

STÄRKTA TRÅDAR

–flerspråkiga barn och elever
utvecklar språk, litteracitet och kunskap

Monica Axelsson

Carin Rosander

Mariana Sellgren

Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning

–målområde språkutveckling och skolresultat

Boken kan beställas från
Språkforskningsinstitutet i Rinkeby
Box 5028
163 05 Spånga
Telefon 08-795 34 50
Fax 08-795 34 55
www.rinkeby-multiling.stockholm.se

© Författarna och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby 2005
Omslag och layout: Jonas Lindkvist
Andra upplagan
Tryckt hos Repro Print AB Solna 2006

ISBN 91-973640-4-5

INNEHÅLL

FÖRORD	6
DEFINITIONER	8
SAMMANFATTNING	9
1. INLEDNING	16
2. LITTERACITETSUTVECKLING I STOCKHOLMS FLERSPRÅKIGA FÖRSKOLOR	19
Inledning	19
Undersökningens syfte	20
Frågeställningar	20
Teoretisk ram	21
En studie av språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor	37
Presentation och analys av materialet	41
Diskussion och slutsatser	86
Referenser	94
3. PERFORMANSANALYSEN SOM REDSKAP –BARNETS SPRÅKUTVECKLING OCH PEDAGOGENS ARBETE	100
Inledning	100
Undersökningens syfte	102
Frågeställningar	103
Teoretisk ram	103
En studie av hur pedagoger använder performansanalys i arbetet med att bedöma barns andraspråkutveckling.	139
Presentation och analys av materialet	140
Sammanfattning	176
Diskussion och slutsatser	182
Referenser	189

4. ÄMNESUNDERVISNING FÖR FLERSPRÅKIGA ELEVER – INTEGRERING AV SPRÅK OCH KUNSKAP	200
Inledning	200
Undersökningens syfte	202
Frågeställningar	202
Teoretisk ram	202
En studie av hur språk och kunskap integreras i undervisningen för flerspråkiga elever	252
Presentation och analys av materialet	253
Diskussion och slutsatser	271
Referenser	276
5. AVSLUTANDE KOMMENTAR OCH DISKUSSION	284
6. FÖRSLAG TILL ÅTGÄRDER	294

Förord

Detta är den andra utvärderingen av språkutveckling och skolresultat inom Stockholms stads storstadssatsning. Utvärderingen har utförts på uppdrag av Stockholms stad via avtal med Södertörns högskola från januari 2003 till december 2004. Utvärderingen har möjliggjorts genom medverkan av flera personer. Vi vill tacka alla för deras insatser samt här redogöra för arbetsfördelningen inom projektet.

Monica Axelsson har varit projektledare för utvärderingen och skrivit inledning samt ansvarat för och skrivit kapitlet om Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. *Carin Rosander* har varit ansvarig för och skrivit kapitlet om Performansanalysen som redskap – barnets språkutveckling och pedagogens arbete. *Mariana Sellgren* har ansvarat för och skrivit kapitlet om Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. De två avslutande kapitlen har författats gemensamt. Det ekonomiska ansvaret gentemot uppdragsgivaren har *Piotr Koscielniak* på Språkforskningsinstitutet i Rinkeby haft.

I utvärderingsarbetet har vi fått bistånd av anställda i de fem områden i stadsdelarna som berörts av storstadssatsningen: Husby, Rinkeby, Rågsved, Skärholmen och Tensta. Vårt varma tack till de pedagoger, barn, elever och chefer som generöst har bidragit med sin tid och sina erfarenheter. Ett särskilt tack riktar vi till de språkutvecklingsansvariga i dessa stadsdelar: *Birgitta Anstrin-Åstedt, Susanne Benckert, Ulrika Dahl, Ruth Forsberg, Göta Sandin och Ewa Sarén.*

Vi vill också rikta ett kollektivt tack till våra kolleger på Centrum för tvåspråkighetsforskning, Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk och Språkforskningsinstitutet i Rinkeby som givit kommentarer på tidiga

rapportversioner. Ett särskilt tack till *Yvonne Jacobsson* som i slutskedet läst hela rapporten och givit insiktsfulla kommentarer som väsentligt bidragit till manusets förbättring.

Stockholms stads kontaktpersoner har varit *Karin Eriksson-Bech* och *Johnny Ridemar* samt senare också *Sergio Leiva* på Välfärd och utbildningsavdelningen, Stadsledningskontoret. De två sistnämnda har tillsammans med *Kicki Berg*, Kompetensfonden och *Göta Sandin*, Spånga-Tensta också läst och kommenterat en version av rapporten. Dessa kommentarer har avsevärt ökat läsbarheten i den slutgiltiga versionen av rapporten.

Stockholm, november 2005

Monica Axelsson,
Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholm universitet

Carin Rosander,
*Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk,
Lärarhögskolan i Stockholm*

Mariana Sellgren,
Språkforskningsinstitutet i Rinkeby

Definitioner

De flesta barn i världen växer upp i samhällen där mer än ett språk används till vardags. Redan tidigt kommer barnen i flerspråkiga miljöer i kontakt med andra språk. Barn som tillhör en minoritet behöver vid tidig ålder kunna använda majoritetens språk vid sidan av modersmålet. I denna utvärderingsrapport kommer barn med ett annat modersmål än svenska att synonymt omnämnas som tvåspråkiga eller flerspråkiga barn, minoritetsspråkselever eller andraspråksinlärare.

Med *tvåspråkiga och flerspråkiga barn* avser vi barn som i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk, oberoende deras behärskning av språken. Vid användningen av beteckningen *minoritetsspråkselever* vill vi fokusera på den maktaspekt som ligger i begreppsparet majoritet-minoritet samt poängtera betydelsen av att barnets modersmål är ett minoritetsspråk i Sverige. Med beteckningen *minoritetsspråkstalare* inkluderar vi såväl inhemska som utifrån kommande minoriteter även om målgruppen i de berörda områdena oftast representeras av minoriteter från andra länder. Genom beteckningen *andraspråksinlärare* är det barnets/eleven inläring av svenska som andraspråk som är i fokus.

Modersmål och förstaspråk anger det språk som barnet socialiseras på i hemmet. I detta sammanhang inför vi också termen *språkarv* som en beteckning i de fall där föräldrarna talar ett annat språk än svenska och barnet har möjlighet att lära sig detta språk och sannolikt hör detta språk i hemmet, men föräldrarna använder svenska vid socialiseringen av sitt barn.

Litteracitet är den svenska motsvarigheten till engelskans ”literacy” och är en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift.

Performansanalys står för ett processinriktat sätt att diagnosticera och följa barnets/eleven andraspråksutveckling. En analys som ser till vad barnet/eleven kan.

För att beskriva två perspektiv på andraspråksinlärarens språkbehärskning används beteckningarna *samtalsrelaterad språkbehärskning*, *situationellt kontextualiserat språk* eller *närspråk* för ett språk som rör vardagliga situationer som är ”här och nu” och *kunskapsrelaterad språkbehärskning*,

språkligt kontextualiserat språk eller *fjärrspråk* för ett språk som rör ”bortom här och nu” och som är det språk som behövs för lärande i skolan.

Med *genre* menar vi här en typ av text där det sociala syftet och funktionen med texten är i fokus, d v s vad man som talare eller skribent vill att den ”ska göra”, t.ex. beskriva, instruera eller argumentera för något. En genre har vissa språkliga mönster som går att känna igen, t.ex. dess struktur.

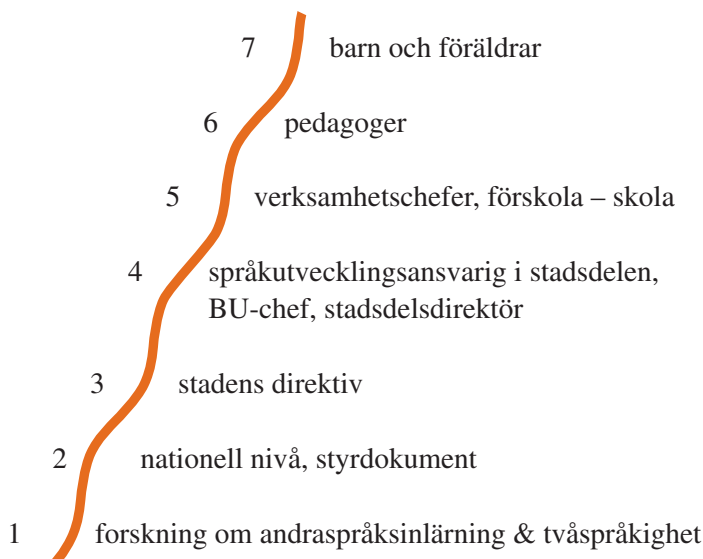
Sammanfattning

Denna rapport redovisar den andra utvärderingen av Stockholms stads storstadssatsningar i stadsdelarna Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta inom målområdet språkutveckling och skolresultat.

I den första rapporten ”Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat”¹ gjordes en övergripande utvärdering av Stockholms berörda stadsdelars (Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta) satsningar inom nämnda målområde. De fem stadsdelarnas organisation och strukturer för att främja invårnarnas språk- och skolutveckling beskrevs och värderades. Kompetensutvecklingen med särskild inriktning på flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling utvärderades ur framför allt pedagogernas och chefernas perspektiv. Över staden representativa projekt närstuderades och utvärderades i relation till uppfyllandet av regeringens delmål 3, 4 och 5². Utgångs-

punkten för utvärderingens samtliga delstudier var det aktuella forskningsläget inom tvåspråkighets- och andraspråksforskningen vilket redovisades i en forskningsbakgrund i utvärderingsrapporten.

Resultaten i rapporten Den röda tråden sammanfattades och diskuterades i form av en röd tråd där framförallt aspekter på generell samhällelig kunskapsutveckling parades med samordning mellan olika nivåer i tråden och långsiktigt tänkande fördes fram (se Figur 1).



Figur 1. Den röda tråden. Kompetens om tvåspråkiga barns språkutveckling och kunskapsutveckling

När nu utvärderingen inom målområde språkutveckling och skolresultat i de fem stadsdelarna har fortsatt har fokus varit på samspelet mellan barn/elev och pedagog och i viss mån på deras föräldrar/vårdnadshavare, dvs. nivå 6 och 7 i tråden. Den föreliggande utvärderingen fokuserar i kapitel 2 på språk- och litteracitetsutveckling i den flerspråkiga förskolan, i kapitel 3 på pedagogernas användning av performansanalys ute i verksamheterna och i kapitel 4 på integrering av ämne och språk i ämnesundervisningen för flerspråkiga elever i skolan.

Formuleringen av utvärderingsuppdraget har varit:

- att belysa den språk- och litteracitetsutveckling som äger rum i flerspråkiga förskolor,
- att belysa den uppföljning i form av performansanalys som används i stadsdelarna,
- att ge en bild av flerspråkiga barns föräldrars/vårdnadshavares möte med förskolan,
- att belysa en språk- och ämnesintegrerad ämnesundervisning för flerspråkiga elever i skolan,
- att ge forskningsbakgrunder till varje utvärderingsdel,
- att undersöka gjorda storstadsinsatsers påverkan på den enskilda verksamheten.

I kapitel 2 ger Monica Axelsson en forskningsbakgrund till området litteracitet, läs- och skrivutveckling, med betoning på en sociokulturell syn på litteracitet. Tidigare gjorda studier av en- och flerspråkiga barns språk- och litteracitetssocialisation hemma och i samhället redovisas som en utgångspunkt och bakgrund till den undersökning som gjorts i Stockholms flerspråkiga förskolor. Särskilt fokus har givits förskolornas varierade arbete med barnböcker och den språk- och litteracitetsutveckling detta arbete ger upphov till hos barnen.

Studien visar att när förskollärare läser berättelser är det oftare i dialogform med barnen än som monologer. Barnen inbjuds att aktivt göra kommentarer eller ställa frågor i samband med bokläsningen och förskollärare är mycket lyhörda för barnens inlägg. Barnen är medberättare, frågeställare och frågebesvarare och de får utrymme (särskilt i smågrupp) att berätta om egna upplevelser i anknytning till bokberättelsen.

Samtidigt redovisas exempel på att förskolebarnen också ges möjlighet att själva återberätta tidigare hörda berättelser och uttrycka sig i monologform. Vi får exempel på hur barnen utvecklat en övergripande berättelsestruktur med behärskning av berättelsens huvuddelar: inledning, handling och avslutning. De flesta av de inspelade femåringarna är födda i Sverige och har gått i förskolan sen de var ett år och har hunnit tillägna sig en svenska som klarar både närspråk och fjärrspråk i sitt berättande. I förskolan får de rikliga möjligheter att uttrycka sammanhängande tal tillsammans med personer som de litar på. Dessutom förekommer många dialoger mellan förskollärare och barn som rör orsakssamband, huvudpersoners motiv och reaktioner.

I de undersökta förskolorna ges barnen i olika sammanhang mycket utrymme och intresse för egna upplevelser och erfarenheter. Det finns inte i dessa förskolor något explicit uttryck för den maktrelation som kan föreligga mellan minoritets- och majoritetsgrupper i det svenska samhället.

När barnen också får möjlighet att tolka en läst berättelse genom eget bild- och textskapande (se avsnittet Boken, teckningen och den egna texten) får de ett mycket konkret och personligt tillfälle att förstå att text är språkligt betecknande. Barnen får en direktupplevelse av att den muntliga text de producerar ges en motsvarighet i den nedskrivna texten, dvs att skriften betecknar det muntliga. Förståelsen för att texten kodar barnets egen värld gör den språkligt meningsfull för barnet.

Slutsatsen i denna studie blir att barnen i de besökta förskolorna utvecklar både sitt svenska språk och sin svenska litteracitet på ett sätt som i hög grad gynnar deras fortsatta utveckling i skolan. Vad de däremot inte utvecklar i förskolan, i särskilt hög grad, är sitt modersmål eller språk- och litteracitet på modersmålet. Det innebär att trots ett nationellt mål för aktiv tvåspråkighet är litteracitetspraxisen i förskolan ideologiskt sett dominant svensk. Kunskapen om att ett språk stödjer ett annat är förhållandevis stor i förskolan och forskning visar att litteracitet på det ena språket stödjer litteracitet på det andra. Kenner (1997) och Kenner et al. (2004) har i detalj redovisat tvåspråkiga barns kunskap om skrivtecken, skrivsätt och genrer på två språk samt den sociala och emotionella betydelsen av litteracitetsutveckling på barnets båda språk.

Rekommendationen till verksamheten i förskolan blir att självklart fortsätta den framgångsrika utvecklingen av barnens svenska språk och litteracitet på svenska med användning av barnböcker, men att också i en medveten struktur ge utrymme för barnens övriga språk- och litteracitetskunskaper samt utöka barnens bekantskap med andra genrer.

I kapitel 3 redovisar Carin Rosander hur pedagogerna i förskolan och förskoleklassen använder bedömningsredskapet performansanalys i sina verksamheter. Material för studien har varit intervjuer med pedagoger i förskola, förskoleklass och skola samt insamling av performansanalyser från förskola och förskoleklass. I samtalen med pedagogerna framkommer vilken information om barnen de behöver för att kunna planera och utvärdera sin verksamhet. Redovisningen av ett antal performansanalyser ger konkreta exempel på vilka kunskaper om barnens språkutveckling pedagogerna får genom

analysen. Dessutom redovisas hur pedagogens val av underlag för bedömningen påverkar barnets berättande. Här framgår t.ex. att val av enstaka bilder ger upprepningar medan återberättande ger en sammanhållen struktur. Performansanalysen visar vidare att de barn som stöttas av pedagogen ges möjlighet att utveckla sina tankar vilket får till följd att barnets språk då blir mera utbyggt, medan de barn som blir "utfrågade" tenderar att svara med enstaka ord eller korta meningar.

Föreliggande studie ger exempel på hur barnets språkutveckling på första språket och svenska följs upp. Vidare diskuteras hur pedagogerna i sina texturval inför analysen påverkar barnets språkliga produktion samt om performansanalysen ger en tydlig bild av barnets språkutveckling. Pedagogernas konkreta användning av resultaten från analyserna redovisas och möjligheten att det individuella barnets utveckling kan följas från förskolan till förskoleklassen undersöks. Studien visar hur pedagogerna genom performansanalysen får ett instrument att utvärdera det egna arbetet och konstatera om det föreliggande arbetssättet verkligen ger barnen en möjlighet att utveckla sitt språk. På så sätt blir performansanalysen ett redskap både för att få syn på barnens språkutveckling och ett redskap för att utvärdera det egna arbetet.

Utgångspunkten för undersökningen är en konstruktivistisk och sociokulturell syn på inläring som innebär att inläraren aktivt bygger upp sitt språk och sina kunskaper utifrån det inflöde som är tillgängligt i omgivningen och i samspel med sin omgivning. Eleven ses som en aktiv deltagare i sin egen lärandeprocess. Teoridelen redovisar aktuell forskning inom området andraspråksutveckling och bedömning.

Studien visar att såväl pedagoger som utvärderaren ser utveckling i barnens produktion. Förmågan att göra performansanalyser har pedagogerna framförallt tillägnat sig under kompetensutvecklingen Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling, 20 poäng. Den kunskap de utvecklade under kursen har gjort att de känner sig säkrare i sitt analyserande, att de fått ett gemensamt lärarspråk om barnens språkutveckling samt att de fått generella kunskaper om andraspråksutveckling.

Viktiga resultat är att informationen från performansanalysen används vid föräldrasamtal, vid samtal med barnen och med kollegor. Särskilt används informationen när förskolan överlämnar barn till förskoleklassen. Dessvärre är inte alla förskoleklasser intresserade av denna kunskap vilket innebär att ett stort arbete som läggs ned i förskolan och en viktig information om barnens språkutveckling inte alltid följs upp i förskoleklassen.

I kapitel 4 redovisar Mariana Sellgren ett urval av aktuell forskning om hur skolans ämnesundervisning kan bedrivas för att gagna de tvåspråkiga elevernas skolframgång. Ett särskilt fokus ges forskning som studerat behoven och möjligheterna av att integrera språkundervisning och ämnesundervisning. Inom denna forskning betonas vikten av att olika lärarkategorier som undervisar samma elever också samarbetar och tar tillvara varandras kompetenser. Den teoretiska utgångspunkten för studien är ett sociokulturellt perspektiv på lärande där kunskaper och språkfärdigheter utvecklas och byggs upp genom den interaktion och kommunikation människor har med varandra.

I den empiriska delen av utvärderingen görs nedslag i några verksamheter på fältet där man strävar efter att integrera ämnesundervisning med andraspråksundervisning. Studien redogör för vilka antaganden som ligger till grund för lärarnas synsätt, förhållningssätt och arbetssätt i de berörda stadsdelarna. Det material som utgör underlag i studien är klassrumsobservationer, intervjuer med lärare, intervju med en rektor, intervjuer med elever, insamling av elevarbeten och dokumentation från undervisande lärare.

Studien visar att ämneslärarna har en stor medvetenhet om den betydelse språket har i sina respektive ämnen, framförallt för andraspråksinlärare, och ger exempel på hur de tar hänsyn till detta genom att försäkra sig om att eleverna har en stor förståelse i ämnesområdet innan de påbörjar en läsning av lärobokstext. Lärarna visar också insikt om arbetssättens betydelse för elevernas möjligheter att tillgodogöra sig ämnesstoff och för att utveckla sina språk.

Lärarna ser elevernas erfarenheter, bakgrund och kunskaper som en resurs, något som berikar undervisningen genom att det tillför nya perspektiv och nya infallsvinklar i diskussioner och uppgifter.

Studien redovisar också exempel på hur ett förändringsarbete kan påbörjas på en skola med syfte att integrera språk och ämne genom tematiskt arbete. Den kollegiala förankringen från idéer till genomförande visade sig väsentlig. En startpunkt här var intentionen att utveckla ämnet svenska som andraspråk på skolan och en kartläggning visade på behov av en bredare kompetens i ämnet. Mycket betydelsefull var den kompetens som en av stadsdelens språkpedagoger bidrog med i planering och genomförande av fortbildning samt vid återkommande möten med olika lärargrupper sedan arbetet med eleverna startat.

Bland de rekommendationer som ges är att skolan i sin organisation underlättar och möjliggör ett samarbete mellan olika lärarkategorier så att en inte-

grering mellan ämnesstoff och språkundervisning kommer till stånd. Ett fokuserat samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och ämnesläraren skulle kunna vara ett sätt att utveckla arbetssätten kring textläsningen och textskrivandet.

I kapitel 5 följer så en avslutande kommentar och diskussion av ovan presenterade kapitel samt i kapitel 6 en redovisning av de åtgärdsförslag som utvärderingen föreslår i stadens fortsatta utvecklingsarbete.

FOTNOTER

- ¹ Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren M. (2002), Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat. Stockholm: Integrationsförvaltningen/ Södertörns högskola/ Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- ² 3. Det svenska språkets ställning bör stärkas, såväl bland barn och ungdomar som i den vuxna befolkningen.
4. Alla elever bör ges förutsättningar att nå målen i grundskolan. Det är särskilt viktigt att ingen elev lämnar grundskolan utan tillräckliga kunskaper i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik.
5. Utbildningsnivån i den vuxna befolkningen bör höjas – de som saknar utbildning motsvarande svensk gymnasiekompetens bör erbjudas detta. (Proposition 1997/98:165 s.31).

1. Inledning

Denna rapport redovisar den andra utvärderingen av Stockholms stads storstadssatsningar i stadsdelarna Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta inom målområdet språkutveckling och skolresultat.

Upphovet till denna och andra storstadsutvärderingar var regeringens proposition 1997/98: 165 Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden på 2000-talet, Storstadspropositionen. Storstadssatsningen har varit lokaliserad till storstadsområdena Stockholm, Göteborg och Malmö, involverat sju kommuner och i dessa kommuner totalt 24 kommun- och stadsdelar. De berörda kommun- och stadsdelarna har definierats som ”utsatta” områden p.g.a. att det bland invånarna i dessa bostadsområden finns en hög andel arbetslösa, låginkomsttagare och lågutbildade. I dessa områden finns en hög andel barn och ungdomar och en stor andel av befolkningen är född i utlandet.

Regeringens övergripande mål för storstadspolitiken som betonar insatser för tillväxt och jämställda levnadsvillkor för storstadens invånare har formulerats i åtta målområden varav mål 3, 4 och 5 har relevans för den föreliggande utvärderingen:

- 3) Det svenska språkets ställning bör stärkas, såväl bland barn och ungdomar som i den vuxna befolkningen.
 - 4) Alla elever bör ges förutsättningar att nå målen i grundskolan. Det är särskilt viktigt att ingen elev lämnar grundskolan utan tillräckliga kunskaper i svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik.
 - 5) Utbildningsnivån i den vuxna befolkningen bör höjas – de som saknar utbildning motsvarande svensk gymnasiekompetens bör erbjudas detta.
- (Proposition 1997/98:165 s.31).

DET FORTSATTA UTVÄRDERINGSUPPDRAGET

Efter den första utvärderingen av Stockholms storstadssatsningar inom språkutveckling och skolresultat togs initiativ till en fortsatt och fördjupad utvärdering inom samma område som har löpt under tiden 2003-01-01 till

2004-12-31. Uppdragsgivare har varit Stockholms stad, företrädna av Karin Eriksson-Bech och Johnny Ridemar, via Södertörns högskola. Uppdragstagare är stadens Språkforskningsinstitut i Rinkeby med forskningsledning från Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. Formuleringen av uppdraget är:

- att belysa den språk- och litteracitetsutveckling som äger rum i flerspråkiga förskolor,
- att belysa den uppföljning i form av performansanalys som används i stadsdelarna,
- att ge en bild av flerspråkiga barns föräldrars/vårdnadshavares möte med förskolan,
- att belysa ämnesundervisningen för flerspråkiga elever i skolan,
- att ge forskningsbakgrunder till varje utvärderingsdel,
- att undersöka gjorda storstadsinsatserns påverkan på den enskilda verksamheten.

Valet av enheter inom förskola och skola för denna utvärdering har skett i samråd med de språkutvecklingsansvariga i stadsdelarna Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta. Stadsdelarna är representerade genom granskningar i förskolor, förskoleavdelningar och/eller skolor.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med utvärderingen är att synliggöra och diskutera de strukturer som skapats genom stadsdelarnas språk- och kunskapsutvecklande insatser för flerspråkiga barn så att beslutsfattare och praktiker får stoff till vidare reflektion och utveckling. Ett delsyfte är att vidareutveckla dialogen med verksamhetschefer, pedagoger, föräldrar och barn om verksamhetens utformning och effekt som startade i den första utvärderingen (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002). Den föreliggande utvärderingen har genomförts med i huvudsak kvalitativa metoder såsom observation, samtal och intervju, men också genom insamling av kvantitativa data i syfte att illustrera uppföljningsmetoder.

I en operationaliserad form har följande frågor varit centrala vid utvärderingen:

- Vilka kopplingar finns mellan förskolepersonalens syn på den pedagogiska miljöns betydelse för de flerspråkiga barnens språk- och litteracitetsutveckling och den verksamhet som bedrivs?
- Hur och i vilken utsträckning är det möjligt för barnet att använda och utveckla sitt modersmål och sin svenska inom ramen för förskolans/skolans aktiviteter?
- Hur och i vilken utsträckning utgår förskolans/skolans aktiviteter från barnets kunskaper och erfarenheter?
- Vilken kunskap om barnets bakgrund tas in?
- Hur involveras barnets föräldrar/vårdnadshavare i förskolans/skolans aktiviteter?
- Hur följs barnets språk- och kunskapsutveckling (på och genom modersmålet och svenska) upp?
- Möjliggör uppföljningssystemen att det individuella barnets utveckling kan följas från förskolan och genom skolan?
- Hur utformas ämnesundervisningen för flerspråkiga elever?
- Vilka antaganden ligger till grund för lärarnas synsätt, förhållnings-sätt och arbetssätt?
- Vilken integrering av språk- och ämnesundervisning sker i skolorna?
- Vilken aktuell forskning finns idag inom respektive undersöknings-område?

2. Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor

Monica Axelsson

INLEDNING

Sverige har blivit ett alltmer mångspråkigt land och i vissa bostadsområden har majoritets- vs minoritetsförhållandet helt förändrats. Totalt i Sverige har för närvarande ca 14 procent av barnen i förskolan och skolan ett annat förstaspråk och en annan kulturell bakgrund än den svenska¹. I Stockholm, Göteborg och Malmö rör det sig i vissa områden om närmare 100 procent. Storstadssatsningen i Stockholm har omfattat fem stadsdelar där flerspråkiga barn i förskolan och skolan i respektive stadsdel går från ca 50 procent och uppåt.²

Olika kulturer skapar mening på olika sätt. Den muntliga och skriftliga praxis barnen för med sig till förskolan och skolan är kunskap och erfarenheter av språk och lärande från de kulturer barnen lever och interagerar i. Liksom barn lär sig språk i den miljö de växer upp i börjar de också tidigt iaktta och lära sig hur andra använder bilder, tecken och skrift för olika ändamål och så småningom själva delta i dessa aktiviteter. Barnet lär sig av sina erfarenheter gjorda i sin egen speciella sociolingvistiska miljö och i interaktion med andra växer språk och litteracitet³ fram. Det innebär att precis som barn kan ha högst varierade upplevelser under barndomen så finns det inte en universell väg utan många olika vägar till litteracitet. Mångfalden inom olika områden ges alltmer uppmärksamhet i Sverige idag. Det är också ett grundläggande faktum att barn lär sig mer effektivt om de kan bygga på och utveckla de språkerfarenheter och kunskaper de redan har. Både internationellt och i Sverige finns en brist på studier som fokuserar på de kunskaper som (potentiellt) tvåspråkiga barn för med sig till förskolan och skolan och hur de sedan använder dessa kunskaper i sin fortsatta språk- och litteracitetsutveckling. I föreliggande studie är den sociokulturella miljöns och framför-

allt den pedagogiska miljöns betydelse för tvåspråkiga barns litteracitetsutveckling i fokus. Perspektivet som tas är att barn snarare socialiseras in i litteracitet än att de "tillägnar sig" litteracitet (jfr Watson-Gegeo, 1988). Litteracitetens centrala ställning belyses ytterligare av följande formulering: "de flesta talhändelser i dagens samhälle är, i stort sett, litteracitetshändelser" (Barton 2001:100, min övers.). Det föreliggande arbetet belyser också frågan om hur miljöer som gynnar integration kan skapas med möjlighet till en jämlik framtid och byggandet av ett gemensamt samhälle samtidigt som utrymme ges åt individuell specifikhet och mångfald.

Uppläggningsen av artikeln är följande: närmast anges studiens syfte och frågeställningar och därefter följer avsnittet "Teoretisk ram" som presenterar teoretiska resonemang kring språksocialisation och framför allt litteracitet. I avsnittet "Barns litteracitetsutveckling i hemmet och närsamhället samt i förskola och skola" redovisas tidigare studier som anses särskilt centrala för föreliggande studie. Under rubriken "En studie av språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor" presenteras föreliggande studie, först till metod och material och därefter med en presentation och analys av det insamlade materialet. Slutligen följer en diskussion av resultatet och slutsatser dras.

UNDERSÖKNINGENS SYFTE

Huvudsyftet med denna studie är att utforska hur flerspråkiga barn socialiseras in i litteracitet i förskolan. I vilka litteracitetshändelser⁴ interagerar barnen i förskolan och hur förmedlas litteracitet vid dessa tillfällen? Vilken litteracitetspraxis kännetecknas förskolan av? Ett ytterligare syfte är att med utgångspunkt i förskolesituationen synliggöra den kunskap barn bär med sig i mötet med förskolan och undersöka hur barnens kunskap tas emot i förskolan.

FRÅGESTÄLLNINGAR

I vilka litteracitetshändelser interagerar barnen i förskolan?

Hur förmedlas litteracitet vid dessa tillfällen?

Hur synliggörs barnets erfarenheter i dessa litteracitetshändelser?

Vad ligger till grund för litteracitetsarbetet i förskolan?

TEORETISK RAM

SPRÅKSOCIALISATION

Den teoretiska ramen för denna studie är språksocialisation och litteracitet sedd ur ett sociokulturellt perspektiv. Barnet deltar i språklig interaktion och tar då del av omgivningens kulturella mönster för bl.a. språk- och litteracitetspraxis. Denna språksocialisation gör det lättare för barnet att utveckla sin kompetens och bli medlem i omgivningens samtalsgemenskap (Schieffelin och Ochs, 1986). Ur ett sociokulturellt perspektiv förmedlas och förtolkas⁵ omvärlden av barnets medaktörer i omgivningen (t.ex. föräldrar och pedagoger) så att barnet ska ”förstå hur världen fungerar och skall förstås” (Säljö, 2000: 66). I lek och samspel med personer i omgivningen lär sig barnet att ge akt på och agera ”på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar” (Säljö, 2000: 66). Omgivningens uttalade kulturella modeller signalerar vad som är naturligt och normalt och vad som räknas som olämpligt och avvikande (Gee, 1994). Barnet socialiseras in i de tankemönster som finns och används i omgivningen. I detta samspel är barnet starkt beroende av den vuxne (se Rogoff, 1990).

För minoritetsspråksbarnet i Sverige som t.ex. börjar förskolan vid ett års ålder kan språksocialisationen, sedd ur ett sociokulturellt perspektiv, innebära att barnet i ett år lever i en hemmiljö som förmedlar ett visst språk och en viss omvärld. Därefter sätts barnet, abrupt, i en omgivning som använder ett helt annat språk och kanske förmedlar en världsbild som är starkt väsensskild från hemmets. Eftersom barns huvudsakliga språkutveckling sker mellan 18 och 36 månaders ålder möter då minoritetsspråksbarnet det svenska språket innan han/hon har börjat producera sitt modersmål.

LITTERACITET

En bred och samlad beteckning på aktiviteter som är kopplade till och innefattar läsning och skrivning är *litteracitet* (eng. literacy)⁶. Historiskt har forskningsutvecklingen gått från fokus på litteracitetens kognitivt psykologiska aspekter till att allt mer uppmärksamma de sociala aspekterna. Forskningen har med andra ord gått från ett ensidigt fokus på individens intellektuella kapacitet till att fokusera på litteracitetens koppling till den närmaste omgivningen (Scribner och Cole, 1981; Heath, 1983; Street, 1984; Gee, 1990; Barton, 1994).

Den etnografiska forskningen har visat att litteracitet mer än en teknisk-kognitiv färdighet är en social praxis och som sådan en central bärare av samhällets attityder och värderingar. Studien av Scribner och Cole (1981) visade t.ex. att olika språkanvändning innebar olika typer av litteracitetspraxis. När Vai-folket i Liberia utvecklade litteracitet på engelska blev de bekanta med mönster för hur man resonerar för att kunna göra slutledningar. Den arabiska litteraciteten som de kom i kontakt med i koranskolan betonade betydelsen av utantillinlärning av längre texter. Litteraciteten på Vaispråket lärde man sig i den privata delen av livet och den stödde genom sin stavelseskrift förmågan att lösa rebusar och liknande uppgifter. Detta betyder att det ligger något relativt och situationsbundet i termen "litteracitet" och att vi snarare bör tala om flera "litteraciteter".

En försiktig balansering av det kognitiva (tankemässiga) och det sociala synsättet formuleras av Snow: "Litteracitet handlar inte bara om en kognitiv prestation av barnet; det handlar också om att delta i kulturellt definierade kunskaps- och kommunikationsstrukturer" (Snow, 1991: 175, min översättning). Säljö ger i sin definition av litteracitet en överordning åt det sociokulturellt situationsbundna⁷: "Att läsa, producera och använda skrift ... är således sociokulturella aktiviteter som innebär att man använder sig av praktiska och intellektuella tekniker" (Säljö, 2000: 186). Denna definition hänvisar till och ligger helt nära Bartons (1994)⁸ som belyser både den kognitiva och sociokulturella aspekten och liksom Scribner och Cole (1981) betonar litteraciteten som en social praxis. Som en central företrädare för New Literacy Studies framhäver Street litteracitetens sociokulturella aspekt när han säger:

"Vad som menas med litteracitet varierar från en situation till en annan och beror på ideologi. [...] litteracitetens mening beror på de sociala institutioner som den är inbäddad i" (Street, 1984: 8, min översättning).

Det som för Barton framstår som forskarens huvuduppgift är att göra reda för hur litteraciteten är inbäddad i mänskliga aktiviteter, det sociala livet och tänkandet, samt komma underfund om vilken position den har för historia, språk och lärande (Barton, 1994).

Litteracitetshändelser och litteracitetspraxis

Litteracitet eller snarare litteraciteter (eng. literacies) ses sålunda som socialt organiserad praxis som består av litteracitetshändelser (eng. literacy events, Heath 1983)⁹, dvs konkreta aktiviteter med direkt eller indirekt koppling till text (Scribner och Cole, 1981; Kress, 1997). Det är aktörerna i sin specifika omgivning som definierar vad som är litteracitet, vilket gör att en utomstående inte omedelbart kan förstå kopplingen mellan litteracitetshändelser och litteracitetspraxis. I sin definition av "literacy practices", litteracitetspraxis, refererar Street till "den allmänna kulturella uppfattning av speciella sätt att tänka om och att läsa och skriva i kulturella kontexter" (Street, 2000: 22, min översättning) och framhäver därvid litteracitetspraxisens ideologiska syfte. Hornberger (2000) jämför litteracitetspraxis med språkanvändning och attityder, och hävdar att det också handlar om underliggande normer, värderingar och konventioner. Den i medelklasshem så vanligt förekommande litteracitetshändelsen "att läsa för barnet vid sänggåendet" omgärdas av en litteracitetspraxis som innefattar berättelsekonventioner¹⁰, attityder till böcker och litteracitet och förväntningar på relationen barn-förälder. Om litteracitetshändelsen är den speciella aktivitet där läsning, skrivning och därtill relaterade aktiviteter spelar en roll så är litteracitetspraxisen det generella kulturella sätt att använda läsning och skrivning etc. som manifesteras i en litteracitetshändelse (Barton, 1994). Heaths (1983) titel "Ways with words" försöker fånga just dessa båda dimensioner, den observerbara användningen av språk och litteracitet samt de attityder, normer, värderingar, ideologier och konventioner som ligger under.

Autonom vs ideologisk modell av litteracitet

Genom de litteracitetshändelser barnet har iakttagit och medverkat i har barnet ofta skapat egna teorier om hur man läser och skriver. De flesta barn i Sverige kommer tidigt i livet i kontakt med pedagoger i förskolan. Detta kan innebära att barnet som levt i en hemmiljö som förmedlar vissa litteracitetsaktiviteter kan möta en omgivning där helt andra litteracitetsaktiviteter, som är väsensskilda från hemmets, gäller. I skolan har barnets tidiga "utanförskolan"-erfarenheter inte alltid tagits tillvara. Street talar om ett autonomt förhållningssätt till litteracitet när alla barn undervisas på samma sätt utan koppling till deras erfarenheter och sociala sammanhang.

Den autonoma modellen företräder en syn på litteracitet som en neutral teknik eller färdighet som är självständig och fristående från det sociala sammanhanget (Street, 1984, 1993). En ytterligare komponent i den autono-

ma modellen av litteracitet är synen på litterata individer som ”moderna”, ”kosmopolitiska” och kanske även ”västerländska” samtidigt som litteracitet presenteras som något neutralt och universellt (Street, 1993, 2001).

Den ideologiska modellen tar särskilt itu med det sistnämnda och står för en kulturkänslig syn på litteracitet eftersom normer, praxis och syften varierar i olika kontexter och kulturer (Street, 2001). Den ideologiska modellen utgår från litteracitet som social praxis och ser den autonoma modellens tekniska och neutrala färdighet inbäddad i socialt konstruerade kunskapsprinciper (Street, 2001) som är formade efter rådande maktförhållanden (Freeman, 2004). Det handlar sålunda inte om att förneka den tekniska färdigheten och de kognitiva aspekterna på läsning och skrivning utan snarare om att förstå hur inkapslade dessa är i kulturella helheter och maktstrukturer (Street, 1993). På det viset inkorporerar den ideologiska modellen den autonoma. Litteracitet anses alltid bära med sig en ideologi sprungen ur en viss syn på världen (Gee, 1996). Det finns sålunda ingen ”neutral” litteracitet där de sociala effekterna uppenbaras efteråt utan litteraciteten är en värdebemängd social och kulturell produkt (Street, 2001). När barn medverkar i litteracitetshändelser lär de sig också vad man kan göra med texter, vilka texter som är värdefulla, vilka texter som är förbjudna, vad som kan sägas om dem och i vilka sammanhang samt hur man interagerar runt texterna (Luke och Kale, 1997). En viktig del av den ideologiska modellen blir därmed maktkomponenten, dvs. att olika litteraciteter har olika värde och att det alltid finns en dominant litteracitet (Street, 2001). Detta understryks också av Collins och Blot när de i förordet skriver ”litteraciteter som kommunikativ praxis är oskiljaktiga från värderingar, självuppfattningar, bestämmelser och makt” (Collins och Blot 2003: xviii, min översättning).

