprepar det tidigare sagda genom att tillsätta bestämningen

*solig*. Modifierad identitet bör därmed enligt min mening inte enbart ses som en form av upprepning utan även som en användbar strategi för att skapa variation i en text.

### 6.3.6.2 Eleverna i grupp 2

Av figur 12 framgår hur referensbindningarna fördelas i texter som är skrivna av elever i grupp 2. De tre första texterna längs x-axeln är också här skrivna av de tre skrivsvaga eleverna. De efterföljande 8 texterna tillhör de övriga pojkarna i klassen, medan texterna 12-21 är skrivna av de övriga flickorna.

**Fördelningen av referensbindningarna och bindningsbristerna i texter skrivna av elever i åk 4**



**Figur 12.** Fördelningen av referensbindningstyper av olika styrka samt bindningsbrister i berättelser skrivna av eleverna i grupp 2 (åk 4).

Det är intressant att notera att figuren för pojkarnas del är mycket ojämn, medan flickorna uppvisar mönster som relativt mycket liknar varandra. Hos flickorna minskar andelen referensbindningar jämnt ju svagare bindningar det är fråga om. De återberättelser som är producerade av flickor innehåller samtidigt en liknande fördelning mellan de olika referensbindningstyperna som kunde noteras i materialet producerat av den första gruppen. En annan intressant aspekt är att

bindningsbristerna inte heller i den här gruppen ser ut att vara speciellt utmärkande för texter skrivna av de skrivsvaga eleverna. Medan två av de tre skrivsvaga elevernas texter saknar bindningsbrister, återfinns sådana brister i nästan alla andra texter. Det som också kan konstateras om bindningsbristerna är att felaktiga pronomenväxlingar inte alls förekommer i texter skrivna av denna äldre elevgrupp. Samtliga bindningsbrister handlar i stället om oklar syftning. Det är inte svårt att direkt komma på åtminstone två orsaker till detta. Den ena anledningen till att inga felaktiga pronomenväxlingar förekommer kan vara att eleverna mognat som skribenter i den utsträckningen att de klarar av att hålla det valda perspektivet från början till slut. En annan, lika sannolik, förklaring kan vara att risken för omotiverade perspektivbyten inte är lika stor i återberättandet av något som inträffat för en annan person. Eftersom eleverna berättar om Emil i tredje person, är risken liten för att de själva skulle leva sig in i huvudpersonen så mycket att de omvandlade honom som 'jag'.

De texter som mest avviker från genomsnittsfördelningen har en extremt hög andel identitetsbindningar men endast få eller inga alls av de medelstarka och svaga bindningarna. Innehållsmönstret i en sådan text framgår av följande exempel. Texten är skriven av en enligt lärarskattning normalpresterande pojke (nummer 4 i figur 12):

Ex. 47.

R Emil i Lönneberga

- 1) En dag satt Emil soppskålen i huvudet.
- 2) Emil satt en gång Ida i flagstången
- 3) Emils pappa satt Emil till snickarbo.
- 4) Emil gick i fönstret till förråd.
- 5) En gång satt Emil fast WC
- 5a) när hans pappa var i WC
- 6) Alfred sova WC
- 7) sen när Emils pappa kom ut
- 7a) så satt han Emil snickarbo.

Av diagram 7 framgår att den innehållslinje som texten huvudsakligen bygger upp består av konstituenten som betecknar Emil. Skribenten återger dock inte någon enhetlig berättelse utan presenterar en del referenser som enbart nämns utan att de följs upp (förutom kanske hysset, som återges i satserna 5–7). Att eleven väljer att räkna upp ett antal olika handlingar utförda av samma referent (Emil) förklarar de

många identitetsbindningarna och avsaknaden av de svagare bindningar som ofta finns i tematiska ledfamiljer.

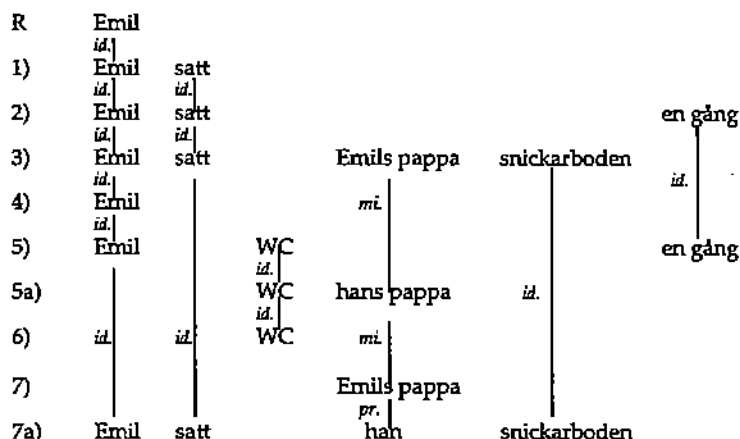
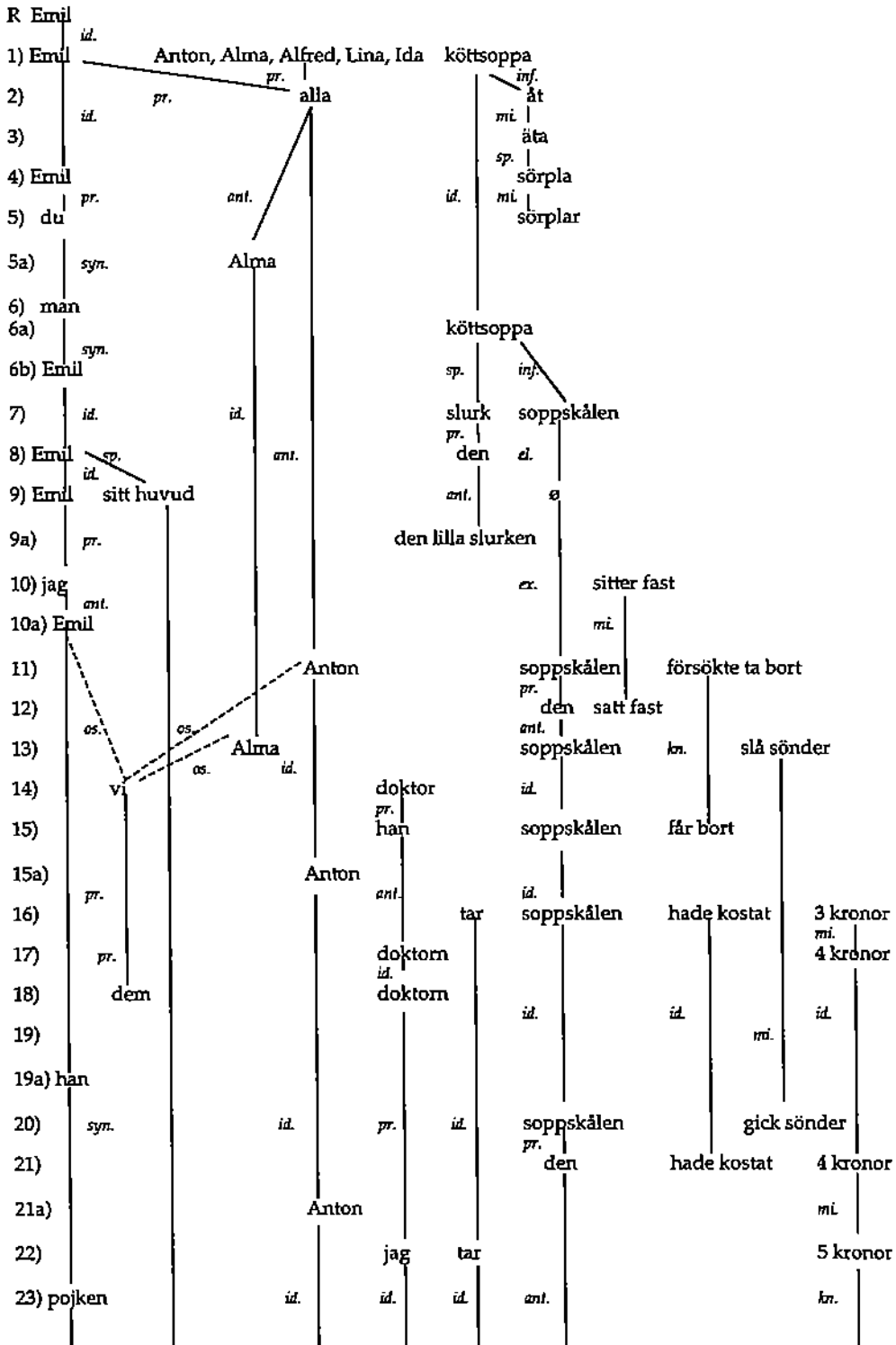


Diagram 7. Referensbindningar hos en normalpresterande pojke (grupp 2).

Vidare berättar eleven sin historia med ett relativt begränsat ordförråd. Detta syns också i diagrammet, där identitet klart dominerar över modifierad identitet bland de starka bindningarna. I berättelsen uppträder även den typ av ledfamilj som jag tidigare diskuterat och som enligt min mening tyder på en viss överanvändning av vissa nukleära verb (här *sätta*) som används flitigt för att referera till olika typer av handlingar. Denna ledfamilj bidrar således egentligen inte till ökad sammanhållning i berättelsen.

Såsom tidigare kunde konstateras bl.a. i diskussionen kring referensbindningsmönstret i diagram 1, behöver ett stort antal identitetsbindningar i sig inte göra texten enformig. Men utnyttjas de starka bindningarna helt på bekostnad av andra bindningstyper, är resultatet dock ett annat. Det illustrerar exemplet ovan.

I diagram 8 ges ett exempel på en text som uppvisar en för gruppen mera kännetecknande fördelning av de olika referensbindningstyperna. Denna text är skriven av en enligt lärarbedömning normalpresterande flicka, som har nummer 21 i figur 12 (återberättelsen finns i sin helhet i bilaga 9).



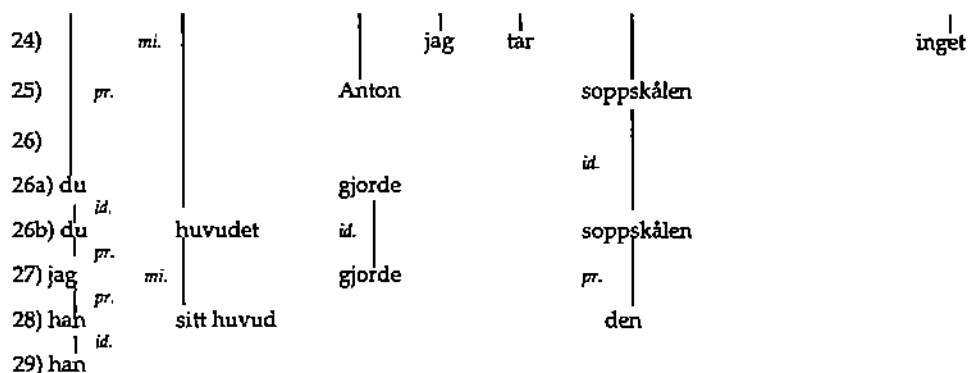


Diagram 8. Referensbindningar hos en normalpresterande flicka (grupp 2).

Denna text innehåller en relativt ingående återgivning av ett av Emils hyss, dvs. berättelsen om när Emil stoppade huvudet i soppskålen. Berättelsen återges till stor del i form av en dialog som förs vid sidan av ett berättande i tredje person. Av den anledningen varierar bindningstyperna mellan pronominalisering och identitet i den dominerande ledfamiljen, som utgår från huvudpersonen Emil. På detta sätt undviks också enformighet i texten.

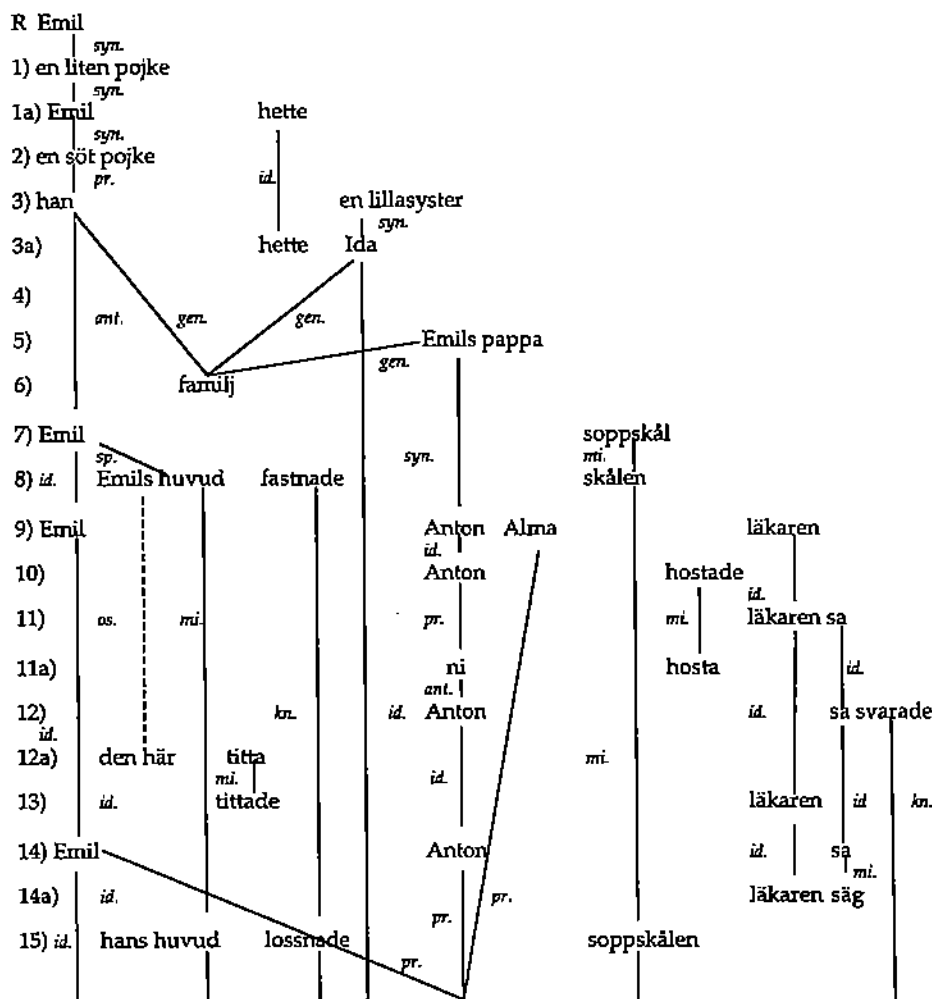
En annan dominerande ledfamilj utgörs av konstituenten som gäller *soppskålen*. Ledfamiljen inleds med begreppet 'köttsoffa', som binds ihop med två andra ledfamiljer, *äta* och *soppskålen*, med hjälp av inferensbindning. Även inom dessa ledfamiljer ingår varierande bindningar. De vanligaste är dock identitetsbindningar, pronominaliseringar och specificeringar (*äta - sörpla, köttsoffa - slurk*). Det som skiljer denna berättelse från den förra texten är därmed den mera varierande användningen av olika bindningstyper. Referensbindningsmönstret i denna andra text utmärks vidare av det höga antalet ledfamiljer med både lång och kort räckvidd. Många av satserna innehåller två eller flera konstituenten som ingår i en ledfamilj och som därmed bidrar till att hålla ihop berättelsen. Detta var visserligen också fallet i den förra texten, men skillnaden är att de tematiska ledfamiljerna utvecklas i större utsträckning i denna andra text. Detta tar sig bl.a. uttryck i flera kontrastbindningar och i modifierad identitet (*försökte ta bort - får bort, tänkte slå sönder - fick sönder, 5 kronor - inget*). Även tre oklara syftningar föreligger i texten, då det inte framgår tydligt i sats 14 vem som åsyftas med



pronomenet *vi*. Ett annat oklart fall kunde tänkas uppstå i slutet av berättelsen. Idas dialog med Emil återges utan att berättaren tydligt markerar detta. Av innehållet i dialogen framgår det dock klart att det är Emil och inte Anton som Ida talar med. Därför har ingen bindningsbrist markerats i det här fallet.

Anna

Diagram 9 refererar till samma hyss som diagram 8. Medan diagram 8 gällde en normalpresterande skribent, utgår diagram 9 dock från den enligt lärarbedömning skrivsvaga flickan Anna, som har nummer 3 i figur 12. Hennes text återfinns i sin helhet i bilaga 10.



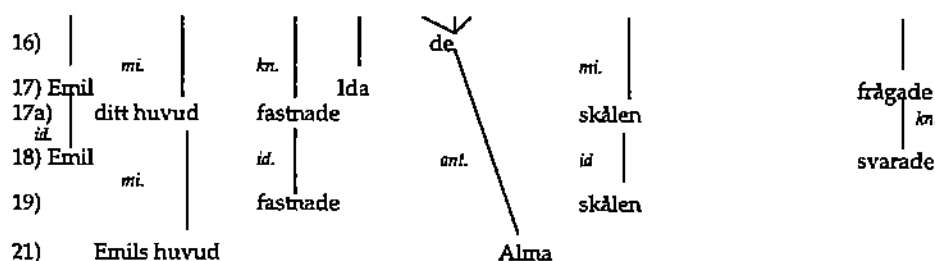


Diagram 9. Referensbindningar hos en skrivsvag flicka (Anna, grupp 1).

Av diagrammet framgår att referensbindningsmönstret i denna text i stort sett liknar mönstret i diagram 8. Den skrivsvaga eleven utnyttjar dock identitetsbindningar något oftare. I motsats till den normalpresterande skribenten väljer hon ytterst sällan att binda ihop konstituenterna med pronominalisering. Som en följd av detta förefaller den skrivsvaga flickans text något enformig, även om sammanhanget samtidigt på flera ställen blir klarare för läsaren i och med att det tydligare framgår vem som åsyftas i de olika textpartierna. I exempel 49 illustreras hur denna skrivsvaga flicka och den tidigare presenterade normalpresterande flickan återger i stort sett samma innehåll på två olika sätt.

På samma sätt som den s.k. normalpresterande eleven i diagram 8 utnyttjar den skrivsvaga eleven specificeringar och kontrastbindningar (*fastnade - lossnade, frågade - svarade*). Hon undviker en enformig ton delvis med hjälp av synonymer (*Emils lillasyster - Ida, Emil - en söt pojke, Emils pappa - Anton*). Den enda klara skillnaden mellan texterna är att den skrivsvaga elevens text inte innehåller några svaga bindningar, såsom inferens. Det skulle ytterligare ha skapat variation. Det är emellertid också en tolkningsfråga huruvida det finns sådana svaga bindningar i texten eller inte. En möjlig inferensbindning kunde t.ex. föreligga mellan konstituenterna *läkaren* och *hosta*, eftersom *hosta* kunde tänkas vara en naturlig orsak till ett besök hos läkaren. I detta fall har jag dock inte markerat någon bindning mellan dessa led.

Ex. 48.

*Den skrivsvaga eleven Anna (diagram 9)*

Så fastnade skolen i Emils hyvyd.  
sen jig Antton, Alma och Emil till lekaren.

Då kom dåm hem och Ida fråkade av Emil  
hur fastnade skolen i din huvud.  
Emil svarade  
så här

*Den normalpresterande eleven (diagram 8)*

Antton och Alfred försökte ta bort soppskålen  
men den satt fast.  
Sen tänkte Alma slåsönder soppskålen.  
-Nej! Vi går till daktorn till Maria Lund  
han får soppskålen bort,  
sa Antton.  
-Såppskålen hadde kostet 4 kronor  
och doktorn tar bara 3 kronor.  
Sen åkte dem till doktorn.

Hemuna limmade Antton såppskålen.  
Sen frågade lida  
-hur gjorde du  
när du fick soppskålen i huvudet?  
-Jag gjorde bara så här.  
sen la han den på sitt huvud.  
Sen satt han fast.

Angående den skrivsvaga flickans text kan det ytterligare konstateras att hon berättar med något mindre komplicerad meningsbyggnad och något ensidigare språk än vad den normalpresterande flickan gör. Detta skulle tyda på att svårigheterna hos den skrivsvaga eleven åtminstone delvis ligger på ett annat plan än på den textuella nivån. Vissa skillnader i bruket av formella och svaga bindningar tyder dock också på att eleven har något begränsade möjligheter att skapa variation.

*Ville*

I diagram 10 illustreras referensbindningsmönstret i återberättelsen av den andra skrivsvaga eleven, Ville, som har nummer 1 i figur 12. I exempel 49 anges en version av Villes text där de mest iögonenfallande stavfelen rättats.

Ex. 49.

R Emil

- 1) En dag Emil hade gått och stängt dörrarna fast
- 2) Lite före Emils pappa sprang till WC
- 3) sen gick Emil och satt fast wc-dörren
- 4) emils pappa försökte komma bort genom fönstret
- 5) men han fastnade dit

- 6) och det började regna.  
 7) Ingen hörde honom ropa  
 8) ingen hör  
 9) i morgon (följande morgon) Emil kom och öppnade dörrarna  
 10) sen Emil såg  
 10a) att hans pappa hade fastnat i fönstret  
 11) så Emil ropade...

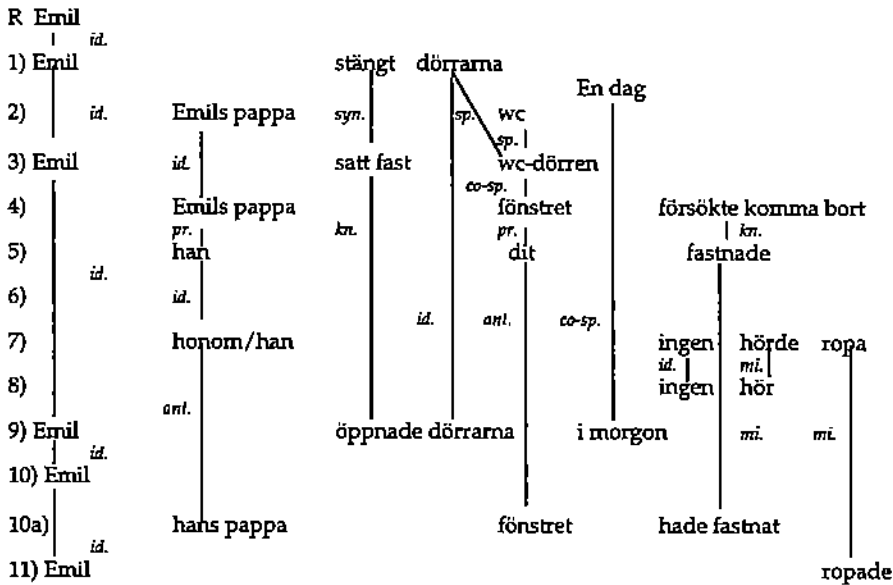


Diagram 10. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Ville, grupp 2).

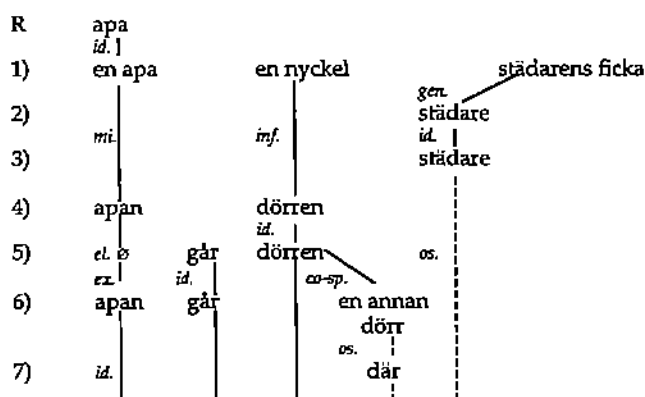
Detta är en kort berättelse som eleven inte hunnit bli helt färdig med. Även om den vid en första genomläsning ger ett relativt vagt intryck, tyder referensbindningsanalysen på att den också har många kvaliteter. Det kan bl.a. konstateras att det handlar om en väl sammanhållen text med ett stort antal parallella ledfamiljer. Med andra ord introducerar Ville ett relativt stort antal referenter i förhållande till det totala antalet ord i texten. Ledfamiljerna har också relativt lång räckvidd vilket betyder att han klarar av att följa upp de introducerade referenterna.

Villes berättelse hålls framför allt ihop med hjälp av de två centrala ledfamiljerna, som betecknar de två huvudaktörerna *Emil* och *Emils pappa*. I fråga om den förstnämnda ledfamiljen tillämpar han ensidigt upprepning, men bindningarna är mera mångsidiga i fråga om den andra ledfamiljen. Där utnyttjas pronominali-

sering vid sidan om identitet. De övriga ledfamiljerna är tematiska och vidareutvecklar innehållet. En bakgrundsledfamilj uppstår då skribenten ger en tidsmässig förankring för händelseförloppet (*en dag – i morgon*). Dessa kortare ledfamiljer inför även språklig variation i texten. Speciellt specificering men också kontrastbindning (*försökte komma bort – fastnade, satt fast – öppnade*) används. Ytterligare förekommer en synonym (*stänga – sätta fast*).

I detta sammanhang presenterar jag bindningsmönstret också i en annan text som VILLE producerat (se diagram 11). Texten skrevs några månader tidigare än berättelsen om Emil men här har han varit betydligt mera produktiv. Texten ger därmed ett intressant underlag för en granskning av textbindningsstrategierna.

Berättelsen om apan har totalt 9 ledfamiljer. Fyra av dem kan betraktas som långa, medan de övriga fem har en relativt kort räckvidd. Utgående från detta kan texten betraktas som sammanhängande och välformad. En närmare granskning tyder dock på egenskaper som kan anses vara kännetecknande för unga och ännu något ovana skribenter. Den tätaste ledfamiljen utgörs enligt förväntningarna av den som betecknar berättelsens huvudaktör. Inom denna ledfamilj förekommer med några undantag sambandsled i nästan samtliga satser. Detta bidrar till ett intryck av en t.o.m. alltför väl sammanhållen text. Texten innehåller vidare en ledfamilj som bildas av uttryck för huvudfigurens förflyttning från ett ställe till ett annat. Att uttrycket oftast är samma verb, *gå*, gör att känslan av enformighet vidare stärks. De ovannämnda faktorerna har lett till att en betydande del (55 %) av samtliga bindningar återfinns i kategorin identitet.