När lärare ser språk och litteraciteter ur en social vinkel betyder det att de kan stödja elevers språk- och litteracitetsutveckling utan att uppmuntra till assimilering till en dominant, enspråkig majoritetsnorm (Freeman, 2004). Att se språk och litteraciteter som social praxis innebär att avvisa föreställningen om att vissa språk eller icke-standardvarieteter av vissa språk i förhållande till majoritetsspråket skulle betraktas som en brist eller ett problem. Istället ses de språk och litteraciteter som elever använder som viktiga resurser som kan användas i skolan för att utveckla ytterligare varieteter och nya språk (Freeman, 2004). Tanken, att det finns en mångfald av litteraciteter snarare än en enda litteracitet, vilar på synen att det är i sammanhanget, i situationen, aktiviteten som sådan, i interaktionen mellan deltagarna samt genom den

kunskap och erfarenhet som deltagarna för med sig till interaktionen som litteraciteterna formas (Valdés, 2004). Exempel på litteracitetshändelser där litteracitet inte är detsamma på grund av sammanhanget är t.ex. filmlitteracitet och datorlitteracitet för att de innebär användningen av olika medium eller symbolsystem. Litteraciteter, i plural, används också för att beteckna en sammanhängande struktur av litteracitetspraxis som t.ex. ”akademisk litteracitet” eller ”arbetsplatslitteracitet” (Barton och Hamilton, 1998).

Flerspråkiga litteraciteter

När litteraciteter därtill får sällskap av ”flerspråkiga” utökas litteracitetsvarianterna minst i kvadrat genom individens flerspråkighet. I sin bok med titeln ”Multilingual literacies” har redaktörerna Martin-Jones och Jones (2000) valt termen flerspråkig (eng. multilingual) framför termen tvåspråkig (eng. bilingual) för att ”fånga mångfalden och komplexiteten i individers och grupper repertoarer” (Martin-Jones och Jones 2000: 5, min översättning). Argumenten som anges för ordvalet är fyra. För det första har flera informanter i de studier som ingår i boken fler än två talade och skrivna språk eller språkvarieteter i sin kommunikativa repertoar. För det andra signalerar ”flerspråkig” den mångfald och komplexitet som är kopplad till det kommunikativa syftet med olika talade och skrivna språk i en grupps repertoar. Det tredje skälet för Martin-Jones och Jones (2000) att använda ”flerspråkig” är för att betona att de nivåer av språkbehärskning (eng. expertise) som individer når beror på deras tillgång till de olika talade och skrivna varieteterna av de aktuella språken. Det fjärde anförda skälet är att ”flerspråkig” i högre grad än ”tvåspråkig” fokuserar på den mångfald av sätt som människor använder och kombinerar sina språkkoder¹¹ på i sin kommunikativa repertoar när de talar och skriver.

Lokala och globala litteraciteter

De tidiga etnografiska litteracitetsstudierna av framförallt Heath (1983), Street (1984) och Finnegan (1988) utmanade den då rådande autonoma synen på litteracitet som framförallt Goody (1977) tidigare fört fram och gav exempel på de många olika sätt som barn och vuxna befattar sig med litteracitet utanför utbildningsinstitutionerna. Detta har givit upphov till flera efterföljande studier inom NLS-paradigmet (The New Literacy Studies) som beskriver hur den socialt situerade litteraciteten har sin plats i den lokala interaktionen mellan människor (Miller, Nemoianu, DeJong, 1986; Schieffelin och

Gilmore, 1986; Zinsser, 1986; Kulick och Stroud, 1993; Street, 1993; Gregory, 1996). Barton och Hamilton (1998) använder även beteckningen ”lokala litteraciteter” (Local literacies) som rubrik på den bok, där de ger en detaljerad och specifik beskrivning av litteracitetspraxis i ett lokalt samhälle i England.

Den starka fokusen på de lokala litteraciteterna har på senare tid kritiserats och deras begränsningar har diskuterats. Street kommenterar i förordet till Collins och Blot (2003) den kritik som anklagat NLS för relativism och att fokus på det lokala kan exkludera barn med minoritetsbakgrund från att få tillgång till språk och makt genom litteracitet. En viktig fortsättning, anser Street, blir då snarare att fokusera på relationen mellan skolans formella litteracitetsutveckling och litteracitetsanvändningen i vardagen, ”i och utanför skolan” (Hull och Schultz, 2002).

Forskningsfokus har sålunda gått från att uppfatta litteracitet som en entydig, autonom, avgränsad, individuell förmåga till att genom etnografiska studier uppmärksamma många typer av litteraciteter, lokala litteraciteter, som också kan innefatta olika språk, dvs flerspråkiga litteraciteter. Dessa beskrivningar av lokala litteraciteter har varit en viktig motvikt när utbildningsinstitutioner blivit allt smalare, alltmer språkligt kontextualiserade¹², kulturellt okänsliga och med en ofta etnocentrisk syn på litteracitet. Samtidigt kan det lokala perspektivet inte lösa frågorna utan att det globala perspektivet också finns med. En central fråga blir hur man kan redogöra för det lokala samtidigt som man också erkänner det globala och i det pedagogiska sammanhanget hur man kan erkänna och ge utrymme i förskolan och skolan för den litteracitet barnet för med sig samtidigt som barnet utvecklar skolans formella litteracitet.

BARNES LITTERACITETSUTVECKLING I HEM, NÄRSAMHÄLLE, FÖRSKOLA OCH SKOLA

I detta avsnitt presenteras tidigare etnografiska studier med relevans för föreliggande studie. Utbildningsintresset för barns tidiga litteracitet var, fram till 1980-talet, mest fokuserat på läsinlärningsmetoder. Huvuddebatten i den engelskspråkiga kontexten stod mellan ljudmetoden och helordsmetoden, i Sverige uttryckt med begreppen analys (isärtagande) – syntes (ihophållande) (se Liberg, 1993). Undervisningsmetodologin vid den här tiden dominerades av Piagets (1971) tankar om att utgå från barnet vilket resulterade i en beto-

ning av individualitet på bekostnad av beaktande av den sociala miljön barnet ingick i (Gregory, 2004).

I tidigare etnografiska studier av litteracitet har en jämförelse ofta gjorts mellan barns primärsocialisation i hemmet och närsamhället och sekundärsocialisationen i förskolan och skolan. I sin studie av ett samoanskt samhälle visar t.ex. Duranti och Ochs (1986) hur de samoanska barnen i sin primärsocialisation lär sig att inte förvänta sig beröm när de utför ålagda uppgifter. I sin sekundärsocialisation i skolan, å andra sidan, lär de sig att förvänta bekräftelse och positiv bedömning om de utfört uppgifter på ett tillfredsställande sätt. I sin primärsocialisation lär sig de samoanska barnen att uppgifter är något som utförs tillsammans med andra medan i sekundärsocialisationen utförs uppgifter individuellt. Duranti och Ochs (ibid.) kommenterar att för motsvarande västerländska medelklassbarn föreligger inte denna skillnad mellan primär- och sekundärsocialisation. Dessa barn är från tidig ålder vana vid att få beröm och lär sig under barnaåren att uppgifter löses individuellt. Vuxna skapar förutsättningar för att barnet ska kunna klara av en viss uppgift, men sen betraktar de vuxna det som barnets egen prestation. Under sekundärsocialisationen övas detta ständigt i lekar, genom att rita, bygga, lägga undan leksaker och genom samberättande av sagor och berättelser.

En banbrytande etnografisk studie är Shirley Brice Heaths bok "Ways with Words" (1983) där familjer från tre olika kulturella grupper i USA jämförs: svart arbetarklass i Trackton, vit arbetarklass i Roadville och blandad medelklass från en stad i närheten, Maintown. Trots att alla talar samma språk, engelska, och endast bor några kilometer ifrån varandra i samma område i Appalachen, socialiseras barnen in i mycket varierad språk- och litteracitetspraxis, vilket får stor betydelse när de sedan börjar skolan.

Barnen i Roadville deltar tidigt i ämnesinriktade fråga/svar-dialoger eller i etiketterande namnaktiviteter samt fras- och berättelseinläring. De lär sig att sitta stilla när någon läser för dem, att lyssna till en auktoritativ, vuxen läsare och att ljuda ord på begäran. Barnen i Trackton lär sig genom repetition, varierad repetition, och till sist genom att delta i samtalet. När ett Tracktonbarn deltar i samtalet är det på lika villkor med de vuxna och de vuxnas intresse är fokuserat på innehållet i vad barnet säger och inte på formen. I Trackton värderas ett muntligt framförande av en berättelse mycket högre än bokläsning. I Maintown lär sig barnen att läsning innebär att de, gärna på eget initiativ, ska göra analogier mellan de lästa berättelserna och egenupplevda händelser i livet. Barnen lär sig mönster för såväl det talade som det skrivna språket

samtidigt som de socialiseras in i det egna samhällets normer för tal och skrift. När barnen i dessa tre samhällen börjar skolan kan Heath visa hur mottagande lärare svarar på barnens varierade litteracitetspraxis och tenderar att endast värdera positivt den praxis som liknar deras egen.

Eftersom lärare och föräldrar kopplade till Heaths studie (1983) var angelägna om att barnen skulle lyckas i skolan företog lärarna vissa förändringar i sina instruktioner till barnen. Barnens olika uppfattningar om tid ledde t.ex. till att lärarna blev tydligare i sina instruktioner om hur länge eleven kunde arbeta med en uppgift och när den måste vara klar. Lärarna försökte också i högre utsträckning använda sig av direkta anvisningar till barnen istället för indirekta. Istället för att säga "Kan vi bli klara i tid?" sa de "Lägg tillbaka leksakerna där du tog dem. Vi måste ställa upp för lunch." För att ändå utveckla barnens förmåga att "vara artiga" använde de sagostunder och rollspel som illustration.

Gregory (1996) konstaterar att det inte finns liknande jämförande studier av tidig språksocialisation i familjer med olika kulturell bakgrund som bor i Storbritannien. I Sverige är det framför allt Naucér och Boyds studie (1996 och 1997) samt Obondo et al. (2005) som riktar sig till området. Gregory genererar ett antal frågor utifrån Heaths studie som hjälper oss att iakttä barnet som kommer till förskolan och skolan. "Tycker barnen att det är svårt att ställa frågor, även när vi tror att de har alla ord för det? Om så, varför? Behöver vi hjälpa begynnande tvåspråkiga barn (eng. emergent bilinguals) att sätta sig in i ett helt nytt sammanhang där språket bara är en del¹³?" (Gregory 1996: 23, min översättning).

SPRÅKSOCIALISATION FÖRE SKOLSTARTEN

Den språksocialisation som barnet blir föremål för i hemmet och förskolan är, ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande, källan för barnets språk- och kunskapsutveckling. De språkhändelser och aktiviteter barnet deltar i utgör barnets språkliga erfarenheter. Heath (1983) konstaterade i sin studie av tre enspråkiga samhällsgrupper i USA att klasstillhörighet och etnisk bakgrund hade betydelse för hur föräldrarna samtalade med sina barn och hur de hanterade skriftliga texter. I medelklassfamiljerna lästes godnattsagor där barnen aktiverades genom att föräldrarna ställde vad-, hur- och varför-frågor till dem under sagoläsningen. Barnen involverades också i berättelserna genom att de förväntades ta ställning till händelser och tankar samt att de uppmanades att

koppla egna erfarenheter till berättelsernas skeenden. När dessa barn senare kom till skolan hade de en god förberedelse för rutinerna och arbetet i skolan eftersom det i hög grad överensstämde med aktiviteterna hemma kring talat och skrivet språk.

I det vita arbetarklasssamhället Roadville betonades att barnen skulle lyssna och att det skrivna ordet i hög grad representerade sanningen (man läste mycket religiösa texter) som inte fick ändras utan skulle accepteras. Efter sagoläsningen kunde de vuxna ställa vad-frågor på innehållet, men inte frågor som relaterade barnens egna erfarenheter till berättelsens. Dessa barn hade inga större problem att lära sig läsa, men när uppgiften blev att ta information ur det lästa, dvs. att läsa för att lära, då blev det svårt för barnen.

I det svarta arbetarklasssamhället Trackton spelade inte skriftspråket någon större roll. Vuxna läste inte sagor för barnen och ställde inte kontrollfrågor för att kontrollera barnens kunskaper. De frågor som ställdes var äkta frågor för att de vuxna ville ha information som de själva inte hade. När Trackton-barnen kom till skolan värdesattes inte deras muntliga berättelser och själva var de obekanta med den typ av kontrollerande interaktion som förekom mellan lärare och elev.

Williams (1999) förstärker denna bild i sin studie av interaktionen mellan mammor och barn under gemensam bokläsning. Williams konstaterar att i de konstellationer där mammorna har ett självständigare arbete och därmed en högre utbildning är interaktionen under bokläsningen som en spegel av interaktionen som förekommer i skolan. Det är till och med så att mammorna överdriver skolpraxisen ännu mer än lärarna i skolan. Bland annat strävar mammorna efter att utsträcka barnens tal bortom här och nu och den aktuella boktexten och därmed utveckla en litteracitetspraxis där explicita språkliga resonemang om texten värderas. Ett exempel på expanderings av barnets yttrande (se kursiv) är följande interaktion där mamman först läser och sen drar in barnets egen person i bokens händelse.

M: **Och så förberedde han sig för att ge sig ut och tälta.**
 Han packade sin
 Vad skulle du packa ...
 om du skulle iväg och tälta?

B: Massor med leksaker.

M: ***Och någonting mer?***

B: Det är allt.

M: ***Vad skulle du ha på dig?***

(min översättning av Williams 1999: 105)

Också i Wells (1986) studie av enspråkiga barn i England poängteras den vuxnes förmåga att samtala med barnet och hålla barnets intresse vid liv. Ett samtal som ofta citeras från Wells studie är följande mellan Elisabeth och hennes mamma:

Elisabeth, 4 år tittar på när hennes mamma samlar ihop aska i öppna spisen och skyfflar ner den i en hink.

Elisabeth: Varför gör du så där?

Mamma: Jag samlar ihop askan och tar ut den så att pappa kan lägga den i trädgården.

Elisabeth: Varför ska han lägga den i trädgården?

Mamma: För att göra en bra kompost.

Elisabeth: Gör det att gräset växer?

Mamma: Ja.

Elisabeth: Varför gör det det?

Mamma: Du vet ju hur jag brukar säga att du behöver äta olika saker som ägg och kål och rispudding för att du ska kunna växa och bli en stor flicka.

Elisabeth: Ja.

Mamma: Ja, växter behöver också olika sorters mat. Och aska är en av de saker som är bra för dem.

(min översättning av Wells 1986: 59)

Fyraåringar är intensiva och outhärliga frågeställare påpekar Wells (1986) och Tizard och Hughes (1984) och i ovanstående dialog är det just barnet som frågar och mamman som svarar. I dialogen behandlas barnet som en likvär-

dig samtalspartner och tillsammans skapar mamma och dotter mening kring den ursprungliga frågan. Mamman bemöter dotterns frågor genom att variera mellan kortare och mer fullständiga, intressanta svar som driver Elisabeth att fråga vidare. På så sätt håller de tillsammans fast vid ämnet i flera turer, något som främjar barnets möjlighet till en fördjupad förståelse och kunskapsutveckling. Samtalet underlättas genom att kunskapen kommer i flera led styrda av barnets frågor. Svaren pendlar mellan att ha anknytning till miljön de just befinner sig i och att abstrahera bortom nuet till en generaliserad värld. Alla komponenter i denna interaktion är viktiga för språk- och kunskapsutvecklingen (se Rosanders avsnitt om Stöttning i denna volym).

Barns, föräldrars och förskollärares samtal kring berättelser och böcker har också redovisats i en studie av Nauc  r och Boyd, 1996; Nauc  r och Boyd, 1997; Nauc  r, 2003 och Nauc  r, 2004. Data består av parsamtal i hemmet mellan åtta föräldrar och deras respektive tvåspråkiga turkisk/svensktalande barn samt sju lågutbildade, enspråkiga föräldrar och deras enspråkiga, svensktalande barn i 5-6-årsåldern. Alla barn gick i förskolan och samtal mellan barn och förskollärare spelades också in. Inspelningarna gjordes under första hälften av 1990-talet. I hemmet uppmanades en vuxen att l  sber  tta den textl  sa bilderboken "Groda, var   r du?" av Mayer (1983) på turkiska f  r de tvåspråkiga barnen och på svenska för de enspråkiga. I förskolan försiggick l  sber  ttandet och samtalen med förskolläraren på svenska, men inte på turkiska. Dessutom fick alla barn individuellt återberätta grodhistorien f  r en av forskarna, de tvåspråkiga först på turkiska och sen på svenska.

Studierna visar att det fanns påtagliga skillnader i hur l  sber  ttande och sagoläsning gick till i de olika undersökningsgrupperna. Utmärkande för sagoberättande f  r de turkisktalande barnen var att dessa främst hade rollen som lyssnare n  r den vuxne hemma eller i förskolan i monologform berättade en saga. Det innebar att dessa barn inte inbjöds att aktivt göra kommentarer eller ställa frågor i samband med sagoläsningen. De svensktalande barnen däremot förväntades att delta aktivt som medberättare både hemma och i förskolan genom att svara på frågor om innehållet i text och bild samt ta ställning till påståenden och händelser i texten. Dessa barn förväntades också koppla händelser i texten till egna erfarenheter (Nauc  r 2004). På det h  r sättet hävdar Nauc  r (2003) att de båda barngrupperna lärde sig olika sätt att ta till sig det skrivna ordet. De turkiska barnens interaktion liknar mer de vita arbetarbarnens hos Heath (1983) som "f  r lära sig att lyssna och underordna

sig det ”skrivna” ordets makt” (Nauc  r, 2004: 448), medan de svenska barnens interaktion kan jämföras med västerländska medelklassfamiljer.

Barnens individuella återberättande visade också på skillnader mellan grupperna. När de turkisktalande barnen återberättade ”Groda, var   r du?” gjorde de det skickligt med en övergripande berättelsestruktur där berättelsens huvuddelar: orientering, utveckling och uppl  sning fanns med. De svensktalande barnen återberättade ofta sina historier utan att utvecklingskomponenten fanns med och beskrev snarare innehållet utifrån en bild i taget på en mer lokal nivå (Nauc  r 2003).

Att ber  ttarutvecklingen   r en viktig del i barns framväxande litteracitet har många forskare konstaterat tidigare (t.ex. Heath, 1983; Snow och Ninio, 1986). De samlade resultaten om berättande i Nauc  r och Boyds studie g  r att Nauc  r (2003) finner stöd för den uppdelning av ber  ttarutvecklingen som Berman (2001) föreslår, nämligen i *narrativkompetens* och *berättarförmåga*. Det förstnämnda, narrativkompetens, står för den kognitiva förmågan att kunna använda sig av ett internaliserat ber  ttarschema och konstruera och berätta en berättelse, medan berättarförmåga innebär att kunna använda de språkliga medel som behövs för att få till en berättelse (Berman, 2001).

Den socialisation som de turkiska barnen var delaktiga i hemma och i förskolan som innebar att tyst lyssna när vuxna berättade gav de turkiska barnen en bättre uppfattning om den övergripande, globala h  ndelsestrukturen i berättelsen än de svenska barnen och utvecklade deras narrativkompetens. Den samarbetsinriktade interaktion som de svensktalande barnen deltog i hemma och i förskolan utvecklade deras förmåga att berätta texter med en lokal struktur med hjälp av kontrollfrågor från föräldern eller förskolläraren. De svenska barnen gavs därmed stora möjligheter att i interaktion med den vuxne vara medskapare i berättelsen och på så sätt visa sin berättarförmåga (Nauc  r, 2003).

Slutsatsen som dras i studien är att de turkiska barnen genom sin socialisation hemma och i förskolan inte f  r lika stor vana i att utveckla sina tankar om texten, tolka texten eller dra slutsatser av text och bild. De missar också tillfällen att använda språket i mer språkligt kontextualiserade samtal¹⁴ i motsats till samtal om h  r och nu. Alla förklaringar som tydliggör orsakssamband, huvudpersoners motiv och reaktioner osv.   r samtalstyper som g  r att de svenska barnen f  r en fördel vid framtida eget l  sande medan de turkiska barnens möjligheter att förstå framtida texter och att ”l  sa mellan raderna” missgynnas (Nauc  r, 2004). Dessutom anser Nauc  r och Boyd (1997) att

avsaknaden av frågor och interaktion med de turkiska barnen vid sagoläsning i förskolan kan tolkas av dessa barn som att förskolläraren inte är intresserad av deras erfarenheter och åsikter. Författarna anser att detta skulle kunna reflektera den maktrelation som föreligger mellan minoritets- och majoritetsgrupper i det svenska samhället.

ATT LÄRA AV OLIKHETER

Heaths studie (1983) blev ett startskott världen över för andra studier av yngre barns varierade och omfattande språk- och litteracitetspraxis före skolåldern. En sådan studie är Luke och Kales (1997) fallstudie av Elsey. Tvåspråkiga Elsey är sex år och bor i sin födelsestad i Norra Queensland i Australien med sin farmor. Hemma talar Elsey och farmor ofta Torres Strait Creole (TSC), ett engelskbaserat kreolspråk, och i förskolan talar Elsey engelska. Elsey är en kompetent talare av TSC för sin ålder. Hon vet hur man tar sin tur i ett samtal, när man inte får avbryta, vad det innebär att vara uppno-sig, när hon måste tala fint ("tok praply") och när fräckhet och humor belönas. Samtidigt håller hon på att lära sig engelska och australiensiska samtalskonventioner vid möten i och utanför hemmet. Följande konversation är ett exempel på ett sånt möte, (E=Elsey):

- E: J. – go'n' get my bloody pencils.
J: Go'n' get your own bloody pencils.
E: J....
J: What?
E: Can you go an' get my pencils please?
(Luke och Kale 1997: 18)

Elsey vill att J. ska hämta hennes pennor och använder det uttryckssätt som ligger henne närmast. När det inte får avsedd effekt funderar hon en stund och använder sen ett normanpassat uttryckssätt som hon också är bekant med. Exemplet visar att även om Elsey vet en hel del om hur engelskan fungerar styrs talhändelser i hemmet ofta av andra regler och mönster än de som en engelsktalande skulle anse förväntade eller artiga. De regler som för Elsey styr vad som kan sägas till en vuxen, hur man håller sin tur eller vem som har kontroll över en talhändelse skiljer sig mycket från de som förekommer i medelklasshem eller klassrum. Elsey kodväxlar också mycket systematiskt mellan TSC och engelska. När det gäller skrift använder Elsey sin litteracitet

för olika instrumentella, rekreationsmässiga och socialt interaktionella syften (jfr Heath, 1983; Kulick och Stroud, 1993). Hon känner igen räkningar från telefonbolaget, kort och brev från familj och släktingar samt reklam. Elseys läsning är riktad mot dessa funktionella texter i omgivningen med uppfattningen att läsning tjänar bestämda syften, (E=Elsey):

J: Are you gonna read the paper or what?

E: Mm?

J: Gonna read the paper?

E: Read the paper for what?

(Luke och Kale 1997: 21)

De flesta av de funktionella användningarna av text och litteracitetshändelser som framhävs i Elsey's hemmiljö är inte särskilt framträdande i den australiska kursplanen för litteracitet för de tidiga skolåren. I skolan, oberoende av metod och synsätt, betonas snarare läsning och skrivning av skönlitterära, berättande texter.

Elsey har kunskap om berättelseform och händelser. Hon kan signalera början och slut, vet vad som räknas som en giltig och meningsfull berättelse, vet vad som är berättarens respektive lyssnarnas uppgifter och vem som har rätt att tala, men ändå skiljer sig denna kunskap på många sätt från medelklassens godnattsagor och andra mönster som är frekventa och premieras i skolan. Elsey har också utvecklat förmågan att skilja berättelser åt beroende på deras kulturella tillhörighet. När farmor har läst *Moon Story* för henne frågar Elsey:

E: Black one?

G: No.

E: Is this a white one?

G: Maybe ... it's just a story.

(Luke och Kale, 1997: 22)

Elsey visar här hur hon kategoriserar berättelser efter deras kulturella ursprung, hur hon skiljer på berättelser med kvinnor och flickor med ansikten "jis like me" från de som är vita (Luke och Kale, 1997: 22). Överhuvudtaget är berättande en muntlig genre inom TSC med annorlunda roller, förväntningar och regler än i konventionell engelsk barnlitteratur.

I interaktion med radioprogram händer det att Elsey översätter radiopratarens kommentarer till TSC åt farmor genom att fullständigt flytande och kontinuerligt kodväxla mellan sina båda språk. Här uppvisar hon ett språkligt beteende som förutsätter flyt och utmärkta lyssnarfärdigheter. Luke och Kales (1997) slutsats är att Elsey är tvåspråkig med en åldersadekvat behärskning av TSC och med ett växande funktionellt ordförråd och en kompetens i utveckling på engelska. Hennes språk och kunskap om talhändelser i TSC är adekvata för hennes behov i närsamhället och familjen och med TSC kan hon tillgodose en stor mängd sociala och intellektuella behov.

TVÅSPRÅKIGA BARNS KUNSKAP OM OLIKA SKRIVTECKEN OCH GENRER

Från en ettårig studie i en förskola i södra London rapporterar Kenner (1997, 1999, 2000a, 2000b) om den kunskap om olika skrivtecken och genrer som 30 tre- och fyraåriga barn uppvisar. Kenners utgångspunkt är att barn bygger upp sin kunskap om symboler i sin dagliga användning av texter för bestämda syften och att de kommer till förskolan med rika erfarenheter av olika litteracitetspraxis. Den forskningsfråga hon ställer är om tvåspråkiga barn som möter olika skrivtecken är medvetna om olikheterna (Kenner, 1999).

I förskolan inriktades arbetet med barnen på att låta dem skriva. En ”hemvrå” skapades där vardagligt litteracitetsmaterial som vecko- och dagstidningar, kataloger, telefonkataloger, kalendrar, minneslappar, kuvert och pennor fanns tillgängligt. Hemvrån gjordes senare om till en ”resebyrå” och innehöll då en kunddisk och en ställning för broschyrer samt litteracitetsmaterial som biljetter, kartor, tidtabeller, kalendrar, affischer och broschyrer. I hemvrån och i den separata ”skrivvrån” med bord och hyllor fulla med papper, kuvert, gamla kalendrar och dagböcker, blanketter, stämplor och lösa bokstäver i plast kunde barnen leka och skriva spontant (Kenner, 1999).

Barn och föräldrar erbjöds att ta med litteracitetsmaterial hemifrån vilket resulterade i en arabisk alfabetkarta, videofilmer på thailändska, tigrinja och hindi, en barnbok med band på spanska och kalendrar på engelska och gujarati. Föräldrar inbjöds också att medverka som ”skrivare” i förskolan: t.ex. skriva kort på olika språk till gruppens postlåda, skriva brev till släktingar i andra länder, göra affischer till de videofilmer som visades och göra sidor i förskolans egen ”resebroschyr”. Barnens och föräldrarnas texter var flerspråkiga och användes för ett socialt syfte i förskolan: som en del i det fortlö-

pande arbetet med bokstäver eller siffror, som en del i videotimmen eller i arbetet med ett tema som t.ex ”resor”. Barnen satt och skrev bredvid sina föräldrar i förskolan och de texter som producerades kunde sen användas av barnen för ytterligare produktion¹⁵ (Kenner, 1999, 2000b).

Förskolans teman under året fokuserades på sociodramatisk lek¹⁶ med inriktning på litteracitet: att skriva brev, resa, beställa från en katalog, gå till banken och använda pengar, driva en förskola eller skola, använda telefonen och driva ett café. De speciella fysiska arrangemang som anordnades påverkade i hög grad frekvensen av barnens aktiviteter. När julbrevlådan sattes upp ökade brevskrivandet högst väsentligt och likaså rollekar kring att resa när hemvrån blev en resebyrå.

Det blev möjligt för Kenner (1999) att göra kopplingar mellan barnens aktiviteter i förskolan och deras intressen hemma. Vanessa, som skrev mycket i förskolan och gärna på kuvert, iakttog ofta sin mamma sitta i hemmet och skriva brev till vänner. När Mohammed ”gjorde”¹⁷ ett recept i förskolan berättade hans mamma att han älskade att se matprogram på TV och gärna instruerade henne om hur olika rätter skulle tillagas. Billys mamma berättade att de enda tillfällena när Billy visade entusiasm för att skriva var när han satt bredvid henne när hon skrev brev till släktingar i Thailand. Efter att hans mamma varit i förskolan och skrivit flygpost blev Billy inspirerad att skriva själv både i förskolan och hemma. Efter ett par veckor kom hans mamma med 21 texter som Billy skrivit och dessa följdes snart av fler. Både Billy och Meera kommenterar ofta ”I write like my mum” (Kenner, 2002: 44, 54). För Meera var ett av de viktigaste litteracitetsmaterialen hemma en indisk video-film. I samband med att den visades i förskolan gjorde hennes mamma i förskolan en affisch till filmen som visade filmens namn och skådespelare skrivena med bokstäver på både gujarati och engelska.

För barnen blir föräldrarnas tvåspråkiga skrifter förebilder och inspiration för barnens eget skrivande. Föräldrarnas deltagande i förskolan bidrar också till närmare kontakt mellan förskolepedagogerna och föräldrarna om barnens litteracitetsutveckling. När föräldrarna märker det genuina intresset hos pedagogerna för vad som sker hemma på båda (alla) språken flödar informationen åt båda håll, till fromma för barnens utveckling.

Ur ett övergripande kunskapsperspektiv uppvisade barnen under året såväl kunskaper om olika genrer som en medvetenhet om vilka symboler som kunde användas i en viss typ av text.¹⁸ De visade också stor förmåga att uppmärksamma detaljer när de arbetade med ett språk som inte var deras

eget. Att skriva arabiska bokstäver eller skriva av en spansk filmtitel där alla bokstäver inte var bekanta krävde stor koncentration vilket barnen var maktiga.¹⁹ Samtidigt var de uppmärksamma och medvetna om den övergripande visuella strukturen av affischen, t.ex. hur texten placerades och hur den omgärdades av en ram. Sålunda ledde ett öppnande av klassrummet till att barnens möjligheter att arbeta med olika skrivsätt och genrer utökades. Samtidigt möjliggjordes en koppling till den intuition och de slutledningar barnen redan utvecklat i hemmet för att förstå syftet med skrivet språk.

TVÅSPRÅKIGA FEMÅRINGARS FÖRSTÅELSE AV OLIKA SKRIVSÄTT

I sex fallstudier studerade Kenner, Kress, Al-Khatib, Kam och Tsui (2004) under ett år sex femåringars informella och formella litteracitetsinteraktioner i hemmet, i lördagsskolan och i skolan. Samtidigt som barnen utvecklade litteracitet på engelska i skolan så lärde de sig att skriva på kinesiska, arabiska eller spanska i lördagsskolan. Studien utgick från huvudfrågorna: - Hur tror barnen att skrivande används för att representera innehållet i språken de lär sig? och - Vilka jämförelser gör barnen mellan de två skrivsätten och vilka slutsatser drar de? Studien har ett socialsemiotiskt²⁰ perspektiv där barnens lärande av skrivtecken ses som en process där barnen skapar mening från den information de får i sin specifika sociokulturella kontext. Som huvudmetod lät Kenner, Kress, Al-Khatib, Kam och Tsui (2004) varje barn undervisa en eller två klasskamrater i att skriva på informantbarnets modersmål för att få tillgång till barnens tankar om dessa språk i en undervisningskontext. Därtill observerades varje barns skrivande i de olika litteracitetskontexterna och intervjuer gjordes med lärare och föräldrar med fokus på barnens framsteg. Resultaten visar att dessa femåringar med flerspråkiga litteraciteter i utveckling kunde förstå begrepp från olika system genom att tolka det inflöde de fick av lärare, kamrater och familj.

EN STUDIE AV SPRÅK OCH LITTERACITET I STOCKHOLMS FLERSPRÅKIGA FÖRSKOLOR

Det perspektiv på litteracitet som är i fokus i föreliggande studie är synen på litteracitet som en social praxis som utvecklas i samhället. Genom konkreta aktiviteter, litteracitetshändelser, formas en litteracitetspraxis som är specifik för ett samhälle eller en kulturell grupp. Härav följer att man snarare talar om

flera litteraciteter än om en litteracitet eftersom det handlar om flera samhällen och olika sociala processer som är kopplade till att läsa, skriva eller använda text. I den mån individen har flera språk i sin repertoar finns också möjligheten att omfatta flerspråkiga litteraciteter. Invävt i litteracitetspraxisen finns samhällets eller gruppens underliggande normer, värderingar och konventioner kopplade till att läsa och skriva. Det är sålunda en kulturkänslig modell för litteracitet som förs fram, en modell som tonar ned de kognitiva aspekterna på individen och istället betonar de socialt situationsbundna. Detta innebär också att litteracitetspraxisen inte är neutral utan ses som en värdebemängd social och kulturell produkt som representerar en viss ideologi. Den etnografiska forskningen efter Heath (1983) och Street (1984) gav starkt fokus åt gruppens lokala litteracitet genom sina etnografiska studier av enskilda samhällens litteracitetspraxis. Samtidigt har de flesta samhällen byggt upp ett skolsystem för utveckling av den formella eller globala litteraciteten och framtida forskning inom området kan komma att särskilt fokusera på mötet mellan individens lokala litteracitet och samhällets globala. Den sociala synen på litteracitet ger utrymme och värde åt den lokala litteraciteten, men för individens framgång i samhället krävs också tillgång till den globala litteraciteten. Kunskapen om värdet av det lokala vid utvecklingen av det globala är central i det pedagogiska sammanhanget. Den pedagogiska uppgiften består i att förskola och skola låter individen använda och utveckla det språk och den litteracitet hon för med sig hemifrån som en utgångspunkt och parallellt med utvecklingen av den formella, globala litteraciteten i skolan. Härigenom kommer en allt större del av befolkningen att omfatta flerspråkiga litteraciteter (se Luke och Kale, 1997; Kenner, 1997 och Kenner et al., 2004).

SYFTE

Mot bakgrund av den teori och de empiriska studier som presenterats ovan har fokus i föreliggande studie varit på den sociokulturella miljöns och framförallt den pedagogiska miljöns betydelse för flerspråkiga barns litteracitetsutveckling i förskolan. Genom att kombinera en längre djupstudie från en förskola med kortare studier på ytterligare fyra förskolor i Stockholms stad kan en bild av förskolornas språk- och litteracitetsarbete ges. Syftet har varit att utforska hur flerspråkiga barn socialiseras in i litteracitet i förskolan. Övergripande frågor som ställts inför studien är: I vilka litteracitetshändelser interagerar barnen i förskolan? och Hur förmedlas litteracitet vid

dessas tillfällen? Tanken har varit att redovisade litteracitetshändelser ska kunna ge en bild av den litteracitetspraxis som förskolan kännetecknas av. Ett ytterligare syfte har varit att med utgångspunkt i förskolesituationen synliggöra den kunskap barn bär med sig i mötet med förskolan och undersöka hur barnens kunskap tas emot i förskolan.

METOD OCH MATERIAL

Den metod som används i föreliggande studie är kommunikationsetnografi utifrån perspektivet att kultur i hög utsträckning uttrycks genom språk och att språk är ett system av kulturellt beteende (Farah, 1997). Ett centralt fokus för kommunikationsetnografin är talgemenskapen som med Hymes' ord beskrivs som "en gemenskap som delar regler för framförande och tolkning av tal samt regler för tolkning av minst en språklig varietet" (1972: 54, min översättning). Vidare definierar Hymes *talhändelser* (eng. speech events) som "aktiviteter eller aspekter av aktiviteter som styrs direkt av regler eller normer för talanvändningen" (1972: 56, min översättning). Genom att använda begreppet *kommunikationshändelse* (eng. communicative event, Hymes, 1972) som en övergripande term kan föreliggande studie också inkludera den skriftrelaterade *litteracitetshändelsen* (eng. literacy event) och därmed omfatta språket i tal, skrift, symbol och bild.

I tvåspråkiga sammanhang är begreppet *domän* för språkanvändningen nära kopplat till den individuella *språkrepertoaren*. För den tvåspråkige kan valet av språk bero på om kommunikationshändelsen äger rum i den *officiella* eller den *personliga domänen*. För de tvåspråkiga barnen i denna studie representerar förskolan den officiella domänen och hemmet med föräldrar, syskon och vänner representerar den personliga domänen.

Kommunikationsetnografin används för att studera kultur, värderingar och normer som individer ger uttryck för vid interaktion i samhället. Metoden kan innehålla analyser på både makro- och mikronivå där makronivån fokuserar på de sociala, kulturella och historiska sammanhangen för kommunikationshändelser och där mikronivån har fokus på diskursnivån. I denna studie representeras makronivån av den sociopolitiska kontexten i Sverige kopplad till minoritetsspråksbarnen och deras familjer. På mikronivån fokuserar analyserna på språk- och litteracitetshändelser som observerats i förskolemiljön med inslag av föräldrars och förskollärares syn på språk och litteracitet. Studien har främst ett utifrånperspektiv (etiskt), men genom att kombinera detta med ett inifrånperspektiv (emiskt) genom samtal med föräldrar, barn och

pedagoger blir det möjligt för mig att tolka den litteracitetspraxis som uttrycks i förskolan i ljuset av den rådande samhällsideologin rörande minoritetsspråksbarn.

Datainsamling

Data som används i föreliggande studie har samlats in under läsåret HT02-VT03 (Solrosen) samt under VT04 (övriga) i totalt fem förskolor i Stockholms stadsdelar med övervägande flerspråkiga barn. Huvudfokus har varit på barn som var eller fyllde fem år under observationstiden. Data som samlats in i studien (se Tabell 1) är fältanteckningar från observationer och samtal med förskollärare, audio- och videoinspelningar, protokoll från intervjuer med föräldrar samt kopior av barnens produktion i form av teckningar och skrift. Data från Solrosens förskola härrör från ett parallellt utfört forskningsprojekt²¹, vilket förklarar skillnaden i materialstorlek mellan förskolorna. Från förskolan Olvonet finns dessutom observationer och videoinspelningar av yngre barn.

Tabell 1. Data

Förskolor²²/ Datatyper	Observation	Video- inspelning	Audio- inspelning	Intervju föräldrar
<i>Solrosen</i>	42 halvdagar	4t 19 min	16 x 30 min	9 x 30 min
<i>Gullkragen</i>	1 heldag	24 min		
<i>Narcissen</i>	1 heldag	9 min		
<i>Olvonet</i>	2 heldagar	1t 22 min		
<i>Tulpanen</i>	2 halvdagar	20 min		

Tillstånd att bedriva studien på förskolan Solrosen gavs av föreståndaren med samtycke till medverkan av de tre förskollärare som särskilt berördes av studien. Ett informationsbrev sändes hem till de femåriga barnens föräldrar där de skriftligen ombads att ge sitt tillstånd till barnens medverkan. På övri-

ga förskolor kontaktades föreståndarna på förskolorna som efter samtal med berörda föräldrar gav sitt samtycke till observationer och videoinspelningar. En reflektion i detta sammanhang är att det inte var svårt att få pedagogers och föräldrars samtycke till videoinspelningar för forsknings- och utvärderingsändamål och att det ute på förskolorna förekommer många bilder på barnen och verksamheten. Bilddokumentering av aktiviteter på förskolan hör till vardagen.

PRESENTATION OCH ANALYS AV MATERIALET

Alla förskolor ligger i någon av storstadssatsningens fokusområden i dominant flerspråkiga stadsdelar i Stockholm och det är ett vanligt mönster att barnen börjar förskolan runt ettårsåldern. Detta beror antingen på att barnets båda föräldrar arbetar, alternativt studerar eller att de söker arbete genom arbetsförmedlingen och därmed står till arbetsmarknadens förfogande. Merparten av barnen i studien är födda i Sverige och har från födseln enbart socialiserats hemma på ett annat språk än svenska. Enstaka barn kommer från hem där både svenska och ett annat språk är modersmål och används till barnet. När de små barnen kommer till förskolan möter de en officiell domän som i princip helt domineras av det svenska språket, vilket innebär att nästan alla barn möter andraspråket svenska innan de har börjat producera sitt förstaspråk. För barn med ett annat modersmål än svenska har utvecklingen av svenskan oftast börjat i och med starten i förskolan.

I analysen som följer görs en koppling mellan makronivån, den sociopolitiska kontexten i Sverige kopplad till minoritetsspråksbarnen och deras familjer, och mikronivån, de språk- och litteracitetshändelser som observerats i förskolemiljön samt föräldrars och förskollärares syn på språk och litteracitet.

MAKRONIVÅ

På den sociopolitiska nivån i Sverige finns lagar och förordningar som stödjer förskole- och skolutveckling i ett mångkulturellt samhälle. Den lagstiftning, det regelverk och de centrala dokument som rör den etniska och språkliga mångfalden inom det svenska utbildningssamhället är förhållandevis omfattande och starka.

I Sverige:

- finns ett uttalat mål om aktiv tvåspråkighet.
- finns möjlighet att anordna modersmålsundervisning i form av språk- undervisning och studiehandledning.
- har kommunerna möjlighet att anordna tvåspråkig undervisning.
- är sedan 1995 svenska som andraspråk ett eget ämne med egen kursplan – likvärdigt med svenska (gymnasie- och högskolebehörighet).

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98, står under rubriken ”Förskolans uppdrag” följande textavsnitt med särskild betydelse för flerspråkiga barns språk- och litteracitetsutveckling:

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Förskolan skall bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål (Lpfö 98: 10).

Skolverket presenterade 2002 en nationell kartläggning av modersmålsanvändningen i förskolan vilken visade mycket låga siffror för modersmålsutbildning i förskolan över hela landet. Skolverkets slutsats är att modersmålet efter en kraftig nedgång från 90-talet åter måste in i förskolan och att det finns politisk konsensus kring detta. Verket åtar sig att genom kunskaps-spridning bl.a. i form av referensmaterial, ny teknik och pedagogik bidra till att värdet av modersmål ur såväl ett individperspektiv som ett samhällsperspektiv stärks. En central tanke i rapporten är att förskolan knyter modersmålsanvändningen till de nuvarande pedagogiska aktiviteterna och genom att man anställer tvåspråkiga pedagoger.

I SOU-rapporten Mål i mun (2002) anges som förslag till åtgärd att modersmålsstödet i förskolan och modersmålsundervisningen i skolan skall stärkas. Huvudargumentet är modersmålets avgörande betydelse för ”den personliga och kulturella identiteten och för den egna utvecklingen” (ibid. 2002: 347) samt modersmålets betydelse för andraspråkets gynnsamma utveckling.

I Stockholms förskoleplan från 10 juni 2003 uppmärksammas mångfalden bland barnen i staden och språkutvecklingen har lyfts fram som den vikti-

gaste frågan. Det poängteras att förskolan skall stödja barnets språkutveckling både vad gäller modersmålet och svenskan så att förskolan tillsammans med föräldrarna kan lägga grunden till barnens flerspråkighet.

MIKRONIVÅ – FÖRÄLDRAR

Vid intervjuer med nio föräldrar i förskolan Solrosen²³ framkommer en bild av föräldrar som både är angelägna om att socialisera sina barn genom sitt eget modersmål och att barnen ska lära sig svenska i förskolan. Alla nio föräldrar uppger att de främst talar modersmålet med sitt barn och då kräver att barnet ska svara på modersmålet. En pappa kommenterar att förskollärarna har påpekat för honom hur viktigt det är att föräldrarna använder modersmålet till barnen. Familjerna kommunicerar regelbundet med släktingar och vänner i ursprungslandet och i Sverige. Sex familjer använder e-post för den här kontakten, men också telefon och i viss grad pappersbrev. Familjerna ser på TV och video på modersmålet och svenska och ibland också på engelska. Föräldrarna läser tidningar och böcker på modersmålet och svenska. Dagligen läser de flesta föräldrar tidningen Metro. Flera föräldrar läser barnböcker på modersmålet och svenska för sina barn.

De nio intervjuade föräldrarna säger att de är nöjda med att barnens förskoledomen är på svenska. De är alla angelägna att barnen ska tillägna sig svenska. En förälder jämför med sin egen skoltid i Libanon där han hade matematik och naturkunskap på franska och övriga ämnen på arabiska. Den erfarenheten ligger till grund för att han inte ser några problem med att förskolan för dottern är på svenska. Några föräldrar kommenterar dock att de saknar sagoläsningen på modersmålet som stadsdelen ordnade i biblioteket året innan och alla intervjuade föräldrar säger att de kommer att begära modersmålsundervisning när barnet börjar i förskoleklassen. En förälder poängterar vikten av att lära sig svenska i Sverige och önskar samtidigt att barnet i skolan kunde få modersmålsundervisning två gånger i veckan.

På frågan hur föräldern bäst kan bidra till sitt barns läs- och skrivutveckling har föräldrarna många svar. Föräldrarna anser att barnets läs- och skrivutveckling främjas genom:

- att barnet ser att föräldrarna skriver,
- att föräldern visar hur man skriver när barnet visar intresse för det,
- att föräldern visar barnet alfabetet,
- att föräldern köper ABC-böcker på modersmålet och läser för barnet,

- alla slags språkaktiviteter på båda språken,
- att barnet använder böcker och dator,
- att barnet lär sig skriva sitt namn på båda språken,
- att barnet lär sig ytterligare språk (arabiska),
- att barnet går på lördagsskola på modersmålet,
- att föräldern berättar och läser sagor för barnet samt
- att familjen träffar släkt och vänner.

Rapporterad språkanvändning i hemmet

I samtalet med de nio föräldrarna fick dessa beskriva den språkanvändning som de bedömde att man hade hemma i familjen och med vänner. I centrum för denna beskrivning sattes barnen. Som nämndes ovan anser alla föräldrar att de främst talar sitt modersmål med sitt barn vilket också framgår av de språkanvändningsmatriser som är sammanfattningar av föräldrasamtalen. I tre familjer, Ayhans, Nuris och Ayses²⁴, är dock svenskan det dominanta språket för barnen, också till föräldrarna. I övriga sex familjer svarar barnen föräldrarna på modersmålet om de tilltalas med det. Salmans pappa kommenterar att om han tilltalar Salman på svenska så får han också svar på svenska. Till sina syskon uppges sex barn tala svenska, två barn använda båda sina språk till syskon samt ett barn tala modersmålet. Syskonen använder språken på motsvarande sätt med undantag av Aris lillasyster som är 1 år och ännu inte talar så mycket. I tabell 2 till 5 redovisas några representativa språkanvändningsmönster i familjerna. Tabell 2 läses på följande sätt: mamma och pappa använder främst sorani när de talar med Ari och Ari svarar dem båda på sorani. Till lillasyster och äldre släktingar använder Ari sorani medan den 7-åriga kusinen som brukar tilltala honom på svenska mestadels får svar på svenska, men ibland på sorani.

De nio intervjuade föräldrarna ger en bild av att vara väletablerade i det svenska samhället. De har alla låtit sina barn börja tidigt i förskolan och de är angelägna om att barnen lär sig svenska och införlivar den svenska kulturen. Samtidigt håller de familjens språk och kultur högt och anser det vara en självklarhet att barnen utvecklar sitt modersmål. Familjerna beskriver nära kontakter med släktingar och vänner både i Sverige och i ursprungslandet där modersmålet blir det naturliga kommunikationsspråket. De är dock medvetna om svenskans dominanta ställning och t.ex. Salmans pappa berättar att han vid större sammankomster får uppmana barnen att använda bengali

Tabell 2 Föräldrarapporterad språkanvändning hemma hos Ari

	→		→	
mamma	sorani	Ari	sorani	mamma
pappa	sorani	Ari	sorani	pappa
lillasyster 1år	(sorani)	Ari	sorani	lillasyster
kusin 7 år	svenska	Ari	svenska/sorani	kusin
äldre släktingar	sorani	Ari	sorani	äldre släktingar

Tabell 3 Föräldrarapporterad språkanvändning hemma hos Ayhan

	→		→	
mamma	arabiska, ibland svenska	Ayhan	svenska	mamma
pappa	arabiska	Ayhan	svenska	pappa
storebror	svenska	Ayhan	svenska	storebror
lillasyster 1 år		Ayhan		

Tabell 4 Föräldrarapporterad språkanvändning hemma hos Nuri

	→		→	
mamma	tigrinja (sv)	Nuri	svenska	mamma
pappa	tigrinja	Nuri	svenska	pappa
lillasyster	svenska	Nuri	svenska	lillasyster
vuxna släktingar	svenska	Nuri	svenska	vuxna släktingar

Tabell 5 Föräldrarapporterad språkanvändning hemma hos Ayse

	→		→	
mamma	arabiska	Ayse	svenska, arabiska (mer och mer arab.)	mamma
pappa	arabiska	Ayse	svenska, arabiska (mer och mer arab.)	pappa
storebror	svenska	Ayse	svenska	storebror
vänner (vuxna)	arabiska	Ayse	försöker tala arab. men blandar m. sv	vänner
mormor Irak 2001	arabiska	Ayse	förstår arab., försökte tala	mormor

också till varandra. På frågan hur föräldrarna tycker att de kan stödja sina barns litteracitetsutveckling har de många förslag som involverar både modersmålet och svenskan. Språkanvändningsmatriserna (Tabell 2-5) talar dock sitt tydliga språk när det gäller den språkliga maktdimensionen. Problemet är inte att stimulera barnens utveckling av svenskan, utan svårigheten är att samtidigt ge utrymme och stimulans så att modersmålet vidareutvecklas.

MIKRONIVÅ – PEDAGOGER

På förskolan Solrosen bedrevs på 80-talet tvåspråkig verksamhet i svenska och finska, när de finstalande barnen var många i området. På den tiden var merparten av pedagogerna tvåspråkiga. I dag är några av dessa förskollärare kvar på Solrosen tillsammans med andra tvåspråkiga och enspråkiga pedagoger. En del av pedagogerna har genomgått fortbildningskursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling, 20 poäng som givits i Stockholm. Sammantaget har detta lett till en personalgrupp med hög medvetenhet om tvåspråkig utveckling.

Huvudinriktningen i pedagogernas arbete är att socialisera in barnen i det svenska samhället. På en direkt fråga från mig om det skulle vara möjligt att ha en del av verksamheten på barnens modersmål svarar föreståndaren för förskolan att han tror att det skulle vara svårt att få barn till förskolan om mer av verksamheten vore på modersmålet²⁵. Det är hans uppfattning att föräldrarna är nöjda med fokus på svenskan.

MIKRONIVÅ – FÖRSKOLANS FYSISKA MILJÖ

På Solrosen har varje avdelning ett antal rum till sitt förfogande med gängse svensk förskoleutrustning. Det finns t.ex. hyllor med böcker, spel och leksaker och det finns en dockvrå. I materialrummet finns en dator som främst pedagogerna, men ibland också barnen använder. På olika ställen i den fysiska miljön syns att det finns tvåspråkiga barn i förskolan. I lekhallen är hälsningsord på många olika språk uppsatta på väggen ("hej, alsalam alai-kum, hola, czesc, tjoani, merhaba, jambo, nabat" etc) tillsammans med bilder på barn från olika länder. Därunder finns en rad med flaggor från olika nationer. På en annan vägg finns ett stort plakat med ordet "välkommen" skrivet på flera språk ("karibu, bien venido, selamat datang, fann jing, tervetuloa, bakirbi" etc). I den centrala personalkorridoren finns två plakat där man kan läsa "Ge ditt barn ditt språk" och "Vi ger ditt barn det svenska språket", inneslutna i varsitt hjärta.

På en av avdelningarna har varje barn, ovanför sin klädhylla, en utklippt trollslända i plastad papp med barnets foto i mitten och med föräldrars och syskons namn och språk skrivna på vingarna. Föräldrarna har hjälpt till att skriva t.ex. "arabiska" med arabiska skrivtecken. På trollsländan står också barnets födelsedatum vilket barnen gärna tittar på och vill få uppläst för sig för att veta när den åtråvärda födelsedagen inträffar. När jag vid ett tillfälle träffar Ayse och en av avdelningens yngre flickor i korridoren leder vårt samtal till att jag, till flickornas förtjusning, går runt och läser upp varje barns födelsedag.

På samma avdelning, i kapprummet, har man satt upp fyra plakat med ordlistor på somali, arabiska, kurdiska och persiska. Som överskrift står det på den ena "Farsi (Iran)" och därunder ord på persiska. Sedan följer tre spalter med ord på svenska (hej), ord på persiska skrivna med latinska bokstäver (salam) och persiska ord skrivna med persisk skrift. Därefter följer ytterligare centrala ord för barnen på samma sätt.

Det har, under de senaste åren, varit en medveten satsning av förskolepedagogerna att skaffa böcker på alla barns modersmål så att föräldrar kan låna hem och läsa för sina barn. Högst upp på bokhyllan står det också: "Läs en saga för ditt barn". Två bokhyllor med barnböcker på barnens förstaspråk finns på förskolan. En är uppsatt i den centrala personalkorridoren och en finns inne på en av de studerade avdelningarna. Böckerna är lätt tillgängliga för barn och föräldrar och det finns en lånelista där man kan skriva upp sig.

På förskolorna Olvonet och Tulpanen är datorer utplacerade i barnens rum

och ofta ser jag barn, även de riktigt små på Olvonet, engagerade framför datorn. På Olvonet har man satt upp en bokningslista ovanför datorn så att alla ska få sin chans.

MIKRONIVÅ – SPRÅK OCH LITTERACITET I FÖRSKOLAN

Att använda modersmålet

Vid tiden för studien i förskolan Solrosen (HT02-VT03) var 10 olika språk representerade bland de 16 observerade barnen i de två avdelningarna i förskolan: arabiska (4), bengali (1), engelska (1), franska (1), lingala (1), somali (2), sorani (3), svenska (16), tigrinja (2) och indonesiska (1). När barn och föräldrar eller syskon kom eller lämnade förskolan på morgon och eftermiddag använde de oftast modersmålet.

Huvudspråket i förskolan är svenska och i princip alla aktiviteter försiggår på svenska. För de observerade femåringarna är detta inte något problem eftersom alla utom en är född i Sverige och alla utom två har gått i förskolan sedan de var cirka ett år. Också den flicka som kom till Sverige vid 2,5 års ålder har en hög språknivå i sin svenska.

Trots svenskans dominans är det ändå tydligt att modersmålet är ett levande språk för barnen. Några av barnen talar samma förstaspråk (se ovan) och miljön har, som beskrivits ovan, flera exponerade kopplingar till dessa förstaspråk. De tre pedagoger i förskolan som talar sorani, arabiska eller persiska har vid några tillfällen under våren en halvtimmes aktiviteter med mindre barngrupper på respektive språk.²⁶ På Olvonet finns en förskollärare som arbetar med de yngsta barnen och som talar flera språk. I den videoinspelade samlingen med småbarnen (1-2-åringar) använder hon turkiska för att förklara för enstaka barn (se Exempel 14). Dessutom har man på Olvonet en modersmålslärare i turkiska som kommer till förskolan vissa tider. På förskolan Gullkragen är den ena förskolläraren på den besökta avdelningen spansktalande och den andra talar bosniska. Den förra har precis fått en nyanländ, enbart spansktalande flicka i gruppen som har stort behov av att kommunicera på spanska. Den senare är nära knuten till ett bosniskt syskonpar där flickan gärna kommunicerar också på bosniska. Båda dessa barn är tystlåtna och försiktiga och har sannolikt stort behov av att bli förstådda på sitt modersmål.

Nedan följer de observerade tillfällen på Solrosen där språket från den personliga hemdomänen används eller refereras till informellt i den officiella förskoledomänen. Dessa tillfällen är initierade av barnen.

Exempel 1.

Soranitalande Leyla visar mig bokhyllan med böcker på modersmålen. Hon väljer ut och tar en bok på sorani, men ändrar sig och föreslår att vi istället ska titta i hennes fotopärm (fältanteckning 2.9-02).

Exempel 2.

Soranitalande Leyla tar en bok om Pippi Långstrump på sorani och låtsasläser med hörbar men låg röst. När en av förskollärarna uppmärksammar detta och frågar om hon får höra blir Leyla generad och slutar läsa. Hon frågar dock förskolläraren hur det kan komma sig att Pippi är på sorani när Astrid Lindgren är svensk. Förskolläraren förklarar för Leyla hur det går till att översätta böcker (fältanteckning 13.11-02).

Exempel 3.

Soranitalande Leylas pappa kommer för att hämta sin dotter och sitter ner i förskolan i väntan på att Leyla ska avsluta sin aktivitet. Ari, som också talar sorani och känner Leylas pappa hälsar på honom och de samtalar en stund på sorani. I anslutning till samtalet berättar Ari för mig, på svenska, att han och Leylas pappa har samma förnamn (fältanteckning nov 2002).

Exempel 4.

Arabisktalande Sine tog med en arabisk läsebok och en penna till förskolan och visade sina kamrater hur arabiska bokstäver ser ut. Sine skrev sitt namn på arabiska. Händelsen utmynnade i att barnen fortsatte att titta i böcker på de andra barnens språk (fältanteckning 15.1-03, händelsen berättad av förskolläraren).

Exempel 5.

Soranitalande Ari och Leyla sitter bredvid varandra vid bordet och leker med varsitt magnetspel. Under en kort stund talar de tyst på sorani (troligtvis om spelet) (fältanteckning 31.1-03).

Exempel 6.

Soranitalande Ari berättar på svenska för mig att Leylas pappa varit på förskolan dagen innan och berättat historien om det svarta och vita fåret på sorani samt att de lyssnat på en bandinspelad sång. Ari sjunger sången för mig på sorani (fältanteckning 14.2-03) (se Exempel 10 nedan).

Exempel 7.

Soranitalande Ari har tagit med en kurdisk musik-CD till förskolan och visar mig och andra hur man dansar till musiken (fältanteckning 4.4-03).

Exempel 8.

På Olvonet observerar jag två flickor som leker i lekhuset på turkiska. (fältanteckning 18.2-04).

I ett mer formellt sammanhang förekommer tillfällen när pedagogerna på Solrosen kopplar samman barnens personliga och officiella domäner:

Exempel 9.

På FN-dagen samlas förskolans alla 85 barn i den stora lekhallen. En av förskollärarna framträder med ett stort jordklot och talar om olika länder i världen. Hon läser artikel nummer 30 ur Barnkonventionen. På väggarna i lekhallen finns plakat med välkomst- och hälsningsord på barnens alla språk. Dessa läses högt. Därefter får barn och pedagoger gå fram och räkna högt till fem på de språk de känner till. Till sist sjunger alla sånger på några av barnens språk (fältanteckning 24.10-02).

Exempel 10.

På förfrågan av avdelningens förskollärare kommer soranitalande Leylas pappa och läser sagor och sjunger sånger på sorani med tre barn (Ari, Leyla, D.) (13.2-03).

Exempel 11.

Solrosens tvåspråkiga förskollärare, G – sorani, A – arabiska och Z – persiska har vid några tillfällen haft en halvtimmes aktivitet på respektive språk där de sjungit och talat med barnen (Vt03 rapporterat av förskolläraren, ej observerat).

Exempel 12.

Arabisktalande Sines mamma erbjuder sig att komma och läsa sagor på arabiska (7.3-03)

Exempel 13.

Arabisktalande Sines mamma samlar sju av de äldre barnen från båda avdelningarna (Ayse, A., Sine, Ayhan, N., S. och L.²⁷) till en timme på arabiska. Barnen sitter runt ett stort bord i ett eget rum i förskolan med mamman vid ena kortsidan. Ett av barnen pekar på en plansch med vilda svenska djur som hänger på väggen. Mamman säger "leyla" och pekar på vargen i planschen. Mamman förklarar vad vargen gör och berättar sannolikt en berättelse (kanske Rödluvan och vargen)²⁸. Dottern Sine är glad att ha sin mamma i förskolan (i denna roll). Alla barn är mycket koncentrerade (utom Ayhan som talar marockansk arabiska och inte förstår den irakiska arabiskan så lätt). Ayse börjar tala arabiska. Mamman översät-

ter vissa ord till svenska. Sine talar arabiska medan Ayhan tittar ut genom fönstret, men aktiveras genom direkt tilltal från mamman.

Alla barn får ett ritpapper och mamman visar ett arabiskt tecken som barnen skriver av. Ordet "harf" (bokstav) nämns. Dottern Sine excellerar vid bokstavs-skrivandet. Hon har skrivit förr. Mamman är mycket positiv inför barnens skriv-försök och fångar också Ayhans uppmärksamhet. A. och Ayse som sitter bredvid varandra samtalar på arabiska. Sine hämtar en bok för att visa en sköldpadda och mamman ritar en sköldpadda. När färgpennor delas ut säger mamman färgorden på arabiska. Ayse blandar friskt arabiska och svenska ord. Ayhan är tyst medan Sine med lätthet talar arabiska. Sine tilltalar Ayhan på svenska. Sine refererar till sin vistelse i Syrien. Mamman ritar en fisk. Sine ritar flera sköldpaddor varav en som är större än de andra, "akbar". Ayhan säger något på arabiska och tittar ut genom fönstret. Sine ritar och Ayhan ritar efter. A. tilltalar Sine på svenska. Mamman visar en gul penna och säger "asfar". Hon ställer en fråga på arabiska som Ayse besvarar. Ayhan visar mamman sin teckning, en sol, "schemis". Ayhan säger "mutar" regnar. En kort dialog utspelas mellan Ayhan och mamman där Ayhan säger ord på svenska och mamman säger dem på arabiska. A. tilltalar mamman på arabiska. De ord som kommer upp på arabiska är oftast substantiv som barnen ritar. (fältanteckning 18.3-03).

I samtal med mamman efter observationen framkommer att hon arbetat som lärare i Irak och gärna skulle göra det här i Sverige, men att hon saknar irakisk och svensk lärarutbildning. Under 45 minuter har hon haft en intensiv och engagerande dialog med barnen på arabiska där barnen på ett naturligt och autentiskt sätt fått tillgång till och möjlighet att använda sitt arabiska språk och litteracitet. Genomgående kan jag iaktta hur skickligt både mamman och barnen växlar mellan arabiska och svenska. Arabiskan är dominant under dessa 45 minuter, men svenskan är också närvarande och tillsammans ger användningen av de båda språken mig en inblick i barnens totala språkliga resurser.

Att lyssna på och samtala utifrån barnböcker

Barnböcker har en central plats på alla de besökta förskolorna, vilket är en återspeglning av både förskollärarytbildningen och kursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling. På Solrosen är barnen varje dag med om två nyckelaktiviteter när det gäller litteracitet, att själv "läsa" en bok och att få lyssna till en berättelse. När barnen har ätit lunch är de vana vid att gå till bokhyllan, välja en bok och sätta sig och "läsa"²⁹ individuellt en stund före

vilan, tills alla madrasser, kuddar och filtar är utlagda. Bokvalet föranleder ofta lite samtal mellan barnen om vilken bok man ska ta och kan sen utmynna i att barnet sitter i soffan och bläddrar och preläser (jfr "låtsasläser") lite tyst ur sin bok. När barnen har lagt sig på sina madrasser och persiennerna är fördragna läser förskolläraren högt ur en bok som ofta barnen valt. Denna läsestund syftar till att barnen ska varva ner och vila eller sova vilket gör att läsningen är starkt monologisk utan inslag av interaktion. Barnen är väl införstådda med hela proceduren och tar på det här viset del av minst en uppläsning varje dag i förskolan. Lika införstådda är barnen på Olvonet vid att efter maten välja varsin bok från bokhyllan och sätta sig i soffan i väntan på att förskolläraren ska komma med sina storböcker (se Dialog 21). Också här kan jag iaktta samtal mellan barnen som är relaterade till de valda böckerna.

Vid sidan av dessa regelbundna läsetillfällen förekommer andra tillfällen av mer eller mindre spontan karaktär där förskollärare på alla besökta förskolor samlar en större eller mindre grupp barn till samling runt en bok. Vid dessa tillfällen är läsningen mer dialogisk och interaktionen mellan pedagog, barn och barn är central. Under VT03 och VT04 får jag möjlighet att videofilma sådana lästillfällen i alla förskolor. Förskollärarna har valt de böcker som läses och utformat de aktiviteter som knyts till läsesamtalen. Boksamtalen får i dialogen olika fokus vilket redovisas nedan under separata rubriker³⁰.

BOKEN OCH BILDEN

De böcker som läses i alla förskolor är bilderböcker med text och bilderna ges stort utrymme eftersom barnen är mycket angelägna att titta på och kommentera bilderna. Följande sekvens äger rum på förskolan Solrosen.

Dagen efter en helgruppläsning (åtta barn) av Vem räddar Alfons Åberg? av Gunilla Bergström berättar varje barn Alfonsberättelsen individuellt för mig (M). Vi sitter i ett litet personalrum och tittar tillsammans i Alfonsboken och barnet berättar vartefter vi bläddrar och samtalar om berättelsen. Bokens bilder används som utgångspunkter. En av berättelsens huvudpersoner är osynlige Mållgan, den hemlige kompisen, och barnen får frågan varför han är ritad som han är.

*Dialog 1.*³¹

M: varför e han målad me vitt så här?

Ayhan: för att inte dom ska se

M: varför ser Mållgan ut så här? / varför är han vit?

Rahel: därför han e därför han e osynlig / han e borstad

M: han e borstad / va betyder de?

Rahel: betyder sopad

M: jaha / han e ren liksom eller

Rahel: jaa

M: varför e han ritad så här vit // å streckade linjer?

Ebela: därför / han e så osynlig / och och hemlit / och genomskinlig

M: va betyder de?

Ebela: ja vet inte / ja vet va osynlig betyder

M: va betyder de?

Ebela: att man syns inte

I både storgruppen och smågrupperna har samtalen handlat om att Mållgan är en hemlig kompis och en kompis som inte finns på riktigt. Förskolläraren har också talat om Mållgan som ”den osynlige kompisen”. Författarens illustration av Mållgan, streckritade konturer och vitmålad, har däremot inte berörts. Ändå har barnen en uppfattning om kopplingen mellan hur Mållgan är illustrerad och det faktum att han är osynlig.

Förmågan att utläsa sinnesstämning och karaktär ur bokpersonernas ansikten och ha ett samtal om illustrationens utformning framkommer i flera av barnens kommentarer. Barnen ger individuellt uttryck för en förmåga att urskilja ytterst små detaljer i bilderna.

Dialog 2.

M: du / hur ser Alfons ut här / i ansiktet?

(s.5 i boken, Alfons mun är $\cap$)

Rahel: eh // så här sur (gör grimas)

M: hur ser han ut?

Leyla: lessen

M: hur kan man se det?

Leyla: därför / man ser hans mun

M: hur e de me Alfons här? (s. 1)
 Sine: han e sur
 M: jaa // hur ser man på hans ansikte att han e sur?
 Sine: hans ögon e sådära
 M: hur ser / hur ser man hur dom e?
 Ayhan: han e arg / och han e glad / å han e arg

Bokpersonernas känsloläge signaleras i illustrationerna genom böjningen på strecket som illustrerar munnen, , och genom utformningen av ögonen och pupillernas placering eller detaljrikedom. Ofta är det en kombination av både mun och ögon som uttrycker känsloläget. ”De stora killarna” (s.7 i boken) har översiktligt ritade, likadana ögon. Däremot skiljer sig munnarnas streck en aning, helt i överensstämmelse med Ayhans karaktäristik i det sista exemplet. Den första killen har munnen ritad ungefär så här , den andra killen så här  och den tredje som den första så här . Ayhan säger ”arg”, ”glad” och ”arg” och ger här uttryck för en iakttagelseförmåga och ett meningsskapande på mycket subtil detaljnivå.

Likasa uppmärksammar Ayhan vid en av smågruppsläsningarna, de tjocka, svarta streck som finns längst upp i hörnet på ett uppslag och följande metaspråkliga dialog om bokstäver utspelas:

Dialog 3.

Ayhan: de e som en bokstav / de e nästan som en bokstav
 Förskoll: zäta
 Ayhan: och den här en bla / den här en zäta / fast om den e upp å ner så här / om man tittar så då e de min bokstav
 Rahel: om man tittar så här
 Förskoll: då blir de N

De svarta strecken är ritade för att illustrera att någon gråter på nästa sida. Ayhan synar strecken noga och upptäcker att om man ser på strecken ur lite olika synvinklar så kan vissa bli till bokstäver. Förskollärens synvinkel ger ett Z och Ayhan lägger till ännu ett perspektiv och ser sista bokstaven i sitt förnamn, N.

I de individuella samtalen med mig får barnen frågan om varför de där strecken är ritade just där de är och det framgår att det varierar mellan barnen

hur mycket mening de ger själva illustrationen.

Dialog 4.

M: va e de som händer här då? (s. 9–10 i boken)

Ayhan: Viktor gråter å xxx Mållgan / sen han springer / han ska springa hela den här trappan ända dit

M: varför har man rita såna där streck?

Ayhan: för att / för att man vet inte att de / att man vet att de e nån som gråter

M: va e re som händer här? (s. 9–10)

Ebela: nån gråter / (*gråtljud*) de gör jag

M: hur ser man de? / hur ser man de på den här bilden?

Ebela: man hör

M: man hör / titta här uppe i hörnet / varför e de såna streck?

Ebela: därför man hör att därför de e så här att xxx (*tjuter*)

M: va gör dom? // ska vi titta / vem e re som gråter?

Ebela: Viktor

Rahel: å sen sen hörde han att nån grät där / MM / där va Morgan

M: ja just de / där va Mållgan // varför har man rita streck här?
(s.10)

Rahel: därför de e / de e nån som skriker där

M: så man ska **förstå** de?

Rahel: jaa /

Mustafa: å då kommer Alfons / då nån gråter där då kommer han å springer uppför den stora trappan

M: varför har man ritat streck däruppe?

Mustafa: därför en kille gråter

Alla barn är bekanta med berättelsen och vet att på nästa uppslag dyker den gråtande Viktor upp. De flesta är också medvetna om att strecken signalerar Viktors gråtande. På frågan varför man ritat strecken uppe i högra hörnet av uppslaget svarar flera barn ”därför att nån gråter”, dvs de ger uttryck för ett rent kausalt förhållande mellan strecken och innehållet.

Under en smågruppsläsning visar förskolläraren på Solrosen följande bild på s.7-8 i Vem räddar Alfons Åberg?:

Dialog 5.

Förskoll.: (visar bilderna på uppslaget: 3 stora killar som med vattenpistoler och stor pinne jagar en gråtande och springande Alfons)
titta han springer så han tappar stöveln

Ari: (pekar på andra bilden) han skjuter hit / han skjuter hit / han har ingen vattenpistol

Förskoll.: jo de e vattenpistol som dom har här

Ari: inte **han**

Förskoll.: nä han har nån pinne

Vattenpistolernas strålar är målade som ljusblå streck och Ari följer strålarna och beskriver att två av de stora killarna ”skjuter hit” och ”hit” (pekar på bilden) medan den tredje killen är utan vattenpistol. Förskolläraren tänker inte på samma kille som Ari vilket gör att han måste precisera sig ytterligare.

BOKEN OCH SPRÅKET

Vid en helgruppsläsning av Vem räddar Alfons Åberg? på Solrosen uppmärksammar Ayhan ordet ”tjuta” och ber om en förklaring. Förskolläraren låter frågan gå till kamraterna.

Dialog 6.

Förskoll.: (läser) **Viktor kan både slåss och tjuta och tycker inte alls precis som Alfons vill.**

Ayhan: va e tjuta för nåt?

Förskoll.: ja va gör man när man tjuter (vänder sig till hela barngruppen)

Osama: skjuta

Mustafa: skjuta pistol / skjuter så här

Förskoll.: sch / ja men tjuta / då skriker man å gråter / å blir sur / de e tjuta

Osama associerar till ”skjuta” och Mustafa hakar på med instrumentet ”skjuta pistol”. Till sist ger förskolläraren en förklaring till ordet. Här efterfrågas den semantiska betydelsen hos ordet tjuta och när förskolläraren låter frågan gå till gruppen ges ett fonetiskt närliggande förslag som visar att Osama har välutvecklade associationsmöjligheter på fonematisk nivå.

Vid en smågruppsläsning av samma bok på Solrosen uppkommer följande interaktion med fokus på språk.

Dialog 7.

Förskoll.: (läser vidare och visar bilder)

Ari: Mållgan e nästan som Alfons

Förskoll.: ja dom ser nästan likadana ut

Ari: dom e de / dom e likadana

Förskoll.: fast han e / han finns inte på riktigt / Alfons tänker mycket på honom / de e en kompis

Lyhört tar förskolläraren upp Aris reflektion om likheten mellan Mållgan och Alfons. Hon för in frasen ”se likadan ut” med Aris uttryck ”nästan” inkorporerat. Ari uppfattar det synonyma uttrycket, tar upp det och använder genast. Därefter återvänder förskolläraren till innehållet i berättelsen och poängterar att Alfons vän inte finns på riktigt.

Vid smågruppsläsningen i Dialog 8 upprepar Ari ”trillat” och förskolläraren tolkar det som en fråga om betydelse. Frågan ställs till barnen och Zeta svarar ”man ramlar” vilket Ari precis som i exemplet ovan omedelbart använder i nästa tur. Förskolläraren upprepar ordet, utvidgar och knyter tillbaka till händelsen i boken.

Dialog 8.

Förskoll.: (läser) trillat så det blöder.

Ari: trillat (nästan utan frågeintonation)

Förskoll.: ja trillat / vad gör man då?

Zeta: man ramlar

Ari: han har ramlat

Förskoll.: han har ramlat / trillat e samma sak / han har ramlat ute så byxor har gått sönder å så har han skrapat upp knät / så de börjar blöda

I sin avslutande tur expanderar och preciserar förskolläraren pojkens skada med information som inte finns i boken. En stund senare kommer två barns egna erfarenheter av att ”få blod”³² och hur de brukar göra för att stoppa blödningar (se Dialog 15).

Efter flickornas erfarenhetsberättelser kommer Ari in med sina upplevelser och ger i Dialog 9 genom sitt ordval upphov till en lexikalt inriktad interaktion.

Dialog 9.

Ari: en gång när ja bryte min fot / ja fick en en jättestor bustasj

Förskoll.: bandage

Mustafa: bandage / man säger inte mustasch

Förskoll.: mustasch (*pekar ovanför munnen*) som en del pappor har / ja men de låter nästan lika // du fick bandage här runt benet

Ari: bandage här (*pekar på knät*)

Förskoll.: runt knät?

Ari: ja min storebror fick de

Förskoll.: hade du gjort illa knät då?

Ari: nej här var lite så här stor här / här hela (*pekar på knät*) / de kom så här hela blod / sen lägge bandage runt i knäna / sen ja gick så här (*stiger upp och går haltande*)

Förskoll.: då haltade du sen

Ari använder berättarintroduktionen ”en gång” för att återge sin upplevelse av skada och blod. Återigen ges exempel på hur snabb och skicklig Ari är på att använda det givna uttrycket ”bandage” när han fått det påpekad. Lyhörda Mustafa tar upp ordet mustasch som han associerat till vid Aris inledande replik och det leder förskolläraren in på en förklaring av mustasch, men med återkoppling till bandage.

Senare i den här smågruppsläsningen associerar Mustafa färdigheten skoknytning (se Dialog 14) med allt man måste kunna i skolan och vill sen pröva om förskolläraren kan ordet ”pyroman”.

Dialog 10.

Mustafa: ja kan / på skolan måste man lära sig allting / pyroman de vet du inte vad de är / ja vet va pyroman är

Förskoll.: vänta M säger nåt här / säj det en gång till

Mustafa: pyroman de e en eldman

Förskoll.: ja pyroman tänker du på / de e om nån sätter eld på nånting / de e farliga saker de (*vänder sig till A*) å titta nu kunde du knyta / en knut / bra

Det kan synas som Mustafa tar ordet "pyroman" helt ur luften, men i Alfons-boken, uppslaget innan, finns en bild som visar hur Mållgan räddar tre killar ur ett brinnande hus. Det kan vara härifrån som Mustafa gör sin association. Trots att förskolläraren inte uppfattar ordet först håller Mustafa fast vid ordet och ger en förklaring. Vi kan här iaktta hur egna erfarenheter och kunskaper interagerar med berättelsen. Efter den förklarande utvikningen för förskolläraren ämnet tillbaka till "knytande" igen.