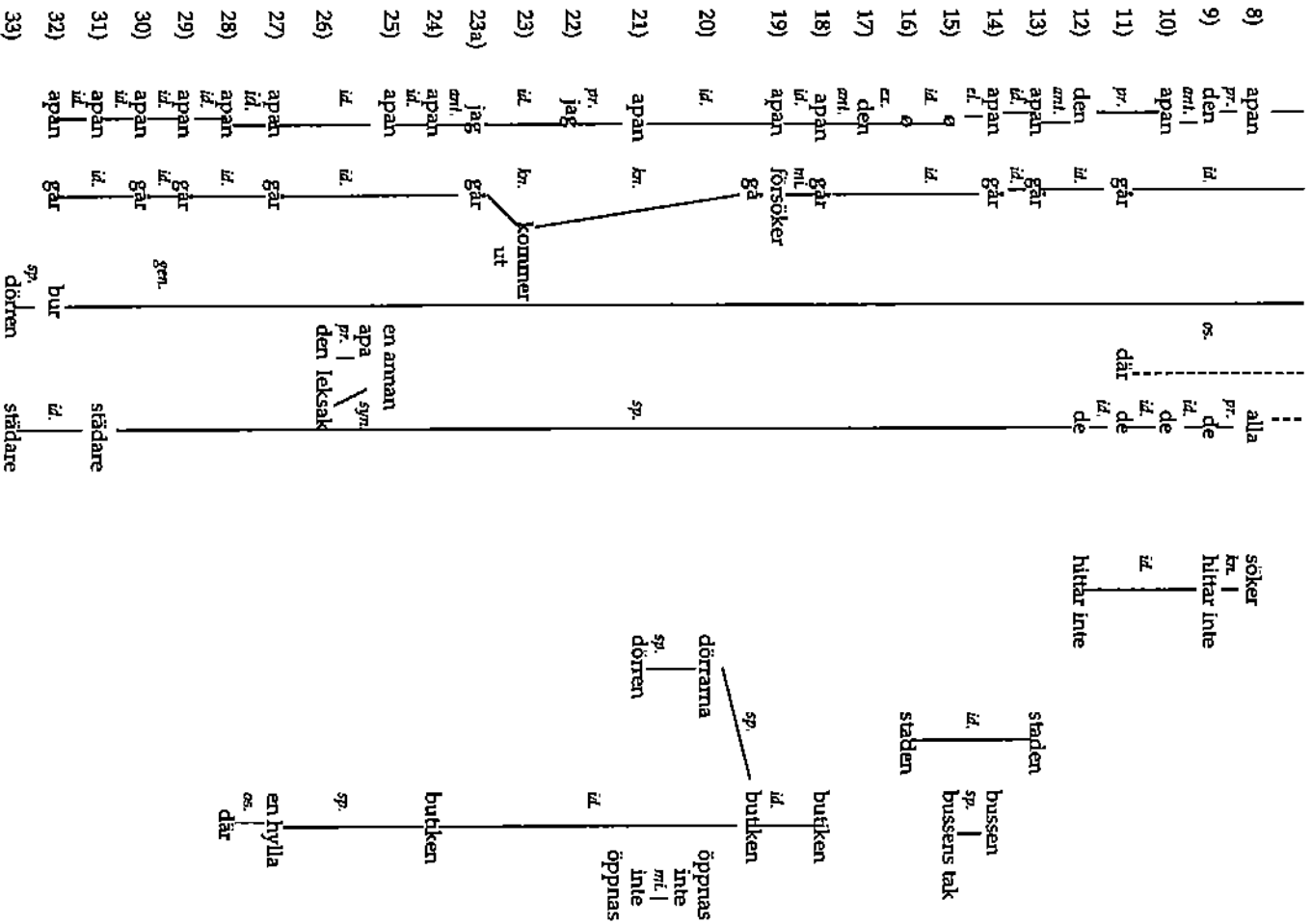


Diagram 11. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Ville, grupp 2).

Texten tyder dock på att eleven också behärskar bruket av pronomen och har en förmåga och kapacitet att utveckla tankarna vidare genom specificerande och kontrasterande uttryck (*söker – hittar inte, bur – dörren, bussen – bussens tak osv.*).

Ett antal oklara syftningar uppstår då skribenten bl.a. valt att använda det demonstrativa pronomenet *där* i textpartier där det inte klart framgår vad pronomenet syftar på. Det förblir också oklart vad beteckningen *alla* står för. (se exempel 50). Att eleven i denna uppgift fått stöda sig på en bildsekvens kan vara en förklaring till att han explicit inte anger olika detaljer. Läsaren förväntas också ha tillgång till bilderna.

Ex. 50.

*ApaN GOR TiL ENaNaN DÖR*  
*och. DÄR ÄR ELEFaTEN.*  
*och ala SÖKER aPAN.*  
*Di HTaR iNTE DEN*  
*DIRUB aR BO ABaN*  
*och Di GOR aLa DEER*  
*MEN DIHTTaRiNTEDEN*

Apan går till en annan dörr  
 och där är elefanten  
 och alla söker apan  
 de hittar den inte  
 De ropar på apan  
 och de går alla där  
 men de hittar den inte

Såsom redan konstaterats kan de resultat som analysen av Villes text visar anses vara tecken på en viss ovana inför skrivandet. Han har ändå lyckats skapa en väl sammanhållen berättelse där de introducerade referenterna systematiskt uppföljs. Detta kan anses vara en stor förtjänst med tanke på att det handlar om en elev med betydliga rättskrivningssvårigheter. Analysen tyder alltså på att rättskrivningssvårigheter hos skrivsvaga elever inte nödvändigtvis behöver drabba det innehållsliga textskapandet. Att eleven i detta fall klart koncentrerat sig på att förmedla ett innehåll kan vara ett resultat av det förhållningssätt till skrivandet som man betonat i undervisningen. Samtidigt kan denna elev i den aktuella uppgiften ha dragit nytta av det visuella stödmaterial som gett honom möjlighet att hålla tankarna kring det bärande temat i berättelsen.

*Toni*

Den tredje skrivsvaga eleven, Toni, återberättade samma hyss av Emil (se ex. 51) som Ville i ex. 49. Tonis referensbindningsmönster framgår av diagram 12.

Ex. 51.

R Emil i Lönedärg

- 1) En gång stegnde Emil alla dör.
- 2) Emils pappa var på wc
- 3) och Emil stengnde dören.
- 4) sen försökt Anton koma bårt från wc.
- 5) sen moste Alfred såga Wcn sönder.
- 6) anton blev jete arji till emil,
- 7) Sen gårde Emil kojän.

I motsats till Villes återberättelse av Emils hyss är bindningsmönstret i Tonis återberättelse mycket enkelt. Detta framgår både av antalet ledfamiljer och av bindningstyperna, som oftast kan hänföras till kategorin identitet. Skribenten utvecklar inte sina tankar vidare utan nöjer sig med att återge det allra mest centrala i innehållet. De enda preciseringarna i texten uppträder i den ledfamilj som betecknar förhållandet mellan å ena sidan *alla dörrar* och *dörren* samt å andra sidan *wc* och *dörren*. En synonymibindning uppstår mellan sambandsleden *Emils pappa* och *Anton*.

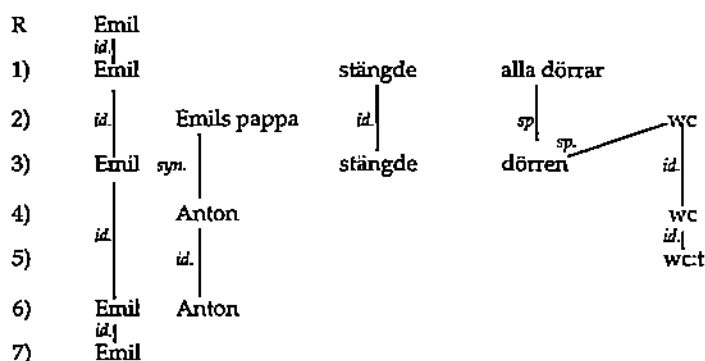


Diagram 12. Referensbindningar hos en skrivsvag pojke (Toni, grupp 2).

För att se om Toni vid andra skrivtillfällen uppvisar ett liknande mönster tar jag även här upp ett annat exempel ur mitt material. I denna text refererar han händelserna i en bildsekvens som illustrerar en apa som rymmer från en djurpark. Denna text skrevs i åk 4 några månader före berättelsen om Emil.

Ex. 52.

R Apa på rymmen

- 1) de var en gong en apa
- 1a) som var i fngelsen.
- 2) sen kãm en man,



- 2a) som hade nyckeln.
- 3) apan tade den
- 4) och öppnade dörren.
- 5) alla lätade efter apan.
- 6) apan gjorde ut
- 7) och hoppade på bussen,
- 8) sen gårde han till mat afär,
- 9) där var mycket mat
- 10) och apan titade dem.
- 11) Sen gjorde han på en lekssk afär
- 12) där var en lek apa och mycket annat.
- 13) den gjorde han tillbaka till djur afär
- 14) och manen hufade honom
- 15) och alla var glada.
- 16) sen gjorde apan till sin plats
- 17) och alla kramad honom.
- 18) Sen var alla nöjda och glada

Denna uppgift har lockat eleven till att skriva en längre text än vad återberättelsen av Emils hyss gjort. Berättelsen om apan tyder dock på att Toni gärna favoriserar identitetsbindningar på de övriga bindningstypernas bekostnad (se diagram 13). Samtidigt används en del relativt vaga uttryck såsom *alla*, som inte får någon precisering i texten. Däremot förekommer en del specificeringar (t.ex. *djuraffär – sin plats, mataffär – mat*) och inferensbindningar (*glada – krama, nyckeln – dörren*) i de korta tematiska ledfamiljerna samt i bakgrundsledfamiljen, som utgår från referenten *fångelse*. I denna ledfamilj finns också en vag synonymi mellan konstituenterna *fängelset* och *djuraffär*, som enligt min tolkning båda betecknar djurparken. Att skribenten inte hittat det exakta ordet har i detta fall lett till att två olika närliggande uttryck utnyttjats.

En för materialet kännetecknande ledfamilj uppstår vidare i Tonis text då konstituenterna för huvudfigurens förflyttning från ett ställe till ett annat genomgående uttrycks med verbet *gå*. Detta drag återfinns i flera av de texter där apans rymningsfärd diskuteras.



ensidig användning av starka bindningar på bekostnad av övriga referensbindningstyper.

### 6.3.7 Sammanfattning

Som framgått av den kvantitativa analysen och av den kvalitativa diskussionen kring referensbindningsmönstren i elevtexterna finns det en del likheter i elevernas sätt att skapa sammanhang i sina berättelser. I samtliga uppsatser utgörs den centrala ledfamiljen av sambandsled som betecknar berättelsens huvudaktör. Bindningarna inom denna centrala ledfamilj hör oftast, vilket förefaller naturligt, antingen till gruppen identitet eller till pronominalisering.

I allmänhet går det inte att med hjälp av referensbindningsanalys finna större skillnader mellan skrivsvaga och normalpresterande elever. Däremot finns det individuella skillnader inom båda grupperna, speciellt i fråga om sättet att skapa variation med hjälp av kortare, tematiska ledfamiljer. En del berättelser innehåller ett stort antal ledfamiljer av varierande räckvidd och täthet, men det finns också texter där sammanhållningen i stort sett är uppbyggd enbart kring den ledfamilj som står för huvudaktören.

Elever som uttrycker sig kortfattat skriver ofta en relativt starkt sammanhållen text, där andelen identitetsbindningar är hög. I sådana fall kan skribenterna anses tillämpa ett slags reduktionsstrategi. I stället för att pröva på alternativa uttryckssätt väljer de att upprepa samma uttryck och därmed undvika risker. Ibland har skillnaderna mellan texterna uppenbarligen att göra med att det finns stora individuella skillnader i ordförrådet, men den lexikala variationen hänger också ihop med elevernas attityd till sitt eget språk. En del elever är således mera benägna att uttrycka sig med ord de inte är säkra på. I stället för att upprepa ett och samma ord kan berättarna i sådana fall exempelvis referera till en konstituent genom att använda ett uttryck med något annorlunda betydelseomfång än det nyss nämnda.

Att eleverna berättar på ett andraspråk kommer vidare fram i en del ledfamiljer som bildas som en följd av att berättarna övergeneraliserar användningen av ett och samma verb för olika funktioner. Sådana ledfamiljer bidrar enligt min mening egentligen inte till ökad sammanhållning utan ger i stället ett intryck av enformighet. I mitt material kännetecknar en sådan överanvändning av vissa nukleära verb i något större utsträckning de skrivsvaga skribenternas än de normalpresterandes berättelser.

De skrivsvaga eleverna förlitar sig kanske också i något större utsträckning på starka bindningar och på att beskriva ett relativt enkelt innehåll. Detta är sannolikt den största orsaken till att bindningsbrister inte förekommer i någon större utsträckning hos dem. Det är naturligt att det oftare uppstår problem med bindningarna i texter som har ett mera invecklat innehåll och som kännetecknas av många perspektivbyten. Bindningsbristerna (i synnerhet vad oklara syftningar beträffar) är dessutom mera allmänna i den grupp där eleverna i stället för att skriva en egen berättelse skrivit en återberättelse. Detta har sannolikt att göra med själva uppgiften och det faktum att skribenterna vid en återberättelse har svårare att avgöra vad som redan är bekant för mottagaren. När eleverna berättar en egen saga som ingen tidigare hört, är det naturligare att använda endoforisk referens och mera explicit ange olika referensrelationer. I de yngre elevernas egna berättelser förekommer dock felaktiga pronomenväxlingar oftare än i den elevgrupp som skrivit en återberättelse. Enligt väntningarna gör de unga skribenterna således stilistiskt omotiverade perspektivbyten då de t.ex. börjar med ett berättande i tredje person men övergår senare till en jagberättelse.

Avslutningsvis kan det konstateras att språkbads eleverna i mitt material mycket tidigt klarar av att skapa texter med sammanhållning. Individuella skillnader uppstår i detta avseende inte nödvändigtvis mellan de s.k. skrivsvaga och normalpresterande eleverna. Snarare har skrivresultatet sannolikt påverkats av en kombination av ett antal variabler, såsom elevens personlighet, ordförråd, skrivvana samt faktorer relaterade till undervisningen och lärarens syn på skrivning.

#### 6.4 Konnektorer

Satskonnektionen är den andra textbindningsstrategi som granskas i denna avhandling. Den kan anses komplettera referensbindningen i en text. Med beteckningen konnektorer avses här småord som används satsinitialt för att länka samman satser med varandra. Det är således fråga om bruket av ytspråkliga medel som bidrar till sammanhållning av ett textinnehåll.

I min analys utgår jag i stora drag från Vibergs (1991: 44) gruppering. Den framgår av tablå 15. De symboler som anges före respektive konnektortyp kommer jag att använda då jag redogör för satskonnektionen i språkbadslevers berättelser.

En del andra forskare indelar visserligen bindningar mellan satser enligt deras funktion (additiv, adversativ, kausal, temporal osv.) (se t.ex. Enkvist 1974b; Källgren 1979). I motsats till dem har jag dock valt att indela konnektorer i samordnande konjunktioner och i diverse bisatsmarkörer. Till den senare gruppen hör underordnande konjunktioner, det allmänt underordnande *att*, relativinledare och frågeinledare i indirekta frågesatser. Vidare inkluderas en liten grupp fundamentsmarkörer och konnektiva adverb i analysen (jfr Viberg 1991: 44).

Tablå 15. Konnektorer i svenskan (enligt Viberg 1991: 44).

---

#### Konnektorer i svenskan

| <i>Symbol</i> | <i>Benämning</i>               | <i>Exempel</i>                       |
|---------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| K             | Samordnande konjunktion        | å/och, men, fast, eller              |
| ADVK          | Konnektivt adverb              | sen/sedan, så, då                    |
| FM            | Fundamentsmarkör               | så                                   |
| UK            | Underordnande konjunktion      | om, när, för att, därför att, så att |
| ATT           | Allmänt underordnande 'att'    | att                                  |
| FRÅK          | Frågeinledare i indirekt fråga | om, ifall, vad, vem, hur, var, när   |
| REL           | Relativinledare                | som                                  |

---

Den gruppering som grundar sig på bindningarnas funktion speglar enligt min mening framför allt texttypen och är därför inte utslagsgivande. Jag har därför i stället valt en kategorisering som bättre belyser det skede i vilket de enskilda

eleverna befinner sig i sin språkutveckling. Såsom också närmare framgår av avsnitt 6.4.1 ser elever i olika skeden av skrivutvecklingen ut att favorisera vissa bindningstyper framför andra. Det är således av intresse att undersöka huruvida det även i mitt material förekommer samma tendenser och huruvida eleverna i mitt material uppvisar motsvarande drag i användningen av konnektorer som andraspråksskribenter i andra studier. Även bindningarnas funktion kommer dock åtminstone i viss mån att diskuteras vid genomgången av elevtexterna.

#### 6.4.1 Konnektorer i berättelser producerade på första- och andraspråk

##### 6.4.1.1 Konnektorer i barns muntliga berättelser

Såsom det redan tidigare framgått (se avsnitt 6.1) har man i flera undersökningar kunnat konstatera en viss utvecklingsgång i barns sätt att tillägna sig olika konnektorer. Det för barn karakteristiska sättet att binda ihop propositioner i en berättelse med hjälp de konnektiva adverb *då*, *sen* och *så* ser enligt Viberg (1991: 45) ut att vara ett åldersspecifikt drag. Enligt honom är användning dessa adverb kännetecknande för barns muntliga berättelser ända upp till mellanstadieåldern, dvs. till åk 5–6, då de småningom börjar avta i frekvens. Även om också vuxna ofta använder dessa konnektiva adverb i tal, gör de det med betydligt lägre frekvens (jfr Lindberg, Juvonen & Viberg 1990: 183). Ofta förekommer det konnektiva adverb i samband med den samordnande konjunktionen *å/och* eller *men*. Bisatser ser däremot ut att förekomma relativt sparsamt i små barns berättelser. (Viberg 1991: 45.)

I fråga om berättelser av elever med svenska som andraspråk förefaller avståndet till de rikssvenska kontrolleleverna variera individuellt. Undersökningar tyder dock på att bruket av konnektorer genomgår samma utvecklingsfaser hos förstaspråksskribenter som andraspråksskribenter, men att andraspråksbarn oftast ser ut att överanvända vissa enstaka konnektorer. Enspråkiga skribenter verkar använda olika konnektorer med en jämnare fördelning. (Se Viberg 1991 & 1992.)

Viss oenighet råder emellertid om vilka konnektorer som favoriseras av de tvåspråkiga. Försöksbarnen i Vibergs material (1991: 54, 1992: 295) såg ut att överanvända adverbet *sen* i stället för det av enspråkigt svenska barn favoriserade adverbet *så*. Ekberg (1997: 101) noterade i sin tur i sin undersökning att samma adverb (*så*) överanvändes av invandrarbarn i åk 6.

Lindberg et al. (1990: 184) undersökte narrativa färdigheter hos tvåspråkiga barn i åk 4 och kom i sin tur fram till en slutsats som i hög grad motsvarar Vibergs (1991) resultat, dvs. att de tvåspråkiga barnen i sina muntliga berättelser överanvänder adverbet *sen* på bekostnad av *så*. I fråga om de tvåspråkiga barnen utgjorde adverbet *sen* i denna studie 57 % av samtliga adverb, medan de i 16 % av fallen använde *så*. I den svenska kontrollgruppen var andelarna 19 % för *sen* och 60 % för *så*. Lindberg et al. (1990: 184) konstaterar att användningen av *så* utgående från resultaten kan ses som ett drag som kännetecknar infödda talares språkanvändning. För tvåspråkiga elever tar det en viss tid att tillägna sig adverbet. Även i U. Lauréns undersökning (2001: 305) favoriserade de enspråkigt svenskspråkiga barnen i åk 5 adverbet *så*, medan språkbadseleverna vid samma tidpunkt i stället föredrog *sen*.

Ekberg (1997: 99) konstaterar ytterligare att en sparsam användning av fundamentmarkörer och relativinledare är speciellt utmärkande för invandrar-  
elevers muntliga återberättelser. Å andra sidan använde dessa elever en relativt hög andel allmänt underordnande *att* i jämförelse med den svenska kontrollgruppen. Den frekventa användningen av fundamentmarkörer hos de svenska barnen döljer enligt Ekberg (1997: 99) "ett språkligt utmärkande drag såtillvida att fundamentmarkören *så* i 65 % av fallen förekommer i kombinationen *å sen så*". Att relativinledare förekommer sparsamt kan enligt henne (1997: 99) kopplas samman med det faktum att andraspråkstalare relativt sent tillägnar sig användningen av relativsatser. Detta påpekas bl.a. av Klein och Dittmar (1979), som kommit fram till att bisatser inlärs i ordningen: adverbialbisatser – *att*-bisatser – relativbisatser. Vissa adverbialbisatser, såsom de temporala (*när*), inlärs tidigt och följs av inläring av vissa *att*-bisatser. Relativbisatserna börjar däremot användas mycket sent.

Ett intressant resultat hos Lindberg et al. (1990: 184) är att de tvåspråkiga elevernas berättelser innehåller en större andel underordningar än de enspråkiga elevernas berättelser. De tvåspråkiga använder dessutom fler typer av bisatsmarkörer. Såsom man kunnat konstatera i andra undersökningar ser dock de tvåspråkiga även hos Lindberg et al. (1990) ut att klart överanvända de underordnande konjunktionerna *att* och *när*. De enspråkiga barnen favoriserar inte på samma sätt några enstaka underordnande konjunktioner.

Viberg (1990) noterade också en motsvarande inlärningsgång hos sina informanter när han studerade hur invandrare med olika modersmål på olika nivåer vad förkunskaper i svenska beträffar lärde sig olika bisatsstrukturer. Enligt Vibergs undersökning tenderar inlärarna på ett tidigt stadium utelämna vissa grammatiska satsled och grammatiska markörer. På det initiala stadiet, dvs. under den första intervjun av sammanlagt tre intervjuer med informanterna, saknades bisatserna oftast helt och inlärarna tenderade att endast implicit ange relationen mellan satserna. Viberg konstaterar dock att bisatsinledare av olika slag relativt tidigt började dyka upp för att ange temporala, kausala och vissa andra relationer mellan satser. I Vibergs undersökning (1990) dök sådana markörer upp såsom *när* och *om* efter den första inspelningen, medan bl.a. *därför att* användes först i ett senare skede.

Att adverbialbisatserna (och speciellt vissa typer av dem) är klart över-representerade under de tidiga skedena av inläringen tyder med andra ord enligt forskarna på att dessa bisatser är lättast att tillägna sig. Samtidigt som undersökningarna vittnar om att inlärarna lär sig språkliga element i en viss ordningsföljd, har man också kunnat konstatera att det finns påtagliga skillnader mellan olika individer i sättet att tillägna sig språkliga konstruktioner. På samma sätt som man har noterat skillnader mellan olika tidpunkter hos en och samma individ, ser det ut att föreligga stora individuella skillnader mellan låg- och högpresterande inlärare. I Vibergs material var adverbialsatserna klart över-representerade hos inlärare på låg nivå, medan relativsatserna var klart under-representerade. Inlärarna på hög nivå låg däremot närmare infödda talare och



använde de ovannämnda typerna med mycket jämnare fördelning. Enligt Viberg (1990) tyder också detta på att adverbialbisatser tillägnas tidigare än relativsatser.

Det som i de ovannämnda undersökningarna har kunnat konstateras om satskonnektionen i svenskan ser ut att gälla även andra språk. Det är således de konnektiva adverbena som även t.ex. i finskan överanvänds av unga informanter. Barn använder framför allt det konnektiva adverbet *sitten* i samband med den samordnande konjunktionen *ja (och)*. Vad bisatsinledare beträffar favoriserar de tvåspråkiga barnen med språkparet finska-svenska – precis som i svenskan – det allmänt underordnande *että (att)* och *kun (när)*. De enspråkiga barnen har i allmänhet färre underordningar i sina berättelser och en viss favorisering av *kun*. (Lindberg et al. 1990: 185–186.)

#### 6.4.1.2 Konnektorer i barns skriftliga berättelser

I undersökningar om hur barn använder konnektorer i sina skriftliga alster har man kunnat konstatera att det i skrift förekommer färre konnektorer än i muntliga texter och berättelser. Enligt Perera (1984) är barn upp till nio års ålder ofta grammatiskt mera omogna i skrift än vad de är i talat språk. Efter det blir skriften allt mera differentierad från det talade språket och innehåller flera komplexa konstruktioner samt strukturer som sällan förekommer i spontant tal.

U. Laurén (2001) har jämfört hur språkbads elever och enspråkigt svenskspråkiga elever använder konnektorer i sina muntliga och skriftliga berättelser. Hon konstaterar i linje med de föregående att användningen av konnektorer för att länka ihop huvudsatser framför allt kännetecknar det muntliga berättandet. Eleverna i U. Lauréns undersökning befann sig dock på olika årskursnivåer då de producerade sina muntliga och skriftliga berättelser. Den sparsammare användningen av konnektorer i skrift kan därmed delvis också förklaras med faktorer som har med mognaden att göra. Medan de muntliga berättelserna producerades i åk 5, var eleverna i årskurserna 8 och 9 då det skriftliga materialet samlades in.

Efter en period då konnektorer inte alls förekommer i barntexter ser bruket av dem ut att öka relativt snabbt. Under de första skolåren använder enspråkigt engelska barn enligt Perera (1984) samma konnektorer i skrift som de använder i tal, dvs. *and* (och), *but* (men), *so* (så), *then* (sen/sedan, då, så), *first* (först), *next* (sen/sedan), *later* (senare) och *after that* (därefter/efter det). Utöver det mest frekvent förekommande *and* (och) är det enligt Perera de temporala konnektorer som används mest. Av dessa temporala konnektorer är det vidare några enstaka som överanvänds, såsom konnektorn *then* (sedan).

Bates (1995: 112–113) har undersökt skrivutvecklingen hos barn med engelska som andraspråk. Även hon konstaterar att barn i sitt andraspråk först utelämnar konnektorer helt – för att småningom börja använda den allmännaste konnektorn *and*. Utöver de vanligaste samordnande konjunktionerna (*and*, *but*, *then*) kommer de underordnande konnektorer (*when*, *because*) småningom med. Edelsky (1986: 105–110, 153), som undersökt tvåspråkiga (engelska-spanska) elevers texter från årskurserna 1–3, noterar vidare att de mera avancerade skribenter som uppvisade en större variation i användningen av konnektorer samtidigt såg ut att minska på användningen av sådana explicita textbindningsmarkörer. I stället för att explicit ange förhållandet mellan de olika satserna i en text lät de allt oftare innehållet visa sammanhanget (se även avsnitt 6.4.1.3).

Ledin (1999) konstaterar att det tidiga skriftspråket i många avseenden påminner om det talade språket och att det i både tal och skrift inledningsvis förekommer konnektorer som har en pragmatisk funktion:

De [konnektorer] används pragmatiskt för att fokusera uppmärksamheten på en ny del av texten. Innebörden är ungefär 'nu berättar jag nästa grej som hände'. Den här pragmatiska organiseringen av textinnehållet kombineras med semantiska konnektiver, mer exakt temporala. (Ledin 1999: 27.)

Enligt Perera (1984: 245) är det emellertid något paradoxalt att de yngsta eleverna ser ut att behärska användningen av sådana konnektorer som de inte nödvändigtvis behöver i sina texter, medan de ofta upplever problem med konnektorer som de skulle behöva. Speciella problem upplevs enligt henne med de

kausala och de adversativa konnektorena. På grund av att de yngsta eleverna ofta skriver sina berättelser så att meningarna placeras i kronologisk ordning, är de additiva och de temporala konnektorena inte nödvändiga. De additiva och de temporala konnektorena intar dock en central position i berättelser där meningarna inte disponeras kronologiskt. Dispositioner av det slaget är dock rätt ovanliga på ett tidigt stadium. Enligt Perera kan emellertid barn inte heller lära sig användningen av mera exakta logiska konnektorer genom att läsa fiktiva berättelser såsom de brukar göra under de första skolåren. För att kunna använda andra konnektorer än *but (men)* och *so (så)* borde eleverna i stället läsa och vara mera i kontakt med icke-fiktiva beskrivande och förklarande texter.