På förskolan Olvonet i samband med storboksläsning som sen utmynnar i dramatisering fångar videokameran följande korta dialog:

Dialog 11.

<i>Tur</i>	<i>Barn</i>	<i>Förskollärare</i>
1		ja men varför heter hon så / varför heter hon inte Rödluvan
2	därför därför / ja vet inte	
3		hur såg hon ut?
4	röda läppar som blod / håret svart som x (<i>ebenholts?</i>)	

Sannolikt rör samtalet sagan om Snövit och förskolläraren ställer en varför-fråga som ett barn påbörjar ett därför-svar på innan hon ger upp. Omformuleringen av frågan syftar på Snövits utseende och ett barn kommer med en fras direkt ur boken "röda läppar etc". Utan berättelsen som källa skulle en sådan fras aldrig komma ur en femåringens mun.

BOKEN OCH DE EGNA ERFARENHETERNA

Under läsningen av boken om Alfons på Solrosen görs då och då kopplingar till barnens upplevelser utanför förskolan. Långt in i helgruppsläsningen av Alfons gör Ari följande erfarenhetsanknutna association:

Dialog 12.

<i>Ari:</i>	Sofia hon e kär i alla killar / en tjej som e kurd / en som e somaliska / en tjej som e arabiska
<i>Osama:</i>	en kille som e arabisk (<i>med förtjust ton</i>)
<i>Förskoll.:</i>	känner du henne?
<i>Ari:</i>	hon bara pussar mej / ja bara springer
<i>Förskoll.:</i>	brukar hon passa dej?
<i>Ayhan:</i>	inte passa / <i>pussa</i>

Ari berättar om en flicka som är kär i många pojkar. När han räknar upp pojkarnas etniska tillhörighet råkar han säga tjej istället för kille vilket Osama korrigerar implicit i nästa yttrande. Förskolläraren vill veta mer om Aris koppling till den nämnda flickan och Ari berättar att hon alltid vill pussa honom när de träffas. Förskolläraren uppfattar verbet som ”passar” vilket ger påpassliga Ayhan ett tillfälle att med eftertryck upprepa ”pussa”. Interaktionen visar hur uppmärksamma barnen är också på varandras yttranden och hur de använder olika typer av formkorrigeringar, implicita och explicita, för att den gemensamma betydelsen ska gå fram.

I smågruppsläsningarna ges än mer utrymme för att koppla barnens egna upplevelser till händelserna i boken.

Dialog 13.

Förskoll.: minns ni den här sagan? (*visar boken*)

Alla barn: ja

Förskoll.: vi läste den för nån vecka sen / de handlar ju om Alfons (*läser*)

Här är Alfons Åberg.

Han har det ensamt.

**Han har nyss flyttat till ett nytt ställe
och känner inte barnen här.**

Han leker inte med någon.

(*visar bild- och textuppslaget för barnen*)

där e Alfons å sitter i fönstret å känn å tittar ut å har tråkigt

Leyla: han har flyttat

Zeta: ja kan se

Förskoll.: (*läser vidare*)

Han törs nog inte.

De e så ensamt.

Ari: han e en liten fegis

Förskoll.: tror du / e man fegis om man flyttar

Zeta och Leyla: neej

Ari: men man vågar inte leka

Förskoll.: men visst flyttade du hit från Köping / hur kändes det då?

Ari: ja va inte rädd

(*Här följer en sekvens på 7.31 min. där varje barn berättar om när hon/han har flyttat (A, L, Z) eller sovit över hos en kamrat (M) och hur det kändes.*)

Berättelsen om Alfons stöttar och för upp barnens egna erfarenheter till ytan och varje barn får i smågruppen (4 barn) rejält med utrymme att i utsträckt monolog berätta vad de varit med om. Under dessa individuella berättelser lyssnar alla intensivt och både förskolläraren och barnen ställer följdfrågor. Zeta som bott i London får frågan av Ari vad man talar för språk där och Leyla svarar snabbt ”engelska”. Zeta får ordhjälp av Leyla när hon berättar att det var läskigt när flygplanet började gå ner, ”landade”, som gör att Zeta formulerar en kreativ nyskapelse ”nä arlandade ner / de va läskigt tyckte jag”. Ari gör en koppling till att hans mamma inte vill flytta tillbaka till Kurdistan därför att där måste också barn arbeta, vilket leder till en utvikning om arbetsförhållanden i Kurdistan såsom Ari upplevt dem.

Förskolläraren på Solrosen har tidigare kommenterat att Alfons i boken tappat sin stövel. Leyla uppmärksammar detta när hon tittar på bilden av stöveln som ramlat av och ger en förklaring till det. Istället för ”knyta” använder hon det mer generella verbet ”stänga” vilket ger förskolläraren ett tillfälle att föra in verbet ”knyta”.

Dialog 14.

Leyla: (pekar på Alfons stövel på bilden)

han stängde inte den här

Förskoll.: nä han knöt inte sina skosnören å då tappar han / stöveln

Ari: han måste lära sej

Förskoll.: kan du knyta då? /

Mustafa: ja kan knyta

Zeta: ja kan

Förskoll.: ja / kommer jag ihåg (till Zeta)

(vänder sig till Ari) ja du har ju knutit dina ärmor / ja såg de ju

I denna stund sitter Ari och knyter sin tröja runt axlarna vilket påpassligt utnyttjas som ytterligare illustration och direkt förkroppsligande av verbet knyta. Att knyta skosnören är en färdighet som de äldre barnen i förskolan förväntas ha och förskollärarens kommentar till Zeta tyder på att detta kontrolleras ibland. Även om det är förskolläraren som styr och dominerar läsningen och samtalet är det påtagligt hur barnens kommentarer om textens innehåll påverkar i vilken riktning interaktionen går.

Språksamtalet om ”trillat” och ”ramlat” i Dialog 8 avslutar förskolläraren genom att precisera pojkens skada med information som inte finns i boken.

Detta leder så småningom Zeta in på en beskrivning om hur hon generellt brukar göra om hon blöder lite.

Dialog 15.

Förskoll.: han har ramlat / trillat e samma sak / han har ramlat ute så
byxorna har gått sönder å så har han skrapat upp knät / så de
börjar blöda

(Efter ytterligare några läs- och interaktionssekvenser.)

Zeta: A! *(tilltalar förskolläraren med namn)* / om ja får bara lite
blod då tar ja bara blodet så hära *(fingret till munnen)*

Förskoll.: du slickar bort de

Zeta: jaa

Leyla: om ja får blod då / ja går å lämnar vatten på

Förskoll.: ja då tvättar du rent först å sen / sätter du på plåster sen på såret?

Leyla: jaa

Leyla hakar på med ett annat sätt som hon brukar använda för att bli av med blodet och förskolläraren expanderar och utvecklar yttrandet.

Också i dialog 16 låter förskolläraren berättelsen om Alfons leda direkt till barnens egna erfarenheter.

Dialog 16.

Förskoll.: vi ska se hur det går för Alfons då *(läser nästa sida)*

Tur att Mållgan kommer då!

.....

Han är en hemlig kompis.

är det nån av er som har en sån här hemlig kompis?

(Här följer en interaktion på 2.20 min. om att ha en kompis.)

I tur och ordning berättar barnen om både hemliga och levande kompisar.

BOKEN OCH TEXTINNEHÅLLET

I dialog 17 har läsningen i smågrupp på Solrosen fortsatt och Mustafa ställer en klarifieringsfråga om personernas namn och identitet i boken till förskolläraren:

Dialog 17.

- Mustafa:* heter han också Viktor? /// A.? / heter han också Viktor?
Förskoll.: Viktor heter den där pojken som var så ledsen
Mustafa: heter han också så?
Förskoll.: å så e de Alfons
Ayhan: de finns ingen annan som heter Viktor / andra killen heter Mållgan
Mustafa: jaha
Förskoll.: ja Mållgan / tänkte du på honom? / de var den där osynliga kompisen

Mustafas pronomenreferens är oklar och det framgår inte vem av pojkarna i boken han syftar på. Förskolläraren utgår från bokens Viktor och beskriver honom som den som var ledsen. Mustafa har en annan "han" i tankarna och förskolläraren gissar på Alfons. Ayhan har förstått vem Mustafa syftar på och utreder namn och personfrågan klart och tydligt till Mustafas tillfredsställelse. Förskolläraren bekräftar Mållgans namn och hans specifika egenskaper. I denna sekvens är det innehållet i boken som fokuseras och Mustafa ber om hjälp att skilja på bokens huvudfigurer. Efter några turer med förskolläraren går Ayhan in i interaktionen och reder ut namnförhållandena. På videofilmen kan man iaktta hur Ayhan följer interaktionen mellan Mustafa och förskolläraren för att till sist ta sin tur och utreda namnförhållandena för Mustafa.

I nästa dialog, som är en del av dialog 13, går Ari in i texten och kommenterar Alfons karaktär vilket leder till några talturer mellan barn och förskollärare.

Dialog 18.

- Förskoll.:* (läser vidare)
Han törs nog inte.
De e så ensamt.
Ari: han e en liten fegis
Förskoll.: tror du / e man fegis om man flyttar
Zeta och Leyla: neej
Ari: men man vågar inte leka

Ari ger sin förklaring till att Alfons inte törs gå ut, får en fråga om karaktär av förskolläraren som de två flickorna svarar på och när han får mothugg från flickorna modifierar han sig lite.

Också i dialog 19 är temat personkaraktärer och förskolläraren leder i smågruppsläsningen in samtalet på några av bokfigurernas karaktärer varpå Mustafa ger det självklara svaret att de är dumma och onda.

Dialog 19.

- 1 *Förskoll.:* tycker ni dom är snälla dom här killarna?
2 *Mustafa:* nä dumma å **ont** (*med eftertryck*)
3 *Leyla:* Alfons han e klok
4 *Förskoll.:* varför e han klok?
5 *Leyla:* därför han e bra
6 *Förskoll.:* ja de e en bra kille // va e re han gör som e så bra då?
- 7 *Leyla:* han törs inte slåss
8 *Förskoll.:* nej / jaa han törs nog men han vill inte
9 *Ari:* varför?

I öppningen av denna dialog ställer förskolläraren i tur 1 en av mycket få kontrollfrågor³³ som Mustafa snällt ger det rätta svaret på. Leyla kontrasterar med att kommentera Alfons karaktär och använder då synonymerna ”klok” och ”bra” samt använder uttrycket ”törs inte” som finns i texten i början av berättelsen.

BOKEN OCH TEXTLÄSNINGEN

Den dagen jag besöker förskolan Narcissen är det sportlov och endast två femåringar närvarande. Förskolläraren väljer att läsa småböcker tillsammans med de två flickorna. Alla tre sätter sig på golvet bredvid varandra och lutar sig mot en soffa. Förskolläraren tar fram en låda med småböcker och låter en av flickorna välja den bok som de ska läsa först. Martina³⁴ väljer ”Då kom Misse Matvrak” och delar ut en bok till var och en. Läsningen går till så att förskolläraren läser högt samtidigt som hon pekar på orden i boken. Flickorna ”läser med” och Martina pekar på orden på samma sätt som förskolläraren. Flickorna tittar när förskolläraren bläddrar och gör likadant. Texten är starkt repetitiv och bilderna ger stöd för de förändringar som återges i texten.

Mamma gick och handlade och köpte några korvar.

Då kom Misse Matvrak. Han tittade i väskan.

Mums mums mums och allt tog slut bums.

Variationen i texten består i att mamma köper *bullar, påsar chips, bananer, godispåsar, en burk peppar* och att hon vid ett tillfälle *cyklar* istället för går. Förskolläraren kommenterar texten under läsningen, oftare efter en strof än före: ”mamman märker ingenting av vad han gör va” (efter), ”ni e så duktiga å läsa tycker ja” (efter), ”fy va busig han e va” (efter), ”nu cyklar hon iväg” (före), ”nu ska mamma lura honom / visst ni vet” (före), ”där fick han för han va så busig” (efter). Alla kommentarer utom en är direkt riktade till texten och innehållet i berättelsen.

Nästa bok får Mika³⁵ välja och det blir Kroki – sagan om en krokodil. Förskolläraren läser högt och barnen ”läser med”. Barnen bläddrar med förskolläraren, men ingen pekar på orden. Mika är aktivare denna gång, kanske är hon mer bekant med denna berättelse eller stimulerad av att denna bok är hennes eget val. Förskollärarens kommentarer till denna berättelse består mest av kontrollfrågor på texten som barnen besvarar och/eller som besvaras av texten och bilderna.

Dialog 20.

<i>Tur</i>	<i>Förskolläraren</i>	<i>Barnen</i>
1	de e stjärnor på tanden / stackarn / titta	
2	vart ska han gå då ra?	
3		till doktorn (<i>Mika</i>)
4	vilken doktor ska han gå till?	
5	vart går man om man har ont i tanden?	
6	vad står det här? (<i>pekar i boken</i>)	
7		doktorn (<i>Mika</i>)
8	vad står det här? / tand	
9		läkaren (<i>Martina</i>)
10	vad säger tandläkaren då?	
11	vad gör han då med Krokis tand?	

De båda flickorna är kanske tystlåtna personligheter, men det är uppenbart att denna typ av kontrollfrågor på texten inte genererar några längre svar från

barnen. Däremot blir barnen genom läsningen väl bekanta med skriven text och med läsriktningen i en svensk bok. Detta är dock bara en av de aktiviteter kring barnböcker som man arbetar med på Narcissen.

På förskolan Olvonet sitter sex barn i soffan efter maten. De har valt varsin bok och sitter och tittar i böckerna. Några barn talar med varandra om vad som händer i boken. När förskolläraren kommer in med tre storböcker lägger barnen undan sina egna böcker. Barnen får rösta om vilken storbok de ska få höra. De väljer mellan *Monstret*, *Äventyr i natten* och *Bockarna Bruse*. Flest barn vill höra *Monstret* först och förskolläraren ställer boken på ett staffli framför barnen. När förskolläraren läser pekar hon på texten med en pinne. En bit in i boken föreslår hon att barnen också läser med.

Dialog 21.

	<i>tarlar</i>	<i>läser</i>
<i>Förskoll:</i>	ni får läsa med om ni vill istället / de är nästan bättre än att hoppa upp å ner / kan ni hjälpa mej att läsa	
<i>Förskoll. + flera barn:</i>		<i>(pekar)</i> Är det en katt sa Elin?
<i>Barn:</i>	De e en hund	
<i>Förskoll:</i>	Nej en katt	
<i>Förskoll:</i>		Eller är de en hund <i>(flera barn stämmer in)</i> , sa Lina
<i>Barn:</i>	Nej de e inte hund.	
<i>Förskoll. + flera barn:</i>		Nej, de är större , sa Joel
<i>Förskoll</i>	Oj oj oj e de så stort / oj oj oj <i>(bläddrar)</i>	
<i>Förskoll. + några barn i slutet:</i>		Eller är de ett lejon , sa Elin / eller en björn sa Lina.
<i>Barn:</i>	Hej pappa	
<i>Förskoll:</i>		Nej, de är större , sa Joel / E re ett monster!
<i>Barn:</i>	En hand	
<i>Förskoll.</i>		En hand dök upp.
<i>Förskoll.</i>	E ni rädda nu	
<i>Ett barn:</i>	Nej	
<i>Förskoll.</i>		De e ett monster!
<i>Förskoll.</i>	Titta dom e så rädda att dom tappar boken där	
<i>Ett barn:</i>	Jaa / hej pappa	
<i>Förskoll.</i>		Hej, sa pappa
<i>Ett barn:</i>	igen	
<i>Annat barn:</i>	Ja visste de va pappa	

Läsningen av denna storbok är ett exempel på hur berättelsen samkonstrueras av förskolläraren och barnen. Förskolläraren ger barnen möjlighet att

komma in mellan stroferna antingen med kommentarer på texten eller direkta frågor som drar in barnen i handlingen t.ex. ”e ni rädda nu”.

BOKEN OCH DRAMATISERINGEN

På förskolan Olvonet används storböcker också som ingång till dramatiseringar av de berättelser man läst. När jag besöker en grupp 3-4-åringar (födda 2000) är de precis i slutfasen av att samberätta Rödluvan. Förskolläraren sitter på en stol framför sju barn som sitter i en soffa. Förskolläraren visar storboken ”Rödluvan och vargen” och samkonstruerar berättelsen med barnen. Videoinspelningen börjar när sagan redan är igång.

Dialog 22.

Tur	Barn	Förskolläraren
1	som tur var hade han sin jägaryxa me sej	
2	han letade övervält / den stygga vargen	
3		överallt ja
4	å han sa han sa / vargen ja har leta efter på dej hela tiden / så sa han	
5		va gjorde han me vargen sen?
6	han tog saxen och klippte ut vargens mage	
7		och då
8	hoppade ut mormor å Rödluvan	
9		hela å oskadda / å jättegla å tacksamma / å dom tackade jägaren så mycke / å jägaren klappade Rödluvan på huvet så här (<i>klappar en flicka på huvudet</i>) men lilla flicka lyssna på mamma från å med nu (<i>pekar med pekfinger i luften</i>) å gå inte vilse i skogen
10	Nä	
11		å så va sagan slut
12	nu tycker ja att vi ska leka den (<i>en pojke</i>)	

Här vidtar rollbesättningen av Rödluvan och vargen. Lite extraroller som lil-lasyter och pappa skapas också. Möbleringen diskuteras och bestäms. De olika rollernas attribut; kniv, hatt, korg etc. bestäms och tas fram. Alla går till sina platser och dramatisteringen börjar (se Dialog 23).

Dialog 23.

Barn		Förskolläraren
Tur		
1		så mamma / nu kan du börja berätta för Rödluvan / berätta att mormor e sjuk å de
2	<i>lillasyster: gå till stigen (riktat till Rödluvan)</i>	
3	<i>mamma: bara på stigen / inte stanna (pek fingret upp)</i>	
4	<i>lillasyster: inte stanna / gå bara på stigen (pek fingret upp)</i>	
5	<i>mormor: ja vill inte va mormor</i>	
6		jämen nu kan du va mormor å bo där
7	<i>mormor: ja vill Leyla</i>	
8	<i>annat barn: nåä</i>	
9		de finns ingen Leyla i sagan
10	<i>(Rödluvan går runt med korgen)</i>	nu går Rödluvan / nu går hon i skogen / alldeles själv
11	<i>Rödluvan: vilken e där (pekar på pojken som spelar vargen)</i>	
12		de e vargen
13	<i>vargen: de e vargen som (förklarar för Rödl.)</i>	
Barn		Förskolläraren
14		nu får du börja plocka nånting å så / å söla lite i skogen
15	<i>flera barn: plocka plocka / plocka</i>	
16		vi säger att hon gjorde de eller hur
17	<i>vargen: gomorron lilla gumma (kryper fram)</i>	
18	<i>Rödluvan: nåä men inte nu</i>	
19		joo nu
20	<i>Rödluvan: nåä fröken / sen han måste titta på trädet va jag gör</i>	
[.]		
35	<i>vargen: gomorron lilla gumma // å så får du hoppa högt när du hörde re (instruerar R.)</i>	
36		du kan fortsätta nu å fråga resten också
37	<i>några barn: mormor så gör inte / mormor där bli / på huset (till mormor som har flyttat sig från soffan och satt sig på Rödluvans plats)</i>	
38	<i>vargen: där måste nån vara (pekar mot soffan)</i>	
39		men kom igen vargen / fråga vart hon går
40	<i>vargen: men hon vill inte fråga</i>	
41	<i>Rödluvan: men vadå ska jag fråga vadå</i>	
42		han frågar du svarar
Tur		
Barn		Förskolläraren
43	<i>Rödluvan: vadå ja svarar?</i>	
44		fråga så får vi se / men han frågar ju vart du går / å du säger att du går till mormor
45	<i>Rödluvan: jaha</i>	
46	<i>ett barn: fröken / Y. vill inte bli mormor där</i>	

47		de löser sej de löser sej / nu får vi ta de här
48	<i>vargen: men bor din mormor ensam i skogen? / men ja tycker att vi ska plocka lite mera blommor åt henne</i>	
[..]		
58	<i>(Rödluvan vet inte vad hon ska säga, förskolläraren pekar på ögonen)</i>	
	<i>Barn</i>	<i>Förskolläraren</i>
Tur		
59	<i>Rödluvan: ögon</i>	
60	<i>vargen: för att kunna se dej bättre</i>	
61	<i>Rödluvan: öron</i>	
62	<i>vargen: för att kunna höra dej bättre</i>	
63	<i>Rödluvan: varför du har händer?</i>	
64	<i>vargen: för att kunna / för att krama <u>om</u> dej bättre</i>	
65	<i>Rödluvan: varför du har stora mun?</i>	
66		hon frågade varför du hade så stor mun
67	<i>vargen: för att kunna äta upp dej</i>	
68		ah de va så farligt / så de e klart / nu e du uppäten ///

Under hela dramatiseringen kan man iaktta hur både barnen och förskolläraren går in i berättelsen (t.ex. tur 1-4) eller går ut ur den (t.ex. tur 5-9) samtidigt som dramat fortskrider i enlighet med sagan (t.ex. tur 10, 17). Under ledning av förskolläraren som hela tiden håller den röda tråden i sagan bereder dessa perspektivskiften inte barnen några svårigheter, trots att de är relativt unga (3 och 4 år) och har svenska som andraspråk.

BOKEN OCH ÅTERBERÄTTELSEN

På förskolan Gullkragen har fyra barn gått in i sagorummet och valt varsin saga. Varje saga är skriven på ett A4-papper och ligger tillsammans med flanobilder i en plastficka som hänger på väggen. Nu väntar barnen på förskolläraren. Jag och barnen talar om vilken berättelse var och en har valt. Sagorummet är relativt litet, kvadratisk och har kuddar runt väggen och en mjuk matta på golvet. När förskolläraren kommer in i sällskap av en spansktalande flicka räknar Hassan, som redan sitter framme vid flanotavlan, ole dole doff om vem som ska få börja. Alla visar sina plastmappar för förskolläraren och säger namnet på sin saga.

Rosa sitter framför flanotavlan där hon har satt upp alla bilder som hör till sagan hon ska berätta.

Dialog 24.

Tur	Barn	Förskolläraren
1		vi fortsätter med Rosa å sen kommer du
2	Rosa: en flicka som heter Rödluvan / mamma hon sa till Rödluvan att hon ska att hon ska ge till mormor en / kakor sen / sen hon gick // sen vargen kom JAA / sen han frågade va ska du gå / sen Rödluvan sa att hon ska gå till mormor MM / å sen / att hon / sen vargen han frågade om dom ska tävla sen sen / Rödluvan sa aah / sen dom tävlade MM / sen vargen kom först / å Rödluvan kom fel väg / å kom eh / i mammas hus istället	
3		ojdå
4	hon gick fel / bakom skogen va doms hus	
5		okej
6	å sen han äte upp mormor / men den blev inte i magen	
7		nehej
8	varg gömde sej här / sen kom sen kom vargens mamma (skrattar busigt) / här / å vargens mamma / sen hon sovde me honom / sen Rödluvan kom	
9		jaa
10	hejdå mamma / ha så trevligt // ojdå va e de här / vargen inte mormor / mormor / mormor / vakna // varför har du så stor näsa / ja vet därför du ska lukta mej bättre	
11		okej
12	varför har du så stora ögon / därför / ja vet / därför du ska se mej bättre // ja vet / varför har du så långa öron // ja vet / därför / hon frågar som vet	
13		varför?
14	vet inte // varför har du så stora mun / därför / ja vet / du ska äta mej bättre	
15		va hände då?
16	sen hon sen hon gömde också sej bakom bakom han / ingen såg dom	
17		okej
18	sen mamma / hon smygde / sen vargen visste inte att hon gick hem / hon va trött i sitt hem	
19		okej
20	hon måste sova	
21		mm va hände då?
22	sen sen hon drömde att hon stog på huve i skogen (skrattar) // sen de kom en fluga i hans hennes öra (alla skrattar) hon drömde	
23		okej // vem e den där mannen som finns däruppe?
24	jägaren (annan flicka)	
25		va gjorde han / varför e han där?
26	därför / han ska komma sen	
27		jaha okej / ja då lyssnar vi
28	å sen / sen hon trodde hon vaknade / va e de / kom de en fluga i mitt öra? / sen hon tog sin hand lag i örat kände // sen hon frågade sitt barn / stog ja på huve såg du mej i skogen att ja stod på huvet // sen vargen sa nåä (skrattar) / sen hon gick hem / Rödluvan å vargen bodde nära varandra // (leker med flanobilderna som ramlar, alla skrattar) de ramlar sen jägaren kom	

29		mm å va hände
30	va gjorde du me Rödluvan? / å mormor // sen han sen han titta bakom / va lätt att hitta dom	
31		va de lätt å hitta dom
32	ja / de e bara å gå bakom // sen sen mormor hon drickte alla saft å den kaka här // sen han visade hur man står på huvet / sen dom tränade lite / klappade lite / å sjungde klappa händerna lite (<i>skrattar</i>)	
33		okej
34	åå sen sen sen vargen han sa förlåt till mej förlåt till mej sen mamman vargen sa vad gjorde ni me min barn / inget inget inget gå härifrån / nu e sagan slut	

Rosa berättar snabbt och självständigt sagan om Rödluvan och vargen fram till och med tur 14. Från tur 16 till 22 går hon utanför sagan och hittar på ett eget händelseförlopp. Med skratt i tur 8 och 22 signalerar hon medvetenhet om att hon går utanför den ursprungliga sagan. I tur 23 försöker förskolläraren återföra Rosa till sagan genom att peka på en av flanobilderna och fråga vem den föreställer. I slutet av tur 28 återvänder Rosa till den ursprungliga sagan, men redan i tur 32 framför hon sin egen saga dock genom att använda huvudpersonerna i Rödluvan. Flanobilderna illustrerar huvudpersonerna i sagan och centrala föremål som hus, korg etc. De är ett stöd för minnet och genom placeringen på flanotavlan ger de en viss struktur åt berättelsen. Flera av barnen använder, ”agerar med”, flanobilderna under berättelsens gång.

Samtidigt som dialogen mellan förskollärare – barn och barn – barn är centrala för språk- och litteracitetsutvecklingen så är också monologen viktig för skriftspråksutvecklingen. I Dialog 24 ovan, som snarast är en monolog, får Rosa möjlighet att under lång tid uttrycka sig i sammanhängande tal. Genom att barnet berättar mycket och länge tar det ett eget kommunikationsansvar och berättar en text som är självständig i relation till här och nu situationen (Hagtvet 1990). Det är också genom möjligheten till övning av att åstadkomma monologer som Hagtvet ser samlingens viktigaste funktion. Samlingen kan ge ”träning i att våga tala länge och tåla det kommunikationsansvar och den kommunikationspress det innebär att föra ordet inför en grupp” (Hagtvet 1990: 51). I Rosas och de andra barnens fall på Gullkragen så finns också den rena språkfaktorn med i spelet. Rosa och hennes kamrater berättar på ett av sina två språk och övar i monologen också sin rent språkliga uttrycksförmåga i det använda språket, dvs svenskan. Förskolläraren ställer ibland korta stödfrågor som driver berättelsen framåt.

BOKEN, TECKNINGEN OCH DEN EGNA TEXTEN

Efter läsning och samtal av *Vem räddar Alfons Åberg?* i en av smågrupperna på Solrosen sätter sig de fyra barnen vid det stora bordet och ritar i anslutning till Alfonsboken. När en teckning är klar ber förskolläraren barnet berätta vad han/hon har ritat och så skriver förskolläraren ner berättelsen på teckningen. I denna grupp tar berättande och nedskrivandet totalt 15 minuter för de fyra barnen. Förskolläraren skriver ner barnens texter ordagrant, med i princip normerat skriftspråk och läser därefter upp berättelsen för respektive barn.³⁶

Denna aktivitet uppbär flera meningsskapande funktioner. För det första får barnet möjlighet att genom teckningen uttrycka sin tolkning av den lästa berättelsen. I vissa fall leder det till att en specifik händelse i boken fokuseras eller att huvudpersonerna avporträtteras. Hos alla barn finns någon anknytning till boken. För det andra får barnet möjlighet att muntligt berätta sin egen berättelse utifrån teckningen. Strategierna kan då variera. Antingen utnyttjas den ursprungliga Alfonstexten eller också spinner barnet fritt vidare på den i en egen berättelse. Utgångspunkten Alfons används av alla barn i den egna texten. Sen varierar skaparlusten och berättelserna riktar sig in mot Alfons eller ut mot en egen berättelse. För det tredje får barnet se sina egna ord, sin egen berättelse, nedskriven som en text på den egna teckningen. Det innebär ett slags jämställt förhållande mellan barnet och författaren eftersom barnets produktion blir lik författarens, bild plus text. Ari har t.ex. redan förberett för denna tudelning genom att dela av sin teckning med två horisontella streck under de ritade figurerna. För det fjärde kan barnet genom att i sin egen berättelse använda typiska berättaruttryck (det var en gång, snipp snapp..) knyta an till den traditionella berättelsens form och försätta sig i berättarens eller författarens roll. Slutligen får barnet en direkt upplevelse av att den nedskrivna texten betecknar det barnet själv uttryckt muntligt. Texten kodar barnets värld och är språkligt meningsfull för barnet.

Zeta ritar det höghus Alfons bor i. Hon ritar samma antal fönster som i boken, men fördelat på fyra istället för tre våningar. Gardinernas form och utsmyckning är detaljerat gjorda och liknar bokens. Alfons sitter i samma fönster och tittar på barnen som leker på gården. Zeta skriver ALFONS på ena sidan av huset och sitt eget namn på andra sidan.

Zetas text

Alfons e ensam å barnen leker ute. Å Alfons känner inte barnen. Och han törs inte leka med dom. Några barn leker på sandlådan å nära gungar och nära spelar boll. Det finns många höga hus och det finns prickiga gardiner och randiga gardiner som Alfons har. Å nära andra randiga gardiner. På nära gardiner finns det blommor.

Zeta har fokuserat på den första bilden och texten i Alfonsboken. Grundkänslan hos Alfons och avståndet till andra lekande barn uttrycks i hennes bild. Bilden ligger nära bokens i komposition. Mycket arbete har lagts ned på detaljer hos t.ex. gardinerna i teckningen. Hennes berättelse uttrycks och skrivs som en sammanhängande text.

Mustafa fokuserar på de personer som figurerar i en speciell händelse i boken och ritar fem figurer spridda över hela teckningen. Mustafa har också innan texten skrivs ritat pilar till figurerna. Texten som består av enskilda meningar blir en presentation av personerna han ritat och skrivs i anslutning till varje ritad figur. Huvudpersonerna Mållgan och Alfons omtalas mer detaljerat.

Mustafas text

Det här är dom dumma killarna som har vattenpistol.

En kille har en pinne.

Det här är Mållgan, hemliga kompisen.

Han har hjälpt killarna som e på inne i huset.

Här e Alfons, dom dumma killarna skjuter vattenpistol på han.

Den första meningen blir en presentation av teckningen och förskolläraren placerar den också högst upp i mitten. Den andra och den sista meningen syftar också på händelsen med de dumma killarna. Dessutom kopplar Mustafa samman den händelsen med en just föregående i boken där Mållgan har räddat tre stora killar ur ett brinnande hus. I Dialog 10 kan vi se att denna sekvens i boken gjort ett stort intryck på Mustafa.

Leylas teckning visar tre personer, farmor, Alfons och pappa. Hennes berättelse anknyter inte till den lästa berättelsen utan är en egen Alfonsberättelse. Meningarna är skrivna ovanför varje ritad person.

Leylas text

Farmor hämtar kakor till Alfons och till pappa å solen skiner.
Alfons, han skrattar å farmor å pappa (dom) skrattar också.
Pappa.

Aris teckning visar två streckfigurer och ovanför dem står det ALFOM överstruket med krita. Under teckningen finns två horisontella streck över hela sidan som därmed separerar teckningen från texten. Under strecken är Aris text nedskriven i ett stycke.

Aris text

Alfons har tråkigt han vågar inte leka med killarna.
Han vågar inte leka med dom där dumma killarna.
Killarna sprutar vattenpistol, Alfons sprang han
tappade stövlar. Mållgan är hemlig kompis han leker med
Alfons hela tiden å Mållgan å en kille grinade sen han
sa, ska vi leka, ja gärna. Dom bara bråkade, dom
kasta kloss å dom bråkade vem som skulle ha den största
bullen. Å sen gedde Alfons Mållgan största bullen.

Ari berättar två berättelser som ligger nära Alfonsboken. Precis som Mustafa har han fastnat för sekvensen med de dumma killarna och sen berättar han om Alfons relation till Mållgan. När förskolläraren har skrivit ner Aris berättelse och läst upp den för honom säger Ari ”den e som den här boken”.

I den andra smågruppen följs samma procedur. Läsning och samtal om Alfons och sen sätter sig de tre barnen vid det stora bordet och ritar i anslutning till berättelsen. När en teckning är klar ber förskolläraren barnet berätta vad han/hon har ritat och så skriver förskolläraren ner berättelsen på teckningen. I denna grupp tar dikterandet och nedskrivandet totalt 14 minuter för de tre barnen. Förskolläraren skriver ner barnens texter ordagrant, med i princip normerat skriftspråk och läser därefter upp berättelsen för respektive barn.

Rahel ritar två figurer inneslutna i cirklar och med tillsammans nio blommor på stjälk ovanför sina huvuden. Hennes berättelse är skriven som en sammanhängande text.

Rahels text

Det här var Alfons och gick på solen
å lekte med honoms kompisar varje dag.
Viktor gick på en maskerad å sen såg
han Alfons å sen va hetere
sen gick dom ut från maskraden.
Å sen gick Alfons hem
å sen lekte dom båt
å sen va heter de
sen sa Alfons hej då.
Å sen gick dom hem
å sen va snipp snapp slut så var de bärnar.

Rahel utgår ifrån bokens huvudpersoner och använder kamratkonstellationen och vissa händelser som ramverk för att skapa en egen berättelse. Berättelsen börjar med en presentation av huvudpersonen och avslutas på ett sago-liknande sätt. Hennes berättelse följer ett grundmönster för berättelser där huvuddelarna orientering, utveckling och upplösning finns med.

Ebela har ritat ett höghus med tre fönster och placerat pojkar i två av fönstren sannolikt med referens till första uppslaget i Alfonsboken, men med egna tillägg. Hennes berättelse till teckningen börjar med en traditionell sagoöppning.

Ebelas text

Det var en gång en Viktor. Viktor tittade i fönstret å han hade en idé att han fiskade upp mat å sen gjorde honoms granne de för han hämtade köttbullar, lila tuggummi å sen hämtade han så här makaroner



å sen hämtade han jord



å sen skulle han äta jord.

Han fick sova lite



i mammas säng.



Han fick en tjej å dom gifte sig och pussas hela tiden.

Efter ”makaroner” avbryter Ebela förskollärarens textskrivande och gör ytterligare teckningar, denna gång i anslutning till texten. Blommorna och styckeavdelaren placeras omsorgsfullt mitt under textraderna. Hon har sannolikt sett andra texter med liknande textavdelare. I avsnittet nedan följer en del av den gemensamma textproduktionen där Ebela dikterar och förskolläraren skriver:

Dialog 25.

- Ebela:* en köttbullar
Förskoll.: hämtade köttbullar (*säger och skriver*)
Ebela: få se (*tittar på det skrivna*) ros / en lila tu / tuggummi
Förskoll.: lila tuggummi (*säger och skriver*)
Ebela: ah hm (*tuggar*) å sen hämtade han / hmm ah ros / inte rosa / en så här
Förskoll.: å sen hämtade han // (*läser*)
Ebela: ah nu vet ja nu vet ja // en / makaroner
Förskoll.: makaroner (*säger och skriver*)
Ebela: å sen hämta han jord
Förskoll.: å sen hämtade han / va sa du / (*säger och skriver*)
Ebela: jord /
Förskoll.: jord (*säger och skriver*)
Ebela: å sen skulle han äta jord /
Förskoll.: å sen skulle han äta jord (*säger och skriver*)
Ebela: citronfjärilar / de tycker ja att ja har gjort (*ritar på teckningen*)
Förskoll.: de e vår här då
men va hände me Viktor här då
Ebela: han fick sova lite i sin säng

Ebela har inte en färdig text i huvudet när hon börjar diktera och vi kan se hur hon processar texten efterhand. Eftersom det går långsammare att skriva än att diktera får Ebela lov att producera sina meningar i en takt så att förskolläraren hinner med. Det innebär att hon måste hålla meningsstrukturen i huvudet och diktera lite i taget. Det har varken hon eller Ayhan några svårigheter med (se Dialog 26). Liksom Ebela börjar Ayhan sin berättelse med sagopresentationen ”Det var en gång...”.

Dialog 26.

Förskoll.: då ska vi se här då / du berättar vad
Ayhan de var en gång en papegoj
Förskoll.: nej men du ska berätta om din teckning
Ayhan de va en gång en brandbil
Förskoll.: det var en gång / en brandbil (*säger och skriver*)
Ayhan å sen va de slut
Förskoll.: nehej / de va en kort historia / (*skratt*) / nu luras du
Ayhan å sen å sen
Förskoll.: de va en gång en brandbil / va gjorde brandbilen då?
Ayhan å sen ringde där dom brin / där de brinde ringde dom
Förskoll.: va sa du / sen ringde (*säger och skriver*)
Ayhan dom ett ett två // å sen kom brandbilen jättesnabbt
Förskoll.: å sen kom brandbilen jättesnabbt (*säger och skriver*)
Ayhan å sen kom en rejserbil
Förskoll.: e de Alfons som kör den då eller?
Ayhan nej de e nån anna / de e Viktor
Förskoll.: å sen / ska vi se ja ska fortsätta här / va e re här för nånting då?
Ayhan de där va bara en kopp kaffe
Förskoll.: å sen kom en (*säger och skriver*)
Ayhan rejserbil
Förskoll.: racerbil (*säger och skriver*)
Ayhan sen kom en krejsy taxi
Förskoll.: nu hittar du på en massa
Ayhan nej de e en bil som e galen
Förskoll.: sen kom en crazy bil / va e de för nåt
Ayhan de e en biltaxi
Förskoll.: men crazy?
Ayhan crazy / de e när man e galen / när men e knäpp
Förskoll.: en crazy taxi (*säger och skriver*)
Ayhan jaa
Förskoll.: men vem e de som bor här då? / titta Ayhan / vem bor i de här huset?
Ayhan här bor Alfons Åberg
Förskoll.: vilket fönster bor han i då
Ayhan i den (*pekar*) i den
Förskoll.: ja gör en liten pil här / där bor Alfons Åberg (*säger och skriver*)

Ayhans text

Det var en gång en brandbil sen ringde dom 112.
Å sen kom brandbilen jättesnabbt å sen kom en racerbil.
Sen kom en crazy taxi.