#### 6.4.1.3 Sambandet mellan satskonnektion och textkvalitet

Enligt Ledin (1999: 26) kännetecknas lågstadieelevers texter av hög konnektivitet. Bruket av konnektorer ser däremot ut att minska då eleverna kommer till mellanstadiet (dvs. årskurserna 4–6). Beträffande skillnaderna och likheterna i användningen av konnektorer mellan elever på olika nivåer har bl.a. Jansson (2000: 156) noterat att elever med mindre skrivvana i större utsträckning förlitar sig på användningen av ytpråkliga kohesionsmedel (konnektorer) än mera skrivvana skribenter. De skrivvana har således förmåga att skapa sammanhang på ett djupare plan.

Lintermann-Rygh (1986) fann inte heller någon positiv korrelation mellan konnektivitet och textkvalitet i ett material bestående av norska barns första-språkstexter. Ett intressant resultat var dock att hög konnektivitet och textkvalitet såg ut att ha en positiv korrelation i ett främmandespråksmaterial som bestod av elevtexter skrivna av norska elever på engelska. Lintermann-Rygh (1986: 211) kopplar de motstridiga resultaten till eventuella skillnader mellan modersmålslärares och språklärares syn på de kvaliteter som utmärker en välskriven text. Det är möjligt att modersmålsundervisningen i högre grad betonar innehållsliga kvaliteter, medan lingvistisk komplexitet (som bl.a. kan ta sig uttryck

i ett rikligt bruk av konnektorer) uppskattas och lyfts fram i språkundervisningen. (Se också Evensen & Libermann Rygh 1988).

Jansson (2000: 190), som undersökt iranska elevers uppsatser på svenska, konstaterar dock att dessa skribenter skiljer sig från den svenska kontrollgruppen både vad konnektivtäteten och variationen i konnektivbruket beträffar. Iraniernas texter utmärks av lägre konnektivtätet än vad fallet var i texter producerade av både en svensk kontrollgrupp och en grupp skribenter med varierande språklig bakgrund. Iranierna favoriserade vidare de samordnande konjunktionerna, medan bruket av adverb vanligare i kontrollgrupperna.

#### 6.4.2 Satskonnektion i språkbadslevers texter

I tabell 1 anges frekvensen och procentandelen av de enskilda konnektorerna hos språkbadsleverna i åk 1-3 (grupp 1). Materialet består av fyra skriftliga berättelser som hela gruppen (med några undantag) producerat (se tablå 1). Av tabell 1 framgår således hur eleverna som grupp utvecklats i detta avseende under en tvåårsperiod.

Såsom forskare i allmänhet kunnat konstatera ser eleverna också i det aktuella materialet ut att i det inledande skedet favorisera den vanligaste samordnande konjunktionen *och*. Av de underordnande konjunktionerna förekommer redan i det tidiga skedet bl.a. det allmänt underordnande *att* samt relativinledaren *som*. Relativinledaren förekommer i samtliga fall i en s.k. presenteringskonstruktion, där berättelsernas aktörer introduceras i början av berättelserna. Detta är någonting som eleverna redan tidigt blivit bekanta med genom sina kontakter med sagor:

- |         |  |
|---------|--|
| Ex. 53. | Det var en gång en Mikko <i>som</i> har namsdag...                   |
| Ex. 54. | Det vara en gå en börn <i>sdm</i> har födelsedag...                  |
| Ex. 55. | Det var en gång en katt unge <i>som</i> hade inte mamma och pappa... |
| Ex. 56. | Det var en gonen <i>poikesomtsöperen</i> maj-vippa...                |
| Ex. 57. | Det var en gång en ballong <i>som</i> började brata...               |
| Ex. 58. | Det var enn vliga <i>som</i> kande inte hopa hoprep...               |

Tabell 1. Satskonnektionen i texter skrivna av eleverna i grupp 1.

|                                  | Åk 1 (våren) |      | Åk 2 (hösten) |      | Åk 2 (våren) |      | Åk 3 (hösten) |      |
|----------------------------------|--------------|------|---------------|------|--------------|------|---------------|------|
|                                  | f            | %    | f             | %    | f            | %    | f             | %    |
| <b>Samordnande konjunktion</b>   |              |      |               |      |              |      |               |      |
| och                              | 22           | 30.9 | 70            | 34.7 | 101          | 27.3 | 84            | 26.2 |
| men                              | 10           | 14   | 24            | 11.9 | 41           | 11   | 41            | 12.8 |
| <b>Konnektivt adverb</b>         |              |      |               |      |              |      |               |      |
| först                            |              |      | 1             | 0.5  |              |      | 3             | 0.9  |
| sen                              | 12           | 16.9 | 55            | 27.2 | 48           | 13   | 49            | 15.3 |
| så (advk)                        | 3            | 4.2  | 10            | 5    | 40           | 10.8 | 17            | 5.3  |
| då                               |              |      | 1             | 0.5  | 21           | 5.7  | 12            | 3.7  |
| <b>Fundamentmarkör</b>           |              |      |               |      |              |      |               |      |
| så                               | 1            | 1.4  | 4             | 2    | 11           | 3    | 18            | 5.6  |
| <b>Ej underordnande</b>          |              |      |               |      |              |      |               |      |
| totalt                           | 47           | 67.6 | 165           | 81.7 | 262          | 70.8 | 224           | 69.8 |
| <b>Underordnande konjunktion</b> |              |      |               |      |              |      |               |      |
| när                              |              |      | 17            | 8.4  | 41           | 11   | 25            | 7.8  |
| om                               | 1            | 1.4  | 1             | 0.5  | 5            | 1.3  | 6             | 1.9  |
| därför att                       |              |      | 2             | 1    | 1            | 0.3  | 1             | 0.3  |
| därför                           |              |      | 2             | 1    |              |      | 3             | 0.9  |
| för att                          | 1            | 1.4  | 2             | 1    |              |      |               |      |
| för                              |              |      |               |      |              |      | 1             | 0.3  |
| så att                           |              |      |               |      |              |      | 3             | 0.9  |
| såsom                            |              |      |               |      |              |      | 1             | 0.3  |
| <b>Allmänt underordnande</b>     |              |      |               |      |              |      |               |      |
| att                              | 4            | 5.6  | 8             | 4    | 51           | 13.7 | 24            | 7.5  |
| <b>Relativinledare</b>           |              |      |               |      |              |      |               |      |
| som                              | 17           | 23.9 | 4             | 2    | 2            | 0.5  | 31            | 9.7  |
| <b>Frågeinledare</b>             |              |      |               |      |              |      |               |      |
| var                              |              |      | 1             | 0.5  | 2            | 0.5  |               |      |
| hur                              |              |      |               |      | 1            | 0.3  |               |      |
| hurdan                           |              |      |               |      | 1            | 0.3  |               |      |
| vad                              |              |      |               |      | 1            | 0.3  |               |      |
| varför                           |              |      |               |      | 3            | 0.8  | 1             | 0.3  |
| vilken                           |              |      |               |      |              |      | 1             | 0.3  |
| <b>Underordnande</b>             |              |      |               |      |              |      |               |      |
| totalt                           | 23           | 32.4 | 37            | 18.3 | 108          | 29.2 | 97            | 30.2 |
| <b>Kon. totalt</b>               | 71           |      | 202           |      | 370          |      | 321           |      |
| <b>Informanter</b>               | 22           |      | 24            |      | 23           |      | 23            |      |

Av de konnektiva adverbena används *sen* klart mest i den första berättelsen, medan *så* endast förekommer några enstaka gånger. *Då* förekommer inte alls.

I den andra berättelsen är det tydligare det konnektiva adverbet *sen* och den samordnande konjunktionen *och* som dominerar. Underordningarna var relativt sällsynta i den första uppsatsen (förutom relativinledaren *som*), men i den andra berättelsen har allt fler elever bisatskonstruktioner där framför allt det temporala *när* används. Att konnektorn *när* inte alls förekommer i den första berättelsen, även om den enligt litteraturen tillägnas först, kan bero på själva de uppgifter som texterna bygger på. Medan eleverna vid det första skrivtillfället fritt fick välja rubrik, skulle de i den andra uppgiften utgående från en bildsekvens skapa en sammanhängande historia – vilket med stor sannolikhet leder till temporala kopplingar.

Andra typer av underordningar än *när* och *som* förekommer hos ett mycket begränsat antal elever. Det kan således redan vid de första skrivtillfällena noteras en stor individuell variation i sättet att explicit ange satsernas logiska samband. Vid det andra skrivtillfället, t.ex., är det några enstaka flickor som använder det kausala *därför att*, det konditionala *om* och relativinledaren *som*. Resultatet kan betraktas som väntat eftersom förmågan att skapa sammanhang med hjälp av olika kopplingar enligt tidigare studier visat sig vara anknuten till skribentens mognad. Garne och Strömquist (1980: 79) anser därför att flickor p.g.a. sin tidigare mognad snabbare än pojkar lär sig att utnyttja och variera markörer som har en kohesionsskapande effekt i en text. Skillnaderna mellan könen kan enligt Garne och Strömquist förväntas jämnas ut sig med stigande ålder, då pojkarna mognadsmässigt hunnit ikapp flickorna.

Följande text illustrerar hur en flicka i gruppen som kommit något längre i sin skrivutveckling än genomsnittet använder för åldersgruppen ovanliga konnektorer i sin skriftliga berättelse (för förkortningarna, se tablå 15). Exemplet illustrerar samtidigt hur en elev med tydliga luckor i ordförrådet i sitt andraspråk klarar av att skapa en mångsidig och detaljerad berättelse. Underordningarna och anföringarna har markerats med indragning.

Ex. 59.

## UTFLYKTEN

Det var än konk tuamas salla och fufe.  
 fufe vade än liten hund.  
 tuamas salla och fufe vile ko i utflykten.  
 tuamas och salla tade tre epel och tre pröd och lite savt  
 so kode dem.

ADVК

K UK

*men före dem kod utflykten*  
 sa mamma

ADVК

pai pai.  
 så kode dem i utflykten.  
 I där vade tvo jete vina plad  
 salla plåkade pladerna.  
 där vade tvo våkel

K

*men* tuamas hustade dem  
 häpsia

K

sade salla ot tuamas  
*men* tuamas vade int kulevinan.

k

*men* inte prok kestade myket

UK

*därför att* salla rupede jöra teke det juder

kod tuamas po et stur sten

K

och salla kod taitleman.

K UK

och så etade tuomas salla och fufe

K

*men* tuamas och salla kan inte etta

UK

*därför att* fufe hade etit det tre epel tre pröd och altigt saft

K ADVК

och so sade salla

fuuuuuuuuufe

K

*men* fufe fade på kaukana.

K

*men* fufe krotar.

K ADVК

och så sprinkär fufe para syvemäle på i skuken.

K ADVК

och så sejar tuamas.

K

*men* fufe är porta.

salla krotar

UK

*om* vi hitar inte fufe

kan mamma vara ari ot mej och dej

int ska du krota

viska ko hemta fufe

ADVК

så kår tuamas och salla po hemta fufe

K

*men* det hitad inte po fufe

ADVК

så komer kvel och mamma votade inte

FRÅK

*var* vade tuamas och salla

salla krotar

jag är red vör spöken

K

och sama minut komer fufe på i skuken

ADVК

så tade dem korjen

K

och tuamas salla och fufe kode hem

nips naps slvt

ADVК

dova sakan slut

I de tidiga berättelserna ser det konnektiva adverbet *sen* ut att favoriseras av skribenter som har få olika konnektorer i sina texter. Adverbena *så* och *då* verkar i stället användas av de något mera avancerade skribenterna, såsom av flickan som skrivit berättelsen ovan. De mer mogna skribenterna växlar rentav ofta mellan två eller tre olika konnektiva adverb i en och samma text.

I den tredje texten skulle eleverna i slutet av åk 2 återberätta ett hyss av Emil i Lönneberga. Deras berättelser är nu redan långa. Konnektorer används flitigt, även om vissa konnektorer fortfarande ser ut att överanvändas. En tydlig utveckling kan ses i användningen av *så* som ett konnektivt adverb. Av de underordnande konjunktionerna används *att* i allt större utsträckning. Detta är delvis en följd av att denna konnektor allt oftare utnyttjas för att binda ihop ett underordnat yttrande med en överordnad sagesats. I följande exempel gör en elev ett försök att uttrycka aktörens repliker mera indirekt genom en *att*-sats, vilket han dock språkligt inte lyckats fullfölja. I stället följer en direkt anföring efter det inledande ordet *att*.

- Ex. 60. ...men sen sade lilla Ida *att där oppe få se marienalund*  
 Ex. 61. ...och sen när Emils pappa komde och sade *att va har du jen jurt gå i snikarboden nu bums.*

Det temporala *när* är fortfarande den andra vanliga underordnande konjunktionen. Detta bekräftar uppfattningen om att det framför allt är bisatsinledarna *att* och *när* som tillägnas först. De mest avancerade skribenterna har i det här skedet indirekta frågesatser i sina berättelser Hos de övriga eleverna förekommer enbart direkta frågor t.ex. i repliker.

Till skillnad från de tidigare berättelserna förekommer *så* i allt större utsträckning även som fundamentmarkör. I sådana fall har konnektorn en rent syntaktisk funktion som s.k. platshållare och står i fundamentposition bl.a. i påståendesatser som följer på en bisats (se Viberg 1991: 52–53). Följande berättelse är skriven av en flicka som även hon kan anses tillhöra de mera avancerade skribenterna. Här ges konkreta exempel på detta:

- Ex. 62.
- |      |   |
|------|---|
|      | Emil gör hyss<br>i den dag hade köttsoffar i midag. |
|      | Emil ätt så   |
| ATT  | <i>att</i> det hördes jud.                          |
| K    | Och pappa frågade<br>varför jör du sandär jod.      |
|      | Emil sa   |
|      | Anars vet man inte                                  |
| ATT  | <i>att</i> det är köllsoppa.                        |
| K UK | <i>och när</i> alla hade ättet                      |
| FM   | <i>så</i> frogade mamma.                            |



- Emil vil du äta kötsoppas resten.  
ja  
saa Emil.  
K UK Och när han älle den  
FM så setde han hela skålen på huvuden,  
K UK Och när hun skule taden bårt  
FM så selde den fast.  
K Och dem måste gå till MariAne lund  
K Och dit var lång väg.  
K UK Och när dem var där i Marianelund ventade dens tur  
FM så skratade den till emil.  
UK När dns turvar.  
FM så skrude hu nonting.  
Emils pappa hustade så  
ATT att Mariane ska höra  
ATT att den har komit.  
ADV K så sa hu bara du har husta.  
K ADV K och sen Emils mamma sa  
vår Emil vår lila Emil har sapskåla i huvuden.  
jaha  
sa lund.  
K ADV K Och sen sa Emils mamma till Emil  
buka på dåktanen.  
K ADV K å sen såp skålen trafade borden  
ADV K så sa Emils mamma  
min lilla Emil  
ADV K så gåde den hem.  
Det här sågans läksa var  
ATT att seta huvuden Varson helsl

Såsom det framgick av avsnitt 6.4.1 är användningen av *så* som fundamentmarkör karakteristisk för infödda talares berättelser. Hos enspråkigt svenska barn förekommer ordet oftast i konstruktionen *å sen så*, vilket av forskare anses vara ett konventionaliserat drag i denna typ av diskurs (bildbeskrivning /återberättelse). I denna typ av konstruktion förekommer *så* mycket sällan i mitt material. Det är inte överraskande, eftersom också andra forskare har konstaterat detsamma i fråga om elever med svenska som andraspråk.

De berättelserna som producerats vid det fjärde skrivtillfället tyder på att eleverna har allt flera olika konnektorer till sitt förfogande. Här bör det dock även noteras att de flesta av eleverna fortfarande väljer mellan de vanligaste alternativen. I denna fjärde och sista berättelse hade eleverna som uppgift att skriva en egen kreativ berättelse om djur. Temat hade behandlats på förhand i skolan, där eleverna bl.a. hade fått dekorera skolan med djurmotiv så att t.ex. teckningar om djur som lever under vatten hade placerats i skolans första våning och teckningar bl.a. om fåglar i den översta våningen.

I det följande ges ett exempel på en sådan berättelse, skriven av en flicka. Liksom de elever som skrivit de tidigare presenterade texterna klarar hon av ett relativt stort antal olika underordningar, som t.o.m. ligger på olika plan i en och samma mening. Texten tyder vidare på att sammanhang inte längre skapas med de tidigare vanliga konnektiva adverbena. Textens sammanhållning är inte heller längre nödvändigtvis beroende av konnektivtätheten.

Ex. 63.

Fiskens önska  
 En finn sommar gvel tittade jag på himlet.  
 Ooo så finn de var  
 jag skull villa flyga på himlen och vara en egel.  
 K *Men de gude jag inte*  
 UK *för jag var en fisk*  
 REL *som inte kunde flyga.*  
 Jaa en fiske  
 REL *som hade rön mage, svart huvud och en särt med sin på.*  
 Näjoo jag får inte flyga hela mitt liv.  
 UK *Om jaska bara flyga ett dag*  
 FM *so ska jag vara nöid.*  
 va va va ser jag  
 ooo de är ju en engel  
 REL *som kämer hitt.*  
 De var en jätte finn.  
 Var inte räd jag kämer att jelpa dei  
 du får en önska  
 sejade engel.  
 K *Men ja vill först veta*  
 FRÅK *vilken namn har du*  
 Jag har inte någon namn  
 säjade engel och började gråta.  
 Gråt inte jag har int heler någon namn.  
 Va rullit att höra  
 ATT *att jag är inte den enda*  
 REL *som har inte någon namn.*  
 Nepp de är du inte.  
 K *men nu vill jag höra ditt önska.*  
 jaa mitt önska är  
 ATT *att jag kan flyga*  
 Är du säkert  
 frågade engel.  
 ja vist  
 okei du får vingar  
 K *och fiskens önska sliv sant*  
 nu flyker någonstas i himlen.

I det följande presenterar jag förekomsten av konnektorer i två texter producerade av eleverna i grupp 2. Detta material belyser hur något längre hunna skribenter använder konnektorer i sina berättelser. Samtidigt kompletterar materialet de tidigare presenterade resultaten och ger en bild av hur utvecklingen av konnektor-

användningen hos språkbadslever fortskrider (se tabell 2 nedan). Såsom fallet var i fråga om text 2 och 3 i den föregående elevgruppen handlar det även här om berättelser med utgångspunkt i en given bildsekvens och i ett teaterstycke som återberättas. Detta bidrar till att en viss jämförelse av texterna i grupp 1 och grupp 2 är möjlig, även om skribenterna inte är desamma.

Som framgår av tabell 2 är den samordnande konjunktionen *och* fortfarande i slutet av åk 4 den konnektor som används mest. Det bör dock noteras att bruket av *och* ständigt minskat från de första texterna, så att den i slutet av åk 4 står för knappt en femtedel av samtliga konnektorer. Däremot har ingen betydande förändring skett i fråga om användningen av den andra samordnande konjunktionen, dvs. det adversativa *men*. Vad användningen av konnektiva adverb beträffar spelar *sen* fortfarande i åk 4 en central roll bl.a. vid angivandet av den temporala följderna i berättelsen.

Tabell 2. Satskonnektionen i texter skrivna av eleverna i grupp 2

|                                  | Åk 4 (våren) |           | Åk 4 (våren) |             |
|----------------------------------|--------------|-----------|--------------|-------------|
|                                  | f            | %         | f            | %           |
| <b>Samordnande konjunktion</b>   |              |           |              |             |
| och                              | 71           | 25.9      | 72           | 19.6        |
| men                              | 41           | 15        | 41           | 11.1        |
| <b>Konnektivt adverb</b>         |              |           |              |             |
| först                            |              |           | 2            | 0.5         |
| sen                              | 42           | 15.3      | 50           | 13.6        |
| så                               | 21           | 7.7       | 19           | 5.2         |
| då                               |              |           | 18           | 4.9         |
| före                             |              |           | 1            | 0.3         |
| <b>Fundamentsmarkör</b>          |              |           |              |             |
| så                               | 3            | 1.1       | 22           | 6           |
| <b>Ej underordnande totalt</b>   | <b>178</b>   | <b>65</b> | <b>225</b>   | <b>61.1</b> |
| <b>Underordnande konjunktion</b> |              |           |              |             |
| när                              | 38           | 13.9      | 66           | 17.9        |
| om                               | 1            | 0.4       | 1            | 0.3         |
| därför att                       | 3            | 1.1       | 4            | 1.1         |
| för att                          |              |           | 5            | 1.4         |
| för                              | 2            | 0.7       |              |             |
| så att                           | 2            | 0.7       | 3            | 0.8         |
| så...som                         |              |           | 2            | 0.5         |
| ju...desto                       | 1            | 0.4       |              |             |
| medan                            | 2            | 0.7       |              |             |
| <b>Allmänt underordnande</b>     |              |           |              |             |
| att                              | 21           | 7.7       | 42           | 11.4        |
| <b>Relativinledare</b>           |              |           |              |             |
| som                              | 20           | 7.3       | 17           | 4.6         |
| <b>Frågeinledare</b>             |              |           |              |             |
| hur                              | 1            | 0.4       | 2            | 0.5         |
| vad                              | 2            | 0.7       |              |             |
| varför                           | 2            | 0.7       | 1            | 0.3         |
| vilken                           | 1            | 0.4       |              |             |
| <b>Underordnande totalt</b>      | <b>96</b>    | <b>35</b> | <b>143</b>   | <b>38.9</b> |
| <b>Kon. totalt</b>               | <b>274</b>   |           | <b>368</b>   |             |
| <b>Informanter</b>               | <b>22</b>    |           | <b>21</b>    |             |

Analysen av dessa texter, som producerats under två olika tillfällen i åk 4, ser vidare ut att bekräfta uppfattningen om att det konnektiva adverbet *då* dyker upp sist i språkbadslevers skriftliga produktion. I slutet av åk 4 föreligger emellertid ingen större skillnad mellan bruket av *då* och *så* som konnektivt adverb. Snarare är det fråga om individuella variationer såtillvida att en del elever ser ut att välja att föredra det ena framom det andra, även om bruket av båda behärskas. Detta framgår även av följande text, där det är det konnektiva adverbet *då* som favoriseras.

- Ex. 64. På torsdagen var vi och tittade på Emil i Lönneberga.  
Emil var en ungefär 10 år gammal pojke.  
En dag hade dom kötsoppa för mat.  
Emil tyckte så mycket om kötsoppa  
*ATT UK att när* det var bara en liten dropp kvar  
ville Emil äta också den.  
Emil tog soppskålen  
*K och* hällde den ovanför hans huvud.  
*ADV K Så* fick Emil droppen.  
Emil ville ännu mera  
*K och* satt huvuden i skålen.  
*UK När* Emil menade ta skålen bort  
gick den inte.  
Emils mamma Alma tog spiskroken  
*K och* menade slå sönder skålen.  
Emils pappa Anton lät Alma inte slå den sönder.  
Den har ju kostat fyra kronor.  
han kom på  
*ATT att* dom kan ju gå till doktorn i Mariannelund.  
*ADV K Då* skulle de tjäna en krona  
*UK för att* doktorn tar bara 3 kronor.  
En dag skulle de ha kalas.  
*UK När* gästerna skulle komma  
såg de  
*ATT att* de hade inte sätt flaggan.  
*UK Just när* Anton kom med flaggan  
kom Alfred och sa  
*ATT att* kon hade fått kalvar.  
*ADV K Då* sprang båda iväg.  
*ADV K Då* var Ida och Emil ensamma på gården.  
Ida sa  
*ATT att* det skulle vara jätte roligt  
*ATT att* vara där uppe och se ända till mariannelund.  
*ADV K Då* fick Emil en idé.  
Han skulle ju kunna hissa Ida där uppe.  
Ida ville.  
*UK När* gästerna kom  
frågade dom  
*ATT att* varför har dom en dansk flagga i stängen.  
Ida ropade  
*ATT att* det var hon inte flaggan.  
*UK En dag när* de gick på marknad  
fick Emil fast en tjuv.

Exemplet illustrerar också hur de oftast förekommande underordnande konjunktionerna *att* och *när* används. Det framgår bl.a. att denna elev redan behärskar användningen av *att*-bisatser för att återge repliker. I följande textutdrag har hon nämligen t.ex. justerat både person (*hon* i stället för *jag*) och tempus (*var* i stället för *är*) för att det skall stämma med det som anges i den överordnande satsen (jfr även Viberg 1991: 56–57).

Ex. 65.

*När* gästerna kom  
frågade dom  
*att* varför har dom en dansk flagga i stängen.  
Ida ropade  
*att* det var hon inte flaggan.

Trots att grupp 2 består av äldre elever än grupp 1, förekommer kausala konnektorer endast hos en liten grupp skribenter även i den. Det gäller t.ex. bindeorden *därför att*, *för att* och *för* samt frågeinledare i indirekta frågesatser. Andelen underordningar ökar dock jämnt i hela materialet i förhållande till samordningarna – ett tecken som tyder på att texternas komplexitet ökar med stigande ålder.

Såsom den kvantitativa framställningen av konnektorerna hos eleverna i båda grupperna har visat, har det under uppföljningsperioden skett en tydlig utveckling i fråga om elevernas förmåga att formellt ange relationer mellan satser. De presenterade exemplen tyder vidare på att utvecklingen sker individuellt och att en del elever mycket tidigt klarar av att ofta använda såväl olika samordnande som diverse bisatsinledande markörer. Däremot har det kunnat konstateras att majoriteten av barnen i sina tidiga alster favoriserar något enskilt konnektivt adverb. Denna typ av konnektoranvändning har också annars i undersökningar rapporterats som typiskt för de tvåspråkiga.

Vad min framställning hittills dock inte berättat är hur enskilda elever har utvecklat sitt sätt att skapa sammanhängande text under den undersökta tidsperioden. I avsnitt 6.4.3 granskas därför närmare hur de skrivsvaga eleverna klarar

av att skapa sammanhang i skrift. Deras sätt att berätta skriftligt relateras i viss mån även till deras sätt att uttrycka sig muntligt.

### 6.4.3 Skrivsvaga elevers användning av konnektorer i ett utvecklingsperspektiv

#### 6.4.3.1 Eleverna i grupp 1

##### *Marko*

Det har redan tidigare i min avhandling kommit fram att det i fråga om grupp 1 är Markos skrivutveckling som kanske mest avviker från de övriga elevernas. Marko kom sent i gång med sitt skrivande och har därför inte heller utvecklat sin förmåga att binda ihop sin text med konnektorer i takt med klassen i genomsnitt.

Ett gemensamt drag för de tre skrivsvaga eleverna i grupp 1 är att de vid det första skrivtillfället inte har konnektorer i sina texter som skulle markera hur satserna förhåller sig till varandra. För Marko dröjer det relativt länge innan han över huvud taget börjar använda konnektorer. Ännu i sin tredje berättelse, den om Emil, förblir det logiska sambandet mellan satserna omarkerat. I stället återges händelseförloppet i form av en dialog, såsom framgår av ex. 66.

Ex. 66.

Igen ett hyss  
emil var en dompoike  
oh emil!  
Enar dasden tans hähml,  
nykomrjtän  
ju ju pappa.  
pappa vikken dag vi koitoien  
pappa och mamma Ha rvar j toien  
Emil gony i skula  
nei jag korinte  
Emil gonyba iskolan  
devasiyt

För Markos del har emellertid vissa andra skrivuppgifter lett till något mera sammanhängande berättelser, där han trots sina språkliga problem ser ut att klara av att skapa ett visst sammanhang med hjälp av konnektorer. Ett exempel på detta är en berättelse med titeln *Hösten*, som han skrev i början av åk 2:

Ex. 67.

Hösten  
 Deva ego en poigen  
     *som* pori sugen.  
 Poigen hitos mamma och papa  
 poigen. hitos farfar  
 Hösten komit  
 poigen gorhm  
*och* mamma och pap  
 hans pap har föbesbag  
 Nip NApyt  
 Nyesagas Lyt

Jämför man de två ovan presenterade texterna med den fria skriftliga berättelse som Marko producerat vid det sista skrivtillfället, dvs. i början av åk 3, kan en klar utveckling emellertid noteras (se ex. 68). I stället för de mycket sporadiskt förekommande konnektorerna länkas satserna nu flitigare samman med den samordnande konjunktionen *och* samt med relativinledaren *som*..

Ex. 68.

K Det var mörk natt  
*och* det kom fladermys  
 sitde en grän  
 K *och* .Det ser en poike  
 REL *som* var .Promeda  
 K *och*. Den poiken ser fladermys  
 K *och* den poiken sbringar so hort  
 REL *som* bara kan  
 poiken ropar  
     en! fladmys komar  
 fladmys. Ropde  
     heil  
 den ser en stur ankan  
 K *och* den stur ankan sejär.  
     Hej iag heier MIKKO  
 K *och* jag hete vile.  
 K *och* jag heter janibeka  
     serni Hilekomer.  
 K *Och* stura ankar etter fladmysen.

Uppföljningen av Markos skrivutveckling visar att Marko mycket senare än de flesta andra (se avsnitt 6.4.2 samt presentationen av Jukkas och Mikas konnektor-användning nedan) börjat länka ihop propositioner med konnektorer i sitt andraspråk. Till detta bidrar förmodligen det faktum att han över huvud taget inte känt sig vara villig eller färdig att uttrycka sig på målspråket. Att Marko relativt sent kom i gång även med sin muntliga andraspråksanvändning är uppenbart, då man ser på hans muntliga produktion vid ett testtillfälle i slutet av åk 2. Han



ombads då muntligt berätta för mig om Emils hyss. Marko uttryckte sig då enbart med enskilda ord eller meningar och använde inga konnektorer i sitt berättande. Hans svårigheter med läsning och skrivning kan dessutom ha bidragit till att han inte utvecklat sin berättarförmåga i samma takt som de elever som med hjälp av litteraturläsning kunnat skaffa sig modeller för både den muntliga och den skriftliga andraspråksanvändningen. Markos texter tyder dock på att han kommit igång med användningen av konnektorer på motsvarande sätt som de övriga eleverna i gruppen även om han ser ut att passera de olika stadierna i en långsammare takt.

### Jukka

Den andra skrivsvaga eleven i grupp 1, Jukka, har inte heller några konnektorer alls i sin första undersökta skriftliga text (se ex. 69). Utvecklingen är dock mycket tydlig för hans del. I sin andra berättelse använder han den samordnande konjunktionen *och*, men enbart den konnektorn (ex. 70). I sin tredje berättelse börjar han emellertid använda flera olika konnektorer (ex. 73).

Ex. 69.

Sylen i vakar  
ny sommar  
jak är kla

Ex. 70.

UTFLYKIEN  
En var en kok var Kale å lisa  
vi gor.SKuKen  
vi hemtar vi maten Pröd och. Jukurt  
K och vi korvi skuken  
lövena fala Eer.  
K och är kalt  
K å UTFLYKIEn är Jete pra.  
Vi är hunrika  
K och vi Etar mat  
K å huden Etar alla mat  
vi är ikenmat  
vi är hem  
K och mamma hemtar mat  
vi är hunrik.

I slutet av åk 2, då Jukka skrev sin tredje berättelse (ex. 73) uppvisar han således redan en relativt stor variation i sin användning av konnektorer. Hans språk räcker dock annars inte alltid till för att ange relationer mellan bl.a. bisats och huvudsats. Han prövar bl.a. på att återge en replik i form av indirekt fråga men klarar inte helt

av att välja det i kontexten passande styrande verbet. Detta illustreras i följande exempel:

Ex. 71.

dåktån saa  
var dihar är syk

Texten i exempel 72 tyder vidare på att Jukka prövat på vissa nya konnektorer, trots att deras funktion inte är helt klart för honom. Han inleder bl.a. en mening med en underordnande bisats men övergår till användning av det bekanta konnektiva adverbet *sen* i den överordnande satsen. Min tolkning av innehållet framgår av texten bredvid Jukkas textutdrag.

Ex. 72.

|   |   |
|---|---|
| ...när Emils ha vade söpskole<br>sen Emil inte taa port den | När Emils huvud var i soppskålen<br>fick Emil inte bort det./<br>(kunde) Emil inte ta bort det. |
|---|---|

I det följande anges Jukkas text i sin helhet:

Ex. 73.

|        |  |
|--------|--|
|        | Emil i Lönebärje<br>en dag Alma är jör såpa<br>ala tyckeråm såpa<br>emil tycker åm myket åm såpa |
| K ADVK | och sen etar såpa  |
| UK     | när Emils ha vade söpskole   |
| ADV K  | sen Emil inte taa port den   |
| K ADVK | och sen Alfred å Anton inte taa port såpskol   |
| K ADVK | och sen koo i dåktån   |
|        | dåktån saa   |
| FRÅK   | var dihar är syk   |
| K ADVK | å sen Emil taa port den  |
| K ADVK | och sen Emils pappasa  |
| ATT    | at kmor kostar såpskolen   |
| K ADVK | och sen var de sånär   |
| ADV K  | sen Anton limade såpskole  |
| K      | och lila ida Fråka åm Emil   |
|        | hudan Emil han du set såpskol i huvudet här setihär stele  |
| ADV K  | sen Emils mamma koo såndare i såpskol  |
| K ADVK | å sen Anton är lesen   |

I sin fjärde och sista berättelse övergår Jukka till att enbart använda de två mest bekanta konnektorererna, trots att innehållet skulle ha gett möjlighet till en användning bl.a. av kausalkopplingar. Sådana kunde ha gett ett mera explicit

uttryck för sambandet mellan händelsena (se ex. 74). Även replikerna är direkta huvudsatser i stället för att de skulle förekomma i underordnande *att*-bisatser, såsom fallet var i den föregående texten (ex. 73). Men trots att Jukkas satskonnektion förefaller mycket enkel, kan texten betraktas som sammanhängande tack vare en relativt enkel handling och ett temporalt händelseförlopp som centreras kring en huvudfigur. En mera invecklad handling skulle däremot sannolikt ha krävt en mera avancerad satsbindning.

Ex. 74.

En lesen kråka

- Det var en lite kråka  
hans namn är pele  
ala skratar hans namn  
*K* och sen pele är lesen  
pele är inte maat  
*K ADVK* och *sen* han kår i råksen  
pele hitar hot dog och korv och fisk  
*K ADVK* och *sen* hans fåklar kåmer komer präkat pele  
de kastar stenar  
*ADVK* *sen* går de pårt  
*ADVK* *sen* pele kråter å kråter.  
alla anra fåglar skratar pelle  
*K ADVK* och *sen* han hitar andra kråka  
vad heter dyy  
kale  
vad heter dyy  
pele  
kale skratar  
*K* och kale går bårt  
pelle är lesen  
pelle är hugri  
*K ADVK* och *sen* är vinter  
är kalt  
*ADVK* *sen* han hitar flik kråka  
pelle är röd ansikten  
vad heter dyy  
sysan  
är dy min kåmpis  
jaa  
sysan och pelle är kåmpisar  
*K* och deva sakan slyt.

På samma sätt som Marko uppvisade Jukka under de första skolåren svårigheter med att muntligt använda det andra språket. Jukka talade ändå mycket även om han snabbt övergick till finska, då han upptäckte luckor i sitt ordförråd. För att binda ihop satser använde han i åk 2 den samordnande konjunktionen *och*, det konnektiva adverbet *sen* samt den underordnande konjunktionen *när*. Med tanke

på att Jukka har svårt att uttrycka sina tankar inte bara i skrift utan också i tal bör man inte ställa för höga krav på hans skriftspråk. I förhållande till hans allmänna språksvårigheter kan man rentav här konstatera att han i skrift lyckats ganska väl med att återge ett enhetligt innehåll, trots vissa luckor bl.a. i ordförrådet. Anmärkningsvärt är att Jukka i sitt skriftliga berättandet inte byter språkkod utan håller sig till svenskan. Ett gränsfall utgör dock ordet *råksen* i satsen *och sen han kår i råksen*. Detta tolkar jag som det finska talspråkiga ordet *roskis* (*soptunna*), som dock fått ett mera svenskt stavsätt.

I mitt material är det även för övrigt en allmän tendens att eleverna i skrift inte övergår till användning av finska ord såsom de ofta gör i tal. Samma tendens noterades även av Edelsky (1986: 98). Hon betraktar de olika beteendena i tal och skrift som ett tecken på elevernas olika sätt att förhålla sig till den skriftliga och den muntliga uttryckskanalen:

The rarity of written code switching can be attributed to children's sociolinguistic sensibilities—perhaps they saw the written channel as more formal, certainly as constraining the use of some typical oral resources (Edelsky 1986: 98).

#### *Mika*

Även den tredje skrivsvaga eleven i grupp 1, Mika, låter i sin första helt egna text bli att skapa sammanhållning med hjälp av konnektorer (se exempel 75). I stället för att skriva en berättelse såsom de flesta gjorde har Mika dock här valt att skriva en mera beskrivande text om svalan – ett ämne som hade behandlats under den temahelhet som pågick vid tiden för materialinsamlingen. Min tolkning av textens innehåll framgår inom parentes.

Ex. 75.

Svalan  
De far parn jer mat jör et pur i hus feden  
(De far. Barn ger mat. Svalorna gör en bur/ett bo i hus för den)

Samtidigt som Mika skrev sin beskrivning av svalorna, skrev en enligt lärarbedömning normalpresterande elev följande berättelse:

Ex. 76.

K Det var en gång en balong  
 Och alla dagar den bara är störe och störe  
 mensorna blir reba  
 ATT att den spriker  
 K ADVK men *do* kommer en liten mus och spriker balong  
 K och den var igen falig.

En jämförelse mellan de två texterna illustrerar väl hur eleverna redan i första årskursen befinner sig på olika nivåer i sin skrivutveckling när det gäller att skapa sammanhängande text. Också exempel 77 illustrerar hur eleverna – trots att berättelserna i allmänhet ännu i detta skede är mycket korta – befinner sig på olika nivåer:

Ex. 77.

De va en Lotta  
 som hade en mamma  
 som hade en kaka  
 vor (för) det är morsdag.

Denna korta berättelse innehåller inte direkt något temporalt händelseförlopp men tyder på att eleven klarar av att laborera med huvudsats och bisats och att ange relationer med hjälp av relativsats och orsakssamband genom användningen av en kausal konnektion.

I sin andra berättelse använder Mika dock redan flitigt konnektorer, även om han i princip följer samma modell genom hela texten. Av följande exempel framgår tydligt hur han klart överanvänder de vanligaste konnektorerna *och* och *sen*. Händelseförloppet återges på så sätt helt i temporal följd. Mika utnyttjar dock också den tidsangivande, underordnande konjunktionen *när* som förstärker den temporala utvecklingen av berättelsen och visar att han också klarar av att resonera kring temporala relationer på ett mera avancerat sätt, nämligen med utnyttjande av bisatser.

Ex. 78.

UTFLYKTEN  
 De va en kongng Jarko och Malin  
 K och. Di kode en UTFLYKTEN  
 K och de hade en hund  
 K och han Han. Hete Paha.

|        |  |
|--------|--|
| K      | Och Jarko och Malin pakade matsegen          |
| K ADVK | och sen kle påer                             |
| K UK   | och när di gle poer                          |
|        | paha. Hopa de till matseken (när di klepoer) |
| K ADVK | och sen kode                                 |
| K ADVK | och sen lekte vi                             |
| K      | och den plid HonKriK                         |
| K      | och öppna matsäken                           |
| K      | och där vade pana                            |
| K      | och dom vi kte inte Äta.                     |

För jämförelsens skull tar jag även här upp en berättelse som en normalpresterande elev skrivit utgående från samma bildsekvens (exempel 79). Jämförelsen tyder på att skillnaden mellan Mika och denna elev inte längre är lika påfallande som den var i början av uppföljningsperioden. Den normalpresterande elevens text innehåller dock något större variation i valet av konnektorer. Där förekommer bl.a. en växling mellan de två samordnande konjunktionerna *men* och *och*.

Ex. 79.

|           |  |
|-----------|--|
|           | Utflykten                                  |
|           | Liisa och olli vill gå ett utfärd          |
|           | det pakkar allt me smörgås och saft        |
| ADVК      | sen klär de om                             |
| K         | men det inte ser                           |
| ATT       | att musti går inne i matsäcken             |
| ADVК      | sen går de i skogen.                       |
|           | i skogen leker dem                         |
| K ADVК    | och sen sa olli tar vi litte bröd och saft |
| K ADVК UK | men sen när dem tittar i korg              |
|           | ser (de) hunden                            |
|           | den är ät äp allt                          |
|           | sa Liisa                                   |
| ADVК      | sen gårde de hem.                          |

På våren i åk 2 skriver Mika en detaljerad återberättelse utgående från en Emil-historia (exempel 80).

Ex. 80.

|        |  |
|--------|--|
|        | Emil gör hyss                                    |
|        | Emil hisade en dag lilla ida i vlakstongen.      |
|        | de vade en sulik dag i löneperka                 |
| K      | och den dagen vade en vest i Löneprjet           |
| K      | och lilla ida och Emil. stude brevid vlakstongen |
|        | lilla ida vile se hela Löneberka                 |
| K ADVК | och sen sa Emil                                  |
|        | jak kan hisadei vlakstongen.                     |
|        | Kandu  |

sa lilla ida  
                   ju du kan lita pomei  
 ADVK        *sedan* hisade Emil i vlakstonken lilla ida  
 ADVK        *sedan* kom jesterna  
                   en av jesterna titade i vlakstonken.  
                   *sen* saenan jesterna,  
                   anton varhvor du har Dansk vaka  
 K ADVK      *men sedan* sade anton  
                   den är jo lilla ida  
                   Eeemil din krymande pojken  
 slot

Ett typiskt drag för denna berättelse är att händelserna återges i form av en dialog. Samtidigt som en sådan användning av direkt och indirekt anföring kan anses ha vissa förtjänster, ställer framför allt direkt anföring relativt låga krav på språkbehärskningen (Viberg 1988: 186–187). Enligt Viberg förlitar sig språkligt svaga elever därför i större utsträckning på denna berättarteknik. Vidare konstaterar Hultman (1989) att skrivning i dialogform är ett för skribenten lätthanterligt sätt att komma undan besväret att ge språkligt uttryck för alla sådana detaljer som en läsare behöver få för att förstå berättelsen:

[...] i ett pragmatiskt perspektiv rör det sig om en reträtt från de krav på ett explicit språkbruk som en berättelse skulle ha ställt till det implicita språkbruk som utmärker en dialog där situationen ger referensramarna (Hultman 1989: 135).

I mitt material förekommer dock dialog både hos de skrivsvaga och de mera avancerade skribenterna. Enbart direkt anföring förekommer även hos den normalpresterande elev vars texter ovan presenterats.

Också själva upplösningen återges i Mikas text i form av repliker, vilket visar att han i första hand intresserar sig för att återberätta handlingen utan att desto vidare försöka tolka eller förklara händelserna. Detta gör att konnektorer som behövs för sådana relationer inte används. Bortsett från några undantag förlitar sig Mika även i denna text på (*och*) *sen* och *sedan* som temporala sekvensmarkörer. I ett fall byts den samordnande konjunktionen *och* ut mot den i svenskan också vanliga konjunktionen *men*. Trots att bruket av konnektorer fortfarande är ensidigt, är framställningen ändå sammanhängande och logisk.

Den normalpresterande elevens motsvarande text om Emil anges som jämförelse-material i ex. 81:

Ex. 81.

Emil gör hys  
 Söndagen den 10 juni  
     när Emil hisade sin lillasyster I flagstågen  
 Dem hade i katthult stora kalas i dag.  
 Och alla städade och Emils mamma lade mat.  
 K *Men sen* Emils mamma gårde ut  
 K *och sen* hon sedede det och ropade  
 K ADVK Anton du har inte hisat flagan ennu  
 K och jäster kåmar när som hels.  
 K UK *Men just när* han sku hissa flagan up  
 FM så började Alfred ropade  
     koet kalvar koet kalvar  
 K ADVK *och sen* måste han springa så snart han kande i ladugå  
 K ADVK *Men sen* såg Emil  
 ATT att i Flagstangen var ingen flaga  
 K ADVK *men sen* sade lilla Ida  
 ATT att där oppe få se marienalund  
     Jag kan dra där op  
 UK om du vill  
 K och ida Vilde de  
 K och dra lilla ida i flagstång  
 K ADVK UK *och sen när* Emils pappa komde och sade  
 ATT att va har du jen jurt  
     gå i snukarborden nu bums.

Här kan vi notera en tydlig skillnad mellan Mikas text och denna. I denna text förekommer ofta en överordnad sägesats som binds ihop med ett underordnat yttrande genom bisatsinledaren *att*.

I det följande illustreras hur Mika muntligt berättade om Emil i Lönneberga i slutet av åk 2.<sup>2</sup>

Ex. 82.

Emil vade en fest  
 ADVK så lilla Ida villde se hela Lönneberga  
 ADVK *sen* Emil sade  
 ATT att vill du att ja ska hissa dej opp till flaggstången?  
 ADVK så lilla Ida sade  
     Ja!  
 K ADVK å *sen* han sïde hela Lönneberga  
 K ADVK å *sen* komde dom gästerna  
 K ADVK å *sen* sa en av gästerna  
 ATT att du har en dansk flagga  
 ATT att där är en vit och röd

<sup>2</sup> Vid återgivning av elevernas muntliga berättelser har jag valt att behålla morfologiska egenheter i utskriften. Tystnad eller paus i elevens replik har jag markerat med tre punkter. Förklaringar till de finska yttrandena ges inom parentes. De understreckade textpartierna markerar testledarens kommentarer.



|        |                                  |
|--------|----------------------------------|
| K ADVK | <i>å sen</i> Emils pappa tittade |
| K ADVK | <i>å sen</i> sade han/ropade han |
| ATT    | <i>att</i> De e lilla Ida!       |

Jämför man denna berättelse med hans skriftliga berättelse om Emil, kan man konstatera att han i skrift producerat en längre berättelse med flera detaljer än den muntliga berättelsen. Det kan åtminstone delvis bero på att den muntliga situationen ställer större tidsmässig press på eleven men kan också tolkas som att Mika inte har speciella problem med skrivning. Även om en elev i stort sett utgår från talspråket då han skriver, kan man i Mikas text om Emil se att han i skrift klarar av att ge mera information än vad han gör muntligt. I skrift ger han den information som behövs för att texten som sådan skall förstås.

Vad gäller användningen av konnektorer växlar han i tal mellan konnektorerna *så*, *sen* och *å sen*, medan han i skrift använder konnektorerna *och*, *och sen/sedan* och *men sedan*. I fråga om satskonstruktionen följer den skriftliga berättelsen därmed i princip samma struktur som den muntliga berättelsen. Det enda undantaget är att Mika i skrift inte alltid använder den talspråkliga varianten av ordet *sedan*. Intressant är dock att han i den muntliga berättelsen använder det allmänt underordnande *att* för att binda ihop sägesatserna med anföringssatserna. Detta gör han inte i sin skriftliga berättelse.

#### 6.4.3.2 Eleverna i grupp 2

Hos eleverna i grupp 2 är en granskning av den allra tidigaste skrivutvecklingen inte möjlig. Det är därför att vänta sig att skrivutvecklingen inom denna grupp inte framträder lika tydligt som den gjorde i grupp 1. Det har av denna anledning inte heller förefallit lika meningsfullt att granska många olika texter av enskilda elever. Snarare är det av intresse att studera hur användningen av konnektorer i åk 4 ser ut i relation till det som karakteriserat konnektor användningen under de tidigare årskurserna hos eleverna i grupp 1. Det är också skäl att klargöra huruvida det hos de äldre eleverna kan urskiljas en differentiering från det talade språket såtillvida, att det i deras skriftspråk uppträder andra konnektorer än de i muntligt berättande vanliga konnektiva adverbena.

## Ville

I fråga om konnektorer påminner Villes text från åk 4 mycket om de texter som presenterats tidigare i detta kapitel. Hans berättelse tyder på en mycket flitig användning av satsinitiala konnektorer varav några enstaka, såsom det konnektiva adverbet *så* samt den samordnande konjunktionen *och*, klart överanvänds. Variation i satskonnektionen skapas i textens mittparti, där ett problem uppstår i huvudfigurens äventyr. Här används en indirekt frågesats och skribenten klarar helt korrekt av den omvända ordföljden. Dessutom används bisats för att ange lösningen på problemet.

Ex. 83.

|         |   |
|---------|---|
|         | EN APa tAr EN NYGEL I STEDARENS VIKa.             |
|         | StEDaRE MArkAr iGENTIG.                           |
|         | STEDaRE STOR Och STEDER.                          |
| ADV K   | Så apaN ÖBNaR DÖREN                               |
|         | Och GOR yt OM bÖREN.                              |
| K       | ApaN GOR TiL ENaNaN DÖR                           |
| K       | och. DÄR ÄR ELEFaTEN.                             |
|         | och ala SÖKER aPAN.                               |
|         | Di HTaR iNTE DEN                                  |
|         | DIRUB aR BO ABaN                                  |
| K       | och Di GOR aLa DEER                               |
| K       | MEN DIHTTaRiNTE DEN                               |
| ADV K   | Så aBaN GOR TiL GÄRDEN och STaDN.                 |
| ADV K   | så GÄR apaN Bo busEN                              |
|         | och HoBaR Bo BuSENS StaG                          |
|         | GÄ TiL STaRNEN                                    |
| K       | och ALA MEISaR SIRDEN.                            |
| ADV K   | så GoR aPaN TiLEN BYTiGEN.                        |
|         | A BaN FÖRSÖ GAR GO TiL BY TiGEN                   |
| K       | ME BÖRENA INTE ÖNaR                               |
| K       | och aBaNTEN KoR                                   |
| (FRÄK)  | Va RFä R BÖPEM N INTE ÖNaRS                       |
|         | NY VET JAG!                                       |
| UK      | NzR NONGOMAR YT                                   |
| FM      | SOOR JaG TiL BYTiGEN och ETaR aBaN Mat BOTiGEN    |
| ADV K   | SOG OR ABaN TiL EN aNaN BUTiGEN TiLENANAN BYTiGEN |
| K       | och apaN SENEN ANAN ABAN                          |
| K       | och DENÄR ENLEKSAKSAK.                            |
| ADV K   | SåGOR ABaN TiL EN HYLÄ                            |
| ADV K   | så GOR EN MAN BÄR                                 |
| K       | och TÖV BORT ABaN TiL GUPBEN                      |
| ADV K   | so GoR APNTIL LEG BuRK                            |
| ADV K   | SoGoR APa BO JYDBaRT                              |
| K       | OchM APAN INTe HTAR STEDARE                       |
| K ADV K | och SO GORABAN TiL BYR                            |
| K       | och STEDaRE LaRA TÖREN                            |
| K       | och LOSRRDÖP                                      |

Texten karakteriseras alltså av ett för barn typiskt sätt att markera sammanhang i en text. Att berättelsens utgångspunkt i detta fall varit en bildsekvens kan ytterligare ha bidragit till att den temporala och den additiva satskopplingen blivit så framträdande. På grund av den ensidiga förekomsten av några få konnektorer förefaller texten således något enformig. Texten tyder dock samtidigt på att denna textbindningsstrategi utgör ett gott stöd för den svaga skribenten som med hjälp av denna textbindningsmekanism kunnat åstadkomma en lång och detaljrik berättelse (jfr Evensen & Lintermann Rygh 1988 som diskuterar förhållandet mellan bruket av det additiva *och*, textlängden och lärarnas sätt att bedöma elevuppsatser).

En mera varierande användning av konnektorer förekommer däremot i Villes muntliga berättande. Ett exempel på hans muntliga återgivning av ett hyss av Emil ges i det följande exemplet.

Ex. 84.

|               |  |
|---------------|--|
|               | Nå, Emil och di <i>va</i> / di äte   |
| ADV K UK      | <i>så när</i> di ha äte  |
| ADV K         | <i>så</i> Emil öö sätte huvud dit till till ...kattila/ruukku (kastrull/karott) ( <u>jo, en soppskål kanske</u> )/soppskål |
| K ADV K       | <i>och sen</i> fastnade den i Emils huvud.   |
| ADV K         | <i>Så</i> gårde de till sjukhus  |
| K UK          | <i>och när</i> de går sjukhus  |
| ADV K         | <i>då</i> di trodde  |
| ATT           | <i>att</i> det kostar tre kronor   |
| K             | <i>men</i> den/  |
| UK            | <i>om</i> man/de harde söndrat den soppskål  |
| FM            | <i>så</i> den soppskål har ...den kostar tofa niin (här ungefär: dehärän) fem kronor                                       |
| ADV K UK      | <i>så när</i> de går till sjukhus  |
| FM            | <i>så</i> där kostar fem kronor  |
| K ADV K       | <i>å så</i> Emil öö kastar den soppskål dit till doktors bord  |
| ADV K         | <i>så</i> det inte kostar nånting.   |
| ADV K UK      | <i>Sen</i> Emils pappa <i>när</i> va hem   |
| ADV K         | <i>så</i> limmade de fast de bitar   |
| ADV K         | <i>så</i> Emil och hans lilla brod va hemma  |
| ADV K         | <i>så</i> den lilla brod frågade   |
| ATT           | <i>att</i> hur har du fått den ti huvud  |
| ADV K         | <i>så</i> Emil sade  |
| ATT           | <i>att</i> de va lätt  |
| K             | <i>och</i> sätte den dit   |
| K ADV K       | <i>d så</i> fastnade den dit.  |
| K ADV K FM UK | <i>Och sen då när</i> de/  |
| ADV K         | <i>sen</i> nån komde och löi sen rikki (slog sönder den).  |

Här utnyttjar Ville bl.a. bisatser i större utsträckning än i sina skriftliga berättelser. Han ser dock ut att favorisera vissa enskilda bisatsmarkörer (såsom *när*), vilket

dock är väntat om man tar hänsyn till texttypen och de tendenser som kunnat noteras hos eleverna i genomsnitt i materialet. För övrigt är det emellertid även i denna muntliga berättelse det konnektiva adverbet *så* som flitigt används. Detta bidrar till uppfattningen om att det muntliga och det skriftliga berättandet ännu i åk 4 har en mycket likadan struktur. Likheterna kan anses vara speciellt stora hos denna skrivsvaga elev, eftersom han i skrift fortfarande tillämpar de för talspråket typiska textbindningsstrategierna.

*Toni*

Även den andra skrivsvaga eleven i grupp 2, Toni, använder ett fåtal olika konnektorer i sin skriftliga framställning. Han anger den temporala följderna hos händelserna uteslutande med hjälp av det konnektiva adverbet *sen*. I sin berättelse om Apan har han dock enbart valt att berätta det som direkt framgår av bilderna. Detta bidrar till att handlingen blir enkel och till att satserna inte kräver mera avancerade typer av bindningar.