Här bor Alfons Åberg å sen kom en flicka
å det var en flicka som dog i huset. Sen fick hon jättemycket blod.
Sen blev hon en skelett. När hon blev en skelett så bodde hon
i en spökhuis å sen kom en halloween.

Ayhans text är skriven i två avsnitt på teckningen. Den första ovanför brandbilen och den andra vid huset som Alfons bor i. Sagopresentation, ”det var en gång..” håller Ayhan fast vid trots det skämtsamma avbrottet med förskolläraren. Det är uppenbart att Ayhan har lätt att hitta på berättelser till sina bilder. När förskolläraren pekar på huset och frågar vem som bor där anknyter Ayhan till Alfonsberättelsen, men hittar sen på en helt egen berättelse.

Hela Alfonsaktiviteten, högläsning, samtal, rita, diktera, skriva och lyssna engagerar barnen mycket. Smågruppsformen är viktig eftersom alla barn lätt kommer till tals utan att det blir långdraget eller oroligt. Barnen lever sig in i Alfonsberättelsen, men har också lätt att ta fram egna erfarenheter kopplade till Alfons, vilket uttrycks i den egna teckningen och berättelsen. Barnen skapar mening i sina egna teckningar och berättelser och får en upplevelse av hur deras värld kodas till en skriven text, i högsta grad meningsfull för dem själva.

KOMMENTAR

Den ovan refererade studien av Naclér och Boyd (1996, 1997) har lästs av många pedagoger, särskilt i Stockholms fem storstadssatsningsstadsdelar. Studien utfördes i början av 90-talet med förskolebarn i Stockholms stad och har varit kurslitteratur på kursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling, 20 poäng³⁷ samt presenterats i flera sammanhang under åren.

Med stöd i föreliggande studie är det, cirka tio år efter Naclér och Boyd-studien, möjligt att visa att det i fem av Stockholms stads flerspråkiga förskolor pågår ett arbete som i hög grad stimulerar och utvecklar de flerspråkiga barnens svenska språk och svenska litteracitet. I jämförelse med Naclér och Boyd (1997) finns fler exempel i föreliggande studie på att förskollärare framför berättelser i dialogform än som monologer. Det är också ett före-

kommande mönster i föreliggande studie att barnen inbjuds att aktivt göra kommentarer (t.ex. Dialog 10, 13, 14) eller ställa frågor i samband med bokläsningen (t.ex. Dialog 7 och 8). Barnen är medberättare (t.ex. Dialog 21, 22, 23), frågeställare (t.ex. Dialog 6, 17) och frågebesvarare (t.ex. Dialog 1, 4) och de får utrymme att berätta om egna upplevelser i anknytning till bokberättelsen (t.ex. Dialog 9, 12, 15). I dessa dialoger visar förskollärarna ett uppenbart intresse för de tvåspråkiga barnens erfarenheter och åsikter. Ur denna aspekt ges därmed inget explicit uttryck i boksamtalen för den maktrelation som Nauc  r och Boyd (1997) antar kan föreligga mellan minoritets- och majoritetsgrupper i det svenska samhället. Med stöd av dessa kontrastiva punkter är det därför möjligt att hävda att bl.a. Nauc  r och Boyds studie från början av 90-talet har medverkat till en större medvetenhet hos förskolepersonal i Stockholms flerspråkiga förskolor.

Dataredovisningen ger också exempel på hur förskolebarnen ges möjlighet att själva återberätta tidigare h  rda berättelser och uttrycka sig i monologform. Barnen visar hur de utvecklat en övergripande berättelsestruktur med behärskning av berättelsens huvuddelar, inledning, handling, avslutning (se Dialog 24). Eftersom de flesta av de inspelade femåringarna   r föddas i Sverige och har gått i förskolan sen de var ett år har de också hunnit tillägna sig en svenska som klarar både situationellt och språkligt kontextualiserat berättande (närspråk och fjärrspråk). Heath (1983, 1996) konstaterar i sin   r 1996 tillagda epil  g att barn behöver f  a utrymme för att uttrycka sammanhängande tal tillsammans med personer som de litar på. Dialog 24, där en flicka självständigt återberättar Rödluvan med stöd av fl  n  bilder,   r ett sådant exempel. I samband med t.ex. Alfonsberättelsen förekommer dessutom många dialoger mellan förskollärare och barn som rör orsakssamband, huvudpersoners motiv och reaktioner.

ANDRA SPRÅK- OCH LITTERACITETSHÄNDELSER

Att forma sitt namn i lera

Kontexten vid följande videofilmade språk- och litteracitetsh  ndelse på Solrosen   r att barnen vid detta tillfälle sitter runt det stora bordet och fortsätter arbetet med att forma sina f  r- och efternamn i vit lera. Syftet med arbetet är att fördjupa barnens bekantskap med det egna efternamnet eftersom bruket av efternamn varierar inom barnens familjer och etniska grupper. Till hjälp har varje barn fått en lapp med för- och efternamn skrivna med versaler. Dialogerna 27, 28 och 29   r språk- och litteracitetshändelser som visar barnens

engagemang, språkförmåga och meningsskapande. Dialogerna visar också hur barnen ”tar över” en åsyftad svensk litteracitetsaktivitet genom att föra in litteracitetspraxis från modersmålet (jfr Kulick och Stroud, 1993).

Dialog 27.

- Rahel:* här står de Rahel
(*Ayhan har avslutat arbetet med sitt förnamn och formar nu sitt efternamn. Han lägger bokstäverna i efternamnet från höger till vänster.*)
- Förskoll.:* (till Ayhan) du har A L L A (*bokstaverar*) då är du på D³⁸ nu om vi tar det från det arabiska hållet / ALLA
(*Också Rahel börjar med efternamnet från höger till vänster. Hon har lagt K A.*)
- Förskoll.:* (till Rahel) vilket håll? e du också från höger?
- Rahel:* ja
- Förskoll.:* e de här kå:et? vilken bokstav e de här?
- Rahel:* den (*pekar på K på den skrivna lappen bredvid*)
- Förskoll.:* på arabiska läser man från höger så / när det *står* på arabiska / på svenska läser man från vänster då e de där a:et först / om du börjar där kommer de först
(*När Rahel är klar har hon lagt AZAK³⁹ som stämmer med förskollärarens förlaga så när som på att s har blivit z eller är ett omvänt s.*)

Rahel ger i början av sekvensen uttryck för att hon känner igen bilden av sitt eget förnamn. Det är också det vanliga bland alla femåringar. Jag har under året kunnat iaktta hur barnen hittar sin namnetiketterade skoplats, handduk, stol vid matbordet samt hur gärna de skriver sitt namn i min anteckningsbok och på teckningar. Videon visar vidare hur förskolläraren iakttagit att Ayhan, vars språk är marockansk arabiska, lägger sitt efternamn från höger till vänster och hon kommenterar att det är det arabiska hållet. Rahel, som har somali som förstaspråk med samma skrivriktning som svenska, lägger också sitt efternamn med start från höger och får motsvarande ”arabiska” förklaring av förskolläraren.

Liberg (1993) kommenterar att det är mycket vanligt att barn (enspråkiga, svenskspråkiga) spegelvänder texten när de helordsskriver.⁴⁰ Förskolläraren här väljer att ta in barnens språkbakgrund i sin förklaring av hur de lägger

bokstäverna i sina efternamn, vilket har relevans för arabiska men inte somali.

Två veckor senare, den 21.3 2003, sitter barnen på Solrosen åter runt det stora bordet och fortsätter arbetet med sina för- och efternamn formade i vit lera. Förskolläraren är en annan än i sekvensen ovan.

Dialog 28.

(Ayhan klistrar fast sina färdigmålade lerbokstäver på papp. Förskolläraren går fram till honom och ser hur han gör.)

Förskoll.: från slutet?

Ayhan: nä ja börjar från / (tittar på S på pappret) den här e slutet

Förskoll.: på arabiska e de så att man läser härifrån å hit (pekar från höger till vänster) / men på svenska läser man härifrån hit (pekar från vänster till höger) / då skulle du börja me S

Ayhan: A skrevde på arabiska (pekar på lappen bredvid)

Förskoll.: neej nej hon har skrivit på svenska S A D A L L A⁴¹ / så börjar man här / men om man läser på arabiska då skulle de här S vara här först / att du måste svänga om / då läser man så här

Zeta: varför gör man Ayhan på arabiska?

Förskoll.: om man skulle skriva me våra bokstäver så som man skriver på arabiska / då skulle man skriva så här (Förskoll. skriver ALLADAS på papper) / då skulle de börja med A /

Ebela: va står de här då? (pekar på namnet läraren skrev)

Förskoll.: då blir de ALLADAS om man läser me våra bokstäver / om man läser härifrån hit

Videon visar att förskolläraren har iakttagit Ayhans sätt att klistra fast sina bokstäver i efternamnet och undrar om han klistrar från slutet av namnet. Därefter följer en lång utläggning om det arabiska respektive svenska sättet att skriva från höger eller vänster. Det är två veckor sen frågan aktualiserades av Ayhan, men fortfarande är den central för honom.

Ytterligare en händelse som rör Ayhan och skrivriktningen spelas in den 11.4 2003. Efter en smågruppsläsning av Alfons Åberg ritar barnen teckningar i anslutning till berättelsen och följande dialog utspelas mellan förskolläraren och Ayhan:

Dialog 29.

Förskoll.: du kan skriva ditt namn

Ayhan: vilket håll börjar man på arabiska?

Förskoll.: kan du skriva på arabiska nu?

Ayhan: jaa (*nickar*)

Förskoll.: men då ska du börja från andra hållet / om du kan som mamma skrev / kommer du ihåg de?

Ayhan: nej **de** kan ja inte (*skakar på huvudet*)

Förskoll.: nej / då ska du börja här uppe (*pekar med pennan*)

Alla tre sekvenserna med Ayhan visar hur upptagen han är med att processa läs- och skrivriktningen i arabiska och svenska.

SAMLING MED DE YNGSTA

Fokusbarn i denna studie har varit femåringar, men vid ett tillfälle observerade och video-filmade jag en samling med de yngsta barnen. Alla sju barn som är med på samlingen på förskolan Olvonet denna morgon har ett annat modersmål än svenska. Barnen hör till de yngsta på förskolan och alla är mellan ett och två år. För dessa, de allra yngsta, är samlingen en viktig del i att utveckla det svenska språket.

Exempel 14.

Vid följande samling som tar 15 minuter sitter tre vuxna och sju barn i ring på golvet. En av förskollärarna agerar och styr aktiviteterna hela tiden och fokus är på svenska sånger. Den första sången är en godmorgonsång, "Jag säger godmorgon till dig", och alla håller varann i händerna under sången. Därefter följer en namn- och hälsningssång där varje deltagares namn inkorporeras i sången: "X är här och x är här / tänk vad roligt att x är här / å i vårt glada lag har vi x här idag / tänk vad roligt att x är här".

Nu kommer en korg full med mjukisdjur och figurer fram. Förskolläraren tar fram ett lamm som skickas runt så att alla får hålla i det en stund. Under tiden får barnen frågan "Vad säger lammet?" och olika förslag tas upp. En av förskollärarna kan flera av barnens språk, bl.a. turkiska och använder det vid behov. Alla sjunger "Bä bä vita lamm". Det här är en sång som barnen kan. Förskolläraren drar i ett barns strumpor och utvecklar ett samtal om strumpor. Barnen pekar på sina strumpor. Förskolläraren tar lammet (som har svarta hovar) och säger att lammet inte har några strumpor varpå tvååriga Y. säger "ayakabbi" (tu. skor) och två förskollä-

rare svarar: "nej lammet har inga skor heller".

En ny figur väljs ur korgen, en snigel, och förskolläraren frågar barnen vad hon plockat fram. En pojke svarar "akta dej" och förskolläraren svarar "ja en snigel han måste akta sej". Under en stund får snigeln hoppa runt till alla barn och sen sjunger man "Lilla snigel akta dig" med pekfingret uppe.

Nästa gång korgen kommer fram föreslår Y. (2 år) "tomte" vilket förskolläraren hörsammar. En tomte kommer upp ur korgen och ställs i mitten av ringen vartefter man sjunger "I ett hus vid skogens slut liten tomte tittar ut ...kom ja kom i stugan in / räck mej handen din" med de gester som hör till.

En apa i form av en handdocka blir nästa val och den får gå runt och hälsa på varje barn. Apan säger: Hej x till varje barn. Sen följer sången om apan som måste gå till doktorn, "Tre små apor" med gester medan apan hoppar och ramlar under sången och illustrerar texten.

Den sista figuren ur korgen är en spindel som ställs mitt på mattan varpå alla sjunger "Imse vimse spindel" med gester. Efter spindeln säger förskolläraren "nu tar vi Kalle Anka". Alla ställer sig upp och gör sträckrörelserna som hör till denna sång. Slutligen sjunger alla "Björnen sover". Barnen ligger på golvet. När sången börjar närma sig slutet tittar barnen upp.

Avslutningen illustreras kroppsligt av alla. Förskolläraren säger : "Händerna upp, händerna ner, så var det inget mer. Slut på samlingen" (videoinspelning 18.2-04).

Dessa de yngsta barnen i förskolan är i början av sin sekundärsocialisation. Under sitt första år har de varit hemma och primärsocialiserats i familjens språk och innan de börjat producera sitt modersmål i någon högre grad har de börjat i förskolan där huvudspråket är svenska. Förskolan tar som sin uppgift att få barnen att utveckla svenskan. På samlingen är aktiviteterna genomgående på svenska, men med stöd av en flerspråkig pedagog som kommenterar och översätter centrala ord till en del av barnens modersmål. Sångerna representerar en värld och ett språk bortom här och nu och ger barnen kontakt med det språkligt kontextualiserade språket (fjärrspråket). För att säkra barnens förståelse illustrerar den agerande pedagogen huvudaktörer och händelser i sångerna genom föremål, gester och kommentarer vilket ger barnen möjlighet att koppla föremål och kroppsrörelser till de svenska orden och fraserna. Senare samma dag, när jag lyssnar på tre 3-4-åriga flickor som gemensamt berättar sagan om Guldlock med hjälp av flanobilder dyker eventuellt en anknytning till "tomtesången" upp. En av flickorna sätter en flanobild av björnarnas hus på tavlan och säger "sen gick hon in i villan" varpå en annan

flicka rättar henne genom att säga ”nej i stugan” (jfr strofen ”I ett hus vid skogens slut liten tomte tittar ut ...kom ja kom i stugan in / räck mej handen din”). Om min tolkning stämmer är språkhändelsen ett exempel på hur språket i sångerna så småningom övergår till barnens produktiva ordförråd och används i egna berättarsituationer.

SAMMANFATTNING

I studien har framkommit ett antal centrala och viktiga faktorer som har betydelse för de flerspråkiga barnens språk- och litteracitetsutveckling.

Tabell 6. Centrala faktorer och resultat i den flerspråkiga förskolans språk- och litteracitetsarbete

- Barnens låga ålder när de börjar i förskolan
- Föräldrars önskan om utveckling av både svenska och modersmål
- Förskolans tolkning att föräldrar endast vill ha svenska i förskolan
- Modersmålets marginella roll i tal och skrift i förskolan
- Få skrivaktiviteter
- Användning av ett begränsat antal genrer i förskolan
- Dominans av svenska barnbokstexter
- Barnens framgångsrika utveckling av svenska och litteracitet på svenska

Ett vanligt mönster i de besökta förskolorna är att barnen börjar förskolan vid ett års ålder. Det innebär att barnen möter ett nytt språk, svenskan, innan de har börjat producera sitt modersmål. I exempel 14 ovan kan vi se hur skickligt pedagoger talar, leker och sjunger in det svenska språket, men studien har också givit exempel på det värdefulla i att någon vuxen kan tala barnets förstaspråk.

De nio intervjuade föräldrarna är eniga om betydelsen av svenskan och modersmålet. Båda språken ses av dessa föräldrar som en självklarhet i barnens utveckling. Däremot är det uppenbart att familjernas egna insatser för att stimulera de båda språken varierar. Några barn går i lördagsskola, uppmanas särskilt av föräldrarna att använda förstaspråket vid sammankomster, reser till föräldrars hemland eller länder där förstaspråket talas etc.

De besökta förskolorna ger, genom sin svenska dominans och en förestån-

dares uttryckta oro för att det skulle vara svårt att få föräldrar att välja förskolan om barnens förstaspråk var mer förekommande, uttryck för tolkningen att utvecklingen av svenska är det viktigaste för de flerspråkiga förskolebarnen. Källan till denna ståndpunkt kan vara explicita kommentarer från andra föräldrar än de jag har talat med, svårighet att organisera aktiviteter på modersmålet eller att man anser sig göra en arbetsfördelning mellan förskolan och föräldrarna, dvs. att förskolan tar hand om svenskan och familjen förstaspråket.

I förskolornas barngrupper är språksituationen ofta mycket komplex. De 16 barnen på Solrosen talar tillsammans nio olika språk plus svenska. Barnens spontana användning av modersmålen är mycket sparsam under dagen, men hörs när föräldrar och syskon lämnar och hämtar. För vissa språk och barn bidrar tvåspråkig personal med aktiviteter och vid några tillfällen har föräldrar kommit till förskolan och haft sång- och sagosamling för en grupp barn. Andra skriftsystem än det svenska syns på t.ex. plakat med hälsningsord och på trollsländorna med barnens namn. Däremot används inte andra skriftsystem än det svenska för pedagogisk verksamhet. Den skrift barnen producerar görs med det svenska alfabetet. Ytterst få barn kan skriva sina namn på modersmålet. Däremot är de flesta av femåringarna medvetna om skillnaderna mellan skrivsätten. Kenners studie (1999) visar hur så små barn som 3-4-åringar har lärt sig att skilja mellan skrift på bl.a. engelska och gujarati. Det är också tydligt i Kenners studie att litteracitetsutveckling på det ena språket inte hämmar utan stödjer utvecklingen i det andra språket.

Den genre eller texttyp som dominerar i förskolan är den berättande genren. Barnen lyssnar på berättelser och berättar själva om egna upplevelser eller återberättar sagor de hört. Rosander, denna volym, ger i sin delstudie också exempel på beskrivningar som barn gör. Kontakt med naturen utgör en viktig del av förskolans aktiviteter, här skulle en koppling kunna göras till mer faktainriktade texter.

De litteracitetshändelser som främst observerats är kopplade till böcker som läses, sång och bilder. Barnens egen skrivproduktion är ytterst sparsam och inskränker sig mest till att de skriver sitt förnamn. Färgpennor är betydligt vanligare än blyertspennor. På förskolan Olvonet har jag dock videospelat en sekvens där en flicka sitter med en förskollärare vid ett bord och ber henne skriva i en liten egenproducerad skrivbok. Förskolläraren skriver en substantivfras, t.ex. "en röd orm" och ritar en röd orm ovanför texten. Flickan är entusiastisk och läser vad som skrivits. Bilden är ett uppenbart stöd,

men hon ljudar sig också fram till innehållet i texten. Liknande fraser skrivs och illustreras: ”en svart bil, en orange banan, en rosa gran, en brun boll och en lila vas”. När skrivboken är fullskriven bläddrar flickan till början och läser alla texter för mig och kameran. På Olvonet är litteracitetsaktiviteter av det här slaget helt på barnens initiativ. Det är flickan själv som initierat att man ska skriva i småböcker och sen har hennes initiativ inspirerat andra barn att göra likadant.

Generellt kan man konstatera att alla besökta förskolor har bok- och soffhörnor där barnen kan sitta och läsa, men ingen förskola har någon speciell skrivvå med skrivmaterial. Med inspiration från Kenners studie (1999) är det kanske framförallt inom skrivområdet som också modersmålets litteracitet skulle kunna införlivas i förskolan.

Litteracitetsarbetet i de besökta förskolorna domineras av aktiviteter runt svenska barnböcker. Sammantaget ges exempel på både dialoger och barnens monologer med böckerna i fokus. Detta arbete har lett till att barnens framgångsrikt utvecklat sitt svenska språk och litteracitet på svenska.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

I de besökta förskolorna utvecklas de flerspråkiga barnens svenska språk och svenska litteracitet på ett sätt som kommer att gynna deras fortsatta språk- och kunskapsutveckling i skolan. Barnens modersmål och litteracitetskunskaper på modersmålet används däremot i mycket begränsad utsträckning och främst när barnen själva initierar det eller vid några tillfällen när pedagogerna ger utrymme för det. Föräldrarna ger uttryck för att de är mycket nöjda med förskolans arbete med svenskan, men att de också kan tänka sig aktiviteter på modersmålet. Föräldrarna ger i sin skildring av egna och barnens språkanvändningsmönster en bild av familjer som i hög grad använder alla sina språkliga resurser.

Förskolans litteracitetsarbete koncentreras på barnboksberättelser på svenska. Det är m a o berättelser på svenska som är den dominanta och närmast enda textgenren som barnen kommer i kontakt med i förskolan. Barnen preläser böcker (jfr ”låtsasläser”) och samtalar sinsemellan om dem framförallt under stunden efter lunch, när de väntar på att få vila och lyssna på en berättelse eller lyssna och ”samläsa” en bok. Att skriva är däremot en aktivitet som sällan ses vid sidan av att barnen alltid skriver sina förnamn på teckningar och gärna sina namn i min anteckningsbok. Alla besökta försko-

lor har bokhyllor och soffor där barnen sitter och läser, men inte någon speciell skrivvrå med skrivmaterial.

I det följande diskuterar jag de språk- och litteracitetshändelser som iakttagits i de fem förskolorna.

MAKRONIVÅ

I ett makroperspektiv befinner sig de besökta flerspråkiga förskolorna i ett samhälle med ett regelsystem som förespråkar tvåspråkighet. Det praktiska utrymmet för barnens tvåspråkighet representeras av tidsutrymmet för modersmål och svenska. Den ena av förskolorna, Solrosen, hade ett par årtionden bakåt i tiden en maximal form av tvåspråkig verksamhet när barn och pedagoger hade samma finska modersmål, och då finska och svenska var de förhärskande språken i arbetet. Då rådde tydlighet och trygghet runt den tvåspråkiga modellen och de finstalande barnen var i flertal i bostadsområdet vilket förenklade de organisatoriska frågorna.

Idag är barngrupperna överlag mer varierade när det gäller modersmålen och det finns inga stora grupper familjer med ett visst språk samlade på ett ställe. Om man därför skulle vilja återuppta den tidigare modellen med modersmålsgrupper skulle detta få lov att organiseras medvetet och centralt i stadsdelen eller staden. Signalerna i samhället under 90-talet har dock varit tveksamma till sådana arrangemang och istället har fokus riktats mot svenskan. Språksituationen är sålunda mycket komplex vilket gör att man kanske snarare får söka helt nya former för att integrera barnens språk och litteracitet på modersmålet i verksamheten.

Pedagoger och ansvariga i förskolan å ena sidan samt föräldrarna å andra sidan verkar inte till fullo ha klargjort sina ståndpunkter om barnens språkutveckling. Föreståndaren på Solrosen kopplar samman föräldrarnas angelägnan önskan att deras barn ska utveckla sin svenska med sitt eget ansvar att få tillräckligt med föräldrar att välja just denna förskola för sina barn. Föreståndaren tror att det skulle vara svårt att få barn till förskolan om mer av verksamheten var på barnens modersmål. De nio intervjuade föräldrarna säger sig vara mycket nöjda med den förskola barnen går i. Samtidigt uttrycker föräldrarna att utvecklingen av barnens modersmål är en självklarhet för dem alla och de säger att de kommer att begära modersmålsundervisning i förskoleklassen och någon uttrycker ledsnad över att förra årets sagoläsning på modersmålet har upphört.

Föräldrarna är språkligt medvetna och vill att deras barn ska utveckla

både modersmål och svenska. För familjens och släktens kommunikation är modersmålet socialt och emotionellt viktigt även när svenskan vuxit sig stark hos alla medlemmar. För framför allt barnens, men också föräldrarnas framtid i Sverige är svenskan oundgänglig och den mest omedelbara vägen till framgång. Förskolorna i föreliggande studie har visat stort skicklighet i arbetet att utveckla barnens svenska. Nästa steg skulle därför vara att förena barnens och familjernas totala språkbehov genom att från och med förskolan och upp genom skolan ge ett reellt och autentiskt utrymme också för modersmålet så att båda språken kan fungera som instrument för litteracitet och kunskapsutveckling. Detta skulle skapa kontinuitet mellan hemmets, förskolans och skolans litteracitetspraxis.

Förskolans styrdokument, Lpfö 98 och Stockholms förskoleplan från 2003 stödjer ett sådant tänkande. Läroplanen uttrycker att förskolan ”skall bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål” (Lpfö 98: 10) och förskoleplanen säger ”För barn med annat modersmål än svenska skall förskolan tillsammans med föräldrarna lägga grunden till flerspråkighet. I förskolan skall modersmålsstödet utvecklas” (Stockholms förskoleplan, 2003: 9). Båda styrdokumentet involverar föräldrarna, men under 90-talet och efter tillkomsten av Lpfö 98 har tolkningen av ”bidra till” i många förskolor främst inneburit att förskolan har tagit ansvaret för att barnens svenska utvecklas och givit familjerna ansvaret modersmålsutvecklingen. I Stockholms förskoleplan från 2003 skärps formuleringen genom ”förskolan skall” och ”lägga grunden till flerspråkighet”. Särskilt med tanke på att barnen börjar i förskolan vid så unga år och tillbringar så lång tid per vecka i förskolan måste också förskolan ge modersmålet ett reellt utrymme i verksamheten.

Forskning av t.ex. Kenner (1997) och Kenner et al. (2004), där man i detalj redovisat tvåspråkiga barns kunskap om skrivtecken, skrivsätt och genrer på två språk och den sociala och emotionella betydelsen av litteracitetsutveckling på barnets båda språk samt redovisat sätt för konkret samarbete mellan föräldrar, barn och pedagoger samt barn och barn kan inspirera och användas som utgångspunkt när Stockholms förskolor nu i klartext åläggs ett flerspråkighetsarbete. Initiativet till ett utvecklat samarbete med föräldrarna måste tas av förskolans pedagoger. Exempel 4, 10 och 13 (s. 49–50) i föreliggande studie visar att det är möjligt.

MIKRONIVÅ

Huvudsyftet med denna studie var att utforska hur flerspråkiga barn socialiseras in i litteracitet i förskolan. Därtill var ett delsyfte att, med utgångspunkt i förskolesituationen, synliggöra den kunskap barn bär med sig i mötet med förskolan och undersöka hur barnens kunskap tas emot i förskolan. För att kunna besvara den övergripande frågan: Vilken litteracitetspraxis kännetecknas förskolan av? har följande specifika forskningsfrågor ställts:

I vilka litteracitetshändelser interagerar barnen i förskolan?

Hur förmedlas litteracitet vid dessa tillfällen?

Hur synliggörs barnets erfarenheter i dessa litteracitetshändelser?

Vad ligger till grund för litteracitetsarbetet i förskolan?

I avsnittet "Mikronivå - språk och litteracitet i förskolan" ovan ges exempel på litteracitetshändelser som barnen interagerar i. Exempel 1-8 visar hur barnen själva initierar litteracitetshändelser med anknytning till sina modersmål och exempel 9-13 visar hur förskolepedagogerna ger utrymme för litteracitetshändelser kopplade till barnens modersmål. Därefter beskrivs litteracitetshändelser centrerade kring svenska barnböcker och slutligen händelser där lera formas till bokstäver och namn samt en sångsamling med de yngsta barnen.

I de ofta förekommande litteracitetshändelserna kring svenska barnböcker lär sig barnen när, var och vad man kan göra med svenska barnbokstexter och västeuropeiska sagor genom samtal, text- och bildbearbetning, dramatisering och återberättande. Ibland förekommer också berättelser från barnens språk- och kulturområden, men de svenska dominerar. Den litteracitetspraxis som förmedlas anknyter i hög grad till mönstret för godnattsagor med bestämda tidpunkter och platser för läsandet och där den vuxne och barnet innehar särskilda roller. Barnen lär sig att delta i en dialog med förskolläraren runt boken där barnen inbjuds att kommentera och ställa frågor i samband med läsningen. I dessa litteracitetshändelser agerar barnen medberättare samtidigt som de är både frågeställare och frågebesvarare. Det ingår i litteracitetspraxisen att utrymme ges för barnens egna erfarenheter kopplade till bokberättelsen. De berättelser barnen får ta del av används också som stoff för barnens monologiska återberättande och egna berättelser.

Genom att barnbokstexterna på svenska dominerar så blir det den svenska litteracitetspraxisen som dominerar. Barnens erfarenheter av livshändelser

som anknyter till berättelserna får utrymme och synliggörs vid berättarstunderna och det som verkar ligga till grund för litteracitetsarbetet i förskolan är en strävan att göra barnen bekanta med de mönster för hur man i förskolan (och senare i skolan) bearbetar texter. Däremot ges inget planerat utrymme för de litteracitetskunskaper barnen har med sig hemifrån. Vid några tillfällen initierar barnen på Solrosen samtal om läsriktningen i arabiska och svenska.

När det gäller språkval har det konstaterats ovan att barn och föräldrar på Solrosen använder sina förstaspråk när de lämnar och hämtar på förskolan och att den dominerande språkanvändningen i förskolan är på svenska. Att barn och föräldrar på Solrosen så naturligt använder sitt modersmål tillsammans också när förskolepedagogerna och jag själv är närvarande kan ses som ett tecken på att de verkligen ser det som tillåtet. En förälder berättade att pedagogerna poängterat vikten av att föräldrarna använder modersmålet med barnen. Dessutom finns plakaten med hälsningsord och fraser på olika språk, trollsländorna med språkangivelser, hjärtat med uppmaningen att föräldrarna ska ge barnen sitt språk och listorna med ord på vissa språk i jämförelse med svenska. Allt sammantaget andas en positiv attityd som betonar modersmålets vikt, men relaterat till de faktiska aktiviteterna är implementeringen av modersmålsanvändningen eller litteracitetskunskaper på modersmålet ännu inte där.

Detta avspeglas i att mina exempel på barn som faktiskt använder modersmålet i förskolan är ytterst få och vid närmare granskning omfattar exemplen från Solrosen främst tre barn, Leyla, Ari och Sine. Alla tre har föräldrar som givit uttryck för en stor medvetenhet om modersmålets betydelse i samtal med mig och två av dem har också kommit till förskolan och haft språk- och litteracitetsaktiviteter med barnen på sina respektive språk (se exempel 10 och 13). Det här är föräldrar som naturligt använder sitt modersmål också i förskoledomänen samtidigt som deras egen språkbehärskning av svenska är väl utvecklad.

I huvudsak använder barnen svenska i förskolan, med varandra och med pedagogerna. Barnen har inkorporerat förskolan som en svensk domän och förefaller väl medvetna om vilket språk som har legitimitet i förskolan. Det positiva med detta förhållande är att barnen interagerar mycket på svenska och utvecklar svenska språket till en avancerad nivå. Det som kan vara oroande och ses som ett maktutövande av majoritetsgruppen är vad detta på längre sikt gör för barnens identitet, självkänsla och fortsatta utveckling av

modersmålet. Barnen har börjat som mycket små i förskolan och de tillbringar långa dagar där. Tiden med familjen på modersmålet blir därför begränsad. Det gör att barnens modersmål eller språkarv och vidhängande litteracitet, hamnar i skymundan.

Den litteracitetspraxis som präglar studiens förskolor är den svenska godnattsagans. Barnen lär sig vad man kan göra med de svenska texterna och vilka texter som är värdefulla. Inga texter är förbjudna i förskolan, men eftersom texter på barnens ena språk och kultur nästan aldrig förekommer i förskolan är det lätt för barnen att dra slutsatsen att de inte är legitima. Det innebär att barnens litteracitetserfarenheter på familjens språk inte har något utrymme och inte används för vidare litteracitetsutveckling. Med ett ideologiskt tolkningsperspektiv på litteracitet betyder det att förskolan förmedlar den svenska synen på världen och litteraciteten på svenska blir den domnanta och enda värdefulla litteraciteten.

En möjlig effekt av denna dominans ger Salman uttryck för när jag två år senare träffar honom i år ett i skolan och han visar mig en bok han lånat på biblioteket. Det är en översatt mangabok. Jag frågar från vilket håll man börjar läsa i den japanska boken och Salman svarar och visar att man läser från höger till vänster. Sen tillägger han (med ett leende): ”på **riktigt** det skulle börja härifrån” (och pekar från vänster till höger). Salman ser alltså läsriktningen ”från vänster till höger” som den riktiga, vilket tyder på att han vid sju års ålder anammat den svenska läsriktningen som den ”rätta”. Händelsen med Salman visar två saker: att han har stor medvetenhet om olika språks läsriktning och att han lärt sig att det finns ett ”rätt sätt”.

De besökta förskolorna i denna studie har nått långt när det gäller att utveckla de flerspråkiga barnens svenska språk och litteracitet. Däremot ses inte barnens språk- och litteracitetskunskaper på modersmålet som användbara och utvecklingsbara resurser för den totala litteraciteten utan den svenska litteracitetspraxisen är allenarådande. Om nedanstående rekommendationer följs skulle barnens och familjernas modersmål ges legitimitet i förskolan. Språk- och litteracitetsperspektivet för flerspråkiga barn är inte ”antingen eller” utan ”både och”. När barnen sedan fortsätter i skolan påpekar Verhoeven (1994) att litteracitetsutveckling på modersmålet spelar en roll när det gäller att stärka närsamhället och den kulturella identiteten. Verhoeven (ibid.) ser både kognitiva och sociala skäl som talar för att barnen utvecklar flerspråkiga litteraciteter. Ett pluralistiskt identitetsstödande redan i försko-

lan ger de flerspråkiga barnen en stark bas för att framöver pröva och leka med både gamla och nya identiteter.

Rekommendationen till verksamheten blir därför att:

- fortsätta det framgångsrika arbetet med barnens svenska språk och litteracitet på svenska
- inkludera barnens modersmål och litteracitet på modersmålet i förskoleverksamheten
- utöka barnens bekantskap med andra genrer än den narrativa
- inbjuda föräldrarna till samverkan med pedagogerna i förskolan om barnens modersmåls- och litteracitetsutveckling.

FOTNOTER

¹ www.skolverket.se, Rapport 248 (2004), Beskrivande data 2004

² www.usk.stockholm.se

³ Litteracitet är den svenska motsvarigheten till engelskans "literacy", ett brett begrepp som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till text.

⁴ litteracitetshändelser (eng. literacy events), dvs konkreta aktiviteter med direkt eller indirekt koppling till text

⁵ Säljö, 2000.

⁶ "Termen litteracitet signalerar ett erkännande av den komplexa relationen mellan att läsa, skriva, sätt att tala, sätt att lära och sätt att veta" (Snow, 1991: 175, min översättning).

⁷ Det situationsbundna hos språk och handlingar illustreras av Säljö (2000: 128) med frågan "Hur är det?" ställd av grannen, läkaren, i hissen eller ställd av samma läkare vid en konsultation på hennes mottagning. Svaren blir i de två fallen helt olika beroende på situationen och de sociokulturella förväntningar frågan då framkallar.

⁸ "... litteracitet, social praxis kopplad till speciella symbolsystem och deras relaterade tekniker" (Barton, 1994: 32, min översättning).

⁹ Litteracitetshändelser: instanser av daglig interaktion runt och med text (Luke & Kale, 1997: 16, min översättning), social praxis där texter ingår (Säljö, 2000:177).

¹⁰ Mönster som utbildats för när, var och hur man läser för sitt barn samt vilken aktivitet som förväntas av barnet och den vuxne vid läsningen.

¹¹ Med språkkoder avses olika språk eller varieteter av samma språk.

¹² En ofta använd beteckning på språk som beskriver något bortom nuet och den omedelbara situationen är "dekontextualiserat tal". Eftersom allt tal och all diskurs har en kontext använder jag hellre uttrycken situationellt kontextualiserat (här och nu) – språkligt kontextualiserat tal (bortom här och nu). I SOU-rapporten Mål i mun (2002) skiljer man mellan vardagligt närspråk som är dialogiskt och implicit och fjärrspråk som är monologiskt och explicit.

¹³ Jämför språkets situationsbundenhet med det ovan anförda exemplet av Säljö om grannen/läkaren.