Ex. 85.

|       |  |
|-------|--|
|       | Apa på rymmen                          |
|       | de var en gong en apa                  |
| REL   | <i>som</i> var i fngelsen.             |
| ADV K | <i>sen</i> kãm en man,                 |
| REL   | <i>som</i> hade nukeln.                |
| K     | apan tade den                          |
|       | <i>och</i> öppnade dören.              |
|       | alla lätade efter apan.                |
|       | apan gorde ut                          |
| K     | <i>och</i> hopade på busen,            |
| ADV K | <i>sen</i> gårde han till mat afär,    |
|       | där var muket mat                      |
| K     | <i>och</i> Apan titade dem.            |
| ADV K | <i>Sen</i> gorde han på en leksks afär |
|       | där var en lek apa och muket anat.     |
|       | den gorde han tilbaks till djur afär   |
| K     | <i>och</i> manen hitade honom          |
| K     | <i>och</i> alla var glada.             |
| ADV K | <i>sen</i> gorde apan till sin plats   |
| K     | <i>och</i> alla kramad honom.          |
| ADV K | <i>Sen</i> var alla nöida och glada    |

Också i Tonis andra berättelse förblir satskopplingen mycket enkel (se ex. 86).

Ex. 86.

Emil i Lönedärg  
 En gång stegnde Emil alla dör.  
 Emils pappa var på wc  
 och Emil stengnde dören.  
 K *sen* försökt Anton koma bårt från wc.  
 ADVK *sen* moste Alfred säga Wcn sönder.  
 ADVK anton blev jete arji till emil,  
 ADVK *Sen* gårde Emil kojan.

Såsom fallet var hos Ville ser Toni ut att uttrycka sig mera varierat i tal (se ex. 87 och 88). Han ger en mera detaljerad återgivning av innehållet i sina muntliga berättelser, vilket i detta fall lett till att även satskonnektionen blivit mera varierad. Toni överanvänder dock också i sitt muntliga berättande det konnektiva adverbet *sen*, som i de flesta satser förekommer i anknytning till den samordnande konjunktionen *och*.

Ex. 87.

De va Emil  
 REL *som* jodde allting så fel  
 ADVK ADVK A.. *då så sen* hans pappa stängde Emil till en lato (en lada) eller sån  
 K *å* där var han *sen* ensam hela dagen  
 K ADVK *å sen* där var en man  
 REL *som* va jättegod vän med Emil  
 K *å* komde allti *å* sej  
 ATT *att* de e ingenting  
 ATT *att* hans pappa är bara nånsin sån arg  
 ADVK *nå sen* kom de märknarda  
 K *å* Emil var där  
 K *å* där var en tjuv  
 REL *som* rövdes alla människor  
 K ADVK *å sen* togde rövare en plånbok  
 K ADVK *å sen* tota (här ungefär: de här an) *sen* sa mannen  
 ATT *att* de va Emils kamrat  
 K ADVK *men sen* fick Emil fast den tjuven  
 K ADVK *å sen* fick Emils vännen vara fri  
 K ADVK *å sen* giftade Emils vännen *å* sånt.  
 K *å* de Emils vännens namn var Alfred.

Ex. 88.

Lina hade tanden ont  
 ADVK ADVK *så först* sade Emil  
 ATT *att* han vet  
 FRÅK *vad* sku han göra  
 ADVK ADVK *så först* lagde han en rep i tanden  
 K ADVK *å sen* till cykeln

|        |  |
|--------|--|
| K ADVK | <i>å sen</i> började han cykla                             |
| K      | <i>men</i> Lina kom å sprang efter                         |
| K ADVK | <i>å sen</i> andra tog Emil igen repet                     |
| K      | <i>men</i> öö tog fast den i en sån där var gör man så här |
| K      | <i>å</i> började dra                                       |
| K ADVK | <i>å sen</i> klippade Lina snöret                          |
| ADV K  | <i>sen sist</i> öö Emil gårde till taket                   |
| K      | <i>å</i> där hoppade Lina/eller Emil tog hans armar        |
| ATT    | <i>att</i> han kunde inte ta fast i nån                    |
| K      | <i>men</i> snöret/eller naula irtos (spiken lossnade).     |

Det allmänt underordnande *att* använder Toni bl.a. i samband med återgivning av repliker och han visar att han klarar av indirekt anföring. Andra bisatsinledare förekommer relativt sparsamt.

### Anna

Annas skriftliga återberättelse av en historia i pjäsen Emil i Lönneberga har en relativt enkel satsstruktur i.o.m. att texten huvudsakligen består av huvudsatser se ex. 89). Dessa huvudsatser kopplas ihop med den samordnande konjunktionen *och* samt med konnektiva adverb, varav inget enskilt klart dominerar. Hon använder direkt anföring då hon refererar dialoger. Endast på ett ställe kopplar hon ihop den överordnande satsen med det allmänt underordnande *att*:

### Ex. 89.

|        |  |
|--------|--|
|        | Emili Löneberga                                    |
|        | Deva en kon en liten pojke                         |
| REL    | <i>sån</i> hete Emil.                              |
|        | Emil vad en söt pojke.                             |
|        | Han hade en lilla syster                           |
| REL    | <i>sån</i> hete Ida.                               |
|        | Kresamaja var en pika såm liina.                   |
|        | Anton var emils pappa.                             |
|        | De var en kon en Löneberg famill.                  |
|        | En kon sat emil och sligade soppskolen.            |
| ADV K  | <i>Så</i> fastnade skolen i Emils hyvyd.           |
| ADV K  | <i>sen</i> jig Antton, Alma och Emil till lekaren. |
| ADV K  | <i>Sen</i> hustade Anton                           |
| K      | <i>och</i> lekaren sa                              |
| ATT    | <i>att</i> har ni husta?                           |
|        | Antton svarade och sa                              |
|        | <i>nej</i> titta på den här.                       |
| ADV K  | <i>Sen</i> tittade lekaren                         |
| K      | <i>och</i> Antton sa till Emil                     |
| ATT    | <i>att</i> sig Gudag till lekaren                  |
| K ADVK | <i>och då</i> låslnade skolen från hans hyvyd.     |
| ADV K  | <i>Då</i> kom däm hem                              |
| K      | <i>och</i> Ida fråkade av Emil                     |

hur fastnade skolen i din huvud.  
 Emil svarade  
 så här  
 K och skolen fastnade igen.  
 ADVK Så slår Alma i Emils hyvyd.  
 Slyt

I Annas muntliga återgivning av samma hyss (se ex. 90) finns mycket gemensamt med den skriftliga versionen. Återberättelsen kännetecknas av ett flitigt bruk av konnektorer i och med att berättelsens samtliga satser inleds med satsinitiala formord, som samtidigt anknyter till den föregående satsen. Anna har i sin muntliga berättelse inslag av finskan. Det konnektiva adverbet *sen* uttrycks t.ex. med *sitten* (sen). I fråga om bisatser är det det allmänt underordnande *att* som klart dominerar. Oftast förekommer bisatsinledaren i anknytning till en replik yttrad av någon av berättelsens huvudaktör. Replikerna återges i huvudsak i form av direkt anföring. Det finns ändå ett undantag, där satsens person modifierats så att *du* har blivit *Emil*.

Ex. 90.

Nå, de va öö lihasoppa (köttsoffa)  
 K å den där Emil/de va Emils bästa mat  
 så hon tyckte om den där så mycke  
 K ADVK å *sen* hade alla äti  
 ADVK så Emil tog den där skålen å drickte ur de där all de där  
 ADVK *sen* öö va den där skålen i Emils huvud  
 K ADVK å *sen* gick dom till öö läkaren  
 K å läkaren tai (eller) den där Anton sa till läkaren  
 ADVK först hostade han  
 ADVK så läkaren sa  
 ATT att ahaa ni har hosta  
 (ADVK) *sitten* (sen) Anton sano (sade)  
 ATT att nej  
 (ADVK) *sitte* (sen) se taas hostas (hostade han igen)  
 K ADVK å *sen* öö öö Anton sa till Emil  
 ATT att öö sej åt läkaren hej  
 ADVK så kumarsi (bockade) Eemil  
 K ADVK å *sen* slåssna den  
 K ADVK UK å *sen* när dom var hem  
 FM så Ida frågade av Emil  
 ATT att hur öö gick de att öö skålen va i Emils huvud  
 AVK så Emil visade  
 K ADVK å *sen* va de igen  
 ADVK så kom Eemils mamma å öö med öö sorkka (söker ordet: kofot) sån här å slåss till  
 Emils huvud  
 ADVK så va den sönder.

#### 6.4.4 Sammanfattning

Jag har ovan gjort en analys av satskonnektionen i språkbadslevers berättande texter. Målet har varit att studera hur språkbadsleverna utvecklar sin narrativa kompetens när det gäller att länka ihop satser med varandra med s.k. konnektorer. Jag har kunnat konstatera att elevernas användning av sådana konnektorer utvecklas på samma sätt som flera andra undersökningar om andraspråkslever har gett vid handen. Granskningen tyder vidare på att eleverna lär sig konnektorer i en viss ordning. Medan konnektorer helt saknas i den tidiga skriftliga produktionen, markeras sambandet mellan satserna småningom med hjälp av den samordnande konjunktionen *och* och med konnektiva adverb. Språkbadsleverna ser ut att överanvända adverbet *sen* på motsvarande sätt som tvåspråkiga elever i andra studier. En del bisatsmarkörer (*när* och *att*) används flitigt i de flesta elevers texter som producerats mellan årskurserna 2 och 4. En större variation i bruket av underordnande konjunktioner går däremot enbart att finna hos enskilda elever som kan anses ha kommit längre i sin skrivutveckling. Det kan vidare noteras att antalet konnektorer igen börjar avta i frekvens hos de mera avancerade skribenterna när det skriftliga andraspråket börjat differentiera sig från det muntliga andraspråket. Då behövs inte längre t.ex. de konnektiva adverbena som satsinledare i skrift lika mycket som tidigare.

Det som också tydligt kan utläsas av analysen är att olika individer vid samma tidpunkt befinner sig på olika stadier. Individerna utvecklar således sitt språk i en individuell takt. De skrivsvaga eleverna ser ut att ha ett något begränsat urval av konnektorer till sitt förfogande, vilket dock åtminstone delvis kan förklaras med att de utvecklar sitt skrivande i långsammare takt än de övriga eleverna. De mera avancerade skribenterna har därmed hunnit passera samma utvecklingsstadium mycket tidigare och har tack vare sina kontakter med skriven svenska kunnat börja tillämpa andra textbindningsstrategier än de som är typiska för talspråket. Hos eleverna i den äldre gruppen (grupp 2) kan det dessutom ses att skribenterna med skrivsvårigheter inte helt kommer till sin rätt i sin skriftliga framställning. De uttrycker sig ofta mera varierat i tal. Hos de mera avancerade skribenterna är fallet snarare det motsatta. De individuella skillnaderna i bruket av konnektorer är



således inte lika påtagliga i fråga om den muntliga andraspråksproduktionen än vad fallet är i den skriftliga produktionen. Både de svagare och de duktigare skribenterna använder sig således av de vanliga konnektorerna i tal. Detta framgår också av följande exempel som illustrerar hur en flicka berättat om Emil muntligt i åk 4. Samma elev skrev den text som presenterades i exempel 64.

Ex. 91.

|           |   |
|-----------|---|
| ADVК      | Nå, <i>först</i> va de så där                                 |
| ATT       | <i>att</i> de ska ha kalas                                    |
| K ADVК    | <i>å sen</i> di va ...niin (så) de där måste sätta på flaggan |
| ADVК      | <i>så</i> fick en ko kalvar                                   |
| K ADVК UK | <i>å så</i> öö när dom var borta                              |
| FM        | <i>så</i> Emil öö satt Ida där uppe                           |
| K ADVК    | <i>å sen</i> ...  |
| UK        | Nå <i>när</i> de där gästerna kom                             |
| FM        | <i>så</i> frågade dom   |
| ATT FRÅK  | <i>att varför</i> harde de en dansk flagga där                |
| K ADVК    | <i>å sen</i> sen sa Emil                                      |
| ATT       | <i>att</i> de e int någon flagga utan de e Ida,               |
| K ADVК    | <i>å sen</i> tog de bort Ida där                              |
| K ADVК    | <i>å sen</i> öö sen va de också de gick på marknad            |
| K ADVК FM | <i>å så sen</i> va de en öö varas (tjuv)                      |
| REL       | <i>som</i> va/som hette Sparven                               |
| K ADVК    | <i>å så</i> fick Emil öö fast.                                |

Sammanfattningsvis kan sägas att skrivsvårigheterna hos de svaga skribenterna i min undersökningsgrupp inte är speciellt framträdande i fråga om sättet att använda satsinitiala konnektorer. Även om skillnaderna mellan de skrivsvaga och de duktigaste skribenterna är förhållandevis stora vad gäller förmågan att med ytspråkliga medel markera satsernas förhållande till varandra avviker de skrivsvaga i detta avseende inte speciellt mycket från det som i genomsnitt presteras i de två grupperna. Det är således ett fåtal skribenter – ofta flickor – som redan tidigt övergått från att använda de i talspråket vanliga konnektorerna *sen*, *så* och *å* för att tillämpa mera avancerade textbindningsstrategier. Det vore dock intressant att studera användningen av konnektorer vid en senare tidpunkt och undersöka huruvida de skrivsvaga eleverna klarar av att utveckla sin textuella kompetens. Kommer de att såsom skrivstarka kunna differentiera sitt skriftspråk från sitt muntliga språk, eller kommer de individuella skillnaderna i stället att fortsätta att växa? Intressant vore dessutom att studera hur eleverna skriver andra

texttyper än berättelser och granska huruvida det föreligger skillnader mellan skribenter på olika nivåer vad bruket av konnektorer inom olika genrer beträffar.

## 7. TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING, TVÅSPRÅKIGHET OCH SKRIVSVÅRIGHETER

Tidigt fullständigt språkbad är ett tvåspråkigt program som har som sitt främsta mål att erbjuda enspråkiga barn möjlighet till additiv tvåspråkighet inom ramen för skolundervisningen. Språket utgör dock inte ett skolämne eller ett lösryckt studieobjekt utan är ett medel för inläring av de övriga skolämnena. Barnen lär sig således det andra språket via praktisk och ändamålsenlig användning, såsom man lär sig språk i naturliga sammanhang.

Det som förenar barnen som börjar i programmet är att de kommer från enspråkiga hem – hem där föräldrarna uppskattar tvåspråkigheten i den utsträckning att de valt detta frivilliga undervisningsprogram för sina barn. Deltagandet baserar sig således på frivillighet – ett drag som utgör en av de viktiga principerna som skiljer språkbad från de subtraktiva, språkdränkande programmen. Bortsett från dessa två aspekter, dvs. att barnen i början inte har några förhandskunskaper i badspråket och att de deltar i programmet enligt eget val, är barnen, precis som i vilken skola som helst, olika vad beträffar sin språkliga, kognitiva, emotionella och sociala bakgrund och utveckling. Språkbadsprogrammet välkomnar nämligen alla, utan gallring. Det är därmed att förvänta sig att andraspråkutvecklingen liksom ämnesinläringen, som alltså till stor del sker via andraspråket, sker i individuell takt.

I många sammanhang har det dock ställts frågan huruvida skolgång på ett språk som barnen i början varken talar eller förstår lämpar sig för alla. Det har bl.a. frågats huruvida språkbad utgör en extra belastning för barn med en specifik inläringssvårighet eller för barn som p.g.a. lägre kapacitet skulle uppleva skolgång även på sitt förstaspråk som en utmaning. Sådana frågor har under årens lopp aktualiserats bl.a. som en följd av att många kanadensiska barn visat sig avbryta sitt språkbad. I detta arbete har dessa frågor belysts i synnerhet vad elever med läs- och skrivsvårigheter beträffar.

### 7.1 Läs- och skrivsvårigheter hos elever i ett tvåspråkigt program

I allmänhet kan forskning i tvåspråkighet och i läs- och skrivsvårigheter anses ha separata forskningstraditioner som sällan möts. Tvåspråkigheten och den tvåspråkiga individens språkutveckling har således vanligtvis studerats hos personer som inte uppvisat speciella svårigheter i sin kontakt med skriftspråket. (Stamboltzis & Pumfrey 2000.) Den litteratur som under de senaste åren utkommit inom området fyller därför en uppenbar lucka inom forskningen och ger intressanta upplysningar bl.a. om de drag som utmärker de tvåspråkiga elevernas läs- och skrivinlärning. Största delen av den tillgängliga litteraturen belyser dock situationen hos barn från språkliga minoriteter som kommit i kontakt med ett andraspråk (ett majoritetsspråk) på vilket de skall lära sig läsa och skriva. Eleverna deltar i sådana fall ofta i enspråkig undervisning som inte syftar till att utveckla deras tvåspråkighet. I stället förväntas de snarast möjligt uppnå en sådan behärskning av andraspråket att detta språk genomgående kan användas för all undervisning. Att språkinlärningen emellertid är en invecklad och i vissa avseenden även en tidskrävande process, som påverkas av många olika faktorer, gör att dessa elevers speciella situation och språkliga bakgrund inte kan förbises, om t.ex. eventuella inlärningssvårigheter skall kunna förstås och behandlas på ett angeläget sätt.

Inom språkbadslitteraturen har elever med läs- och skrivsvårigheter hittills diskuterats i en relativt liten omfattning. Wiss (1987, 1989) har dock gjort en undersökning som mera ingående belyser dessa svårigheter. Wiss påpekar att elever med specifika läs- och skrivsvårigheter oberoende av program uppvisar samma typ av problem och att läs- och skrivsvårigheterna hos dessa barn därmed inte hänger ihop med andraspråket. Att andraspråket för övrigt utvecklas väl hos elever med specifika läs- och skrivsvårigheter beror på att språkinlärningen i ett språkbad är starkt förankrad i konkreta och meningsfulla kommunikations-situationer, där språket stöds av den aktuella språkanvändningskontexten. Att det dessutom är det muntliga andraspråket som inledningsvis fokuseras bidrar också till att undervisningen speciellt gynnar elever med läs- och skrivsvårigheter. I

mera traditionell språkundervisning står skriftspråket i högre grad i centrum, vilket förorsakar fler problem för dessa barn.

Enligt Wiss har emellertid inte alla läs- och skrivsvaga elever lika gynnsamma förutsättningar för att klara av programmet. Hon menar att det finns barn som p.g.a. omognad uppvisar både språkliga och kunskapsmässiga svårigheter i språkbad. De har det svårt att lära sig badspråket i den takt som skulle krävas för att inlärn timer av ämnesinnehållet på det andra språket skulle vara möjlig.

Ett antal andra studier, därbland min egen intervjuundersökning, har dock visat att kanadensiska lärare i praktiken är benägna att rekommendera programbyte för elever som upplever svårigheter i sin kontakt med skriftspråket. Vidare har det kommit fram att det i ett tvåspråkigt program såsom språkbad inte alltid är enkelt att avgöra om eleven uppvisar läs- och skrivsvårigheter på grund av specifika svårigheter med skriftspråket eller på grund av en ovana inför användningen av det nya språket. Ytterligare har en del forskare rapporterat om att inte alla elever med specifika läs- och skrivsvårigheter har lika goda chanser att lyckas i ett språkbad. Ofta betraktar man programmet som mera lämpligt för elever som på grund av sina visuella svagheter uppvisar skriftspråksrelaterade problem. Däremot anses det att elever med vissa auditiva svagheter har mindre gynnsamma utgångspunkter för att klara av och utveckla sitt andraspråk i ett språkbadsprogram. (Se vidare kapitel 2.)

## 7.2 Individuell variation i språkbadslevers skriftliga andraspråksinlärn timer

I denna avhandling har jag belyst hur förmågan att skriva på ett andraspråk växer fram hos språkbadsbarn. Det övergripande syftet med undersökningen har varit att studera den individuella variation som finns i olika barns sätt att utveckla sitt skriftliga andraspråk och att diskutera hur det faktum att läs- och skrivinlärn timer sker på ett andraspråk inverkar på skrivinlärn timer i synnerhet hos barn som uppvisar svårigheter i sin kontakt med skriftspråket. Genom en jämförelse mellan skrivsvaga elevers och s.k. normalskribenters skriftliga produktion har målet

vidare varit att åstadkomma en beskrivning av de svårigheter som skribenterna i allmänhet uppvisar då de skriver på ett andraspråk i vilket de har begränsade kunskaper. Jag har också strävat efter att analysera de problem som hos andraspråksskribenter kan anses vara tecken på avvikande skrivutveckling.

Å lære å skrive er å lære å beherske skriftspråkets konvensjoner og å se dets muligheter, fra regler for bruket av tegn for lyd (rettskriving), til de store "mønstrene" som vi i vår kulturkrets bruker når vi skal "veve" en sammenhengende tekst (Sjælbred 1992: 26).

I citatet ovan lyfter Dagrun Skjelbred fram två språkliga nivåer i skriftspråksinläringen. Och det är i huvudsak på dessa nivåer som samverkan mellan andraspråksutvecklingen och läs- och skrivutvecklingen i min avhandling har studerats. Den första nivån gäller den ortografiska utvecklingen, som ofta studerats i anknytning till studier av enspråkiga elever med läs- och skrivsvårigheter. Trots att de tvåspråkigas stavningsutveckling beskrivits och analyserats i ett stort antal undersökningar, har forskning i detta sällan bedrivits bland tvåspråkiga barn med skrivsvårigheter.

Den andra nivån berör elevernas förmåga att med hjälp av referensbindning och satskonnektion skapa kohesion i sitt berättande. Denna nivå representerar något som ytterst sällan studerats hos elever med skrivsvårigheter. En analys av den textuella kompetensen är dock intressant framför allt med tanke på att förmågan att uttrycka ett avsett innehåll på ett andraspråk är den kvalitet som åtminstone i början bör stå i fokus.

### 7.2.1 Individuella skillnader på det ortografiska planet

Att göra en distinktion mellan skrivsvaga och normalpresterande elever är utgående från materialet inte någon enkel uppgift. Analysen av elevernas ortografiska utveckling tyder på att en viss överföring sker under hela uppföljningsperioden så att språkbadseleverna vid stavning på sitt andraspråk svenska tillämpar sitt finska fonologiska system, ett faktum som bl.a. bidrar till att förväxlingar uppstår. Jämförs t.ex. resultaten av språkbadseleverna i ett rätt-

skrivningstest med enspråkigt svenskspråkiga skribenters resultat i samma test i en annan undersökning, kan det noteras att dessa grupper framför allt skiljer sig åt vad förekomsten av förväxlingsfel beträffar. Språkbadsseleverna har flera olika typer av förväxlingsfel och de största skillnaderna föreligger i förväxlingsgrupperna *o-u*, *b-p* och *k-g* som är vanliga hos språkbadsselever men mycket ovanliga hos enspråkiga elever.

Vid en jämförelse av språkbadsselevers och simultant tvåspråkiga elevers resultat i en kartläggning av Staffans (se avsnitt 5.4) är det intressant att notera att de simultant tvåspråkiga skribenterna i vissa avseenden befinner sig närmare språkbadsseleverna, medan de i andra avseenden ligger närmare de enspråkigt svenskspråkiga skribenterna.

Både språkbadsselever och simultant tvåspråkiga elever har många förväxlingar i gruppen *u-y*, vilket skulle tyda på att förväxlingen beror på finsk interferens. Förväxlingar av *å-o* förekommer också allmänt i båda grupperna men är också vanliga hos enspråkigt svenskspråkiga barn. Detta förväxlingsfel avspeglar alltså snarare skribenternas bristande kunskap om de ortografiska principerna och kan således förväntas avta med barnens stigande ålder.

För varken de simultant tvåspråkiga eller de enspråkiga eleverna ser det däremot ut att vara svårt att skilja mellan *b* och *p* eller *g* och *k*. Sådana förväxlingsfel tyder på att skribenten har en mycket stark finsk bakgrund och därmed saknar ett fungerande svenskt fonologiskt system. Detta är fallet hos många språkbadsselever under de första skolåren.

Slutligen finns det en förväxlingstyp som inte förekommer hos de enspråkigt svenskspråkiga men som däremot vållar stora problem för språkbadsselever och i viss mån även för simultant tvåspråkiga. Det är *o-u*, dvs. det förväxlingsfel som kan ses som ett tecken på interferens som förorsakas av finskans och svenskans olika ljud-bokstavsrelation. De elever som stavar ordet *bror brur* gör därmed en korrekt fonetisk analys av ordets uttal men stavar enligt finskans fonem-grafem-korrespondens.

Enligt mitt material är det just förväxlingsfelen som är problematiska att analysera. Frågan om huruvida det handlar om en svag skribent eller en elev som ännu inte fått tillräcklig träning i att skriva på sitt andraspråk försvåras bl.a. av att de för de finska skribenterna typiska förväxlingsfelen i svenskan i stora drag är desamma som i allmänhet anses känneteckna elever med specifika skrivsvårigheter. Att sådana förväxlingar förekommer relativt länge i elevernas skriftliga produktion gör att en tidig diagnos även i praktiken ibland kan vara svår att ställa, vilket också kom fram bl.a. i mina intervjuer med språkbadslärare. En individuell undersökning av såväl elevernas uttal som förmåga att via hörseln diskriminera språkljuden är då av speciell vikt och bör göras i god tid. Det är vidare skäl att med ett diktamenstest granska elevernas stavningsförmåga, eftersom prestationerna i ett sådant test kan skilja sig från prestationerna i fri skriftlig produktion. Skillnaderna berör inte enbart de olika krav som uppgifterna ställer på formell och innehållslig korrekthet utan även faktorer, som har att göra med talspråket som ligger till grund för skrivningen. Elever som skriver självständigt stavar i början ord såsom de själva uttalar dem. I och med att de uttalar svenska ord olika, en del med starkt finskt inflytande, är det naturligt att bl.a. förväxlingsfel uppstår. Ett diktamensprov utgår dock från elevens förmåga att diskriminera och "översätta" de enskilda ljudsegment som ordet består av utgående från hur läraren eller testledaren uttalar ordet. En jämförelse av resultaten i ett stavningstest och i fri skrivning kan därmed ge upplysningar om huruvida stavfelen hänger ihop med brister i den auditiva diskrimineringsförmågan eller i ett felaktigt uttal.

I regel kan det dock utgående från mina resultat noteras en klar utveckling efter årskurs två, då stavfelen både i fri skriftlig produktion och i ett diktamensprov småningom börjar avta. Medan det hos närmast alla elever på andra årskursen förekommer ett stort antal stavfel, har de två år äldre eleverna utvecklat sin stavningsförmåga såtillvida att det hos dem främst förekommer stavfel som har med markeringen av lång och kort vokal att göra. I detta skede är det därför lätt att notera att en del elever på grund av bristande träning och brist på kontakter med skrivet språk fortfarande har problem med att komma ihåg fonem-grafem-motsvarigheten i svenskan. En del elever förlitar sig fortfarande på den



fonologiska strategin och har svårt att tillämpa andra strategier vid sitt skrivande. I detta skede är det inte heller svårt att peka på skillnaderna mellan en dyslektisk elev och en elev utan specifika skrivsvårigheter. Den elev som i min undersökningsgrupp fått diagnosen dyslexi stavar mycket ljudenligt, vilket resulterar i ett stort antal förväxlingsfel, utelämnningar och tillägg. I sina friskrivningar har han också allmänt ostrukturerade ord och svårigheter med att markera ordgränser, vilket leder till felaktiga sär- och sammanskrivningar. Sådana avvikelser förekommer mera allmänt hos yngre skribenter men i årskurserna tre och fyra kännetecknar de enbart den dyslektiska elevens texter.

### 7.2.2 Individuella skillnader på det textuella planet

Det är intressant att notera att skillnaderna mellan de skrivsvaga och de s.k. normalpresterande eleverna inte är lika klara då texternas sammanhållning lyfts fram i stället för ortografin. Materialet tyder snarare på att de enligt lärarbedömning skrivsvaga och de s.k. normalpresterande eleverna tillämpar mycket likadana textbindningsstrategier. I fråga om referensbindningar utnyttjar eleverna i regel mycket flitigt upprepning som kohesionsmedel, men även svagare bindningstyper förekommer i de tematiska ledfamiljerna som inför variation i texterna.

Min analys tyder på att en del elever som läraren bedömt som skrivsvaga inte låter sig störas av sina ortografiska svagheter. De skriver i stället mångsidiga och väl sammanhållna berättelser, där de introducerade konstituenterna följs upp så att både långa och korta ledfamiljer bildas. En del andra skrivsvaga elever i min undersökning verkar i stället, såsom en del normalpresterande elever, att uttrycka sig kortfattat och producera text där sammanhållningen är mycket stark men där det främst är en central ledfamilj som håller ihop berättelsen.

Vad bruket av konnektorer beträffar kan det på samma sätt som i fråga om elevernas stavningsutveckling noteras en differentiering från det talade språket hos elever som kommit längre i sin skrivutveckling. Medan de skrivsvaga eleverna

i sina sist producerade texter använder samma konnektorer som kännetecknar det tidiga talspråket, har de mera avancerade skribenterna hunnit utveckla sitt skrivande vidare. De längre hunna skribenterna uttrycker sig i tal emellertid fortfarande med enklare typer av konnektorer, såsom konnektiva adverb, vilket gör att de individuella skillnaderna i bruket av konnektorer inte är lika påtagliga i fråga om den muntliga produktionen.

Det förefaller därmed som om de skrivsvaga eleverna i mitt material inte hade speciella svårigheter med att skapa sammanhållning i sina berättande texter. Hur de klarar av att återge ett avsett innehåll hänger snarare ihop med undervisningen och de personliga egenskaperna hos skribenterna. Att språkbads eleverna i allmänhet redan tidigt ser ut att klara av att skapa enhetliga och innehållsrika berättelser är sannolikt ett resultat av lärarens sätt att förhålla sig till skrivandet och till de kvaliteter som utmärker en välskriven text. I språkbadsprogrammet ingår ju en medveten strävan efter att låta eleverna använda målspråket i så stor utsträckning som möjligt för att förmedla varierande innehåll och för att därigenom kunna utveckla andraspråket maximalt. Detta bidrar till att eleverna ges möjlighet att koncentrera sig på innehållet i det de vill berätta. Det bör samtidigt påminnas om att mitt material består av berättelser som kan anses vara den genre som barn, oberoende av sina skriftspråkliga förutsättningar, redan tidigt blir bekanta med. Eleverna tillägnar sig en förmåga att berätta genom sina rikliga kontakter med såväl muntligt som skriftligt berättande. Skrivningen stöds vidare av att berättelserna ofta följer samma typ av struktur och formulering. Intressant vore därför att undersöka hur elever med olika förutsättningar senare klarar av att skapa sammanhållning i andra typer av texter.

### 7.3 Slutdiskussion

Den lingvistiska analysen av språkbads elevers skrivutveckling ger ett intryck av att svårigheterna hos de enligt lärarbedömning skrivsvaga eleverna i mitt material i första hand ligger på det ortografiska planet. Däremot uppvisar dessa elever inte speciella svårigheter med att skapa text och att använda sitt andraspråk för

skriftlig kommunikation. Detta övergripande resultat stöder delvis det som kanadensiska forskare utgående från sina undersökningar kunnat konstatera. Eftersom forskningen i skrivsvaga språkbadselevers skriftliga prestationer dock oftast förbisett dessa elevers textuella kompetens inför mina analysresultat också en del ny kunskap om det ifrågavarande fenomenet.

Enligt min tolkning är det framför allt det kommunikativa undervisningssättet som kan ha lett till att eleverna trots sina svårigheter vågar uttrycka sig på ett språk som de formellt inte helt behärskar. Utgående från mina fallstudier kan det emellertid konstateras att skrivning på ett andraspråk också utgör en utmaning för de skrivsvaga eleverna. Trots att man i undervisningen kraftigt betonat betydelsen av innehållet, kan vissa elever mera än andra störas av tanken på att de inte klarar av att skriva korrekt. Det kunde därmed tänkas att skrivning på ett andraspråk i viss bemärkelse är en extra belastning för en elev som är mycket försiktig, som är mycket medveten om sina skrivsvårigheter och som kanske har svårt att hålla stavningsreglerna för två olika språk i minnet. Påpekas bör dock att en sådan elev har svårt att komma till rätta på vilket språk som helst p.g.a. sin försiktighet. Det kunde t.o.m. tänkas vara så att han i språkbad skulle gynnas av att man i undervisningen uppmuntrar till skriftlig produktion utan att den formella korrektheten i alltför hög grad fokuseras. Att läraren inte förväntar sig att eleverna klarar av att producera korrekt språk i de tidigare skedena av skolgången kunde därmed bidra till att även de skrivsvaga och de försiktiga skribenterna skulle känna att de kan uttrycka sina tankar via den skriftliga kanalen. På det sättet skulle de också uppmuntras till att få mera träning i att skapa text.

Analysen av den dyslektiska elevens skriftliga produktion tyder i sin tur på att det för en elev med både svårigheter att via hörseln diskriminera ljud och problem med korttidsminnet kan vara svårt att utveckla sitt formella skrivande på två språk. Eftersom dyslektiska elever på grund av bristande automatisering dessutom ofta fortsätter att stava ljudenligt, vållar språk med ljudstridig stavning större problem än språk där stavningen i stort sett följer uttalet. Detta kan ha en viss betydelse om eleven själv betydligt störs av sin egen oförmåga att stava korrekt. Min analys visar dock samtidigt att skrivsvårigheterna finns på båda språken och

att eleven för övrigt inte förefaller vara svag i sin andraspråksbehärskning. En satsning på enbart förstaspråket skulle därmed innebära att eleven hade ett språk mindre som han kunde använda och ha både nytta och glädje av. Elever med specifika läs- och skrivsvårigheter kommer dessutom sällan helt ifrån sina skrivsvårigheter, även om de skulle få koncentrera sig helt på ett enda språk. Det som språkbadsprogrammet kan erbjuda sådana elever, som alltså uppvisar specifika läs- och skrivsvårigheter oberoende av program, är en förmåga att obehindrat använda ett andraspråk. Förutom att sådan språkkompetens är högt uppskattad i dagens samhälle kan behärskning av två språk vara någonting som både höjer elevens självförtroende och hjälper honom att kompensera sina svaga sidor.

Att språkbadsprogrammet i allmänhet betraktas som ett program för alla behöver emellertid inte betyda att det är ett lämpligare alternativ för elever med särskilda behov än något annat program. Det är däremot framför allt valet av undervisningsmetoder – oberoende av program – som kan hjälpa elever med varierande förutsättningar att komma till rätta. Och det är oftast just i fråga om elever med särskilda behov som behovet av flexibla undervisningsmetoder uppstår. De undervisningsmetoder som i en språkbadsskola betraktas som nödvändiga för att alla elever på ett nytt språk skall kunna följa undervisningen och inhämta kunskap om omgivningen utgör dock mycket gynnsamma utgångspunkter för undervisning av elever med särskilda behov. De använda metoderna tar väl hänsyn till det faktum att eleverna är olika i sitt sätt att ta till sig det skolan har för avsikt att lära ut, eftersom eleverna ju är olika i sitt sätt att utveckla sin behärskning av undervisningsspråket. Styrkan med språkbadsundervisningen förefaller således att vara att den automatiskt från första början tar hänsyn till olika elevers olika sätt att lära sig. I undervisning som sker på förstaspråket kan elevernas inläring och förståelse lätt tas för given.

Samma syn på elever råder även i läs- och skrivundervisningen i en språkbadsskola. Eleverna ges tid att i sin egen takt utveckla sin läs- och skrivkunnighet och som följd av den individuella undervisningen är risken inte lika stor för att de långsammare eleverna skulle bli stämplade på grund av sina svårigheter. Att ingen

i klassen i synnerhet i början är speciellt mycket duktigare än andra i sin andraspråkskompetens bidrar vidare till att alla på så sätt kan betraktas vara "svaga" i vissa avseenden. Detta skapar trygghet för eleverna och stöder de läs- och skrivsvaga barnen som kanske oftare än vad fallet är inom den traditionella undervisningen erbjuds tillfällen att lyckas.

Att arbeta på ett andraspråk behöver dock inte självklart löpa smidigt för alla elever. Risken finns att elever som av någon anledning inte känner sig kunna använda mycket språkbadspråk även i allmänhet upplever sig som svaga elever. Hur eleven själv trivs med tanken att gå i skola på ett andraspråk är därför en faktor som inte skall tas för given. Att varje enskilt fall granskas individuellt ifall svårigheter i ett språkbad uppstår kan således betraktas som ett rättvist förhållningssätt även om det i praktiken, såsom mina intervjuer bland skolpersonalen i kanadensiska skolor tyder, sannolikt leder till att elevernas problem i olika skolor behandlas olika beroende på skolpersonalens förhållningssätt till språkbadets lämplighet för alla barn.

Avslutningsvis kan konstateras att språkbadsprogrammet kan erbjuda många värdefulla upplevelser för de flesta barn. I och med att andraspråket i ett språkbad lärs via konkret och meningsfull kommunikation blir det tillgängligt även för läs- och skrivsvaga elever som ofta har det svårt att lära sig språk via de mera traditionella metoderna som i sin tur tenderar att förstärka dessa elevers svaga sidor. Sättet att undervisa stöder dock inte enbart språkinläringen hos olika typer av elever utan utgör även gynnsamma ramar för inläringen av de olika skolämnena. Eftersom ämnesinnehållet lärs ut på ett andraspråk, har man i språkbad varit tvungen att planera undervisningen så att den stöder inläringen på ett mångsidigt och individualiserat sätt.

För en elev med skrivsvårigheter kan skrivning på ett andraspråk i en viss bemärkelse utgöra en utmaning. Svårigheterna på andraspråket kan dock främst anses beröra det formella textskapandet, som för de flesta eleverna med skrivsvårigheter är problematiskt även i fråga om förstaspråket.

Slutligen påminner jag om att mitt material är begränsat och att jag granskat enbart ett urval språkliga drag i barns språkbehärskning. Avhandlingen förbiser således avsiktligt många delaspekter som sannolikt skulle ha bidragit till en mera fullständig bild av elevernas språkkompetens och svårigheter. Vidare bildar elever som deltagit i min undersökning inte någon enhetlig grupp utan var och en uppvisar en individuell profil där bl.a. orsakerna till de upplevda svårigheterna varierar. Detta medför vissa begränsningar vad gäller generaliserbarheten av resultaten. Samtidigt har dock en fallstudie av detta slag gett möjligheten att diskutera enskilda elevers andraspråksinläring på ett djupare plan ifråga om de valda språkliga dragen än vad de flesta undersökningar på området hittills gjort. Fallstudien har också gjort det möjligt att belysa de enskilda elevernas språkinläring i ett större sammanhang. Detta är viktigt eftersom de inomindividuella faktorerna och faktorerna utanför individen själv hos varje elev samspelar på olika sätt. Min fallstudie kompletterar således den ofta kvantitativt inriktade forskning på området som dessutom främst gällt kanadensiska elever. Den konkretiserar vidare hur den individuella variationen i en klass med svenskt språkbad kan se ut och ökar förhoppningsvis förståelsen för både de kvaliteter och de brister som kan utmärka de enskilda elevernas tidiga textskapande. Detta torde skapa förutsättningar för att man i skrivundervisningen i fortsättningen på ett ännu ändamålsenligare sätt kan ta hänsyn till och stöda olika andraspråksskribenters individuella behov.

**SUMMARY****INDIVIDUAL DIFFERENCES IN SECOND-LANGUAGE LEARNING OF IMMERSION PUPILS WITH WRITING DIFFICULTIES**

The overall purpose of this investigation has been to analyse individual differences in the development of immersion pupils' written second-language proficiency. Attention has above all been focused on children who, because of their problems with the written language, in the opinion of their class and their remedial teacher, are in need of additional remedial instruction. Furthermore, the aim has been to discover more easily generalizable tendencies in the material which can provide information about what constitutes the normal process of learning to write, typical of second-language writers generally, and what can be regarded as signs of writing problems of children who are learning to write in their second language. This I have tried to achieve by illustrating the line of development of pupils with poor writing skills in relation to the second-language development of their classmates of the same age who, according to their teachers, do not have any difficulties when confronted with written language.

The second-language learning of immersion pupils has been studied on two levels. First of all I have focused on the orthographical development. This has often been studied in connection with monolingual pupils with and without writing difficulties, and an analysis of spelling often occupies a central position in assessing pupils' writing skills. Research has, however, so far paid little attention to the development of the spelling of bilingual pupils with writing problems. Therefore not enough is known today about the ways in which writing difficulties manifest themselves in relation to second-language writers. This may be one reason why the real writing problems of bilinguals can be wrongly interpreted as unfamiliarity with writing the second language. And the other way round: features that may be a natural part of the process of learning to write can be interpreted as specific writing difficulties.

The second level which the present investigation touches on concerns the pupils' ability to achieve cohesion in their narratives by means of referential and connective ties. This level in turn represents something that has very seldom been studied in relation to pupils with writing problems. In other words, it has seldom been shown how pupils with poor writing skills manage to communicate through the channel of

writing. An analysis of their textual competence is, however, interesting, above all considering that ability to express intended meaning in a second language is the quality that should at least to begin with be focused on.

Written narrative can be considered to make great demands on the narrator since the communicative responsibility in such a language situation lies entirely on the individual pupils themselves. They are then expected to present the content as a logical and coherent unit solely by linguistic means. On the other hand the communicatively oriented attitude to language in immersion and the emphasis on the substance to be communicated may have the effect of motivating even weak pupils to do the writing tasks.

Finally, a more general question that the investigation has touched upon is how immersion and teaching in a second language is suited for pupils with various qualifications, especially for children with reading and writing disability. In order to throw some light on this more comprehensive problem, I have considered the weak and strong points of the pupils with poor writing skills in relation to the context in which the learning takes place and in relation to the factors which can be regarded as influencing the weak pupils' success in the programme. Such factors are for instance the teacher's view of the suitability of the programme for all the children and the suitability of the teaching methods for pupils with different qualifications.

The material for the case study was collected in the period 1997–1999 in a lower comprehensive school in Vaasa. The participants in the case study represent two different age groups. One of the groups (group 1) started in its first grade in the autumn of 1997, while the second group (group 2) started in its third form at the same point of time. From both groups, three pupils have with the assistance of the class teacher and the remedial teacher been selected for closer study. The development of the writing skills of these children has been studied in relation to the development of the writing skills of the pupils of the same age in the same grade.

The primary material for the analysis consists of the selected pupils' free written compositions. In order to be able to capture the development of the pupils I collected the material at regular intervals during a two-year follow-up period. This



material was produced by the pupils mainly in the course of the regular teaching. In addition to the free written compositions other data have also been collected to supplement the case studies and to increase the understanding of the individual pupils' achievements. I have, for example, made regular observations in the two grades, interviewed the pupils' classteacher and remedial teacher and collected oral material from the pupils.

The analysis method in my doctoral thesis is mainly qualitative with some elements of quantitative presentation. I have begun the analysis of the selected linguistic categories, i.e. spelling, connectors and referential ties, with a quantitative account of the results concerning the whole grade of the age group in question. The achievements of the pupils with weak writing skills have then been considered qualitatively, separately and in relation to the average achievement of the pupils of the same age.

Since the study has been implemented at different linguistic levels which are different in character, different analysis methods have been employed. The development of the pupils' spelling has been studied by means of error analysis, while referential ties and connectors were analysed by textlinguistic methods.

### **Individual differences on the orthographical level**

The analysis suggests that the immersion pupils as a group quickly develop their ability to spell. While a great number of orthographical errors of various kinds can be found in the younger group of pupils, the older group at the end of their grade 4 shows only few deviations from the norm of written language. Besides, the orthographical deviations among the immersion pupils in grade 4 are distributed in a way that corresponds to the profile of monolingual Swedish-speaking pupils in other studies. This means that it is chiefly the marking of long and short vowels that causes problems.

In the older group of pupils (group 2), one pupil during the follow-up period was diagnosed as afflicted with dyslexia. It was therefore of special interest to analyse his spelling developed in relation to that of the other two pupils with writing problems and in relation to the development of the pupils who performed

'normally' in the same grade. This analysis indicates that the dyslectic pupil's orthography deviates from that which is typical of the other pupils in the grade, especially as regards the number of misspellings. The proportion of misspelt words in his free writing is thus considerably higher than misspellings in the texts of the other writers of the same age, but also higher than in the two years younger writers' texts (the pupils in group 1).

Also, as far as the quality of the deviations is concerned, the dyslectic pupil shows a different result than the other pupils in the same grade. Thus he has misspellings that are not to be found among other pupils of the same age in the material. In his free writings he uses for instance generally unstructured words and has difficulty in marking the boundary between words, which leads to wrong decisions about writing an item as one word or two words. The analysis further suggests that the types of error in his texts are more evenly distributed as regards error types while among the other pupils in the same grade it is more evident that some types of error dominate (errors that can be referred to the categories of vowel confusion, consonant confusion and leaving out consonants). It should, however, be emphasized that it is in this case a question of a single pupil who has written fairly long texts and who does not seem to try to avoid misspellings by expressing himself briefly and one-sidedly.

On the other hand, the other two pupils with writing problems in the older group (group 2) do not, on their part, differ as clearly as the dyslectic pupil from the pupils in the same grade as far as the types of deviation are concerned. The difficulties typical of these two pupils seem, instead, merely to take the form of a greater number of misspellings. According to the class teacher and the remedial teacher it is not a question of pupils with specific writing difficulties but of pupils whose development of writing has to some extent been dependent on a number of other factors, such as failing self-confidence, a stressing home environment and insufficient practice (among other things as a result of absence from school). These factors have contributed to the pupils with writing problems not having had time to automatize their spelling skills at the same rate as pupils with more practice and more contact with the written second language. The fact that the pupils with writing difficulties have not yet had time to visualize the words means that phonological strategy still dominates and that for instance mix-ups frequently

occur. Such mix-ups are, however, of the same type as those that occur with so-called averagely performing immersion pupils, even if in this case such mix-ups are more rapidly decreasing in frequency.

With regard to the younger group of pupils (group 1) it is on the basis of the written material from the first three grades (the end of grade 1 to the beginning of grade 3) more difficult to make a distinction between normal and deviant development of writing. In the texts of most pupils a great number of misspellings occur that can be explained in terms of many different categories of error. In contrast to what could be established on the part of the older group of pupils there is thus no clear difference between pupils considered by their teachers to have writing problems and the so-called normally performing pupils especially as regards misspelling. Even the pupils who perform 'normally' show thus at this stage such deviations as were characteristic of the texts of the weakest pupil in the older group (e.g. additions, omissions, unstructured words, words written wrongly as separate or solid).

Many pupils in the first grades make use of phonological strategy, which for instance leads to omissions of letters (*han - hn, är det - ed, städer - stedr, fast - fst, de - d, snickrar - nskgar, den - dn, korven - krvn, den här - dedh, har - hr*). Omissions of letters can, however, also be a result of writing in a second language and of the fact that the pupils may also be uncertain about the correct pronunciation of the word and about what phonemes the word contains. The frequent omission of letters thus need not be a result of phonetically determined spelling or of the child not hearing the phonemes of a word. Besides, there is considerable individual variation regarding the rate at which individual pupils begin to use orthographical and morphological strategy rather than phonological strategy. While some pupils, possibly because of less contact with their written second language, mainly base their spelling on their pronunciation, others show, even at an early stage, awareness that one and the same sound can be variously spelt in Swedish.

The problem of distinguishing between normal and deviant development of writing skills is further reinforced by the fact that the pupils, among other things due to interference from Finnish, commonly make the same mix-up errors in the first grades which are regarded as typical of the spelling of pupils with specific writing difficulties (for instance confusion of voiced and unvoiced consonants or of visually

kindred graphemes, such as *b-p*). Since it is quite natural for second-language writers at first to use the phonological system of their first language when analysing words in the second language, confusion between for example voiced and unvoiced phonemes in Swedish cannot off-hand be regarded as a sign of auditive difficulty.

### **Individual differences on the textual level**

The analysis of the pupils' ways of achieving cohesion in their texts does not reveal any decisive differences between average pupils and pupils with writing difficulties. As regards *referential links* individual differences within both the group with writing difficulties and the averagely performing group can be discerned. In general, however, all pupils make very frequent use of repetition as a means of cohesion. Differences occur on the other hand between the different pupils' ways of using weaker types of links in the thematic cohesive chains which contribute variation to the texts.

The analysis suggests that some of the pupils whom the teacher has considered to have writing difficulties do not allow themselves to be bothered by their orthographical weaknesses. Instead, they write versatile and adequately coherent narratives in which the introduced constituents are followed up so that both long and short cohesive chains are created. Some other pupils with writing difficulties seem, instead, like a number of pupils regarded as average, to express themselves concisely and produce text in which cohesion is very strong but in which a central cohesive chain keeps the narrative together.

The pupils who express themselves concisely often write a quite strongly coherent text where the proportion of identity links is high. In such cases the writers can be regarded as applying a kind of reduction strategy. Instead of trying out alternative ways of expression, the pupils in such cases prefer to repeat the same expressions and thus to avoid the risk of misspelling. The fact that some pupils write concisely may thus be a result of their attempt to avoid misspellings — but also of their lacking a many-sided vocabulary in their second language that would make it possible for them to express the content in a more varied manner. But even if there are obviously great individual differences in vocabulary, some pupils are more apt than others to express themselves in words they are not quite sure of. Instead of

repeating the same word the writers can in such cases for instance refer to an item by using an expression with a somewhat different semantic range.

A mark of pupils' writing in their second language also appears from some links being formed as a result of the fact that the pupils overgeneralize the use of one and the same verb for different functions. Such links do not, in my opinion, actually contribute to increased cohesion but give, instead, an impression of monotony. In my material such an overuse of certain nuclear verbs is to some extent typical of the narratives of the pupils with writing difficulties.

Because the pupils with writing difficulties perhaps to a slightly greater extent rely on strong cohesive links and describe a relatively simple content is probably the main reason why the texts of such pupils do not exhibit too many weaknesses regarding cohesive links. It is only natural that linking problems occur more often in texts which have more complex content and are characterized by many shifts of perspective. Linking deficiencies are also more prevalent in texts in which the pupils, instead of writing their own story, retell a story. This is probably connected with the nature of the task and the fact that the writers in retelling a story find it more difficult to decide what the reader is already familiar with. When the pupils tell a story of their own which nobody has heard before, it is more natural to use endophoric reference and express different referential relations more explicitly.

The analysis of *connectors* indicates that the immersion pupils in my material develop their narrative competence in a way that corresponds to second-language pupils in several other investigations. The examination furthermore suggests that the pupils learn the use of connectors in a certain order. While connectors are entirely lacking in early written production, connections are by and by indicated by the use of the coordinating connector *och* and the use of connective adverbs. Immersion pupils seem to overuse the adverb *sen* in a way that corresponds to bilingual pupils in other studies. Some markers of subordinate clauses (*när* and *att*) are used frequently in the texts of most pupils produced between grades 2 and 4, while greater variation in the use of conjunctions can only be found in individual pupils (often girls) who can be considered to have developed further in their writing proficiency. But it can also be noted that the number of connectors again begins to decrease in frequency as regards the more advanced writers, whose written second language has begun to show differences from the oral second

language. The more advanced writers thus no longer — at least not as much as before — introduce their clauses and sentences for example with connective adverbs.

What can be clearly seen from the analysis is thus that different individuals at the same point of time have reached different stages and that they develop their language at an individual rate. The pupils with weak writing skills seem to have a somewhat limited selection of connectors at their disposal, which at least partly can be explained by their slower writing development in comparison with the rest of the pupils. The more advanced writers have consequently passed the same stage of development much earlier and have thanks to their contact with written Swedish begun to apply other text-linking strategies than those which are typical of spoken language. In the group of older pupils (group 2) it can, in addition, be seen that pupils with writing difficulties do not appear to their advantage in their writing. They often express themselves in a more varied fashion in speech than in writing while the opposite is often true in the case of the more advanced writers. The individual differences in the use of connectors are thus not equally marked in oral second-language production as in the production of written texts.

It seems therefore that the pupils with writing difficulties in my material did not have any special difficulties in creating cohesion in their narrative texts. That immersion pupils generally, even at an early stage, seem able to compose coherent and substantial narratives is probably a result of the teacher's attitude to writing and to the qualities which are typical of a well-written text. The immersion programme comprises a conscious tendency to let the pupils use the target language as extensively as possible to convey various types of content and thus to develop the second language maximally. The pupils are therefore given the opportunity to concentrate on the the content of what they want to tell. It should at the same time be remembered that my material consists of stories which can be regarded as the genre with which children, regardless of their written-language qualifications, are already familiar with at an early stage. The pupils acquire the ability to tell stories thanks to their frequent contacts with both oral and written story-telling. Writing is further supported by the fact that the same type of structure and formulation is often adopted in the stories. It would therefore be interesting to examine how pupils with writing difficulties later manage to achieve cohesion in other types of texts.

## Discussion

The linguistic analysis of immersion pupils' writing development gives the impression that the difficulties of the writers labelled as weak by their teachers are in my material primarily to be found on the level of orthography. On the other hand these pupils do not display any special difficulty in creating texts and in using their second language for written communication. The communicative manner of teaching has, furthermore, had the effect that the pupils in spite of their difficulties are not shy about expressing themselves in a language that they do not wholly master.

But although the importance of the content has been strongly emphasized in the teaching, some pupils can, more than others, be disturbed by the thought that they do not manage to write correctly. It can therefore be thought that writing in the second language to a certain extent constitutes an extra burden to pupils who are very self-conscious, who are well aware of their writing difficulties and who may find it difficult to keep the orthographical rules of two different languages in mind. Still, it should be pointed out that such pupils will find it difficult to cope with any language because of their self-consciousness. It could even be assumed that immersion is propitious to them because the teacher encourages written production without focusing too much on formal correctness. That the teacher does not expect the pupils to be able to produce correct language at the early stages of school attendance could in this way make even the self-conscious and poor writers feel that they can express their thoughts in written form. In this way they would also be encouraged to practice writing more.