¹⁴ Naclér (2004) använder det frekventa uttrycket "dekontextualiserat tal" för den interaktion som ligger bortom den omedelbara situationen. Eftersom allt tal och all diskurs dock får anses ha en kontext använder jag hellre uttrycken situationellt kontextualiserat (här och nu) – språkligt kontextualiserat tal (bortom här och nu). En jämförelse kan göras med

- SOU-rapporten Mål i mun (2002) där man skiljer mellan ett vardagligt närspråk som är dialogiskt och implicit och ett fjärrspråk som är monologiskt och explicit.
- ¹⁵ Kenner (2000b) beskriver hur Meera under en tremånadersperiod gör fem videoaffischer efter sin mammas förlaga.
 - ¹⁶ Heath (personlig kommunikation 2004) påpekar styrkan i att språklig kunskap förkroppsligas genom sociodramatisk lek.
 - ¹⁷ Mohammed ritade ett äpple, apelsiner och en tårta som han sett på TV. Därefter gav han muntliga instruktioner om receptet och slutligen, på frågan om han kunde skriva ner receptet, ”skrev” han flera våglinjer ovanför bilderna.
 - ¹⁸ Meera förstod t.ex. att när man skrev ett kort så ingick att man skrev namnet på såväl avsändare som mottagare. När Meera vid ett annat tillfälle skriver ett flygbrev till Indien väljer hon att börja brevet med gujarati tecken (det mest adekvata) tagna från den indiska filmaffischen för att sen övergå till engelska bokstäver för att kunna fylla brevkarket med text (det mest funktionella för henne just för tillfället).
 - ¹⁹ Trots att Meera ännu inte använde beteckningen ”ord” var hon mycket medveten om att hennes mamma hade lämnat tomrum mellan grupper av bokstäver och att de här grupperingarna hade en särskild betydelse.
 - ²⁰ Semiotik=teckenlära.
 - ²¹ ”Den sociokulturella och pedagogiska miljöns betydelse för barns literacyutveckling” med stöd av Utbildningsvetenskapliga kommittén, Vetenskapsrådet (Dnr 2001-5501), (se Axelsson, kommande publikation).
 - ²² Alla namn är pseudonymer.
 - ²³ Samtalen ägde rum på förskolan efter att respektive förälder har haft utvecklingssamtal med sitt barns förskollärare. Samtalsspråket var svenska.
 - ²⁴ Alla namn är pseudonymer.
 - ²⁵ Föräldrar har möjlighet att fritt välja förskola för sitt barn.
 - ²⁶ Persiska talades vid tiden för studien endast av något enstaka barn, ingen av femåringarna.
 - ²⁷ Barn som inte är fokusbarn i studien har betecknats med första bokstaven i namnet.
 - ²⁸ Joseph Saouk, doktorand i arabiska, ger stöd för min tolkning och bekräftar att Leyla är namnet på flickan i den vanligaste arabiska versionen av Rödluvan. Sagan har rubriken ”Leyla och vargen” (layla w id-diib). Saouk har även granskat övriga översättningar.
 - ²⁹ Caroline Liberg (1993) talar om preläsande när barnet antingen mer eller mindre exakt återger innehållet i en känd text eller uttrycker en ren fantasiskapelse av texten.
 - ³⁰ Alla dialoger utom Dialog 1, 2 och 4 är transkriptioner av videofilmer.
 - ³¹ Följande transkriptionsprinciper har använts: /: kort paus, //: längre paus, ///: lång paus, ?: frågeintonation, VERSALER: inlägg av motparten i talarens tur, (kursiv inom parentes): kommentar, kursiv: rollbeteckning, kursiv fet: betonat ord, fet: text som läses, x: ohörbart ord.
 - ³² Förskolläraren kommenterar senare denna konstruktions dominans över verbet ”blöda”.
 - ³³ Med kontrollfråga avses en fråga som frågeställaren redan vet svaret på.
 - ³⁴ Namnet är en pseudonym.
 - ³⁵ Namnet är en pseudonym.
 - ³⁶ Arbetssättet har bl.a. tagits upp på kursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling, 20 p.
 - ³⁷ Se rapporten Den röda tråden av Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren (2002) för en närmare beskrivning och utvärdering.
 - ³⁸ Namnet är en pseudonym, men vald så att antalet stavelser överensstämmer med det ursprungliga namnet.
 - ³⁹ Namnet är en pseudonym, men vald så att antalet stavelser överensstämmer med det ursprungliga namnet.
 - ⁴⁰ ”Termerna helordsläsande och helordsskrivande syftar på att ord läses och skrivs som en helhet, en gestalt, utan att brytas ner till sina ingående beståndsdelar, bokstäverna” (Liberg, 1993:41).
 - ⁴¹ Namnet är en pseudonym, men vald så att antalet stavelser överensstämmer med det ursprungliga namnet.

REFERENSER

- Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002), *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Barton, David (1994), *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, David (2001), Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, Vol 15: 2&3, pp 92-104.
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998), *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bergström, Gunilla (1976), *Vem räddar Alfons Åberg?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Berman, Ruth (2001), Narrative development in multilingual context. A cross-linguistic perspective. In: Verhoeven, L. & Strömquist, S. (eds.), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Collins, James & Blot, Richard (2003), *Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds.) (2000), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor (1986), Literacy instruction in a Samoan Village. I: Schieffelin, B. & Gilmore, P. (eds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Farah, Iffat (1997), Ethnography of Communication. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 8. Research Methods in Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Finnegan, Ruth (1988), *Literacy and Orality*. Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Freeman, Rebecca (2004), *Building on Community Bilingualism*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Gee, James (1994), A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. I: Neuman, S. B. & Dickinson, D.K. (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.

- Gee, James (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse*. Second Edition. London: Falmer Press.
- Goody, Jack (1977), *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gregory, Eve (1996), *Making Sense of a New World. Learning to read in a second language*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gregory, Eve, Long, Susi & Volk Dinah (eds.) (2004), *Many Pathways to Literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. New York: RoutledgeFalmer.
- Gregory, Eve & Charmian Kenner (2003), The Out-of-School Schooling of Literacy. I: Hall, Nigel, Joanne Larson & Jackie Marsh (eds), *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Hagtvet Eriksen, Bente (1990), *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Heath, Shirley Brice (1983, 1996), *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, Nancy (2000), Multilingual literacies, literacy practices, and the continua of biliteracy. I: Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000), *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hull, Glynda & Schultz, Katherine (eds), (2002), *School's Out! Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, Dell (1972), Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell.
- Kenner, Charmian (1997), A child writes from her everyday world: using home texts to develop biliteracy at school. I: Gregory, Eve (ed.), *One child, many worlds. Early Learning in Multicultural Communities*. London: David Fulton Publishers.
- Kenner, Charmian (1999), Children's Understandings of Text in a Multilingual Nursery. *Language and Education*. Vol. 13: 1.
- Kenner, Charmian (2000a), Children writing in a multilingual nursery. I: Martin-Jones, M. & Jones, K. (eds.), *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kenner, Charmian (2000b), *Home pages. Literacy links for bilingual children*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Kenner, Charmian, Kress, Gunther, Al-Khatib, Hayat, Kam, Roy & Tsui, Kuan-Chun (2004), *Signs of difference. How children learn to write in different script systems*.
www.regard.ac.uk/research_findings/R000238456/report.pdf.
- Kress, Gunther (1997), *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kulick, Don & Christopher Stroud (1993), Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean village. I: Street, Brian (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberg, Caroline (1993), *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Luke, Allan & Joan Kale (1997), Learning through difference: cultural practices in early childhood language socialisation. I: Gregory, Eve (ed.), *One child, many worlds. Early Learning in Multicultural Communities*. London: David Fulton Publishers.
- Läroplan för förskolan. Lpfö 98, (1998), Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Martin-Jones, Marilyn & Jones, Kathryn (2000), *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mayer, Mercer (1983), *Frog, Where are You?* New York: Dial Press.
- Miller, Peggy, Nemoianu, Anca, DeJong, Judith (1986), Early Reading at Home: Its Practice and Meanings in a Working Class Community. I: Schieffelin, B. & Gilmore, P. (eds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket. SOU 2002:27. (2002). Stockholm: Fritzes.
- Naoclér, Kerstin (2003), Reading and telling a story in Swedish and Turkish: A cross-cultural perspective on children's and adults' narratives. I: Fraurud, K. & Hyltenstam, K. (eds), *Multilingualism in Global and Local Perspectives*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Naoclér, Kerstin (2004), Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (utg.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Naoclér, Kerstin & Boyd, Sally (1996), Turkish and Swedish pre-school children's language socialisation – implications for literacy development. I: Huss, L. (utg.), *Många vägar till tvåspråkighet. Föredrag från ett forskarseminarium vid Göteborgs universitet den 21-22 oktober 1994*.

- Uppsala: Centre for Multiethnic research, Uppsala universitet.
- Nauc  r, Kerstin & Boyd, Sally (1997), Telling a story – Norms for interaction with Turkish and Swedish children at home and in pre-school. I: Sjögren, A. (ed.), *Language and Environment. A Cultural Approach to Education for Minority and Migrant Students*. Tumba: The Multicultural Centre, Botkyrka.
- Obondo, Margaret, Rodell-Olgac, Christina & Robleh, Salada (2005), *Broar mellan kulturer. Somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Ong, Walter (1982), *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Ong, Walter (1982), *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Piaget, Jean (1971), *Science of Education and the Psychology of the Child*. London: Longman.
- Rogoff, Barbara, (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Schieffelin, Bambi & Gillmore, Perry (1986), (eds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Schieffelin, Bambi & Ochs, Elenore (1986), *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael (1981), *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Skolverket (2002), *Flera spr  k – flera möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*. www.skolverket.se.
- Snow, Catherine & Ninio Anat (1986), The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books. I: Teale, W. och Sulzby, E. (eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Snow, Catherine, Barnes, Wendy, Chandler, Jean, Goodman, Irene & Hemphill, Lowry (1991), *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Snow, Catherine (1993), Linguistic development as related to literacy. In L. Elderling & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp.133-147), Paris: UNESCO.

- Stockholms förskoleplan (2003), *Alla är vi barn i början. Förskoleplan för Stockholms stad*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, www.stockholm.se/utbildningsforvaltningen.
- Street, Brian (1984), *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (1993), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (2000), Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. I: Martin-Jones, Marilyn & Kathryn Jones (eds), *Multilingual Literacies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Street, Brian (2001), Introduction. Ethnographic perspectives on literacy. I: Street, B. (ed.), *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tizard, Barbara & Hughes, Martin (1984), *Young Children Learning*. London: Fontana.
- Valdés, Guadalupe (2004), Between Support and Marginalisation: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children. *Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 7, No. 2&3.
- Verhoeven, Ludo (1994), Linguistic diversity and literacy development. I: Verhoeven, L. (ed.), *Functional Literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Watson-Gegeo, Karen Ann (1988), Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quartely*, 22 (4), s.575-590.
- Wells, Gordon (1986), *The Meaning Makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.
- Williams, Geoff (1999), The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: a case example in early literacy education. In: Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness. Linguistic and Social Processes*. London: Continuum.
- Zinsser, Caroline (1986), For the Bible Tells Me So: Teaching Children in a Fundamental Church. I: Schieffelin, B. & Gilmore, P. (eds.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

3. Performansanalysen som redskap - barnets språkutveckling och pedagogens arbete

Carin Rosander

INLEDNING

En stor del av de barn och ungdomar som går i våra förskolor och skolor idag har ett annat modersmål än svenska. I de fem stadsdelar i Stockholm som omfattades av storstadssatsningen¹ finns det avdelningar på förskolan och klasser i skolan där 100 % av eleverna har svenska som sitt andraspråk. Dessa barn utgör en heterogen grupp som socialiserats in i sina familjers kultur och språk. De har hunnit olika långt i sin första- och i sin andraspråksutveckling och de befinner sig på olika nivåer i sin kognitiva utveckling. Det är förskolans och skolans ansvar att skapa förutsättningar för alla barn att nå de mål som finns i läroplaner och kursplaner.

Statistik från de olika stadsdelarna visar att skolorna inte når denna målpåfyllelse. Tabell 1 visar andelen elever i Stockholm som gått ut år 9 vårtermen 2004 med behörighet att söka till gymnasieskolans nationella program. Det vill säga, de har minst betyget godkänt i de tre kärnämnen: svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik.

Siffrorna i tabell 1 visar att det är färre elever med utländsk bakgrund som klarar målen i år nio än de elever som har svensk bakgrund. Dessa siffror kan ha många olika förklaringar. Några av eleverna med utländsk bakgrund har kommit inflyttande under skoltiden, några till och med under år åtta eller nio. De som är sent anlända har ofta svårt att nå målen eftersom de ännu inte tillägnat sig det svenska språket. Andra är födda i Sverige och har gått både i svensk förskola och grundskola och varför de inte når målen i högre grad än vad som sker väcker många frågor.

Tabell 1 Andelen elever med behörighet att söka till gymnasieskolans nationella program, vt 2004

Stadsdel /stadsdelsområde ²	Behöriga till nationella program totalt	Med svensk bakgrund	Med utländsk bakgrund ³
Kista, stadsdel	83,9	90,4	80,3
Rinkeby, stadsdel	61,6	46,2	62,6
Spånga Tensta, stadsdel	80,3	91,2	71,6
Tensta , område	69,0	68,8	69,0
Skärholmen , stadsdel	83,5	86,9	80,7
Skärholmen, område	79,9	79,4	80,0
Vantör, stadsdel	84,0	89,5	73,1
Rågsved, område	70,7	80,0	64,8
Hela staden	89,7	94,3	77,2

Ett flertal andraspråksforskare påtalar pedagogens betydelse för barnets utveckling (Baker, 1996; Coelho, 2004; Cummins, 1996; Gibbons, 2002). De menar att språket är viktigt för att nå framgång i alla ämnen i skolan och för att kunna delta i olika verksamheter i förskolan. Pedagogerna måste därför ha kompetens att bedöma hur långt barnen kommit i sin språkutveckling och utifrån detta planera, genomföra och utvärdera verksamheten. För att kunna göra detta måste de ha kunskaper om andraspråksutveckling. Pedagogerna måste hela tiden skaffa sig nya kunskaper och ta reda på hur elever lär och utvecklas. Detta påtalas i Stockholms stads skolplan ”En skola för nutidens och framtidens elever”

Språk är grunden för lärande och nyckeln till kunskapsutveckling och framgång. Medvetenhet i skolan om språkutvecklingens betydelse i alla ämnen är avgörande för att skapa förutsättningar för elevernas lärande. Att utveckla språket hos elever med svenska som sitt andra-

språk, innebär att aktivt stödja modersmålet och att utveckla det andra språket, svenska. En god andraspråksinläring innebär att allt fler inom skolan måste ha kunskaper om flerspråkig utveckling (2004:9).

Chamot och O'Malley (1994) anser att det är fyra förutsättningar som måste finnas för att undervisningen för flerspråkiga elever ska kunna förbättras:

1. Omgivningen måste ha höga förväntningar på minoritets elever.
2. Undervisningen ska utgå från det kontextbundna och omfatta ett kunskapsrelaterat språk. Eleverna måste ges möjlighet att använda olika inlärarstrategier.
3. Personalen ska ges möjlighet att fortlöpande få kompetensutveckling som ger tillgång till den forskning och expertis som finns inom området, flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling.
4. Synen på bedömning ska stämma överens med undervisningsmodellen och ge lärare möjlighet att utvärdera och planera sin undervisning.

(Chamot och O'Malley 1994:V, min översättning)

I denna studie presenteras delar av den aktuella forskning som finns inom området andraspråksutveckling med fokus på bedömning ur ett andraspråksperspektiv. Genom intervjuer med pedagoger och studier av barns berättande belyses hur pedagogerna arbetar med bedömning och hur barnens språk utvecklas under förskoletiden och i förskoleklassen.

UNDERSÖKNINGENS SYFTE

Huvudsyftet med denna undersökning är att försöka få en bild av hur pedagogerna använder performansanalys⁴ i sina verksamheter. Ger performansanalysen dem de kunskaper om barnens språkutveckling de behöver för att kunna planera och utvärdera sin verksamhet? Ett ytterligare syfte är att undersöka på vilket sätt valet av berättelser⁵ som används som underlag för bedömningen påverkar barnets berättande och därmed också resultatet av analysen.

FRÅGESTÄLLNINGAR

Hur följs barnets språkutveckling (på förstaspråket och svenska) upp?

Vilken kunskap om barnets bakgrund samlas in?

Hur påverkar valet av underlag inför analysen barnets språkliga produktion?

Ger performansanalysen en tydlig bild av barnets språkutveckling?

Hur använder pedagogerna resultaten från analyserna?

Möjliggör uppföljningssystemen att det individuella barnets utveckling kan följas från förskolan till förskoleklassen?

TEORETISK RAM

I den teoretiska ramen redovisas aktuell forskning inom området andraspråkutveckling och bedömning. Det mesta av den forskning och de studier som redovisas här handlar om barn som är äldre än de barn som finns med i de fallstudier som sedan beskrivs. Detta beror på att forskning inom området främst görs om barn i skolåldern. Grundtankarna är dock desamma och det som beskrivs kan till stora delar överföras till ett förskolesammanhang.

KUNSKAPSSYN

Utgångspunkten för undersökningen är en konstruktivistisk och sociokulturell syn på inlärning som innebär att inläraren aktivt bygger upp sitt språk och sina kunskaper utifrån det inflöde som är tillgängligt i omgivningen och i samspel med sin omgivning. Eleven ses som en aktiv deltagare i sin egen lärandeprocess (Vygotskij, 1978 i Bråten, 1998). Eleven konstruerar aktivt sin egen kunskap när hon söker kunskap och mening. Genom att bygga på gammal kunskap genererar inläraren hypoteser om det nya. Hypoteser som sedan provas, behålls, ändras eller omvärderas. På detta sätt konstrueras ny kunskap. Lärande uppstår inte i ett vakuum (Mc Donell, 1992). Säljö (2000) menar att:

Kunskap är således inte någon inre kopia av yttervärlden som lagras i barnet likt ett fotografi, utan den konstrueras av individen. [...] Det är när barnet är i fysisk kontakt med omvärlden, känner på objekt, kombinerar dem och ser vad som händer, som det gör upptäckter om hur världen fungerar. Detta är ett konstruktivistiskt grundantagande (Säljö, 2000: 65).

Ur ett sociokulturellt perspektiv är "utveckling en socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig mellan samhällen och livsmiljöer" (Säljö, 2000: 67). Genom samspelet med omgivningen lär vi oss grundläggande samspelsregler och "att förstå hur världen fungerar och skall förstås" (Säljö, 2000: 66). Barnet socialiseras in i ett sätt att uttrycka sig, att tänka och att förhålla sig till omvärlden. Kommunikation och språkanvändning blir då centrala faktorer och nödvändiga i samspelet mellan barnet och omgivningen. Med hjälp av omgivningens stöd kan en individ prestera mera än vad hon kan göra ensam. Vygotskij talar om zonen för närmaste utveckling "Zone of proximal development, ZPD" och definierar denna utvecklingszon som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam, utan stöd och vad hon kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kunniga kamrater (Vygotskij, 1978 i Bråten, 1998).

Även Krashen (1985) talar om omgivningens betydelse för barnets språkutveckling. Han menar att för att en inlärare ska kunna avancera vidare i sin språkutveckling måste inflödet "begriplig input" ligga steget över det stadium i inläringen som inläraren befinner sig på, input + 1. Inflödet "input" ges då möjlighet att förvandlas till intag, "intake". Omgivningen har enligt dessa synsätt en mycket stor betydelse för barnets språk och kunskapsutveckling.

SPRÅKBEHÄRSKNING

Kommunikativ kompetens

Pedagoger som arbetar med barnets språkutveckling behöver ha kunskaper om vilka delar som ingår i ett språk. Vad är det barn och vuxna behöver kunna för att kunna uttrycka sig i alla de situationer där de behöver använda sitt språk? Vad innebär det att ha en kommunikativ kompetens i ett språk?

Bachman och Palmer (1992) delar in den kommunikativa språkförmågan i tre olika huvuddelar, tre kompetenser: den organisatoriska, den pragmatiska och den strategiska kompetensen.

Den **organisatoriska kompetensen** delas in i två olika kompetenser, *formellt språklig kompetens* och *textuell kompetens*.



Figur 1 – Komponenter i den kommunikativa språkförmågan (fritt efter Bachman & Palmer och Lindberg, 2003).

Den *formellt språkliga* kompetensen omfattar:

- den *fonologiska* kunskapen, kunskapen om språkets ljudsystem. Det vill säga de ljud, fonem, som används och hur ljuden sätts samman till ord samt hur ord och satser betonas.
- den *lexikala* kunskapen, vad orden betyder och hur de kan användas. I detta sammanhang talar man om ”semantiska fält” att ord kan ha olika betydelseomfång på olika språk. Engelskan använder t.ex. **ett** ord *put*, där svenskan har **tre**: *sätta, ställa och lägga*. Ett ord kan också betyda många olika saker som t.ex. ordet *hacka*, en *hacka*= jordbruksredskap, en *hacka* = en mindre summa pengar, *hacka* = skriva på dator, *hacka* = dela t.ex. lök i småbitar. Att förstå ett ord innebär också att känna till ordets underliggande betydelse och veta vad ett ord väcker för tankar, känslor och associationer; ordets konnotativa betydelse. Om man är uppvuxen i Sverige har kanske ordet *tussilago* en speciell betydelse. Det för tankarna till vår, dikeskanter och doften av jord. Om man inte upplevt *tussilagon* som ett vårtecken gör man inte de associationerna till det ordet utan tänker då endast på bilden av blomman; den denotativa betydelsen av ordet.
- den *grammatiska* kunskapen som handlar om hur orden böjs och sätts

samman till meningar. T.ex. hur substantiven böjs i plural: en hund, flera hundar, ett segel flera segel eller hur verben böjs i olika tidsformer: springer, sprang, har sprungit, ska springa. Här ingår också kunskapen om hur orden sätts samman till meningar för att betydelsen ska gå fram. Ordföljden är olika i olika språk och på svenska använder vi olika ordföljd i t.ex. frågor och i påståenden.

Den *textuella* kunskapen handlar om

- hur meningarna sätts samman till hela berättelser med början, händelser och slut
- hur meningar kan vävas samman till längre texter och på vilka olika sätt man kan inleda en mening för att få variation i sitt berättande
- hur man kan följa t.ex. en person genom en text och kunna variera benämningarna: Erica, hon, tjejen, som, osv.

Den **pragmatiska kompetensen** består av kunskapen om hur vi anpassar vårt språk efter mottagaren och situationen och delas in i två delar: *funktionell kompetens* och *sociolingvistisk kompetens*.

Den *funktionella kompetensen* omfattar kunskapen om

- hur vi ger och tar emot information
- hur vi får andra att göra något eller förstår om någon annan vill ha något gjort
- hur vi uttrycker känslor
- hur man gör för att t.ex. be om ursäkt eller lova något
- hur man gör för att börja ett samtal, för att ta sig in i ett samtal samt hur man avslutar ett samtal.

Den *sociolingvistiska kompetensen* handlar om att

- ha kunskap om vilka ord som passar att använda i vilka sammanhang och hur språket kan användas för att signalera grupptillhörighet. Vi anpassar vårt språk för att visa att vi är med i en grupp, men vi kan också använda språket för att skapa avstånd.

Den **strategiska kompetensen** handlar om:

- Hur vi använder vårt språk på allra bästa sätt utifrån de kunskaper vi har och den situation vi befinner oss i. Den strategiska kompetensen är en

mycket viktig del i den kommunikativa språkförmågan. Den behövs när man ska planera och välja de mest effektiva sätten att uttrycka det man vill i en bestämd situation. Den strategiska kompetensen hjälper oss att samordna alla de andra delarna i den kommunikativa kompetensen och gör det möjligt för oss att utnyttja de kunskaper vi har. Den är speciellt viktig för andraspråksinlärare. (Abrahamsson och Bergman, 2005 samt se vidare om interimsspråk denna artikel). Viberg (1993) talar också om kontroll som en del av den språkliga kompetensen. Han menar att kunskap omfattar det man lärt in av språket och kontroll innebär förmågan att använda kunskapen. Exempel på kontroll är aktiv behärskning av ord och automatisering av grammatiska strukturer. "När kontrollen över språket ökar blir behovet av den strategiska kompetensen mindre." (Abrahamsson och Bergman, 2005).

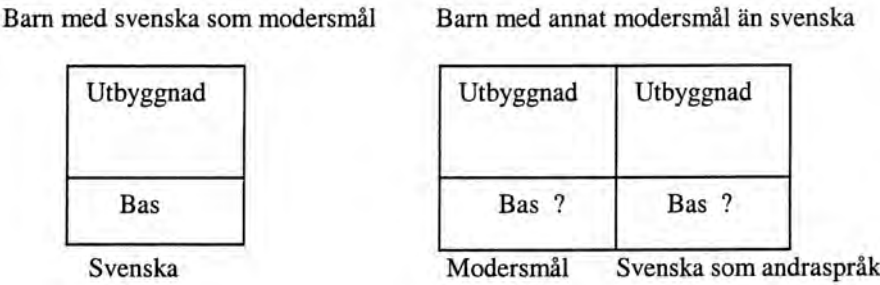
Andraspråksinläring

Ett andraspråk skiljer sig både från ett förstaspråk och från ett främmande språk. Medan modersmålet vanligtvis är det språk som barnet lär sig av sina föräldrar och är det språk som talas i hemmet så tillägnas både ett andraspråk och ett främmande språk efter modersmålet utanför hemmet och omfattas oftast inte av samma känslomässiga band som modersmålet. När det gäller skillnaden mellan att lära in ett språk som ett främmande språk och som ett andraspråk är skillnaden den att ett främmande språk lärs in genom undervisning i ett land där majoriteten inte talar det språket, t.ex. tyska eller spanska som B-språk i den svenska skolan. Ett andraspråk däremot tillägnas både i och utanför skolan, både formellt och informellt i ett land där, i det här fallet, minoritets eleven växer upp och där målspråket talas av majoritetsbefolkningen (Møller Daugaard, 2004).

Bas och utbyggnad

Viberg (1993) gör en distinktion mellan bas och utbyggnad. Basen är de delar av språkbehärsningen som alla barn som talar språket som modersmål tillägnat sig vid 5-6 års ålder, det vill säga redan innan de börjat skolan. Utbyggnaden är den del av språket man tillägnar sig främst under skoltiden men även senare i livet. Basen omfattar språkets ljudsystem, grammatik, ett ordförråd på ca 8-10 000 ord och förmågan att berätta enkla berättelser. Utbyggnaden består av ett utökat ordförråd kopplat till skolans ämnen, sambandet mellan tal och skrift samt kunskaper om hur man uttrycker sig nyanserat i både tal och

skrift så att språket passar i olika situationer. Här ingår också kunskaper om hur man binder samman texter med olika former av sammanbindningsmarkörer och hur man resonerar och argumenterar. Barn som har ett annat modersmål än svenska har en bas på sitt modersmål och en bas på svenska. Det är inte säkert att de har en fullt utvecklad bas vare sig på sitt modersmål eller på svenskan (se Figur 2). Det beror på i vilka olika sammanhang de fått möjlighet att använda sina språk. Det är därför viktigt att ta reda på hur långt barnen har kommit i sin språkutveckling både på sitt modersmål och på svenska. Det är i förskolan grunden läggs. Visst kan barnet arbeta med både bas och utbyggnad samtidigt men det är en fördel för språk- och kunskapsutvecklingen om basen i svenska är fullt utvecklad då barnet är fem, sex år och börjar i skolan.



Figur 2 Bas och utbyggnad

Samtalsrelaterat språk och kunskapsrelaterat språk

Jim Cummins (1996), har beskrivit språkbehärsksningen i två delar:

1. *Samtalsrelaterad språkbehärsksning* (eng. conversational language proficiency) är det språk som används för muntlig kommunikation i vardagliga sammanhang. Exempel på samtalsrelaterad språkbehärsksning är hälsnings- och avskedsfraser, när vi ber om och tar emot information, ber om och tar emot hjälp och beskriver och uttrycker känslor.
2. *Kunskapsrelaterad språkbehärsksning* (eng. academic language proficiency) är den språkbehärsksning som krävs för att språket ska fungera som ett inlärningsverktyg; ett språk för lärande. Här ingår förmågan att kunna beskriva, förklara, informera, jämföra, klassificera, debattera, övertyga och utvärdera.

Det samtalsrelaterade språket kan andraspråksinläraren lära sig på ett till två

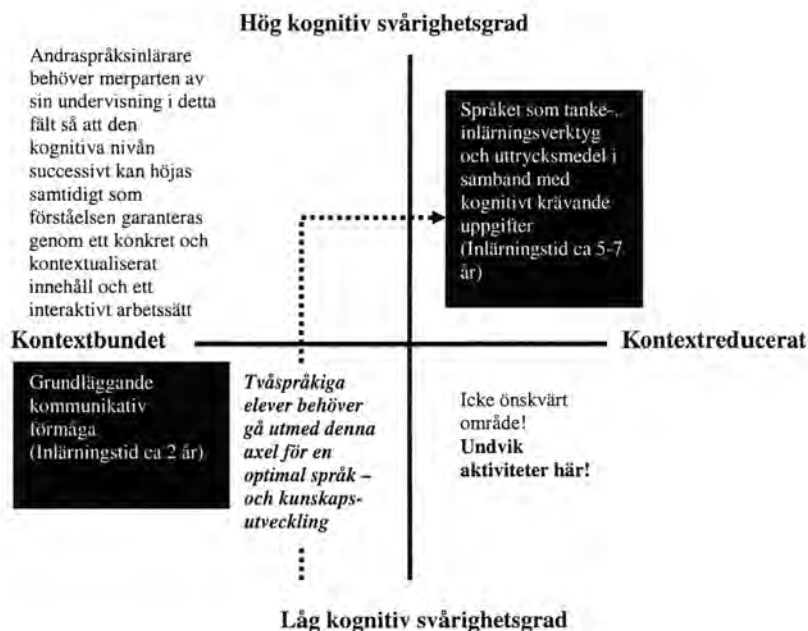
år. Det kunskapsrelaterade språket; det språk man behöver som redskap för inlärnin g och studier, tar fem till sju år att tillägna sig (Cummins, 2002). För utförligare beskrivning se Sellgren denna upplaga.

Cummins modell – grad av kontextbundenhet och kognitiv svårighetsgrad

Cummins (1996, 2000) menar att olika uppgifter i skolan ställer olika krav på elevers språkförmåga och han delar upp uppgifternas svårighetsgrad i två olika delar: den kognitiva svårighetsgraden och graden av kontextbundenhet. Med kognitiv svårighetsgrad menas hur stor tankemässig; kognitiv, insats som behövs för att förstå eller genomföra en uppgift och med graden av kontextbundenhet menas hur mycket hjälp man kan få av situationen; av kontexten, för att förstå hur man ska göra.

De barn som är i början av sin språkutveckling bör vistas i en sådan språkmiljö där hon eller han alltid kan få stöd av sammanhanget; kontexten. Om en uppgift är kontextbunden eller ej har att göra med individens upplevelse av situationen och påverkas av både inre och yttre faktorer. De inre faktorerna tillhör individen själv och omfattar bl.a. stöd i tidigare erfarenheter och motivation. De yttre faktorerna består av möjligheten att få hjälp och stöd av omgivningen bl.a. genom att ställa frågor, be om förtydliganden och använda konkret material såsom bilder och figurer. För att barn ska utvecklas både tankemässigt och språkligt måste de få kognitiva utmaningar samtidigt som de får stöd av omgivningen (Cummins, 2000). I Cummins modell (se Figur 3 nästa sida) motsvaras det av rutan längst upp till vänster.

Gibbons (2002) konstaterar att alla barn som lär sig språk börjar tala om sådant som sker ”här och nu”. De börjar använda sitt språk i ett sammanhang där talarna kan se varandra och där barnet får stöd i språket genom att samtalspartnern pekar på saker i omgivningen. Det är inte nödvändigt att benämna allt man talar om eftersom båda är på plats och ser vad som sker. Språket behöver då inte vara så specifikt. Det fungerar bra att säga: ”Ställ den där”. Men om någon står i rummet bredvid och lyssnar och inte ser vad som sker så är det svårt att veta vad ordet ”den” och ”där” står för. Ju äldre barnet blir desto mer kommer det att tala om sådant som inte finns ”här och nu”. Det berättar om sådant som hänt på förskolan eller i parken då den vuxne som får höra berättelsen kanske inte var med. Orden har nu inte stöd i det som finns ”runt omkring” utan språket måste ensamt bära betydelsen, den kognitiva svårighetsgraden ökar och graden av kontextbundenhet minskar.



Figur 3 Cummins modell- grad av kontextbundenhet och kognitiv svårighetsgrad

(Fritt efter Bergman och Sjöqvist, 2000; Hall, 1996; Lindberg 1997)

Inlärarspråk, interimspråk

En språkinlärare är en kreativ individ som hela tiden bygger och provar sitt nya språk (Corder, 1967). Språkinläring är en process där inläraren provar olika modeller och regler så att språket hela tiden utvecklas och förbättras. Man bildar hypoteser om språkets regler. Dessa hypoteser bygger på de kunskaper om språk som man redan tillägnat sig och på inflödet från omgivningen. Hypoteserna provas på omgivningen. Genom den respons man får bekräftas eller förkastas hypotesen. På det sättet utvecklas språket hela tiden och utvecklingen går från det enkla till det mer komplicerade. Till en början avviker reglerna från målspråkets normer för att så småningom bli identiska med målspråkets. Detta synsätt innebär också att avvikelserna i inlärnarnas versioner av målspråket bör ses som tecken på en förvärvad kunskap istället för att betraktas som fel och brister (Hyltenstam, 1979). Det språkssystem som inläraren använder sig av från det första ord hon säger på sitt andraspråk till dess att hon behärskar språket i alla de situationer hon möter kallas för ett

inlärarspråk eller ett *interimspråk* (Selinker, 1972). Ordet interim betyder ”under tiden”.

För att kunna bedöma ett barns andraspråksutveckling måste man ha kunskaper om vad som är utmärkande för ett inlärarspråk. Enligt Viberg (1987, 1993) kan man urskilja ett antal *generella drag* som är kännetecknande för *interimspråk*. De generella dragen i ett interimspråk kan också benämnas *kommunikationsstrategier*. En strategi för att nå fram med sitt budskap även om orden inte alltid räcker till. De generella dragen är:

FÖRENKLING

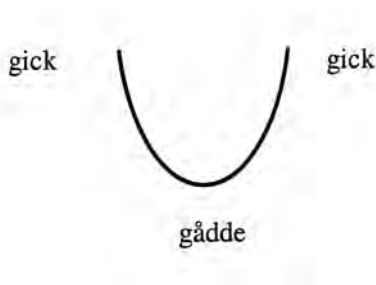
Barnet använder så kallade ett ords- eller tvåordsmeningar ”*Mamma cykel*”⁶ kan t.ex. betyda: ”*Min mamma har en cykel*” eller ”*Min mamma vill ha en cykel*” eller ”*Är det där min mammas cykel?*” Det är sammanhanget som avgör betydelsen. Förenklingen kan också vara på fonologisk nivå. Man hoppar över de ljud man inte kan säga eller byter ut dem.

ÖVERGENERALISERING

En övergeneralisering innebär att en regel får gälla för alla liknande konstruktioner. Barnet använder t.ex. **-ar** för all plural, *hundar*, *kattar*, *äpplar* eller **-de** för alla verb i preteritum: *villde*, *truckade*, *sovde*. Så småningom tillägnas andra former av plural och av preteritum och då ändras regeln. Till sist är allt korrekt. Övergeneraliseringar är ett tecken på utveckling. Inläraren har insett att man böjer substantiv i plural och verb i preteritum men har ännu inte tillägnat sig alla regler för detta.

U- INLÄRNING

Från början används språket oreflektat som en *helfras* och då blir formen av ett verb helt korrekt. Barnet använder t.ex. formen *gick* i preteritum. Sedan börjar barnen reflektera över språket och upptäcker att verb i preteritum böjs med **-de** på slutet. Barnet säger då *gådde*. Detta är då reflekterat kreativt. Så småningom märker barnet att det finns oregelbundna former och ändrar då till *gick* igen, men nu ett reflekterat *gick*. Detta kallas U-formad inläring.



ÖVERANVÄNDNING

När ett ord får större betydelseomfång än vad det egentligen har enligt målspråksnormen kallas det överanvändning. ”Hämta” får t.ex. betyda både hämta och lämna och ”gå” får betyda både gå och åka.

HELFRASER OCH ANDRA OANALYSERADE ELEMENT

En helfras kan definieras som ett oanalyserat yttrande, inlärt i sin helhet och som endast återfinns i denna form och används i vissa speciella sammanhang, t.ex. ” Jag vet inte. Det är bra. Hur mår du?” (Axelsson, 1998). Språk-användaren kan inte redogöra för delarna i frasen, men vet när den passar att använda.

INNOVATIONER OCH KOMPENSATORISKA ELEMENT

Om man inte kan ett ord så uppfinner man ett eget. *Fiskpinne* kan då betyda metspö, *fotvantar* – raggsöckor, mackbryggare – brödrost och framklänning – förkläde. En del verb görs om till substantiv som t.ex. *klippare*= sax och en del substantiv få bli verb *saxar* = klipper. Kan du *nyckla* upp dörren åt mig? = Kan du *låsa upp* dörren åt mig?

OMSKRIVNINGAR

Om man inte kan ett ord så gör man en förklaring till ordet, en så kallad omskrivning. *En sån där som man gungar två på* = gungbräda, *Hon är sist syskon* = Hon är yngst.

Alla de strategier som beskrivits här ovan är sådana där barnet provar sitt språk, så kallade *risktagande* strategier. Det finns också strategier som är *riskundvikande*. Exempel på sådana strategier kan vara att barnet är tyst tills det tycker att det har tillräckligt med språk för att vilja börja tala. Barnet berättar kanske bara sådant som det känner sig säker på, undviker att ta risker (Corder, 1967).

Inlärningsgångar

- Barns språktillägnande styrs av vissa principer:
 - Det enkla lärs in före det mer komplicerade.
 - Det som är påtagligt och tydligt lärs in först.
 - Det barnet har nytta av eller det som intresserar lärs lättare in än annat
- (Naucclér, 1988).

När man lär sig ett språk följer man olika inlärningsgångar. En inlärningsgång betyder att man lär sig en viss språklig konstruktion i en viss ordning. Utvecklingsstadierna är inte avgränsade utan överlappande. Det finns inlärningsgångar både för förstaspråk och för andraspråk. En del överensstämmer med de ovan beskrivna principerna medan andra skiljer sig åt. En övergripande inlärningsgång för tillägnandet av svenskans strukturer ur ett andraspråksperspektiv kan man läsa om i Håkansson (2001). Hon beskriver där processbarhetsteorin, som bygger på en teori om processbarhet utarbetad av Pienemann (1998). Processbarhetsteorin innebär att man ser språkutveckling i olika steg som inläraren tar sig igenom ett efter ett. Grundantagandet är att inlärare bara klarar av att producera sådana konstruktioner som de kan processa och därför inte klarar hela grammatiken på en gång. I stället går det till så att de olika grammatiska strukturerna gradvis byggs på och automatiseras Håkansson (2004).

LEXIKAL UTVECKLING

Viberg (2004) skriver om lexikal utveckling i ett andraspråk med fokus på utvecklingen av verb. Han har undersökt verbanvändningen hos barn med svenska som förstaspråk och barn som har svenska som andraspråk. Han har då funnit att barnen använder olika verb i olika hög grad. De verb som användes mest frekvent av alla de sexåringar som deltog i undersökningen, oavsett om de hade svenska som förstaspråk eller svenska som andraspråk, var verben "vara, ska och ha".

Enligt Viberg (1990) kännetecknas verbens semantiska fält av att de tenderar att struktureras kring ett eller två *kärnverb* som ofta har samma grundläggande betydelse i ett flertal språk. Verbet "gå" är kärnverb i det semantiska fältet "förflyttning". "Göra" är ett kärnverb i fältet "produktion" osv. Hos de flerspråkiga barn som deltog i undersökningen var kärnverben överrepresenterade och de fick ofta tjäna som ersättningsverb för andra verb som

barnen inte kände till eller inte kunde komma på just då. Exempel på sådana verb är ”gå, göra, titta, se, säga och vilja”. Verb som är mera specifika som t.ex. ligga, sitta, stå, åka, sätta och lägga förekommer inte särskilt ofta hos barn med svenska som andraspråk om man jämför med barn som har svenska som sitt förstaspråk.