Analysis of the dyslectic pupil's written production again suggests that a pupil who has difficulties in discriminating speech sounds by ear and has problems with his short-term memory may find it difficult to develop his formal writing in two languages. Since dyslectic pupils because of inadequate automatization also continue to spell phonetically, languages with non-phonetic orthography cause greater problems than languages where the spelling on the whole conforms to pronunciation. This may be of some importance if the pupil himself is considerably disturbed by his inability to spell correctly. A comparison between texts produced in the second language and texts produced in the first language at the same time indicates that the writing problems of this boy occur in both languages. Apart from

this, the pupil in question does not exhibit any weaknesses in his mastery of his second language. Concentration solely on his first language would then mean that the pupil had one language less at his disposal which could be useful and delightful to him. Also, pupils with specific reading and writing difficulties will seldom get entirely rid of their writing difficulties, even if they were allowed to concentrate exclusively on one single language. What the immersion programme can offer pupils of this kind, who thus display specific reading and writing problems regardless of programme, is the opportunity to freely use a second language. Not only is such linguistic competence highly valued in today's society, but mastering two languages can be something that raises the pupil's selfconfidence and helps him to compensate his weak points.

Even though the immersion programme is generally regarded as a programme for everyone, this does not, however, mean that it is a more suitable alternative than any other for pupils with special needs. It is, on the other hand, above all the selection of teaching methods — independently of programme — that can help pupils with different qualifications to cope. And it is exactly with regard to pupils with special needs that flexible teaching methods are most frequently required. The teaching methods that in an immersion school are regarded as necessary for all pupils in order to enable them to follow instruction and acquire knowledge provided in a new language are very favourable starting-points for teaching pupils with special needs. The methods used take well into account the fact that the pupils differ in their way of absorbing what the school is intended to teach, since the pupils are so obviously different in developing their mastery of the language used in teaching. The strength of immersion teaching thus seems to be that it automatically, from the very start, takes into account different pupils' different ways of learning. In teaching that takes place in the first language it is easy to take the pupils' learning and understanding for granted.

A similar view of the pupils also prevails in the teaching of reading and writing in an immersion school. The pupils are given time to develop their reading and writing ability at their own rate, and as a result of individual teaching the risk is not equally big that the slower pupils will be branded because of their difficulties. The fact that none in the grade, especially at the outset, are markedly more proficient than the others with regard to their second-language competence also means that everybody can in this respect be considered "weak". This gives the pupils a feeling



of security and supports the children who find reading and writing difficult, giving them, perhaps more often than traditional teaching, opportunities to succeed. That the pupils are given time to develop their writing skills and their second language at their individual rate can, however, at the same time contribute to their possible difficulties not being immediately noticed. As my analysis of the writing skills of pupils with writing difficulties implies, it may at an early stage be difficult to establish which pupils develop their second-language proficiency at a slower rate and which pupils for their part have problems due to more specific writing difficulties. In order to be able at an early stage to support pupils with special needs, it is therefore important that the teachers in addition to the pupils' second-language writing development also pay attention to the pupils' first-language achievements and their oral second-language development.

Working on one's second language need not necessarily run smoothly for all pupils. The risk is that pupils who for some reason do not feel able to use a great deal of the immersion language also in general feel that they are weak pupils. How the pupils themselves like the idea of attending a school in their second language is therefore a factor that should not be ignored. In case difficulties in immersion occur, it should therefore be considered a justified attitude to examine each case individually even if, as my previous interviews with staff members of Canadian schools suggest, it will in practice probably mean that the pupils' problems in different schools are dealt with in different ways depending on the attitudes of the school staff to the suitability of immersion for all children.

In conclusion it can be established that the immersion programme can offer many valuable experiences to most children. Since the second language in immersion is taught by means of concrete and meaningful communication, it also becomes available to pupils with reading and writing problems. These pupils often find it difficult to learn languages through the more traditional methods, which in turn tend to emphasize the weak points of pupils with reading and writing problems. The way of teaching does not merely support the learning of languages for various types of pupils but it also forms a favourable frame for the learning of different school subjects. Since the substantial content is taught in a second language, it has been necessary in immersion to plan the teaching so that it supports learning in a many-sided and individual way.

To a pupil with writing difficulties, writing in a second language can in a certain sense prove a challenge. The difficulties of the second language can nevertheless be considered to concern mainly the formal creation of texts, which to most pupils with writing difficulties is problematic also when it is a question of their first language.

## LITTERATUR

- Ahvenainen, O. & E. Holopainen (2000). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. 2. painos. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Ahvenainen, O., S. Karppi & M-L. Åström (1977). *Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt*. Helsinki: Koulun Erityispalvelu Oy.
- Arnau, J. (1994). Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia? I: *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*, 13–32. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7.
- Arnau, J. & A. Bel (1995). How different contexts promote the use of the language in a Catalan immersion program: Instructional implications. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 107–140. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192.
- Arnau, J. & Sotés, P. (1996). Yksilölliset erot kielen käytössä ja kielen omaksumisessa: Baskilainen kielikylpyohjelma. I: *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, 47–58. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.
- Aro, M. (1999). Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. I: *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*, 273–289. Toim. T. Ahonen & T. Aro. Juva: Atena Kustannus.
- Artigal, J.M. (1991). *The Catalan Immersion Program. A European Point of View*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters 35. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1993). *Introduction to Bilingualism and Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1996). *Barnets väg till tvåspråkighet. Råd till föräldrar och lärare i förskola och grundskola*. Uppsala: Förlaget Påfågeln.
- Baker, C. & S. Prys Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bates, L. (1995). Promoting young ESL children's written language development. I: *Working with Bilingual Children*, 109–127. Eds M. K. Verma, K. P. Corrigan & S. Firth. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ben-Zeev, S. (1984). Bilingualism and cognitive development. I: *Bilingualism and Language Disability. Assessment and Remediation*, 55–80. Ed. N. Miller. San Diego: College-Hill Press.

- Bergström, M. (1997). *Språkbud – ett program för alla barn. Attityder till och sätt att bemöta språkbudselever med speciella behov*. Opublicerad lisentiatavhandling. Vasa universitet.
- Berman, R.A. & D.I. Slobin (1994). *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhard, J.K. (1993). The effects of early French immersion programs on the learning disabled: Two positions. I: *Exceptionality Education Canada* 3:4, 1–18.
- Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbudselevens andraspråk*. Acta Wasaensia No 46. Språkvetenskap 8. Vasa universitet.
- Björk, M. & C. Liberg (1996). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Bloom, L. & M. Lahey (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York.
- Bonyun, R., F. Morrison & J. Unitt (1986). *When Primary Pupils Transfer out of French Immersion*. Research Report 86-06, Ottawa Board of Education Research Centre.
- Brew, M. (1994). *Den leksamma skolan*. Malmö: Faktors Tjänst AB.
- Britton, J. (1970). *Language and Learning*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language disabled child. *Canadian Journal of Education* 3:4, 51–72.
- Bruck, M. (1979a). Problems in early French immersion programs. I: *So You Want Your Child to Learn French!*, 42–47. Eds B. Miacak & E. Isabelle. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Bruck, M. (1979b). Switching out of French immersion. *Interchange* 9:4, 86–94.
- Bruck, M. (1982). Language impaired children's performance in a additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics* 3, 45–60.
- Bruck, M. (1985a). Consequences of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics* 6, 101–120.
- Bruck, M. (1985b). Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics* 6, 39–61.
- Brunell, V. (1988). *Skolspråkssvårigheter på grundskolans lågstadium*. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 361. Toinen muuttamaton painos. Jyväskylän yliopisto.

- Bråten, I. (1997). Rettskrivningsvansker ved afasi. Kan kognitiv strategi-undervisning hjelpe? *Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk* 1, 20–31.
- Burnett, W.J. (1990). The hidden handicap: French immersion and children with learning disabilities. I: *So You Want Your Child to Learn French!*, 78–87. Eds B. Fleming & M. Whitla. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Carter, A. (2000). Shared writing in support of dyslexic children from different cultural backgrounds. I: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A challenge for Educators*, 80–84. Eds L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Clay, M.M. (1993). *Reading Recovery. A Guidebook for Teachers in Training*. Portsmouth: Heinemann.
- Cline, T. & N. Frederickson (1999). Identification and assessment of dyslexia in bi/multilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2:2, 81–93.
- Collinson, V. (1992). Future trends and challenges in French immersion. In: *French Immersion: Process, Product and Perspectives*, 385–391. Eds S. Rehorick & V. Edwards. Welland: Canadian Modern Language Review.
- Cumming, A. (1989). Writing experience and second-language proficiency. *Language Learning* 39:1, 81–141.
- Cummins, J. (1979). Should the child who is experiencing difficulties in early immersion be switched to regular English program? *Canadian Modern Language Review* 36:1, 139–143.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion. *Canadian Journal of Education* 8, 117–138.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1995). Canadian French immersion programs: A comparison with Swedish immersion programs in Finland. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192.
- Cummins, J. (1998). Immersion Education for the Millenium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion? I: *Learning through Two Languages: Research and Practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, 34–47. Eds M. R. Childs & R. M. Bostwick. Katoh Gakuen, Japan.
- Cummins, J. (2000a). *Linguistic and Cognitive Issues in Learning to Read in a Second Language* [online] [cited 2000-02-21], 1–26. Available: <http://www.utoronto.ca/~jcummins/papers/exposito.html>.

- Cummins, J. (2001). Learning difficulties in 'immersion' programmes. I: *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Eds C. Baker & N.H. Hornberger. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dahlquist, A. (1970). *Läs- och skrivsvårigheter. Från arbetet i en svensk läsklinik*. Pedagogiska skrifter 223–225. Stockholm: Sveriges lärarförbunds litteraturkommitté.
- Das, J.P. & J. Cummins (1982). Language processing and reading disability. I: *Advances in learning and behavioural disabilities*, vol 1. Eds K.D. Gadow & J. Bialer. Greenwich: JAI Press, Inc.
- Demers, D. (1994a). *Learning Disabilities and Cross-Linguistic Interference in French Immersion: When to Transfer, When Not to Transfer?* Manitoba: Canadian Parents for French and Learning Disabilities Association of Manitoba.
- Demers, D. (1994b). Learning disabilities and French immersion: When to transfer, when not to transfer? *Canadian Parents for French Manitoba News* 13:1, 3–5.
- Deponio, P., J. Landon & G. Reid (2000). Dyslexia and bilingualism – Implications for assessment, teaching and learning. I: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*, 52–60. Eds L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Edelsky, C. (1986). *Writing in a Bilingual Program*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Efans, N.T. & A. Cooke (2000). Children's spelling errors in Welsh and English writing. I: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*, 85–93. Eds L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Ekberg, L. (1997). Diskursiva och syntaktiska mönster i återberättelser hos invandrarbarn i Rosengård. I: *Svenskans beskrivning 22*. Utg. Håkansson et al., 97–110.
- Ekberg, L. (1998). Regeltillämpning kontra lexikonkunskap i svenskan hos invandrarbarn i Malmö. I: *Nordiske sprog som andetsprog. Københavnestudier i tosprogethed*. Red. J. Møller, P. Quist, A. Holmen & J.N. Jørgensen. Københavnestudier i tosprogethed 30. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Elomaa, M. (2000). Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielisten kirjoitelmat peruskoulussa. *Acta Wasaensia* 83. Kielitiede 16. Vaasan yliopisto.
- Enkvist, N.E. (1974a). *Stilforskning och stilteori*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB, CWK Gleerup Bokförlag.
- Enkvist, N.E. (1974b) Några textlingvistiska grundfrågor. I: *Språket i bruk*, 172–206. Red. U. Teleman & T. Hultman. Lund: Liber Läromedel.

- Eriksen Hagtvet, B. (1994). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- von Euler, C. (1995). Läs- och skrivsvårigheter i tvärvetenskapligt, internationellt perspektiv. I: *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*, 19–31. Red. Ch. Jacobson & I. Lundberg. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Evensen, L.S. & I. Libermann Rygh (1988). Connecting L1 and FL in discourse-level performance analysis. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 22, 133–178.
- Fagan, W.T. & H.M. Hayden (1988). Writing Processes in French and English of Fifth Grade French Immersion students. *The Canadian Modern Language Review* 44, 4, 653–668.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. (1998). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Andra reviderade svenska upplagan. Jönköping: Brain Books AB.
- Garne, B. & S. Strömquist (1980). Visst kan flickor få femmor. I: *Elevsvenska*, 61–83. Red. K. Larsson. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12. Lund: Studentlitteratur.
- Garne, B. (1991). *Berätta en fabel! En studie i skolbarns återberättande*. FUMS Rapport nr 156. Uppsala universitet.
- Genesee, F. (1976a). The suitability of immersion programs for all children. *Canadian Modern Language Review* 32:5, 494–515.
- Genesee, F. (1976b). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning* 26, 267–280.
- Genesee, F. (1976c). The baby and the bathwater or what immersion has to say about bilingual education. *Journal of the National Association for Bilingual Education* 10:3, 227–254.
- Genesee, F. & E. Hamayan (1980). Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics* 1, 95–110.
- Genesee, F. (1983). An invited article. Bilingual education of majority language children. The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics* 4, 1–46.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gentry, J.R. (1981). Learning to spell developmentally. *The Reading Teacher* 34, 378–381.

- Geva, E. & S. Clifton (1994). The development of first and second language reading skills in early French immersion. *The Canadian Modern Language Review* 50: 4, 646-667.
- Geva, E. & E.B. Ryan (1993). Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning* 43: 1, 5-42.
- Geva, E. & L.S. Siegel (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12, 1-30.
- Geva, E. & Z. Yaghoubzadeh (2000). Understanding Individual Differences in Word Recognition Skills of EFL Children. *Annals of Dyslexia* (in press).
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – beliefs and research evidence. *Dyslexia* (in press).
- Gjessing, H-J. (1978). *Specifika läs- och skrivsvårigheter: dyslexi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Gouin, D. (1998). Report on current practice: Immersion program in Montgomery County, Maryland. I: *Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Children's Future*, 62-64. Ed. M. Met. Illinois: Scott Foresman-Addison Wesley.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud. Arbetssätt och undervisning i språkbud*. Kompendium 1. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetssätt och undervisning i språkbud*. Kompendium 2. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers & Children at Work*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Hall, D. (1996). Differentiating the secondary curriculum. I: *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*, 53-75. Eds T. Cline & N. Frederickson. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hall, K. (1993). Process Writing in French Immersion. *The Canadian Modern Language Review* 49:2, 255-274.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halpern, G., C. Martin & D.M. Kirby (1976). Attrition rates in alternative primary school programs. *Canadian Modern Language Review* 32:5, 516-521.
- Halsall, N. (1989). *Immersion/Regular Program Study, Research and Development*. Ontario: Carleton Board of Education.



- Halsall, N. (1991). *Attrition/Retention of Students in French Immersion with Particular Emphasis on Secondary School*. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Harley, B., J. Cummins, M. Swain & P. Allen (1990). The nature of language proficiency. I: *The Development of Second Language Proficiency*, 7–25. Eds B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, D., S. Lapkin & M. Swain (1989). *Early and Middle French Immersion Programs: Report on the Substudy of Attrition*. Toronto: OISE Modern Language Centre.
- Hayden, H.M.R. (1988). French Immersion drop-outs: Perspectives of parents, students and teachers. *Reading Canada Lecture* 6:4, 222–235.
- Hultman, T.G. (1989). Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: *Språkutveckling under skoltiden*, 117–142. Red. C. Sandqvist & U. Teleman. Lund: Studentlitteratur.
- Huovinen, H. & L. Kuure (1987) *Kohesion och hörlighetsstrategier i elevtexter*. Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Uleåborg universitet. Uleåborg: Uleåborg universitet.
- Hutchinson, J., H. Whiteley & C. Smith (2000). Literacy development in emergent bilingual children. I: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*, 45–51. Eds L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Hyltenstam, K. (1979). Alfabetisering bland invandrare – på modersmålet eller på svenska? I: *Svenska i invandrarperspektiv. Kontrastiv analys och språktypologi*, 246–269. Utg. K. Hyltenstam. Lund: Liber Läromedel.
- Høien, T & I. Lundberg (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høien, T & I. Lundberg (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, Ch. (1995). Är läs- och skrivsvårigheter vanligare bland pojkar? I: *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*, 92–96. Red. Ch. Jacobson & I. Lundberg. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Jansson, G. (2000). *Tvårkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 49.
- Josephson, O., L. Melin & T. Oliv (1990). *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaskela-Nortamo, B. (1995). An overview of teaching practices in Swedish immersion in Finland. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 47–59. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192.

- Keep, L. (1993). *French Immersion Attrition: Implications for Model Building*. Edmonton: University of Alberta.
- Klein, W. & N. Dittmar (1979). *Developing Grammars*. Berlin: Springer Verlag.
- Kuure, L., O. Kuure, A-M. Sandbäck & A. Yliherva (1992). Dysortographia and bilingualism. Case studies of Swedish as a second language. *Scand J Log Phon* 17, 191–201.
- Källgren, G. (1979). *Innehåll i text. En genomgående av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang*. Ord och Stil. Språkvårdssamfundets skrifter 11. Lund.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lapkin, S., M. Swain & S. Shapson (1990). French immersion research agenda for the 90s. *The Canadian Modern Language Review* 46:4, 638–674.
- Laurén, Ch. (1992). Introduktion. I: *En modell för daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Kanada, Katalonien och Finland*, 7–12. Red. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.
- Laurén, Ch. (1996). Miksi emme ymmärtäneet sitä aikaisemmin? Kanadalaisittain toteutetusta kielikylvystä Suomessa. I: *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, 9–16. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.
- Laurén, U. (1991). *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 156. Vaasa.
- Laurén, U. (1994). *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. ActaWasaensia 37. Språkvetenskap 4. Vasa universitet.
- Laurén, U. (2001). From oral to written story. On the development of immersion pupils' structuring of a story. I: *Language as a Tool. Immersion Research and Practices*, 295–314. Ed. S. Björklund. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Ledin, P. (1999). Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. I: *Språk och stil* 8, 5–47.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

- Lewis, C. & S. Shapson (1989). Secondary French immersion: A study of students who leave the program. I: *French Immersion: Process, Product and Perspectives*. Eds S. Rehorick & V. Edwards. Ontario: Canadian Modern Language Review.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C., L. Espmark & J. Wiksten (1997a). Berättande och berättande. I: *Upplevelserепresentērande, händelsetecknande, berättande och språkinlärning*; 11–38. Red. C. Liberg, L. Espmark, J. Wiksten & I. Bütler. RUUL 31. Reports from Uppsala Universitet, Uppsala.
- Liberg, C., L. Espmark & J. Wiksten (1997b). Berättandets bärkraft. I: *Upplevelserепresentērande, händelsetecknande, berättande och språkinlärning*, 39–69. Red. C. Liberg, L. Espmark, J. Wiksten & I. Bütler, I. RUUL 31. Reports from Uppsala Universitet, Uppsala.
- Lindberg, I., P. Juvonen & Å. Viberg (1990). Att berätta på två språk – en studie av tvåspråkiga barns återberättelser på första- och andraspråket. I: *Samtal och språkundervisning. Studier i Lennart Gustavssoms minne*, 169–192. Utg. U. Nettelbladt & G. Håkansson. Universitetet i Linköping.
- Lindeberg, A.-C. (1985). Cohesion, coherence patterns, and EFL essay evaluation. I: *Coherence and Composition: A Symposium*, 67–92. Ed. N. E. Enkvist. Meddelanden från Stiftelsen för Åbo Akademi forskningsinstitut nr 101. Åbo: Åbo Akademi.
- Lindell, E. (1974). Läs- och skrivsvårigheter i främmande språk. I: *Läs- och skrivsvårigheter*, 54. Utg. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Rosenlunds-tryckeriet.
- Lindell, E. (1980). *Hur barn lär sig läsa*. Lund: Liber Läromedel. Pedagogisk orientering och debatt 53.
- Linnarud, M. (1978). Covert errors in cohesion. I: *Papers from the Fourth Scandinavian Conference of Linguistics, Hindsøavl, January 6–8 1978*, 125–129. Ed. K. Gregersen. Odense University: Odense University press. Studies in Linguistics, vol 3.
- Lintermann-Rygh, I. (1986). Connector density – an indicator of essay quality? I: *Nordic Research in Text Linguistics and Discourse Analysis. Papers from the First NORDTEXT Symposium, Trondheim, August 15–18, 1985*, 203–213. Ed. L. S. Evensen. Tapir Publishers.
- Lundahl, B. (1998). *Läsa på främmande språk. Om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågans betydelse för språkinlärningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., J. Frost & O.-P. Petersen (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23:3, 263–184.

- Lundberg, I. (1995). Vad är dyslexi? Avgränsnings- och definitionsproblem. I: *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*, 32–40. Red. C. Jacobson & I. Lundberg. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review* 43:4, 701–717.
- Löfqvist, G. (1988). *Studier av elevers skrivförmåga. Uppläggning och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, E. & K. Naclér (1989). The development of language and linguistic awareness in language disordered and normally speaking children as related to reading and spelling acquisition. *Reading and Spelling Disabilities: Linguistic Etiology. Praktisk Lingvistik* 13, 13–30. Eds E. Magnusson & K. Naclér. Lunds universitet.
- Magnusson, E. & K. Naclér (1990). Språklig utvecklingsnivå och språklig medvetenhet: Om förutsättningar för språkstörda och normalspråkiga barns läsning och stavning. I: *Läsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*, 126–161. Red. C. Elbro, C. Liberg, E. Magnusson, K. Naclér & G. Wiggen. Fredrikshamn: Dafolo forlag.
- Majhanovich, S. (1993). The mainstreamed environment in Canada: Is there a place in French Immersion for learning disabled students? *Canadian Journal of Special Education*. 9:1, 67–72.
- Malmqvist, E. (1977). *Läs- och skrivsvårigheter hos barn. Analys och behandlingsmetodik*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri.
- McLaughlin, B. (1984). Early bilingualism: Methodological and theoretical issues. *Early Bilingualism and Child Development*. Eds M. Paradis & Y. Lebrum. Lisse: Swets and Zeitlinger B.V.
- McLaughlin, B. (1990). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude, 158–174. I: *The Development of Second Language Proficiency*. Eds B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meriläinen, H. (1997). *Konnektorer i bruk*. Joensuu yliopiston humanistisia julkaisuja N:o 20.
- Morrison, F., C. Pawley & R. Bonuyn (1979). *Why do Students Leave French Immersion*. Ontario: Ministry of Education.
- Naclér, K. (1989). Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden? I: *Språkutveckling under skoltiden*, 197–216. Red. C. Sandqvist & U. Teleman. Lund: Studentlitteratur.

- Netten, J.E & W.H. Spain (1989). Student-teacher interaction patterns in the French immersion classroom: Implications for levels of achievement in French language proficiency. *The Canadian Modern Language Review* 45:3, 485–501.
- Niemi, P. & E. Poskiparta (1995). Muistiprosessit lukemisessa ja lukemishäiriössä. I: *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*, 264–280. Red. H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Nodine, B.F., E. Barenbaum & P. Newcomer (1985). Story composition by learning disabled, reading disabled, and normal children. *Learning Disability Quarterly* 8, 167–178.
- Noonan, B., J. Colleaux & R.A. Yackulic (1997). Two approaches to beginning reading in early French immersion. *The Canadian Modern Language Review* 53:4, 729–742.
- Norrby, C. (1995). Vad är en berättelse – egentligen? I: *Svenskans beskrivning* 21, 208–217. Utg. A-M. Ivars, A-M. Londen, L. Nyholm, M. Saari & M. Tandefelt. Lund: Lund University Press.
- Norrby, C. (1998). *Vardagligt berättande. Form, funktion och förekomst*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Nordistica Gothoburgensia 21. Göteborgs universitet.
- Nyström, C. (2000a). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet nr 51.
- Nyström, C. (2000b). *Ledfamiljer och referensrelationer. En modell för analys av referensbindning tillämpad på gymnasiertexter*. Svenska i utveckling nr 14. FUMS Rapport nr 197. Uppsala.
- Nyström, C. (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning*. Ord och Stil 32. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Obadia, A. & C. Thériault (1997). Attrition in French immersion programs: Possible solutions. I: *Solving French Immersion Attrition*, 506–529.
- Parkin, M., F. Morrison & G. Watkin (1987). *French Immersion Research Relevant to Decisions in Ontario: Prediction of Success and Transfer Procedures*. Ministry of Education.
- Perera, K. (1984). *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. London: Basil Blackwell Publisher Limited.
- Peterson, C. & A. McCabe (1983). *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. London.

- Pierre, L., D. Laing & L. Morton (1995). The influence of French on the English spelling of children in early French immersion. *The Canadian Modern Language Review* 51:2, 330-346.
- Rahkola, S. (1999). Suomenkielisen äidinkielenopetuksen kartoitus ala-asteen ruotsin kielen varhaisessa täydellisessä kielikylyvyssä lukuvuonna 1998/99. I: *Ruotsin ja suomen kielen kielikylyyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*, 93-102. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.
- Read, C. (1986). *Children's Creative spelling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, U. & A.R. Pratten (1996). The Cummins framework as a decision making aid for special education professionals working with bilingual children, 77-87. I: *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Eds. T. Cline & N. Frederickson. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Rousseau, N. (1998). *Description and Evaluation of a French Immersion Learning Disabilities Program*. University of Alberta.
- Rygvold, A-L. (1995). Läs- och skrivsvårigheter. I: *Barn med behov av särskilt stöd*, 117-177. Red. S. Asmervik, T. Ogden & A-L. Rygvold. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Seymour, P.K. & C.D. Porpodas (1980). Lexical and non-lexical processing of spelling in dyslexia, 443-474. I: *Cognitive Processes in Spelling*. Ed. U. Frith. London: Academic Press.
- Skjelbred, D. (1992). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Landslaget for Norskundervisning og J.W.Cappelens forlag A.s. Gjøvik Trykkeri A.s.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Snow, M.A. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Center for Language Education and Research. Los Angeles: University of California.
- Stamboltzis, A. & P. Pumfrey (2000). Text genre, miscue analysis, bilingualism and dyslexia: teaching strategies with junior school pupils. I: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A challenge for Educators*, 70-79. Eds L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360-407.
- Stanutz, S. (1985). A progress report from the principal. I: *More French, s'il vous plaît!*, 33-38. Ed. W. R. McGillivray. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Stanutz, S. (1988). Early french immersion. The unilingual English administrator and the exceptional child. I: *Aspects of/de l'immersion*, 67-74. Ed. P. Calvé. Toronto: Ontario Educational Research Council.

- Stanutz, S. (1992). Immersion programs in Canada. I: *En modell för daghem och skola: språkbadsdidaktik i Kanada, Katalonien och Finland*, 77–100. Red. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.
- Stern, M. (1991). *The French Immersion Transfer Process: An Investigation of Children Transferring from the French Immersion Program into the Regular English Program*. University of Toronto.
- Sundman, M. (1994). *Tvåspråkigheten i skolan. En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskolelever i Finland*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi 1. Åbo.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case study*. Multilingual Matters 2. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Söderbergh, R. (1997). Simultaneous acquisition of spoken and written language in early childhood, 61–65. I: *Sjätte nordiska barnspråkssymposiet, Lund 8-10 november 1996*. Red. R. Söderbergh. Lund: Lund University.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Språkvetenskap 20. Vasa universitet.
- Tardif, C. (1985). The education of immersion teachers: Challenges of the eighties. I: *More French, s'il vous plaît!*, 108–115. Ed. W.R. McGillivray. Ottawa: Canadian Parents for French.
- Teleman, U. (1974). *Manual för beskrivning av talad och skriven svenska*. Lund: Studentlitteratur.
- Torres, I. (1998). Report on current practice: K-8 Program in Ferndale, Michigan. I: *Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Children's Future*, 60–61. Ed. M. Met. Illinois: Scott Foresman-Addison Wesley.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to Spell. A Study of First-Grade Children*. New York: Oxford University Press.
- Trites, R.L. (1976a). Children with learning difficulties in primary French immersion. *Canadian Modern Language Review* 33, 193–207.
- Trites, R.L. (1976b). *Learning Disabilities Found in Association with French Immersion Programming. A Cross Validation*. Ministry of Education.
- Trites, R.L. (1977). *Learning Disabilities Found in Association with French Immersion Programs*. Ontario: Ministry of Education.
- Trites, R.L. & M.A. Price (1979). Specific learning disability in primary French immersion. *Interchange* 9:4, 73–85.