ORDFÖLJD

I en undersökning av syntaxbehärskning där barn med svenska som andraspråk jämförs med enspråkiga svensktalande barn (Håkansson, 1992) visas att omvänd ordföljd är en komplicerad struktur att använda även för mycket unga andraspråksinlärare (5 år), medan den inte vållar enspråkiga svenska barn några problem. Detta gäller omvänd ordföljd både i påståendesatser och i frågesatser. Barn med svenska som modersmål inleder ofta meningar med t.ex. adverbial. Barn med svenska som andraspråk i inlärarstadiet inleder gärna meningarna med subjekt och då de provar på andra meningsinledare är det vanligt att ordföljden blir fel.

Ex.

Jag cyklade i parken igår. subj - pred - rumsadvl – tidsadvl.

rak ordföljd

* Igår jag cyklade i parken. tidsadvl - subj – pred – rumsadvl.

rak ordföljd

I går cyklade jag i parken. tidsadvl – pred – subj – rumsadvl.

omvänd ordföljd

Diskurs

Viberg (1993) konstaterar att förmågan att kunna berätta något på sitt modersmål utvecklas tidigt hos barn. Redan i tvåårsåldern kan barn berätta något det upplevt för sina föräldrar och i slutet av förskoleåldern börjar de mer regelbundet följa en berättarstruktur. Med det menas att berättelsen inleds med en *orientering*, som talar om vem eller vad historien handlar om, sedan följer en *redogörelse* för själva händelseförloppet och så ett *slut*. Andra delar som ingår i en berättarstruktur är *värderande drag* och att man får med en eventuell *poäng*. Något som också är viktigt för att strukturen ska bli tydlig är hur de olika satserna länkas samman. När man länkar samman satser med varandra används konnektorer. ”Till konnektorerna hör samordnande konjunktioner (och, men), underordnande konjunktioner (att, när, om), relativinledare (som) och även de tre adverbena *sen*, *så*, och *då* när de står först i

satsen. I denna funktion kallas de **konnektiva adverb**” (Viberg. 1993:32). När små barn berättar är det vanligt att de använder konnektiva adverb för att länka samman sina satser. Viberg belyser vidare hur yngre andraspråksinlärare (i förskoleåldern) använder konnektorer jämfört med skolbarn och vuxna. Undersökningen visar att både barn och vuxna tenderar att förenkla användningen av t.ex. då, sen och så genom att överanvända ”sen”.

NEGATIONENS PLACERING

När det gäller utvecklingen av placeringen av svenskans negation, ”inte”, så gjordes en undersökning 1978 av Hyltenstam med vuxna invandrare, men studiens resultat gäller även för barn som lär sig svenska som sitt andraspråk. Hyltenstam kom fram till följande inlärningsgång för negationens placering:

Stadium	Exempel
1. Neg + finit verb	Lena inte cyklar
2. Hjälpverb + neg	Lena vill inte cykla
3. Huvudverb + neg	Lena cyklar inte
4. Neg + huvudverb i bisats	Jag vet att Lena inte cyklar
5. Neg + hjälpverb i bisats	Jag vet att Lena inte vill cykla

Utflöde och inflöde

Swain (1985, 2001) menar att det inte bara räcker med ett begripligt inflöde för att utveckla språket. Utflödet är minst lika viktigt. Utflödet tvingar inläraren att processa språk djupare med mera mental ansträngning än vad som sker vid inflöde. Vid utflödet är det inläraren som har kontroll och kan ta en mera aktiv och ansvarstagande roll i sin språkinläring. Utflödet är också en förutsättning för återkoppling och det är på detta sätt inlärarna kan få information av omgivningen om deras uttalanden är adekvata. Återkoppling kan ges på många olika sätt, genom rättelser, förhandling, omformuleringar, miner osv. Swain framhåller den egna produktionen som en avgörande roll för språkutveckling. Genom den egna produktionen får inläraren möjlighet att lägga märke till egna språkliga svårigheter och bli medveten om vad som måste utforskas vidare i det nya språket. Inlärare behöver ges möjlighet att delta i interaktion som kräver alltmer kvalificerat utflöde. Swain anser också att språkutveckling först äger rum när inläraren ”tvingas” till att uttrycka sig så precist som möjligt, så kallad ”pushed output”, *framtvingat utflöde* (ibid).

BEDÖMNING

I den engelskspråkiga litteraturen används flera olika begrepp då det gäller bedömning. Övergripande talar man om två olika slags bedömningar: *traditionell bedömning* (eng. traditional assessment) och *alternativ bedömning* (eng. alternative assessment). Till skillnad från de standardiserade test som används i den traditionella bedömningen så kännetecknas de alternativa bedömningsmodellerna av att de:

- är målrelaterade
- syftar till att ta reda på vad eleven kan, i stället för att visa på brister
- baseras på aktiviteter i den dagliga verksamheten i klassrummet
- fokuserar på processen snarare än produkten
- visar på elevens utveckling
- ger idéer för vidare undervisning.

(Chamot och O'Malley, 1994; O'Malley och Pierce, 1996).

Det finns ett antal olika slags bedömningar som ingår i den alternativa bedömningen. Tex så talar O'Malley och Pierce (1996) om *autentisk bedömning* (eng. authentic assessment) och definierar den som "ett antal bedömningsformer som har som sitt syfte att reflektera över de studerandes inläring" (1996:4, min översättning). Ett annat begrepp som används i sammanhanget är *kursplanerelaterad bedömning* (eng. curriculum related assessment, CRA) Denna bedömning görs mot förutbestämda mål och har som syfte att fastställa elevens kunskaper i förhållande till kursplanerna och till arbetet i klassrummet. Med hjälp av denna bedömning försöker man fastställa vilka mål eleven nått och vad som är nästa steg att uppnå. Kursrelaterad bedömning ger barn, lärare och föräldrar möjlighet att följa utvecklingen både språk och kunskapsmässigt (Cline och Frederickson, 1996). Gene-see och Upshur (1996) talar om *klassrumsbaserad utvärdering* och bedömning (eng. classroombased evaluation) och menar att läraren kan bedöma elevens prestationer genom att utgå från elevernas arbete i klassrummet exempelvis då de skriver i olika genrer.

Bedömningar kan ha olika syften. Ett syfte med bedömning är att man med bedömningens hjälp kan följa elevens utveckling och att resultatet från bedömningen också påverkar undervisningen, så kallad *pedagogisk bedömning*. När man talar om bedömningar av olika slag är det vanligt att man delar in dem i kategorier. En kategorisering av bedömningar är att man skil-

jer på *formativ* och *summativ* bedömning. *Summativ* bedömning görs som en summering av vad en elev kan vid en viss tidpunkt och *formativ* bedömning sker fortlöpande och har som sitt syfte att stödja elevens kunskapsprocesser (Björklund, 2005).

Bergman och Sjöqvist (1998) gör en annan kategorisering och delar in bedömningar i *direkt* och *indirekt bedömning*. *Direkt bedömning* utgår från elevernas egen produktion, t.ex. samtal och fri skrivning och betonar helheten och innehållet i stället för att fokusera på enstaka delar och former” till skillnad från *indirekt bedömning* ”där man med hjälp av i förväg konstruerade test försöker mäta hur inläraren behärskar enskilda komponenter i språket t.ex. grammatik och ordförråd” (Bergman och Sjöqvist, 1998: 61).

Genom Lpo 94 ⁷ övergick den svenska skolan från ett relativt till ett mål- och kriterierelaterat betygssystem. Den kriterierelaterade bedömningen utgår från de mål och kriterier som ställts upp för undervisningen och avsikten är att bedöma om eleven nått målen. Detta hör samman med den allmänna kunskapssyn som finns i dagens läroplaner, en kunskapssyn där inläraren ses om en aktiv deltagare i sin egen läroprocess. Skillnaderna mellan dessa system beskrivs enligt Lindström (2005) på detta sätt:

I det förra systemet är bedömningen grundad på en relativ måttstock; eleven jämförs med andra elever i samma skolor. I den vetenskapliga litteraturen kallas detta normrelaterad bedömning ”normen” eller måttstocken utgörs här av andra elevers prestationer. I det senare systemet skall eleverna inte jämföras med varandra utan bedömningen grundar sig på en absolut måttstock; elevens prestationer bedöms i förhållande till preciserade mål i kursplanen, som anger vad hon ska kunna inom ett visst kunskapsområde” (Lindström, 2005:22).

Lindström menar att det finns tydliga tendenser till förändringar i diskussionen kring bedömning och betygssättning idag, både i Sverige och internationellt. Dessa förändringar visas i tabell 2.

Lindström skriver ”Fastän det skett en tydlig tyngdpunktsförskjutning från vänster till höger, skall tabellen inte tolkas så att den högra kolumnen är att föredra framför den vänstra. [...] Frågan om vilken bedömningsform som är lämpligast kan besvaras endast om man är klar över dess syfte” (Lindström, 2005:12).

Tabell 2 Pedagogisk bedömning

<i>En förskjutning från.....</i>	<i>I riktning mot.....</i>
Bedömning används främst för att kontrollera vad eleverna lärt sig	Bedömning används även för att befrämja och diagnosticera lärande
Bedömning och lärande hålls isär	Bedömning av och för lärande sker fortlöpande
Läraren bedömer på egen hand elevernas bakgrundskunskaper	Lärare och elever bedömer tillsammans var eleven befinner sig och hur hon/han kan gå vidare
Ateoretisk bedömning	Bedömningen grundad på teori om hur man lär sig inom ett visst kunskapsområde
Bedömning av kunskaper och färdigheter	Bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer
Produkter i fokus	Processer i fokus
Tonvikten ligger vid de rätta svaren	Tonvikten ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter
Normrelaterad bedömning	Mål – och kunskapsrelaterad bedömning
Resultatet redovisas i form av en totalpoäng	Visar på starka och svaga sidor, uppmärksammar framsteg
Eleverna arbetar var och en för sig utan tillgång till hjälpmedel	Eleverna ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg
Huvudsakligen skriftliga prov	Dokumentation av olika slag, t.ex. loggar, portföljer, gestaltning, utställning, cd-rom

(Lindström 2005:12)

När man ska bedöma en elevs kunskaper utgår man från tre frågor:

1. Vad är bedömningens syfte?
2. Vad är det som ska bedömas?
3. Hur går bedömningen till?

Först när dessa frågor besvarats kan man bestämma vilken modell för bedömning som är lämplig att använda. Även Genesee och Upshur (1996) anser att det är viktigt att man som pedagog tänker igenom syftet med en bedömning. De menar att pedagogen ska arbeta med bedömning i fyra steg:

1. Identifiera syftet med bedömningen
 - Varför ska bedömningen göras? Vad är syftet?
 - Hur ska jag göra för att få svar på mina frågor?
 - Vem ska använda resultaten och för vilka syften?
 - Vad ska bedömas?
 - Hur ska bedömningen gå till?
 2. Samla information
 3. Tolka informationen
 4. Ta beslut utifrån de resultat bedömningen visar.
- (Genesee och Upshur, 1996)

BEDÖMNING AV ANDRASPRÅKSELEVERS SPRÅK- OCH KUNSKAPSUTVECKLING

Vid genomgången av bedömningar fokuseras på *pedagogisk bedömning*. När bedömning sker utifrån elevens eget arbete i klassrummet eller i förskoleverksamheten används begreppet *direkt bedömning*. *Kriterierelaterad bedömning* används som ett samlingsbegrepp för *alternativ bedömning*, *kursrelaterad bedömning* och *autentisk bedömning*. När olika forskare citeras används de benämningar som används i ursprungstexten.

O'Malley och Valdez Pierce (1996) menar att bedömning av andraspråkselevs språk och kunskapsutveckling behövs av sex olika orsaker.

1. För att hitta de elever som är berättigade till olika speciella insatser.
2. För att avgöra hur långt eleven hunnit i sin språk och kunskapsutveckling och utifrån detta kunna rekommendera lämplig undervisning.

3. För att kunna avgöra när eleven ska lämna förberedelseklassen och gå över till ”vanlig klass”.
4. För att få syn på hur långt eleven kommit i sin språk- och kunskapsutveckling och för att kunna följa processen.
5. För att utvärdera undervisningen. Se effekter av olika insatser, organisation, speciella insatser, utbildningsprogram, arbetssätt.
6. För att garantera att eleverna tillägnar sig de kunskaper som kursplanerna föreskriver.

(O'Malley och Valdez Pierce, 1996)

Vad ska bedömas?

För att kunna bedöma en elevs språkfärdighet måste man utgå från alla de olika språkliga färdigheter eleven har. Eleven måste bedömas utifrån *hur* hon går tillväga mer än *vad* hon presterar. Syftet med att bedöma eleven är att samla information om elevens språkförmåga för att sedan kunna följa inlärningsprocessen. Avstampet måste tas här och nu och sedan måste utvecklingen följas framåt över tid och ses i relation till innehållet i undervisningen. Bedömningen måste ge läraren sådan information att hon kan planera för elevens fortsatta undervisning (Valdez Pierce och O'Malley, 1996). Pedagogerna måste samla information om eleven från många olika tillfällen och många olika sammanhang. Det är viktigt att få syn på det autentiska språket, det vill säga det språk barnet/eleven behöver för att kunna kommunicera med sina kamrater i olika situationer; på gården, i klassrummet eller ute i samhället. Vilket språk behövs för att kunna berätta sagor, för att kunna skriva till en myndighet, för att tillägna sig innehållet i olika faktatexter eller för att skriva rapporter och argumenterande texter? (Baker, 1996).

I kursplanen i svenska som andraspråk konstateras att det är det funktionella språket som skall bedömas och att komplexitet skall bedömas före korrekthet.

Till det som är typiskt för ämnet hör att ge möjligheter att tänka och kommunicera på en kunskaps- och begreppsnivå som ofta är högre än den språkliga nivån i svenska.

Bedömningen i svenska som andraspråk gäller elevens förmåga att använda svenska språket för olika syften i enlighet med sina behov och omgivningens krav. Bedömningen gäller således elevens förmå-

ga att nyanserat och preciserat uttrycka egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer med olika språkliga medel och med den variation som varje situation kräver.

Elevens medvetenhet om språkets betydelse som redskap för inläring, elevens skicklighet i att hantera språket i olika situationer samt elevens ökande formella säkerhet ger en inriktning för lärarens bedömning.

I förskolans läroplan Lpfö 98 finns inga mål angivna att uppnå för det enskilda barnet, utan de mål som anges där är så kallade strävansmål. Målen anger vad den pedagogiska verksamheten ska inriktas mot för att alla barn ska ges möjlighet att lära och utvecklas utifrån sina möjligheter. I läroplanen talas om vikten av att barnen får utveckla både svenskan och sitt modersmål. Förskolan skall sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina egna uppfattningar.
 - utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka sina tankar.
 - utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner
 - som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet samt sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål
- (Lpfö 98:12,13).

I Skolverkets (2005) *Allmänna råd – Kvalitet i förskolan* fastslås: ”Det är förskolans arbete med att stödja barns begreppsutveckling som ska utvärderas, inte det enskilda barnets” (s. 41). I samma dokument uttrycks också: ”Det är viktigt att förskolan följer hur barns utveckling och lärande sker och hur förskolan kan bidra till den. Att följa barns utveckling är dock inte det samma som att bedöma barns utveckling och lärande utifrån fastställda kriterier och normer” (ibid.). Den bedömning som görs av det enskilda barnets utveckling måste syfta till att få syn på hur barnet utvecklas och för att utvärdera verksamheten.

Stockholms stad är i sin förskoleplan, ”Alla är vi barn i början”, mycket tydliga i sitt uppdrag till stadens pedagoger när det gäller att analysera barnens språk då man skriver:

Arbetet med dessa barns språkutveckling ska ske utifrån en professionell analys av var barnet befinner sig i sitt första och andra språk och en kartläggning av barnets språksituation. En god andraspråksinläring kräver kunskaper om flerspråkig utveckling.

Förskolan skall prioritera arbetet med barns språkutveckling.

Barns språkutveckling skall regelbundet analyseras och dokumenteras (Stockholms stads förskoleplan 2003: 8)

Grosjean (1985) menar att de normerade test som används för att bedöma barn vanligtvis är normerade utifrån majoritetens förstaspråk. Även om testen ibland är gjorda för barn med ett annat modersmål så har de sin utgångspunkt i bedömningar som gjorts utifrån en enspråkig norm. Men en tvåspråkig individ är inte summan av två enspråkiga utan en unik kombination och integrering av två språk. Proven är dessutom oftast konstruerade med avseende på en medelklass och reflekterar deras kultur och tankesätt. Bedömningar gjorda för enspråkiga barn är helt enkelt inte lämpliga för flerspråkiga. De flesta av dessa normerade test bedömer kunskaper och färdigheter som inte är relevanta för innehållet undervisningen i något klassrum och särskilt inte då det gäller andraspråkinlärares bakgrund och kunskaper. Många av dessa test går ut på att få syn på vad eleven inte kan snarare än att få syn på hur långt eleven kommit i sin process (Baker 1996).

Hur går man tillväga då man bedömer?

Genesee och Upshur (1996) menar att regelbunden bedömning ger möjligheter att följa en process. Den regelbundna bedömningen ger sedan idéer om hur arbetet med eleverna i klassrummet kan planeras och genomföras. Läraren gör kontinuerliga och systematiska iakttagelser i klassrummet som en del av utvärderingen av sin egen undervisning. Syftet med detta är att förbättra undervisningen, nå de uppsatta målen och underlätta elevernas lärande.

Ett stort antal forskare (t.ex. Gibbons, 2002; Chamot och O'Malley, 1994; O'Malley och Valdez Pierce, 1996; Genesee och Upshur, 1996) menar att det inte ska vara någon skillnad mellan underlag för bedömning och de

arbeten som utförs löpande i verksamheten i klassrummet. När bedömningen relateras till klassrumsarbetet ger det eleven möjlighet att visa kunskaper, både språkliga och innehållsliga. Bedömningen kan då också relateras till uppställda mål. Bedömning som integreras i det dagliga arbetet i klassrummet lämpar sig mycket väl för andraspråkselever och anledning till detta är enligt Chamot och O'Malley (1994) att en sådan bedömning är:

- *autentisk* – avspeglar verkligheten i klassrummet och bedömningen relateras till innehållsområden som finns med i kursplanerna. Bedömningen ger information om kunskapsinriktat språk.
- *varierad* – ger möjlighet att bedöma innehåll, språk och kunskap ur ett helhetsperspektiv
- *process- och produktinriktad* – visar framsteg både med avseende på processen och det färdiga arbetet, produkten. Pedagogen och eleven får också syn på de inlärarstrategier som använts för att fullfölja uppgiften
- *fortlöpande* – möjliggör information om elevens utveckling under hela året inte bara vid vissa tillfällen
- *interagerar med undervisningen* – kan användas för att anpassa undervisningen till elevernas behov och möjliggör återkoppling på olika uppgifter
- *samarbetsfrämjande* – planeras och genomförs av lärare tillsammans för att få en oberoende översikt av det eleven kan och att dela sina erfarenheter om elevens lärande.

(Chamot och O'Malley 1994: 105, min översättning)

Många pedagoger arbetar med direkt bedömning men på ett mera informellt sätt. De gör egna bedömningar av texter men dokumenterar inte alltid (Chamot och O'Malley, 1994). Alla typer av direkta test kräver en lärarbedömning. För att kunna göra en bedömning som inte blir alltför subjektiv behövs någon slags mall med kriterier som måste utarbetas i förväg. För att kunna utarbeta och använda sådana mallar; matriser, måste lärarna ha goda kunskaper i det som ska bedömas eller som Sjöqvist och Bergman (1998: 65) uttrycker det: "Det finns inga test som kan ge oss all den information vi behöver utan det bästa bedömningsinstrumentet är lärarens kompetens och erfarenhet."

När det gäller bedömning av andraspråkselevers språk- och kunskapsutveckling krävs det att läraren har kunskap om vad det innebär att lära och att lära på ett andraspråk.

I Stockholms stads skolplan 2004 lyfts vikten av att följa upp och dokumentera språkutveckling.

Uppföljning och dokumentation av elevernas språk- och läsutveckling är nödvändig för varje skolas arbete med att nå de nationella målen och ger förutsättningar för att tidigt sätta in åtgärder för att ge alla elever möjligheter till en god språkutveckling och läsförmåga.

Varje skola ska ha ett system för uppföljning av varje enskild elevs språk-, läs- och skrivutveckling och utveckling inom det matematiska området där t.ex. läsutvecklingsschema, språkutvecklingsanalyser kan användas.

(Stockholms stads skolplan 2004: 9, 14)

Resultaten från bedömningen måste vara en viktig källa för information om elevernas språkutveckling och ge pedagogen kunskaper om vad eleven kan och också skapa möjligheter för vidare planering av verksamheten. Bedömningen ska syfta framåt så att eleven får nytta av resultatet för sitt lärande (Chamot och O'Malley 1994). Hebert (2001) ser det reflekterande samtalet som en viktig del då det gäller att göra eleverna delaktiga i sitt eget lärande. Elever kan lära sig att reflektera kring sitt eget arbete genom så kallade ”styrda samtal”. Det ger dem en möjlighet att reflektera över sin egen process i arbetet. De får syn på sina egna prestationer och ser att utvecklingen går framåt. De känner att arbete lönar sig och detta leder i sin tur till det som Hebert kallar ”powerful learning”.

Om bedömningen enbart fokuserar på elevens språkkunskaper och inte sätts i relation till verksamheten finns det en fara i att man drar slutsatsen att det är hos eleven felen ligger och inte i själva systemet. För att eleven ska kunna lyckas måste kanske organisationen, innehållet eller sättet att undervisa förändras. Baker (1996) menar att vi måste ställa oss följande frågor: Svi-ker skolan eleven genom att ignorera de kunskaper eleven har på sitt förstaspråk och fokusera på fel i andraspråket? Förnekar skolan elevens kulturella bakgrund och de kunskaper hon har med sig och påverkar därmed barnens

skolframgång och självkänsla? Är innehållet i undervisningen anpassat till elevens förkunskaper och språkliga och kognitiva nivå? Botemedlet kanske är att ändra skolan och inte barnet (ibid).

Även Cummins (2002) pekar på att en av faktorerna för systematisk diskriminering av andraspråks elever är just att skylla på eleverna istället för systemet när eleven misslyckas. En annan viktig faktor, som han pekar på, är att test som är konstruerade utifrån den dominerande gruppens språk och kultur missgynnar minoritetseleven.

Underlag för bedömning

”Uppgiften som används som underlag för en bedömning behöver inte vara konstlad, planlagd eller särskilt tillrättalagd” (Mohan 2001: 188, min översättning). Det är en fördel att använda texter som skrivs i ett sammanhang som underlag för bedömning. Det blir då möjligt att bedöma en elevs språk i relation till innehållet i undervisningen. Bedömningen utgår då från en autentisk språkanvändning. Läraren kan bedöma språkutveckling i relation till andra krav som ställs på genomförandet av uppgiften, t.ex. vilken genre och vilka funktioner av språket som bör användas. Denna slags bedömning ger oss information om elevens språkliga utveckling med referens till kursplanens mål och med hänsyn till de krav som ställs på eleven för att uppgiften ska kunna genomföras (Mohan 2001).

Det finns många olika sätt att genomföra bedömningar på och Chamot & O'Malley (1994) menar att dessa sex olika bedömningar ger mest värdefull information till lärare och elever då det gäller andraspråksutveckling.

1. ”Performance assessment”⁸, som är en direkt bedömning av en elevs sätt att använda tal, skrift och problemlösning. Eleverna får använda sina kunskaper och färdigheter för att genomföra en uppgift som sedan ska presenteras. Det kan vara en muntlig presentation, ett skrivet dokument, en utställning eller en redogörelse för ett experiment.
2. Muntligt återberättande
Texten ska ha ett sådant innehåll att både innehåll och språk är en utmaning för eleven, men inte vara så svår att de inte förstår budskapet i texten.

3. "Cloze tests", lucktest

Lucktestet ska vara utformat så att det består av texter ur böcker som används i den ordinarie undervisningen.

4. Bedömning av skriven text

Avsikten med bedömningen är att se om eleven kan använda skriven text för att få fram sitt budskap. Elever ska uppmuntras att skriva i olika genrer.

Bedömningen ska vara ur ett helhetsperspektiv. Innehåll, organisation, lexikon och grammatik ska bedömas i relation till hur långt eleven hunnit i sin andraspråksutveckling.

5. Bedömningsskalor för lärare att mäta elevens prestationer mot

Dessa skalor bör utarbetas av lärarna själva och användas fortlöpande. Läraren antecknar då eleven nått ett mål; ett steg på skalan (för ex på bedömningsskalor se s.129 denna studie).

6. Självbedömningsskalor för elever

Dessa skalor kan bestå av olika matriser med frågor som eleverna själva ställer sig efter genomfört arbete. Ex. den här veckan jobbade jag med...Den här veckan har jag lärt migDet här var svårt för mig.....Det här skulle jag vilja veta mera om.....Det här behöver jag hjälp med...Det kan också vara skalor med olika mål att uppnå av samma typ som de som lärarna använder.

Muntlig framställning

Det finns många anledningar till bedömning. En av de allra viktigaste är att ta reda på vad elever kan. Bara genom att ta reda på detta kan pedagogen få en bild av hur eleverna ska kunna stödjas så att de kan komma vidare i sin språk och kunskapsutveckling (Gibbons, 2002). För att ta reda på hur långt eleverna hunnit i sin språkutveckling kan vi studera deras texter. Om eleven själv kan skriva kan man använda skrivna texter att analysera annars får man spela in barnets berättelse på band, lyssna av bandet och skriva ner berättelsen för att sedan analysera den.

Vare sig eleven själv skrivit sin text eller pedagogen skrivit ned den åt eleven utgår bedömningen från en helhetssyn på berättande. Gibbons (2002) kallar den för en holistisk och "top- down" syn på texter. Först bedöms det övergripande, sedan delarna.

Valdez Pierce och O'Malley (1996) menar att aktiviteter för att bedöma muntligt språk ska vara vanliga aktiviteter, inte konstruerade för bedömning-

en, utan vara en del i vardagen. Aktiviteterna bör planeras eftersom de tar tid att både genomföra och att bedöma. Den som bedömer den muntliga framställningen behöver ha kunskaper om berättande och om andraspråksinläring. Talet bör spelas in på band och sparas så att man kan följa barnets muntliga utveckling över tid. Det är också viktigt att informera eleven själv, andra pedagoger och föräldrar om barnets språkutveckling. För att kunna göra en bedömning av barns muntliga produktion måste vi först fundera över målen, vad barnet ska kunna och sedan fundera över hur vi ska kunna bedöma det. Bedömning av muntligt språk måste omfatta både vardagsspråk och kunskapsrelaterat språk. Vardagssamtal är typiska exempel på kontextbundet tal som uppträder i meningsfull kontext och där möjlighet ges att använda olika miner och rörelser som stöd för det talade ordet. Sådana situationer är inte kognitivt krävande eftersom språket rör sig i en vardagskontext och uppgifterna är sådana som barnet utfört ett antal gånger tidigare. Språk som är kunskapsrelaterat är ofta kontextreducerat. Detta språk blir mer och mer kontextreducerat och mer och mer kunskapskrävande ju äldre barnen blir. Eftersom andraspråkinlärare måste ges möjlighet att tillägna sig kunskapsrelaterat språk måste vi också skapa möjligheter för att kunna bedöma detta. Det räcker då inte med att låta dem utföra uppgifter som endast kräver ett vardagsspråk (ibid).

Hall (1996) beskriver de kognitiva processer som är förknippade med att läsa och söka information och bearbeta den. Progressionen från det enklare till det mest krävande är enligt Cummins' modell i grova drag följande:

återberätta

beskriva

sammanfatta

jämföra

röra sig mellan given information och egna erfarenheter och minnen

generalisera

argumentera

tolka och värdera

analysera och dra slutsatser

(Hall, 1996)

Inom varje kategori finns olika svårighetsgrader beroende på inlärarens ålder och uppgiftens art och ämne. Att t.ex. återberätta en saga man hört många

gångar är enklare än att redogöra för en faktatext.

Cline och Fredrickson (1996) ger ett exempel på några lärare som utarbetat konkreta mål att utvärdera mot för barn som är 5-7 år när det gäller läsning och att bearbeta texter. De har då använt sig av Cummins modell för att åskådliggöra detta. Genom att föra in de olika aktiviteterna i de olika rutorna får de en bild av om barnen ges möjlighet att använda både ett vardagsspråk och ett språk för kunskapsutveckling.



Cline och Fredrickson 1996: 14, min översättning

Figur 4 Att läsa och bearbeta texter ur Cummins perspektiv

Hall (1996) menar att den nedersta högra rutan bör förbli blank. Här bör inga aktiviteter ske. "För mig är det självklart att om en uppgift är kognitivt enkel och kontextreducerad så borde inte elever behöva slösa bort sin tid på att göra dem!" (Hall 1996: 58, min översättning). Enligt Hall så är den kanske den största vitsen med Cummins fyrkanter den att pedagoger kan få syn på sin egen undervisning i relation till undervisningsbehoven hos de flerspråkiga eleverna.

BILDSERIER

Valdez Pierce och O'Malley (1996) påpekar att bilder och bildserier måste väljas efter barnets kunskap och intresse och bilderna ska inte vara kultur-

bunda på ett sådant sätt att barnet inte känner igen sig i situationerna. Om man väljer bilder med personer av samma kön blir det svårare för barnet att berätta eftersom de då måste kunna referera till de olika personerna. Författarna menar också att det är viktigt att pedagogen ställer öppna frågor om hon måste vägleda barnet i berättandet så att berättandet inte får karaktären av en utfrågning.

INTERVJUER OCH OBSERVATIONER

Enligt Stefanakis (1998) föreslår de flesta andraspråksforskare tre olika sätt att ta reda på yngre barns språkfärdigheter:

1. Dialog med barnet på L1 och L2
Samtalen kan handla om familjen, något självupplevt, känslor
Berättelser av olika slag: återberättande, beskrivande, jämförande
2. Intervjuer med föräldrar och pedagoger om barnens språk.
I vilka olika situationer barnet använder sina språk. Hur långt barnet kommit i sin språkutveckling på språken osv.
3. Observera och dokumentera hur barnet kommunicerar i konkreta situationer som t.ex. i leken.
(Stefanakis, 1998)

BEDÖMNINGSSKALOR

I den engelskspråkiga litteraturen återfinns olika modeller för hur man som pedagog kan bedöma och följa elevers andraspråksutveckling. Valdez & Pierce (1998) framhåller att det är viktigt att pedagoger själva sätter sig ned och tänker igenom olika bedömningsskalor för att på så sätt få syn på vad som är utveckling och för att kunna sätta bedömningen i ett sammanhang. De redovisar en modell för bedömning av muntlig färdighet (se Tabell 4) som utarbetats av några lärare i engelska som andraspråk vid Fairfax County Public Schools i Virginia som deltog i en bedömningsgrupp kring portfolio. När barnet precis har börjat sin andraspråksinläring befinner det sig på nivå 1 i modellen. Sedan går barnet vidare till nivå 2 osv. men det kan också vara så att barnet befinner sig på flera nivåer samtidigt. När barnet uppfyller de kriterier som anges på nivå 6 har det nått en avancerad nivå i sin muntliga produktion.

Tabell 4 Modell för bedömning av muntlig färdighet

Nivå	Beskrivning
6	Kommunicerar på ett enkelt och smidigt sätt i alla situationer Talar flytande Behärskar olika grammatiska strukturer Använder ett utökad ordförråd, kanske något mindre än en förstaspråkstalare Förstår klassrumsdiskussioner utan problem
5	Talar i alla situationer både i klassrummet och i det sociala livet Talar flytande, en del fel finns fortfarande kvar men påverkar inte förståelsen Använder varierade grammatiska strukturer men gör fortfarande fel ibland Har ett varierat vokabulär Förstår det mesta av talat språk
4	Initierar konversation och kan hålla den "flytande" Talar fritt men tvekar ibland Använder en del komplexa meningar Använder en del grammatiska regler men har ännu inte tillägnat sig oregelbundna former av t.ex. substantiv och verb Använder adekvata ord men överanvänder ibland och finner inte allt rätt ord vid rätt tillfälle Förstår samtal i klassrummet med hjälp av förklaringar och repetition
3	Börjar initiera samtal Talar med tvekan, söker ord, repeterar Använder oftast verbformer i presens, utelämnar ord och ändelser Har ett begränsat ordförråd Förstår enkla meningar i tal Ber om repetition
2	Börjar kommunicera om för personen närliggande händelser Talar så kallat "telegramtal" Använder funktionellt språk Förstår ord och fraser, ber om repetition
1	Benämner konkreta objekt Säger efter ord och fraser Förstår lite engelska

(Fritt efter Valdez & Pierce, 1998:67, min översättning)

SKRIFTLIG FRAMSTÄLLNING

När vi bedömer flerspråkiga elevers skrivande är det viktigt att ha kunskap om hur långt eleven har hunnit i sin andraspråksutveckling. Annars kan det hända att eleven bedöms utifrån en syntax och ordkunskap som han eller hon ännu inte tillägnat sig. När det gäller andraspråks elever måste först helheten och de olika skrivstrategierna bedömas. Sedan bedöms delarna i relation till

hur långt eleven kommit i sitt inlärarespråk (Akhavan, 2004). Gibbons (2002) beskriver en modell för bedömning av elevers skriftliga produktion. Vid bedömningen av en skriftlig text kan följande frågor ställas: Går budskapet fram? Hur är berättelsen organiserad? Hur hänger meningarna samman med varandra i berättelsen? Hur är meningarna konstruerade? Vilka ord används? Till sist bedöms stavning och interpunktion.

Tabell 5 Modell för bedömning av elevers skriftliga produktion

1 Generella kommentarer	2 Text typ	3 Övergripande organisation	4 Diskurs	5 Lexikon	6 Menings- byggnad	7 Stavning och interpunktion
Går budskapet fram?	Vilken slags text är det?	Stämmer strukturen med texttypen?	Hur är satserna sammanlänkade?	Är orden adekvat använda?	Är den korrekt?	Är det korrekt?
Utvecklas huvudidéer, händelser?	Är texttypen lämplig för skrivarens syften?	Saknas några delar?	Hur är variationen av konnektorer?	Finns det semantisk variation?	Hur är ordföljden?	Om inlärares inte stavar rätt vad vet inlärares om stavning?
Använder inlärares sig av tidigare erfarenheter? Sådant hon läst eller pratat om i klassrummet.	Har inlärares skrivit denna texttyp tidigare?		Används pronomen på ett korrekt sätt?	Använder inlärares flera olika ord för "samma sak"?	Användning av tempus?	Stavar inlärares ljudenligt?
Vad är ditt övergripande intryck om du jämför med annat som inlärares skrivit.			Har pronomina en klar referent? Kan man följa personerna i texten? Är det tydligt vad hon, han det här osv refererar till?	Stor, enorm, jättestor osv Tänk på att detta främst gäller vid sagor och berättelser men antagligen inte i faktatexter, rapporter och instruktioner		

(Fritt efter Gibbons 2002: 73, min översättning).

PERFORMANSANALYS

Performansanalysen utarbetades som en lingvistisk metod för att beskriva inlärarespråk och nämndes för första gången i svensk forskning av Hyltenstam 1981.

Genom studier av de fel som produceras av språkinläraren s.k. felanalys eller ännu hellre genom att studera så väl felaktiga som viktiga strukturer s.k. performansanalys, kan läraren eller forskaren få en uppfattning om det system som ligger bakom individens språkproduktion. Systemet kan sägas utgöra ett eget språk och kan därför beskrivas med en given uppsättning språkliga regler. Språkssystem av det här slaget kallas interimsspråk (1981: 55).

Modell för performansanalys

Den första bedömningsmallen för performansanalys publicerades i första upplagan av *Två flyg i en smäll – att lära (på) sitt andraspråk* (Bergman m.fl. 1992). Den utgick från bedömning av andraspråkselevs skriftliga produktion. Senare anpassades modellen för analyser av förskolebarns muntliga produktion (Benckert, 1999). Dessa modeller fokuserade på ordförråd genom att lista varje ordklass för sig. Abrahamsson och Bergman (2005:45) skriver:

Det kändes då enklast att börja på ordnivån, och man kunde lätt och tydligt se proportionerna mellan olika ordklasser – framför allt mellan innehållsord och formord – samt variationen inom varje ordklass. Det vi missade med denna modell var vissa viktiga delar av språkets komplexitet. De komponenter vi tittade närmare på var nominalfraser med substantiv som huvudord, verbanvändningen med fokus på tempus och partikelverb samt meningsbyggnaden.

Performansanalysen ger en helhetsbild av barnets aktuella språkliga kompetens. Den modell ur Bergman Abrahamsson (2004) som beskrivs i föreliggande text ger en allsidig bild av de olika språkliga komponenterna i en text och själva analysen startar direkt på fras- och satsdelsnivån. Modellen kan användas för både skrivna och talade texter. Bergman & Abrahamsson (2004) menar att:

Språkutveckling är ett kontinuum som inte kan beskrivas med några kryss i färdiga enkla scheman. Olika delar av språket utvecklas i olika takt. Genom performansanalysen plockar man isär språket och analyserar varje komponent för sig för att få en nyanserad bild av helheten. Analysen måste i första hand ta fasta på vad inlärares klarar av att förmedla. Den funktionella kompetensen utgör således grunden för analysen av de övriga kompetenserna.

Vid bedömning av andraspråkselevs texter⁹ utgår man från dessa punkter:

1. Kommunikativ kvalitet

Förstår man texten?

Är texten anpassad till mottagaren och mottagarens referensramar?

2. Innehållslig kvalitet

Begriplighet och struktur

Finns det en röd tråd och tydlig struktur i texten?

Presenteras personer och företeelser på ett begripligt sätt?

Är återanknytningen till personer och företeelser tydlig?

Svårighetsgrad

Hur kontextreducerat är innehållet i texten?

På vilka kognitiva svårighetsgrader befinner sig texten?

Förekommer egna slutledningar associationer eller värderingar?

3. Språklig kvalitet

Hur ser den språkliga komplexiteten ut?

Hur ser den språkliga korrektheten ut i förhållande till komplexiteten?

Hur väl hänger den språkliga och innehållsmässiga komplexiteten ihop?

Med vilka språkliga medel sker återanknytningen till personer och företeelser?

4. Kommunikationsstrategier

Vilka kommunikationsstrategier går det att urskilja i texten?

5. Underlag för utvecklingssamtal

Vilka förtjänster har texten?