- Trites, R.L. (1986). *Learning Disabilities and Prediction of Success in Primary French Immersion: An Overview*. Toronto: Ministry of Education.
- Turner, M. (2000). Assessing varieties of literacy and English. I: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*, 22–29. Eds L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Wade-Woolley, L. & L.S. Siegel (1997). The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 9, 387–406.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Viberg, Å. (1988). Tvåspråkighet i skolan – en projektpresentation. I: *Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6–7. nov. 1987*, 156–198. Utg. B-L. Gunnarsson, C. Liberg & A. Nesser. ASLA:s skriftserie 1. ASLA. Uppsala.
- Viberg, Å. (1990). Bisatser i inläraryperspektiv. I: *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*, 338–362. Red. G. Tingbjörn. Stockholm: Skriptor förlag.
- Viberg, Å. (1991). *Utvärdering av skolförberedelsegrupper i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen*. Rinkeby Stadsdelsförvaltning och Centrum för tvåspråkighetsforskning. Rapport 4. Stockholms universitet.
- Viberg, Å. (1992). Språkutveckling i förskolan och skolan. Svenska som första- och andraspråk från 6 till 16 års ålder. I: *Svenskans beskrivning 19. Förhandlingar vid Nittonde sammankomsten för svenskans beskrivning, Stockholm den 2–3 april 1992*. Utg. S. Hellberg, U-B. Kotsinas, P. Ledin & I. Lindell. Lund: Studentlitteratur.
- Wiggen, G. (1992). *Rettskrivingsstudier II. Kvalitativ og koantitativ analyse av rettskrivingsavvik hos østnorske barneskoleelever*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Wightman, M., D. Kirby & T. Tuong (1977). *Factors Associated With Success in Intermediate French Immersion and Extended French Programs*. Research Report 77–17. Ottawa: Ottawa Board of Education.
- Wikborg, E. & L. Björk (1989). *Sammanhang i text. En empirisk undersökning och skrivpedagogiska konsekvenser*. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 20. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag Ab.
- Winburne, J.N. (1964). Sentence sequence in discourse. I: *Proceedings of the 9<sup>th</sup> International congress of Linguists*. The Hague: Mouton.
- Wiss, C. & D.G. Bachor (1986). Issues in assessment and programming for children with learning disabilities. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 2:4, 115–116.



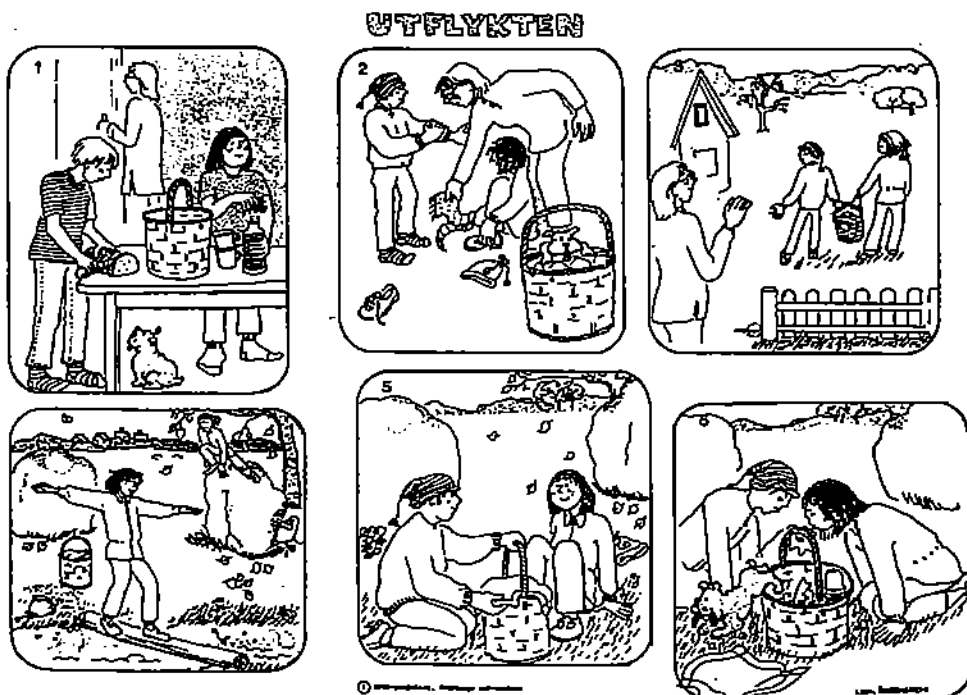
- Wiss, C. (1987). Issues in the assessment of learning problems in children from French immersion programs: A case study illustration in support of Cummins. *Canadian Modern Language Review* 43, 302-313.
- Wiss, C. & W. Burnett (1988). The application of the boder test of reading-spelling patterns to the assessment of learning disabilities in French immersion poor readers. I: *Canadian Journal of School Psychology* 4, 61-70.
- Wiss, C. (1988). Learning disabilities: A bar to immersion? *Canadian Parents for French National Newsletter*, 4.
- Wiss, C. (1989). Early French immersion may not be suitable for every child. *Canadian Modern Language Review* 43:3, 517-529.
- Åkerman, P. (1995). *Förmågan att använda svenska språket i tal och eventuella svårigheter därmed bland språkbads elever och tvåspråkiga elever i årskurs 2*. Opublicerad avhandling pro gradu. Uleåborgs universitet.
- Öberg, H.S. (1997). *Referensbindningar i elevuppsatser. En preliminär modell och en analys i två delar*. Svenska i utveckling nr. 7. FUMS Rapport nr 187. Uppsala.

#### Öriga källor

- Alm, J. (1998). *Dyslexi. Från diagnos till åtgärd*. Föredrag vid Höstdagar i Helsingfors 23-24.10.1998.
- Cummins, J. (2000b). Diskussion med professor Jim Cummins i maj 2000. Toronto.
- Haga-Erickson, S. (1998). *Fonologiska processer i andraspråksinlärning hos språkbads elever*. Opublicerad rapport. Vasa universitet.
- Staffans, K. (2001). *KSS Diktamen, åk 2. En jämförelse av skrivresultaten i Vasa, Korsholm och Umeå åren 1981, 1991 och 2001*.

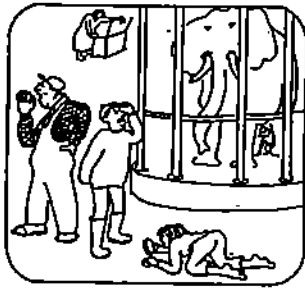
## BILAGA 1

## BILDSEKVENSEN "UTFLYKTEN"

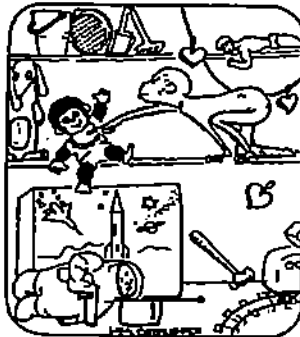


BILAGA 2

BILDSEKVENSEN "APA PÅ RYMMEN"



APA PÅ RYMMEN © 1978-1980, Olafsson & Olafsson



## BILAGA 3

FÖRKLARINGAR TILL NÅGRA AV KOLUMNERNA I  
DIKTAMENSPROVET KSS (enligt Staffans 2001).

|              |   |
|--------------|---|
| <b>lok</b>   | Eleven har antingen dubbeltecknat konsonanten efter lång vokal (skal – skall, granen – grannen) eller enkeltecknat konsonanten efter kort vokal (tall – tal, myggor – mygor). |
| <b>2-o</b>   | Eleven har dubbeltecknat någon av konsonanterna i ord där kort vokal följs av två olika konsonanter (tunt – tunnt, tuntt).  |
| <b>ck</b>    | Eleven har skrivit kk istället för ck   |
| <b>ng</b>    | Ng-ljudet i ordet <u>många</u> är felstavat.  |
| <b>j:g</b>   | J-ljudets teckning i ordet <u>gick</u> är felstavat.  |
| <b>prick</b> | Här antecknas alla utelämnade i-prickar, å-ringar, t-streck osv.  |

## BILAGA 4a

## TEXTER AV DEN SKRIVSVAGA ELEVEN MARKO

## Text 4

Det var mörk natt och det kom  
 fladermys sitte en grän och .Det ser  
 en polke som var .Promeda och.  
 Den polken ser fladermys och  
 den poiken sbringar sa hort som  
 bara kan polken roparen! fladmys  
 komar fladmys.  
 Ropde heil den sor en stur ankan  
 och den stur ankan sejär. Hej iag  
 heier MIKKO och jag hete vile.  
 och jag heter janibeka serni  
 Hilekomer.  
 Och stura ankar etter fladmysen.

## Text 3

Igen att hyss  
 emil var en dompoike  
 oh emill  
 Enar dasden tans hähmi,  
 nykomrjrdän  
 ju ju pappa.  
 pappa vikkan dag vt kaltolen  
 pappa och mamma Ha rvar j toien  
 Emil gony i skula  
 nai jag korinte  
 Emil gonyba iskolan  
 h,,devaslyt

## Text 2

## UTFLYKTEN

Hm Ateh  
 P veder  
 Kor Port  
 FLIKAn Kor NuArA  
 JIKAn ock poika eter  
 maiseK och En hund HopAr  
 parth

## Text 1

Hästen  
 Deva ego en polgen som pori sugen.  
 Polgen hitos mamma och papa  
 polgen.  
 hitos farfar Hästen komit polgen  
 gorhm och  
 mamma och pap hans pap har  
 föbesbag  
 Nip NApyt Nyesagas Lyt

## BILAGA 4b

## TEXTER AV DEN SKRIVSVAGA ELEVEN JURKA

## Text 4

En lesen kråka  
 Det var en lite kråka hans namn.  
 är pele ala skratar hans namn och  
 sen pele är lesen pele är inte maat  
 och sen han kår i råksen pele  
 hitar hot dog och korv och fisk och  
 sen hans fåklar kårer komet präkat  
 pele de kastar stenar sen går de  
 pårt sen pele kråter å kråter.  
 alla anra fåglar skratar pelle  
 och sen han hitar andra kråka  
 vad heter dyi kale vad heter dyi  
 pele kale skratar och kale går bårt  
 pelle är lesen pelle är lugri  
 och sen är vinter är kallt sen  
 han hitar fik kråka pelle är röd  
 ansåten vad heter dyi sysan  
 är dy min kämpis jaa sysan  
 och pelle är kämpisar och deva  
 sakan slyt.

## Text 3

Emil i Lönebjärje  
 en dag Alma är Jår såpa  
 ala tykaråm såpa  
 emil tycker åm mycket åm  
 såpa och sen etar såpa  
 når Emils ha vade såpskole  
 sen Emil inte taa port den  
 och sen Alfred å Anton inte  
 taa port såpskol och sen  
 koo i dåktån dåktån saa  
 var dihar är syk å sen Emil  
 taa port den och sen Emils  
 poppassaat krnor kostar såps-  
 kolen och sen var de sånår  
 sen Anton ilmade såpskole  
 och lilla ida Fråka åm Emil  
 huden Emil han åu  
 set såpskol i huvudet här set  
 ihår stefe sen Emils mamma  
 koo såndare i såpskol å  
 sen Anton är lesen

## Text 2

UTFLYKTEN  
 En var en kok var Kale å lisa vi gor.  
 SKuKan vi hemtar vi maten Pråd  
 och.  
 Jukurt och vi korvi skuken lövena  
 fala  
 Eer, och är kallt å UTFLYKTEN är  
 Jete pra.  
 Vi är hunrika och vi Etar mat å  
 huden  
 Etar alla mat vi är lkanmat vi är  
 hem  
 och mamma hemtar mat vi är  
 hunrik.

## Text 1

Håsten  
 Ja kor skuken lövarna falar och  
 solen slnår en Polken Pårsvaar  
 och kotar och ekore Pår kotarna  
 och igelkotten Pårsvapen.  
 myrorna Pår Par (barr).

## BILAGA 4c

## TEXTER AV DEN SKRIVSVAGA ELEVEN MIKA

## Text 1

Svalan

De far parn jer mat jör et pur i hus  
feden

## Text 2

Hösten

Paden faller om trede och Börnena  
kor i idet hösten är fint

## Text 3

UTFLYKTEN

De va en kongng Jarko och  
Malin och. Di kode en  
UTFLYKTEN och  
de hade en hund och han Hon.  
HetePaha. Och Jarko och Malin  
pakade  
matsegen och sen kle påer och  
när di gle poer paha. Hopa de till  
matseken när di klepoer och sen  
kode och sen lekte vt och den plid  
HonKriK och öppna matsäken och  
där vade pana och dom vt kte  
inte Åta

## Text 4

Emil gör hyss

Emil hisade en dag lilla ida  
i vlakstongen. de vade en  
sulik dag i löneperka och  
den dagen vade en vest  
i Löneprjet och lilla ida och  
Emil. stude brevid  
vlakstongen lilla ida ville  
se hela Löneberka och sen  
sa Emil jak kan hisade!  
vlakstongen. Kandu sa lilla ida ju  
du kan liita pomei sedan  
hisade Emil i vlakstonken lilla  
ida sedan kom jesterna en  
av jesterna ritade i  
vlakstonken. sen saenan  
jesterna, anton varhvdör  
du har Dansk vaka men  
sedan sade anton den  
är jo lilla ida Eeemil din  
krymande pojken slot

## Text 5

De vare en gong en ankka. Som  
vade jete stort och han hete  
Ankka. Ankka vad en kånk en sam i  
stukk och han trefade en  
Pinkuin och dom blive kuda  
vänner men en dag. Pinkuiner  
slode och ankka ete pinkuinen.

## BILAGA 5a

## TEXTER AV DEN SKRIVSVAGA ELEVEN ANNA

## Text 1

Jag vaa hema och väntade på jul  
-pågern. Men den kãm int. men min  
påsta jul klap vaad cd-spådlare  
och en cd.  
Och vi vaa i vasa och vaa jelpa min puppa.

## Text 2

Apan på rymmen  
Apan är på resan i rymmen  
Apan hittar en man som stöder djur center.  
Apan tar i från mannens buxor.  
Apan har rynt från djur center och  
mannen och hans vänner kan inte hitta  
apan därför att han har rynt helt.  
Apan är på torget och hun kor till staden  
med buss apan är i leg ofår och  
hittar litte mat. Apan seifer – jag är  
hungri. Apan hittar en molla som  
heter kalsa och apan heter Kalle.  
Mannen heter Pentti och Kalle och  
Pentti hittar andra.  
Slytt

## Text 3

Emil Löneberga  
Deva en kon en liten pojke  
sån hete Emil.  
Emil vad en söt pojke.  
Han hade en lilla syster  
sån hete Ida.  
Kresamaja var en pika såm liina.  
Anton var emils pappa.  
De var en kon en Löneberg famll.  
En kon sat emil och stlgade soppskolen.  
Så fastnade skolen i Emils hyvyd.  
sen Jlg Antton, Alma och Emil till lekaren.  
Sen hustade Anton  
och lekaren sa  
att har ni husta?  
Antton svarade och sa  
nej titta på den här.  
Sen tittade lekaren  
och Antton sa till Emil  
att sig Gudag till lekaren  
och då lösnade skolen från hans hyvyd.  
Då kom döm hem  
och Ida fråkade av Emil  
hur fastnade skolen i din huvud.  
Emil svarade  
så här  
och skolen fastnade igen.  
Så slår Alma i Emils hyvyd.  
Slyt



## BILAGA 5B

## TEXTER AV DEN SKRIVSVAGA ELEVEN VILLE

## Text 1

Hunden i ö  
 hunden Sol har kot e en ö, han tykade inte om  
 vatte n. Han har bara  
 en liten blikvar, och sen han hörde en jod sen  
 hankor en tred  
 bakom sen ha sirinte  
 när mysenkordli och kor bort när så i komar, se  
 nhan jören fella, och sen  
 dtb Irven är, sen han rikar vaten och sen komar  
 botenlö,  
 (växlar mellan versaler och gemener)

## Text 2

Apa på rymmen  
 EN APA tar EN NYGEL I STEDARENS VIKA.  
 STEDARE MARKAR IGENTIG.  
 STEDARE STOR Och STEDER.  
 SÅ apaN ÖBNaR DÖREN OCH GOR yt  
 OM bÖREN. ApaN GOR TIL ENaNaN  
 DÖRoCh.  
 DÄR äR ELEFaTEN, och ala SÖKER aPaN.  
 DI HTaR INTE DEN DJRUB aR BO aBaN  
 och DI GOR aLa DBER MEN  
 DIHTaRINTE DEN  
 SÅ aBaN GOR TIL GÄRDEN och STaDN.  
 så GÄR apaN Bo busEN och HoBaR Bo  
 BuSENS StaG Gå TIL STaRNEN och ALA  
 MEISaR  
 SIRDEN.  
 så GoR aPaN TILen BYTIGEN, A BaN  
 FÖRSÖ GAR GO TIL BY TIGEN ME BaRENA  
 INTE  
 ÖNaR och aBaNTEN KoR. Va RFa R BoPEM  
 N INTE ÖNaRS NY VET JAGI NaR  
 NONGOMAR  
 YT SOOOR JaG TIL BYTIGEN och ETaR  
 aBaN MaI BOTIGEN SOG OR aBaN TIL  
 EN aNaN BUTIGEN TILeNANAN BYTIGEN  
 och  
 apaN SENEN ANAN ABAN och DENaR  
 ENLEKSAKSA  
 K. SÄGOR aBaN TIL EN HYLÄ  
 så GOR EN MAN BaR och TÖV BORT aBaN  
 TIL  
 GUPBEN so GoR APNTIL LEG BuRK  
 SoGoR APa BO JYDBarT Och APAN INTa  
 HTAR STEDARE och SO GORABAN TIL BYR  
 och STEDaRE LaRa TÖREN och LOSRRDÖP

## Text 3

Emil  
 En dae emil habe kot och stega börena fast  
 Lite för emils baba srindf til vc (c spegelvänds)  
 sen kaE Emil och se vast vc tår.  
 emilspapa försökte komppor om fönstre  
 men han vasna denit och det började  
 pagna leE (ingen) hörde anrupa ig oHör.  
 Imoskon (i morgon) Emil komdeu  
 opnealodbrarsen  
 emil soteat (sdg ait) hans pata (pappa) ärvasna xx  
 fönstred  
 so emi rupa de vö...?

## BILAGA 5c

## TEXTER AV DEN SKRIVSVAGA ELEVEN TONI

## Text 1

Mitt sommarlov  
jga har jurt en vor Fest.  
De har varit jet pra vedr.  
jag har resat jet dmke.  
sen rest vi i jen.  
De har varit jetb.  
och de var hela min sommarlov.

## Text 2

Hund Sjölund  
Det var en gong en hund som  
bodde på en öde ö. han hade  
nestan ingen mat. Där var  
också en råtta ärotting. den  
bara retade hund en dag förde  
råtten en lek månster och  
hunden var red men hunden  
märkte att den var en  
lek månstr. så förde en fälla  
så föde

## Text 3

Apa på rymmen  
de var en gong en apa som var i  
fngelsen. sen kdm en man, som  
hade mukeln. apan tade den och  
öpnade dören. alla låtade efter  
apan. apan gorde ut  
och hopade på busen, sen gårde  
han till mat ofär, där var mycket  
mat och Apan titade dem. Sen  
gorde han på en lelsks ofär där  
var en lek apa och mycket anat.  
den gorde han tilbaks till djur  
ofär och manen hitade honom  
och alla var glada. sen  
gorde apan till sin plats och alla  
kramad honom. Sen var alla  
nöjda och glada

## Text 4

Emil i Lönedärg  
En gong stegnde Emil alla  
dör. Emils pappa var på wc  
och Emil stengnde dören. sen  
försökt Anton koma bårt från  
wc. sen moste Alfred säga  
Wcn sönder. anton  
blev jete arji till emil,  
Sen gårde Emil kajan.

## BILAGA 6

## UPPSATSEN "BEIBI ENGELS MORÅN"

R Beibi engels morån

- 1) När jag vagnade en dag i himl
- 1a) så såm jag varligt bude vakna
- 2) Jag ropar åfta mamma
- 2a) såm i de här mårgån åkså.
- 3) Men det här måran kåm mamma inte.
- 4) Jag tenkte
- 4a) varför mamma kåmde inte.
- 5) Jag funderade och funderade
- 6) men jag komde ihog
- 6a) när mamma brättare i kväll
- 6b) om en skrämmande spök.
- 7) Jag kåmde bårt sägen.
- 8) jag vilde vara en jätte stark och bra ängel.
- 9) Jag vill rädda min egen mamma om en elak och skrämmande spök.
- 10) jag satte mei i köket
- 11) och gjorde en kartta
- 12) och började en skrämmande resa.
- 13) jag jick och jick och jick jick och jick
- 14) sen komde jag till en skrämmande gord
- 15) jag var jätte rädd.
- 16) men jag vet
- 16a) att mamma var där.
- 17) Där nån skrattade skrämmande skratt
- 18) jag gårde in till en skrämmande spök hus.
- 19) jag jick Dörr till Dörr.
- 20) Sen hörde jag mammas rop.
- 21) Jag sade till mamma
- 21a) jag är kåmmande.
- 22) bra kåm so snabbt
- 22a) att spöken hinnar inte komm.
- 23) Lite senare på dagen
- 24) komm nu mamma
- 25) då går vi
- 26) men var är min karta
- 27) de är har
- 28) då går vi
- 29) Dãm gårde hem
- 30) och åt en lonh
- 31) och alla var såm före.

## BILAGA 7

## UPPSATSEN "SNÄKAN OCH BLÄCKFISKEN"

R Snäkan och bläckfisken

1) Det var en torsdag natt

2) och jag är en snäcka

2a) som har en jätte stor och finn pärla

3) och jag bor i havsbotnet.

4) den naten kände också andra nattfiskar

5) där var också en bläckfisk

5a) som kände bara närmare och närmare

6) och plötslit sade bläckfisken

6a) att kan vi vara kamrater med varandra

7) ja svarade jag.

8) ska vi leka nånting tex kurajöma

9) ja jag ska först leta efter.

10) Sen han räknade

10a) tio nio...ny kommer jag.

11) Jag sökte och sökte

12) men inte hittade bläckfisken

13) sen bläckfisken kände främ

14) och de hade så kul

14a) att de lekte hela dagen.

15) Å men vi har inte sagt våra namn.

16) Jag heter pete

17) vad heter du?

18) Jag heter peter.

19) Och sen pete och peter levde lyckliga alla sina dagar.

## BILAGA 8

## UPPSATSEN "EN LESEN KRÅKA"

En lesen kråka

- 1) Det var en lite kråka
- 2) hans namn är pele
- 3) alla skratar hans namn
- 4) och sen pele är lesen
- 5) pele är inte maat
- 6) och sen han kår i råksen
- 7) pele hitar hot dog och korv och fisk
- 8) och sen hans fåklar kåmer komer präkat pele
- 9) de kastar stenar
- 10) sen går de pårt
- 11) sen pele kråter å kråter.
- 12) alla andra fåglar skratar pelle
- 13) och sen han hitar andra kråka
- 14) vad heter dy
- 15) kale
- 16) vad heter dy
- 17) pele
- 18) kale skratar
- 19) och kale går bårt
- 20) pelle är lesen
- 21) pelle är hugri
- 22) och sen är vinter
- 23) är kalt
- 24) sen han hitar flik kråka
- 25) pelle är röd ansikten
- 26) vad heter dy
- 27) sysan
- 28) är dy min kåmpis
- 29) jaa
- 30) sysan och pelle är kåmpisar
- 31) och deva sakan slyt.

## BILAGA 9

EN ÅTERBERÄTTELSE AV EMILS HYSS AV  
EN NORMALPRESTERANDE FLICKA I ÅK 4

R Emil i Lörneberga

- 1) Det var en dag då Antton, Alma, Alfred, Lina, Ida och Emil hadde köttssoppa till middag.
- 2) Alla satt och åt.
- 3) KrösaMaija hadde också kommit och äta.
- 4) Emil började och sörpla.
- 5) -Varför sörplar du på det viset?
- 5a) Frågade Alma.
- 6) -Jo för att annars vet man inte
- 6a) att det är köttssoppa,
- 6b) svarade Emil.
- 7) det fanns en liten slurk i bottnet av soppskålen
- 8) och den ville Emil ha.
- 9) Emil la in sitt huvud
- 9a) för att få tag på den lilla slurken.
- 10) -Hjälp! Jag sitter fast,
- 10a) ropade Emil.
- 11) Antton och Alfred försökte ta bort soppskålen
- 12) men den satt fast.
- 13) Sen tänkte Alma släsönder soppskålen.
- 14) -Nej! Vi går till dåktorn till Maria Lund
- 15) han får soppskålen bort,
- 15a) sa Antton.
- 16) -Såppskålen hadde kostet 4 kronor
- 17) och doktorn tar bara 3 kronor.
- 18) Sen åkte dem till doktorn.
- 19) När det var Emils tyr
- 19a) bockade han
- 20) och då gick soppskålen sönder.
- 21) -Åj nej den hadde kostet 4 kronor,
- 21a) sa Antton.
- 22) -Jag tar 5 kronor jag
- 23) men pojken klarade det själv
- 24) så jag tar inget.
- 25) Hemma limmade Antton såppskålen.
- 26) Sen frågade Iida
- 26a) - hur gjorde du
- 26b) när du fick soppskålen i huvudet?
- 27) - Jag gjorde bara så här.
- 28) sen la han den på sitt huvud.
- 29) Sen satt han fast.

## BILAGA 10

## ANNAS ÅTERBERÄTTELSE AV EMILS HYSS

R Emili Löneberga

- 1) Deva en kon en liten pojke
- 1a) sån hete Emil.
- 2) Emil vad en söt pojke.
- 3) Han hade en lilla syster
- 3a) sån hete Ida.
- 4) Kresamaja var en pika såm liina.
- 5) Anton var emils pappa.
- 6) De var en kon en Löneberg famill.
- 7) En kon sat emil och sligade soppskolen.
- 8) Så fastnade skolen i Emils hyvyd.
- 9) sen jig Antton, Alma och Emil till lekaren.
- 10) Sen hustade Anton
- 11) och lekaren sa
- 11a) att har ni husta?
- 12) Antton svarade och sa
- 12a) nej titta på den här.
- 13) Sen tittade lekaren
- 14) och Antton sa till Emil
- 14a) att sig Gudag till lekaren
- 15) och då låslnade skolen från hans hyvyd.
- 16) Då kom dåm hem
- 17) och Ida fråkade av Emil
- 17a) hur fastnade skolen i din huvud.
- 18) Emil svarade
- 18a) så här
- 19) och skolen fastnade igen.
- 20) Så slår Alma i Emils hyvyd.
- 21) Slyt