Vad står närmast i tur att utveckla?

(Bergman och Abrahamsson, 2005:36)

När man sedan genomfört hela analysen kan följande schema användas för att se var barnet befinner sig i sin andraspråksutveckling och vad som kan förväntas vara nästa steg. Allt inom en spalt i tabellen sker inte samtidigt utan barnet kan finnas i olika rutor vid ett analystillfälle. Innehållet i modellen måste också ställas i relation till barnets ålder.

Tabell 6. Utvecklingsgångar

Nominalfras		
Lexikon: basord	Basord + utbyggnadsord	Mer utbyggnadsord
Enkla NP	Utbyggda NP	Även komplexa nominalfraser korrekt böjda
Genus, bestämdhet, plural växer fram	Inkonsekvens i genusval Ibland fel ändelser	
Få pronomen, ofta överanvända	Få pronomen, vanligen korrekt använda	Säkerhet vid växling mellan substantiv och pronomen
Få adjektiv	Fler adjektiv	Fler adjektiv, vilket möjliggör en mer levande beskrivning
Adjektiven börjar kongruensböjas	Enstaka adjektivändelser blir fel	Större variation och säkerhet vid prepositionsanvändning
PP: få prepositioner	Säkerhet och variation i användning av prepositioner	
Verbfras		
Lexikon: vanliga verb, basord	Även mindre vanliga verb, utbyggnad	Säkerhet vid verbanvändningen
Enstaka vanliga partikelverb	Fler partikelverb	Ökad säkerhet vid användning av partikelverb
Enkla tempus	Enkla och sammansatta tempus	Säkerhet i tempusanvändningen
Meningsbyggnad		
Enkel meningsbyggnad	Komplicerad meningsbyggnad	Meningsbyggnaden mer varierad vilket ger möjlighet att uttrycka sig med skenbar enkelhet
Mest SVO	Flera bisatser	
Osäkerhet vid spetsställning	Spetsställda bisatser och satsförkortningar	
Adverbial		
Mest tid, sätt, rum	Fler adverbialtyper	Större variation
Textbindning		
Textbindningen enkel Ex. <i>och, men, sen, när</i>	Textbindningen mera varierad	Smidig textbindning

(Abrahamsson och Bergman, 2005: 41-42)

PEDAGOGEN SOM SAMTALSPARTNER

För att kunna bedöma elevers muntliga produktion måste eleverna ges möjligheter att berätta på den språkliga nivå de befinner sig. Pedagoger måste då inta en roll som lyssnare och inte vara den som dominerar samtalet. Om elever och lärare är på väg åt olika håll i samtalet är det oftast läraren som tar kommandot (Lindberg, 1996). Lärarens initiativ består oftast av en fråga som används för att testa elevens kunskaper och följer mönstret:

Fråga L: vad tror du att det va för bär?

Svar E: blåbär

Uppföljning L: blåbär

Fråga L: vad är det här för nånting?

Svar E: ägg

Uppföljning L: tre ägg i ett bo ja

Med viss modifikation kan detta mönster förändras så att läraren istället stöder elevens berättande och låter elevens tankar styra samtalet.

Stöttning

Termen stöttning (eng. scaffolding) användes först av Wood, Bruner och Ross (1976) när de undersökte hur föräldrar kommunicerade med sina barn då barnen var små. Bruner (1978:19) definierar scaffolding som “the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring”.

Stöttning är inte ett annat ord för att hjälpa. Det är en speciell sorts stöd som assisterar inläraren att närma sig och tillägna sig nya kunskaper på en kognitivt högre nivå med större förståelse. Stöttningen är temporär och har som syfte att ge inläraren mönster för hur hon själv ska kunna lösa liknande uppgifter i framtiden (Gibbons, 2002).

Det är inte ovanligt att barn har svårigheter att berätta och förklara vad de har hört, läst, varit med om eller lärt sig. Detta gäller särskilt barn som ska berätta något på sitt andraspråk. Det kan i sig vara en så svår uppgift att språket påverkas. Formen på uppgiften påverkar den språkliga nivån. Den vuxne har då en viktig roll att stödja barnet i berättandet. Detta kan hon göra genom att fråga, be barnet förklara mera, uppmuntra och ge barnet modeller för berättandet så att barnet och den vuxne tillsammans bygger upp det barnet vill säga. Gibbons (2002) ger följande exempel på hur en lärare kan stötta en

elev, Loretta, när hon ska berätta för sin klass om ett experiment hon tidigare utfört (se tabell 7).

Detta är ett exempel på hur en lärare kan stötta eleven i hennes berättande så att budskapet går fram. Läraren ger här också eleven möjlighet att bygga ut sitt språk. Uppgiften är lärarstyrd men det är eleven som talar mest. Läraren börjar med att ställa en öppen fråga så att Loretta själv kan välja hur hon vill börja sin berättelse. Det är i allmänhet lättare för en inlärare att själv välja hur hon ska börja sin berättelse än att svara på vad någon annan vill att hon ska prata om. Läraren ger också specifik stöttning då det gäller vissa ord och händelser som är viktiga för att de som lyssnar skall förstå. Hon uppmuntrar Loretta att själv berätta vidare och förklara noggrannare. Detta ger Loretta tid och möjlighet att utveckla sina tankar och att prova på hur hon ska uttrycka dem. Till sist ger läraren en sammanfattning av det Loretta sagt.

Vad kan vi lära oss av detta exempel? För att ett språk ska kunna utvecklas måste inlären ges möjlighet att använda sitt språk. Pedagogen måste skapa möjligheter för eleven att uttrycka sig med hela meningar och undvika att ställa frågor där barnet bara kan svara ja eller nej eller med ett enstaka ord (Doverborg & Pramling, 2000; Gibbons, 2002).

Gibbons (2002:37) ger följande förslag på öppna frågor att ställa vid början av ett samtal:

Berätta för oss vad du lärt dig

Berätta hur du gjorde?

Vad upptäckte du?

Vad skulle du vilja berätta för oss om?

För att barnet sedan skall utveckla sina tankar och ges möjlighet att uttrycka dem kan man ställa stödjande, klarläggande frågor:

Kan du förklara lite närmare?

Jag förstod inte riktigt. Kan du berätta en gång till?

Berätta lite mera

Hur menar du?

Kan du förklara igen?

(Gibbons 2002: 37, min översättning)

Tabell 7. Modell för stöttning

Elev	Lärare	Kommentar
	Vad var det som du upptäckte?	Läraren börjar med att ställa en "öppen fråga"
Om du lägger en nål ... på en bit folie ...och sedan....tar den...tar upp den kommer magneten att...om du tar en nål under en bit folie ...och sedan tar...tar upp folien med magneten fortfarande...fortfarande med nålen under den...kommer den inte att		
	Den gör vad?	Läraren vill hjälpa eleven att få fram ett verb
Den kommer inte // den kommer inte att komma ut		
	Vad kommer inte att komma ut?	Vad? = vad syftar den på? Läraren ber om ett förtydligande
Den kommer att komma upp		
	Vänta lite Loretta. Kan du förklara lite mera?	Läraren ber Loretta förklara
Om du tar en nål och sedan folie över den och sedan lägger en nål överst ..på folien...nålen under folienfröken jag kan inte säga det		
	Det går jättebra. Jag förstår.	Läraren uppmuntrar Loretta. Bekräftat att hon förstår det Loretta vill säga
Fröken, glöm det där med magneten// magneten håller den med folien överst och nålen under och folien är överst och lägger magneten i den och du lyfter upp den..och nålen kommer att..hålla den fast med magneten och folien är emellan		
	Åh så även om folien är emellan så kommer magneten fortfarande att kunna ta upp nålen okej kan magneten ta upp folien?	Läraren sammanfattar det eleven sagt

(Gibbons 2002: 35, min översättning)

Ge barnet tid att berätta och lyssna till det barnet har att säga. Uppföljningen av barnens svar på frågorna har stor betydelse för hur samtalet utvecklas. Var en aktiv lyssnare och följ barnets berättelse (Doverborg och Pramling, 2000).

Här följer ett exempel från Doverborg och Pramling på två barn som får samma fråga, men vars svar följs upp på olika sätt.

Pedagogen: Varför tycker du att det är bra att kunna räkna?

Ola: Det är bra om man skall räkna pengar

Pedagogen: Kan du se vad det står på den här pappskivan?

Ola: Nio

Pedagogen: varför är det bra att kunna räkna?

Lisa: om man ska räkna pengar

Pedagogen: hur då menar du?

Lisa: jag räknar mina veckopengar

Pedagogen: varför gör du det då?

Lisa: Jo, för jag sparar fem kronor varje vecka för jag ska köpa en docka till jul

Olas svar följs inte upp av pedagogen och han ges inte möjlighet att utveckla sina tankar. Vi vet inte vad han menar med att räkna pengar egentligen. Lisa däremot ges möjligheten att genom pedagogens frågor utveckla sina svar och förklara vidare (Doverborg och Pramling, 2000).

Naturligtvis behöver olika inlärare olika mycket stöd men en sak är ändå säker att ju mera tid eleven ges desto större blir möjligheten för eleven att prova sitt språk och det i sin tur ger möjlighet till både språklig och kognitiv utveckling (Gibbons, 2002).

EN STUDIE AV HUR PEDAGOGER ANVÄNDER PERFORMANSANALYS I ARBETET MED ATT BEDÖMA BARNES ANDRA- SPRÅKSUTVECKLING.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Våren 2003 kontaktades barn – och ungdomschefer samt språkutvecklingsansvariga i de fem berörda stadsdelarna. De ombads att välja ut en förskola och en skola som de ansåg vara centrala för utvärdering. För studien kring hur pedagogerna använder performansanalys i sin verksamhet valdes en avdelning på var och en av de förskolor som föreslagits. På en av dessa avdelningar dokumenterade personalen löpande barnens språkutveckling och ansåg sig på detta sätt ha en god bild av barnens språkutveckling. Några underlag för denna dokumentation fanns inte att ta del av så därför kunde inte dessa barns språkutveckling följas upp med performansanalys. De andra fyra avdelningarna hade dokumenterat texter från barnen och använde sig av performansanalyser som bedömningsinstrument. Det är från barnen på dessa fyra avdelningar studien utgår.

För att få en bild av hur pedagogerna använder performansanalysen i sin verksamhet genomfördes också ett antal intervjuer med pedagoger i förskola och grundskola i de olika stadsdelarna.

Datainsamling

Våren 2003 kontaktades de fyra avdelningar som ingår i studien. Jag besökte tre av dem och fick då ta del av olika texter och analyser från alla barn som var födda 1997. Den fjärde avdelningen skickade materialet till mig. I delstudien från förskolan ingår texter från 40 barn.

Våren 2004 besöktes de förskoleklasser där barnen vars performansanalyser jag tidigare fått ta del av nu gick och ny dokumentation om barnen samlades in. Några av barnen hade flyttat och en del pedagoger hade inte genomfört performansanalyser. Av de 40 barn vars språkutveckling analyserats i förskolan var det 17 barn som också analyserats i förskoleklassen. Tio av dessa hade analyserats med hjälp av performansanalys. Det är dessa tio barns texter som studerats närmare i syfte att få syn på eventuell språkutveckling från det ena året till det andra.

Femton pedagoger intervjuades: fyra förskollärare i förskolan, fem förskollärare i förskoleklass, fyra pedagoger år 1-3, en pedagog i år 4 och en

pedagog i år 8 om hur de använder performansanalysen i sin verksamhet. Intervjuerna spelades in på band och delar av dem har transkriberats.

Intervjuerna redovisas under rubriken "Intervjuer" och dokumentationen och analyserna av barnens texter under rubriken, "Textanalys".

PRESENTATION OCH ANALYS AV MATERIALET

INTERVJUER

Av de femton pedagoger som intervjuades hade tio personer gått kursen "Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling 20 p" eller hade utbildning till lärare i svenska som andraspråk. Alla dessa använde sig av performansanalyser utifrån lite olika modeller. Fem av de femton hade inte gått någon utbildning kring flerspråkiga barn, annat än att de deltagit på några få föreläsningar. Av dessa fem var det tre som gjorde performansanalyser och som då hade möjlighet att få handledning i arbetet av en språkpedagog som var lärare i svenska som andraspråk. Två av dem som intervjuades dokumenterade inte barnens andraspråksutveckling. Anledningen till detta var, som de själva angav, brist på tid.

Två av avdelningarna genomförde analyser både på barnens modersmål och på svenska om de hade tillgång till modersmålslärare som kunde göra analyser.

Frågorna som ställdes var:

- Hur följer du upp barnets språkutveckling på modersmålet och på svenska?
- Vilken modell för performansanalys använder du?
- Vilka olika slags berättelser använder du som underlag du då du gör analyser?
- Vilka pedagoger hos er gör analyser och hur ofta analyserar ni barnens språk?
- Ger performansanalysen dig en bra och tydlig bild av barnens språkutveckling?
- Hur använder du "resultaten" från analyserna ?
- Lämnar du över information om barnets språkutveckling till skolan? Får du information om barnets språkutveckling från förskolan, förskoleklassen?

- På vilket sätt har du haft nytta av kursen ”Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling” i analysarbetet?

Vid redovisningen av pedagogernas svar har jag valt ut de svar som är representativa för gruppen och som ger en samlad bild av hur analysen används av pedagogerna i verksamheterna valts ut. För att underlätta förståelsen av intervjupersonens spontana talspråk återges svaren i en läsbar, skriftlig form (Kvale, 1977).

Modeller för analyser

När pedagogerna analyserar texterna utgår de i stort sett från samma mall. De ställer samma övergripande frågor som anges av Abrahamsson och Bergman (2005), (se sid. 133 denna studie). Däremot görs dokumentationen på olika sätt. De flesta av de intervjuade använder den modell som de lärt sig under kursen ”Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling”, några har gjort egna modeller och andra använder en dokumentationsmodell som utarbetats av språkansvariga i stadsdelen. Det är två av stadsdelarna som har sådana gemensamma modeller. Alla pedagoger använder sig av olika matri-ser, så kallade språkjournaler eller språkkort, där de fyller i vilket modersmål barnet har, hur länge familjen bott i Sverige, i vilka situationer barnet använder sina språk osv.

Intervjusvaren är skrivna så att exemplen från de pedagoger som arbetar i förskolan redovisas först under varje fråga och därefter följer svaren från förskoleklass och uppåt.

”Jag har observerat och dokumenterat under ca 5 år. Vi bestämde att vi testat och sedan har vi gjort på många olika sätt efter det. Först började vi bara med att spela in barnens tal och så spelade vi in dem efter ett halvår igen och tyckte att bara det var jätteintressant och sedan har det bara blivit mer och mer.”

”Jag gör på turkiska om det behövs. Spanska och somaliska avdelningen försöker göra på både svenska och somaliska och spanska och svenska. Vi gör också analyser på arabiska och kurdiska.”

”Vi fyller i de papper, det schema som språkpedagogerna här i området har gjort. Jag är lite tveksam till modellen, tycker ibland det är svårt att sätta kryssen rätt, säger inte alltid så mycket, ofta hamnar man på delvis, kanske bättre att skriva själv men det är svårare. Kanske jag kan göra det med mera övning. Det här är en bra utgångspunkt. Jag hade nog inte vågat, kunnat annars...”

”Vi tar alltid reda på vilket språk barnen pratar i olika sammanhang, med syskon, kompisar osv. Om de tittar på ”svensk” TV eller inte om de har varit i hemlandet osv. Vi fyller i det på ett särskilt papper som kallas ”språkdomäner.”

”Jag skriver direkt i texten. Använder performansanalysögonen, stryker under och skriver i kanten.”

Underlag för analyserna

Barnens språk observeras och dokumenteras i många olika sammanhang. De flesta av pedagogerna gör analyser på de berättelser som barnen berättar i den dagliga verksamheten i förskolan. De försöker få barnen berätta om olika saker och på olika sätt. De får berätta egna sagor, sagor till bildserier, återberätta sagor, berätta till flanobilder osv. I skolan analyseras texter i olika genrer: berättelser, rapportskrivning, argumenterande texter, faktatexter osv.

”Jag varierar underlag för berättande. Ofta får barnen berätta fritt om något de själva väljer eller så samtalar vi. Det har också gjort så att jag funderar mera kring språk nu än vad jag gjorde tidigare.”

”Kanske han skulle behöva bättre berättarteknik men å andra sidan kan han det om man sitter vid matbordet och diskuterar så är det inget problem så hör man att han är på avancerad nivå men när han ska berätta blir det inte mycket sagt. Det är inte hans grej å berätta en saga Han är inte en berättande människa om han inte får spela teater. Jag försökte två gånger men jag gav upp det är inte rättvist mot honom. Det blir ingenting. När han diskuterar och argumenterar hör man att han har ett avancerat språk”

”Jag har provat olika slags underlag för berättandet. Jag tycker att det är svårt att få barnen att berätta till serier. De sätter inte igång fantasin. Flanosagor som bockarna Bruse blir ett mekaniskt upprepande. Barnen bara upprepar det de har hört. Kanske bra om de ännu inte har så mycket eget språk men man ser ingen utveckling så tycker jag. Det blir som sagt var bara upprepningar av inlärd fraser som dessutom återkommer hela tiden, mekaniskt alltså. Jag tycker att det är bättre att barnen får berätta om något som de själva har upplevt. Då blir det mycket mera fart på berättandet. De kan t.ex. berätta om något teaterbesök de varit på. Då ser man också på ett annat sätt vilka ord de har lärt sig, vilka ord som är deras egna och inte bara upprepade.”

”Vi har arbetat med sagor som barnen sedan spelat upp som teater. Vi har då filmat deras framträdanden. Sedan har jag låtit barnen berätta hur de jobbat med t.ex. Rödluvan. Jag har bett dem berätta om hur de gjorde då de tränade in sagan till teater. Det har blivit bra berättelser tycker jag.”

”Underlag för analysen är viktigt. Det påverkar resultatet. Om jag väljer att låta en elev återberätta till t.ex. Guldlock som innehåller så många olika adjektiv så använder ju barnet också automatiskt en massa adjektiv. Men är det då utantill, frasinlärt eller? ”

”Oftast blir man glatt överraskad. De är duktigare att uttrycka sig då de berättar än vad de är i vardagssituationer. Men jag har funderat mycket på det här med underlag. Kanske låta dem berätta något mera beskrivande inte bara här och nu, planer för framtiden eller så. Svårt att bestämma tycker jag, helst skulle det vara allt möjligt, olika saker som de berättade till. Då skulle man få en helhetsbild.”

”Tidigare gjorde jag analyserna på berättelser, egna och till bildserier. Nu använder jag också argumenterande texter och rapporter av olika slag som underlag för analyser. Egentligen på allt som barnen skriver. Försöker att få syn på språket i olika genrer. Har då märkt att det ser olika ut för olika elever. En del lyckas bättre då de skriver argumenterande texter och andra skriver bättre berättelser.”

Organisation

Många pedagoger talar om att det tar lång tid att göra performansanalyser, särskilt innan de lärt sig tekniken. De flesta berättar att de hittat fungerande former på sina förskolor och skolor för att hinna med att göra analyser på alla barn. De som arbetar i förskolan börjar göra analyser på barnen då de är ca tre år. Några har använt sig av analyserna under flera års tid och andra har precis börjat göra analyser.

”Vid tre års ålder gör vi första inspelningen om de har språket. Barnen vågar inte prata så mycket men de var väldigt med och man hör att de är med i sagan även om de inte säger så många ord. När man sen gör den som kommer efter är det väldigt roligt när man ser att från att inte ha sagt så många ord så blir det mer och mer text å sen från att berättat väldigt lite så berättar de långa berättelser helt själva.”

”28 barn att analysera är inga problem. Vi ger varandra tid att göra inspelningar. Det är ju en del av verksamheten. Sedan får vi tid att göra analysen. Vi har en väl fungerande grupp av personal tycker jag. Det är ett givande och ett tagande hela tiden. Alla spelar in sina ansvarsbarn och transkriberar också. Det har sett lite olika ut från år till år. Jag har spelat in alla stora barn i år. Vi gör som det passar bäst. Beror på olika aktiviteter, sjukdomar osv. En av oss gör alla analyser sedan får vi tillbaka texten och analysen till arbetslaget och sätter oss och diskuterar. Vi diskuterar ju inte bara språket. Språket hänger ju ofta ihop med annat. De som ofta behöver stöd i språket behöver ofta stöd med annat.”

”Alla på avdelningen måste se analysen som en vinst. Ingen får gå och sucka när någon går undan med ett barn utan känna vad bra att hon gör det där. Vad spännande det ska bli att se sedan. Man ser inte vinsten förrän man har gjort ett antal inspelningar och analyser. Vi gör alltid en analys på hösten och en på våren och jämför”.

”För att kunna göra bra analyser behöver jag själv mycket träning. Jag får hjälp av vår språkpedagog. Jag har inte gått 20 poängskursen men deltagit i den breddutbildning som vi har haft här i stadsdelen. Tycker inte att jag kan det här riktigt ännu men med stöd fungerar det bra”.

”Jag behöver få det som en rutin. Det tar tid att göra analyser och det är inte heller helt enkelt men jag har fått stöd av vår språkpedagog. Jag spelar in och skriver ner och så analyserar vi tillsammans. Jag har gjort några egna analyser nu också under våren som språkpedagogen sedan har tittat på. På så sätt lär jag mig snabbare tror jag. Känns det som i alla fall. Jag får prova och sedan se om det vart någorlunda rätt. Just nu känner jag att jag nog kommer att klara det här själv till hösten då språkpedagogen slutar. Det finns ju andra att fråga också. Det går ju lättare om man är flera då man analyserar”.

”Jag är övertygad om att alla måste ta del av synsättet kring performansanalys men hur?

Det måste göras kontinuerligt och vi måste få ett påbud om att vi måste göra det. Skolledningen måste bli involverad och engagera sig. Det svåra med performansanalys är ju att det tar tid och att det inte är så tydligt innan man lärt sig och att man måste ha grammatiska kunskaper för att kunna göra den.”

Hur används ”resultaten” från analyserna?

SAMTAL MED BARN, ELEVER

Många av pedagogerna talar om att vikten av att göra barn och elever medvetna om sin egen språkutveckling. Redan i förskolan börjar barnen diskutera språk. Ju äldre barnen blir, desto mera delaktiga kan de vara i diskussionerna om sin egen språkutveckling. De kan få syn på vad de redan behärskar och vad som behöver utvecklas och även diskutera hur de kan arbeta med sin egen språkutveckling.

”Språkmedvetenheten har höjts. De har själva börjat diskutera språk.....det metakognitiva vaknar till. De börjar lyssna. En flicka är mycket medveten. Hon säger fel ibland men är mycket noga med sitt språk. När jag en dag frågade henne: var det roligt att äta på restaurang? Svarade hon: vi har väl inte varit på restaurang utan i? Vi har väl inte varit på taket eller? Efter det hade vi en lång diskussion om i och på.”

”Det som är viktigt för oss är att se det som Cummins kallar ”academic level”. Har barnen ett vardagsordförråd eller har de kommit längre?”

När barnen sedan blir lite äldre använder alla de pedagoger jag intervjuat analyserna för att diskutera med eleverna:

”Jag diskuterar ofta med mina elever om deras lärande och då använder vi oss också av analysen. De skriver om sin läsning och skrivning. De kan t.ex. skriva att jag behöver mycket bilder för att förstå vad jag läser och sedan skriva att nu behöver jag inte så mycket bilder.”

”Använder den för mig själv och framför allt för eleven. Jag kan ju se genom bara att titta igenom en text men grejen med det här är ju, tycker jag i alla fall, att man delger eleven.

Viktigt att varje elev får känna att kunskap föds. Det måste vara en process och man måste vara medveten om sin egen inläring.”

FÖRÄLDRASAMTAL

Alla pedagoger i studien använder analyserna som underlag för samtal med föräldrar. De berättar att många föräldrar är oroliga över att barnens svenska inte utvecklas på ett sådant sätt att de kommer att klara skolan och att föräldrarna är mycket intresserade att ta del av sina barns språkutveckling. Pedagogerna anser att performansanalysen ger dem ett bra underlag för samtal om barnens andraspråkutveckling. Några av pedagogerna jämför barnens språkutveckling på modersmålet och på svenska men eftersom långt ifrån alla barn har möjlighet att få modersmålsträning i förskolan så är det endast ett fåtal barn som också analyseras på sitt modersmål.

”De brukar få lyssna på bandet men nu är det ofta så långa berättelser och blir så många kommentarer så de brukar få låna hem det”

”Ibland visar jag kopior på texten. Man kan kanske inte prata om allt men förtjänster, helhetsintryck och vad som ska utvecklas kan vi diskutera. Ingen idé att gå igenom allt om inte föräldern är väldigt nyfiken. Den som läser svenska själv är ofta intresserad av allt. De är oftast väldigt intresserade.”

”Jag har också spelat upp band ibland för föräldrar och barn på utvecklingssamtalen. Det var ett sådant där exempel där man verkligen tydligt hörde att det var skillnad så det var jättebra.

Då hörs det jättetydligt. Ibland ser man ju också skillnader tydligt och då visar jag det jag transkriberat. Visar att det här gjorde hon i september och det här i april. Det här har gått framåt och så visar jag på tydliga exempel.”

”Tillsammans med barnet och föräldern diskuterar vi ett språkutvecklingsprogram. Vad de ska göra hemma och vad vi gör här i skolan. Vi bestämmer tillsammans men vi lärare föreslår. De får en kopia också och så utgår vi från det nästa gång. Vi kan t.ex. säga till föräldern att barnet pratar mycket men behöver använda hela meningar. Vi ber föräldern uppmärksamma det hemma och vi gör det i skolan också. Sedan följer vi upp det vid nästa samtal. Sådana samtal har gett bra effekt.”

”Jag provade att använda analys-schemat som underlag vid utvecklingssamtal med föräldrar men det blev inte så bra tycker jag. Svårt att förklara vad de olika orden i schemat står för. Nu gör jag så i stället att barnet visar sin portfölj för föräldrarna och vi samtalar kring den. Eleven får då berätta om sin utveckling och jag berättar också. Eleven kan då med egna ord berätta för sina föräldrar om sin språkutveckling och läs- och skrivutveckling och jag hjälper till. Om föräldrarna vill kan de förstås se mitt schema. Det ligger framme på bordet då vi samtalar. Jag tycker också att det visar på att jag har bevis för det jag säger om barnens utveckling när jag har performansen att luta mig mot”.

PERFORMANSANALYSEN SOM ARBETSREDSKAP

Alla pedagoger talar om den stora nyttan de har av att göra performansanalyser. Inte bara för att det hjälper dem att få syn på barnens språkutveckling utan också för att arbetet med analyser ökat deras egen medvetenhet. De har fått en bild av hur barns andraspråkutveckling går till, de lyssnar på barnen på ett annat sätt, de har blivit mera medvetna om hur de samtalar med barnen och de har fått redskap att se vad de och barnen behöver arbeta vidare med. Även de pedagoger som just nu inte anser sig ha tid att göra analyser då de är

underbemannade säger att de gärna vill göra analyser igen eftersom de hade så stor nytta av dem i sitt arbete.

”Jag skulle vilja ha tid att göra analyser för jag tycker att jag ser mycket av barnens språk när jag gör dem. När jag gjorde analyser så var det främst förtjänster och vad barnen kunde utveckla vidare som jag tittade på. Jag använde det sedan i samtal med föräldrar. Bra men som sagt var här råder tidsbrist. Jag är ensam ansvarig för sexårsverksamheten här. Har inte heller möjlighet att få stöd av språkpedagogen.”

”Jag upptäcker mycket när jag analyserar, sånt som jag inte visste tidigare om barnens språk. Jag upptäcker också sådant som är svårt som jag kanske inte tänkt på tidigare. Jag lyssnar också på barnen på ett annat sätt nu, har blivit mera språkmedveten.”

”Det sägs ofta att barnens språk blir sämre och sämre. Jag tycker att det blir bättre och bättre för vi blir mer och mer medvetna.”

”Arbetet med analyserna har varit till stor hjälp för mig att kunna sätta ord på det eleverna har kvar att lära sig. Förr hörde man kanske att han gjorde fel på det där och det där men man visste egentligen inte vad det var, vad man skulle kalla det. Nu är det lättare att sätta ord på det. Och då blir man också mer medveten inte bara när man gör analysen utan också när de pratar och skriver.”

”Resultaten från analyserna har inneburit att vi diskuterar språk och vårt eget arbete mera än tidigare. Frågor som kommit upp är t.ex. Varför ligger alla barn på den här avdelningen så här högt och en annan så lågt? Vad grundar man det på?”

”Ofta när jag har analyserat barnens språk så blir jag positivt överraskad. De kan mycket mera än vad jag trodde. En flicka t.ex. som nästan alltid är tyst. Hon vill inte berätta alls i vanliga fall. När hon berättade för mig och jag sedan analyserade det så upptäckte jag att hon både hade en berättarstruktur och ett fungerande språk med många olika ord. Jättespännande! Performansanalysen ger mig möjlighet att analysera elevernas texter på många plan.”

”Det viktigaste tror jag är att man får med alla som jobbar på förskolan. Att man ser vinsten med det. Vinsten är att det är roligt för en själv. Det kanske är fånigt, men man får nåt slags kvitto på att det man har jobbat med är rätt. Det är väl inte riktigt så, men det är roligt att se att det går framåt för barnen och man får en indikation på om gör vi rätt eller fel?”

”Skulle barnens språk inte gå framåt måste man ju börja fundera på hur man arbetar men om barnens språknivå höjs så är vi i alla fall på rätt väg. Om vi ”lekt sagorna” och de efter det vågar prata mycket mer så är det kanske ett bra sätt.”

”Roligare att jobba. Det är bara inte lära ut nya ord och begrepp utan använda ord och begrepp i vardagen och också lyfta sitt eget språk. Blir också tydligt då man gör analyser. Om barnen bara använder ett enkelt språk så tyder det ju på att vi vuxna också gör det. Hur ska vi höja ribban både då det gäller vårt eget språk och barnens och det kognitiva?”

Övergångar

All den personal som ingår i min studie och som arbetar i förskolan gör analyser som de sedan lämnar med till förskoleklassen. Detta sker på lite olika sätt på utvecklingssamtal med föräldrar och personal från förskola och skola eller genom att förskolan lämnar eller skickar dokumentationen till skolan eller att barnet själv tar med sig sin mapp till skolan första dagen. Ingen dokumentation lämnas över utan tillstånd från föräldrar. Det händer dock att några pedagoger i förskoleklasserna inte är intresserade av att ta del av dokumentationen. Några pedagoger i förskoleklass saknar analyser från förskolan eftersom de som arbetar i de förskolor deras elever kommer från inte gör några performansanalyser.

”Barnen får med sig det här till skolan också och det vet föräldern. Det ligger i deras mapp. Från första till sista inspelningen. Flera omgångar barn har fått den med sig.”

”Det är olika på skolor och personer som vi lämnar barnen till. Vi lämnar alltid kassetter och skriftlig dokumentation till skolan. En del vill

ha och en del vill inte. Om förskoleklassen inte har tid att göra analyser så kan de i alla fall lyssna på våra kassetter och sedan lämna dem vidare till år ett.”

”Jag kommer att lämna mina underlag vidare till dem som arbetar med barnen i år ett. Har också fått papper från förskolan på de barn jag har nu. När jag fick dem i höstas tittade jag igenom dem och fick en bild av vad barnen kunde men jag tittade kanske inte så noga som jag kommer att göra nu i höst då jag får nya barn. Nu när jag själv gör analyser blir det mera intressant och roligare att ta del av andras analyser också.”

”Vi har överlämnandesamtal till år ett nu på våren och då är det bra om alla analyser är klara till dess. Skolan tycker att de har stor hjälp av våra analyser. Det är ju andra året som de får dem nu och jag tycker att analyserna blir bättre och bättre”

”Förskolorna gör det här jättebra. När barnen kommer hit som sexåringar så har de gjort analyser på alla barn och då förväntar de sig förstås att vi ska ta vid och göra på alla barnen i förskoleklass också. Jag är med i språkutvecklingsgruppen och driver frågan där, Hur ofta? På vilka ska vi göra det? På vilket sätt? Vem ska göra? Skolledarna tycker att vi har rätt små klasser och ska hinna inom vår tid men det gör vi inte så vi har inte kommit igång ordentligt. Vi har i alla fall börjat diskutera det och jag gör på de barn jag har.”

”Vi har inte fått några från förskolan. Jag tror inte att det är någon i vårt område som har gått utbildning så jag tror inte att de har gjort några analyser.”

På vilket sätt har du haft nytta av kursen ”Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling i analysarbetet?”

Pedagogerna berättar att de haft stor nytta av att gå kursen ”Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling” då den givit dem en större säkerhet i att göra analyser. De anser att de fått insikter i varför de behöver analysera barnens språk samt att de tillägnat sig ett gemensamt, professionellt lärarspråk att använda då de talar om analyser och om andraspråksutveckling.

”När man gått kursen får man en annan förståelse för varför man ska göra analyserna.”

”Jag känner att jag har stor nytta av kursen jag gick. Analysförfarandet det finns där. Jag vet att jag kan. Det sitter där.”

”Jag hade aldrig vågat börja med analyser om jag inte gått kursen.”

”Jag hade gått en del studiedagar om performansanalys tidigare men känt att jag inte riktigt kunde. Efter den här kursen känner jag mig säker.”

”Man tänker mera på hur man använder sitt språk. Det har gjort skillnad känns det som. Jag tycker att det är roligt när flera har gått så att alla andra vet. Man kan säga NP och Cummins fyrkant. Jag har fått ett professionellt lärarspråk med tydliga begrepp som gör att vi förstår varandra bättre.”

ANALYSER

I redovisningen av materialet görs först en sammanställning av de analyser jag tagit del av i förskolan och i förskoleklassen och de modeller pedagogerna använt sig av vid bedömningen. Sedan redogörs för olika underlag för bedömning och hur de påverkar barnens språk. Till sist redovisas analyser av sju olika texter från två av barnen. Några analyser presenteras i sin helhet. Detta för att kunna visa på en modell för analys¹⁰ och för att på ett tydligt sätt visa att barnens språk har utvecklats. Till en av dessa texter ”Pricken” finns också ett analyschema med som bilaga.

Fet text i tabellerna används för att markera de barn vars språkutveckling jag kunnat följa med hjälp av performansanalyser både från förskola och förskoleklass. Kursiv text används för att markera de två barn vars språkutveckling analyseras i studien.

Sammanställning av analyser i förskola och förskoleklass

FÖRSKOLEAVDELNING I

Tabell 8 Barn med annat modersmål än svenska födda 1997, analyser i förskola och förskoleklass 1

Barn	Född i Sv/inv år	Start försk.	Modersmål	Modersmåls- träning i förskolan	Analys förskola Våren 2003	Analys i förskoleklass våren 2004
1	ja	98	somaliska	nej	performansanalys*	performansanalys*
2	ja	99	somaliska	nej	performansanalys *	performansanalys*
3	ja	99	arabiska	nej	performansanalys*	performansanalys*
4	ja	98	tigrinja	nej	performansanalys*	performansanalys*
5	ja	98	persiska/ kurdiska	nej	Språkresan ***	performansanalys*
6	ja	00	arabiska	nej	Språkresan ***	performansanalys*
7	ja	98	sorani	nej	Språkresan ***	**
8	ja	99	somaliska	nej	Språkresan ***	performansanalys*
9	ja	00	arabiska	nej	Språkresan ***	performansanalys*
10	ja	98	somaliska	nej	Språkresan ***	performansanalys*
11	ja	02	kurdiska	nej	Språkresan ***	performansanalys*
12	ja	okänt	arabiska	nej	Språkresan ***	annan skola

* man använder en egen modell för dokumentation baserad på den som används på kursen "Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling". I förskolan används en modell som är gemensam för stadsdelen och i förskoleklassen har pedagogen utarbetat en egen modell.

** analys saknas

*** text saknas

På förskoleavdelning 1 har man dokumenterat barnens språk med hjälp av olika bedömningsunderlag och olika modeller för bedömning. I förskoleklassen har alla barnen fått berätta till samma bildserier och pedagogen har analyserat och dokumenterat språket med hjälp av egen modell för performansanalys, baserad på den modell som presenteras på kursen "Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling". Inget av barnen har haft möjlighet att få modersmålsträning i förskolan.

FÖRSKOLEAVDELNING 2

Tabell 9 Barn med annat modersmål än svenska födda 1997, analyser i förskola och förskoleklass 2

Barn	Född i Sv.	Start försk.	Modersmål	Modersmåls-träning i förskolan	Analys förskola Våren 2003	Analys i förskoleklass våren 2004
1	ja	98	somaliska	ja	performansanalys*	performansanalys
2	ja	00	turkiska	ja	performansanalys*	* *
3	ja	01	tigrinja	nej	performansanalys*	* *
4	ja	98	arabiska	nej	performansanalys*	* *
5	ja	98	bosniska	ja	performansanalys*	* *
6	ja	98	turkiska	nej	performansanalys*	* *
7	ja	98	bengali	nej	performansanalys*	* *
8	ja	98	somaliska	ja	performansanalys*	* *

* man använder den modell som lärs ut på kursen "Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling"

* * ingen dokumenterad analys av barnens andraspråksutveckling görs

På förskoleavdelning 2 analyseras och dokumenteras alla barns språkutveckling en gång per termin. Barnen började hösten 2003 i tre olika förskoleklasser. Ett av barnen, barn 1, kom till en grupp där personalen dokumenterar barnens andraspråksutveckling. I de andra klasserna görs ingen dokumentation av barnens andraspråksutveckling.

FÖRSKOLEAVDELNING 3

Tabell 10 Barn med annat modersmål än svenska födda 1997, analyser i förskola och förskoleklass 3

Barn	Född i Sv/ inv år	Start försk.	Modersmål	Modersmåls-träning i förskolan	Analys förskola Våren 2003	Analys i förskoleklass våren 2004
1	ja	98	tigrinja	nej	performansanalys*	* *
2	ja	99	somaliska	nej	performansanalys*	* *
3	ja	98	kurmanji	nej	performansanalys*	* *
4	ja	01	arabiska	nej	performansanalys*	* *
5	ja	02	persiska	nej	performansanalys*	annan skola
6	ja	02	persiska	nej	performansanalys*	annan skola
7	ja	98	sorani	nej	performansanalys*	* *
8	ja	00	sorani/ svenska	nej	performansanalys*	annan skola
9	ja	03	albanska	nej	performansanalys*	* *
10	ja	98	sorani	nej	performansanalys*	* *

På förskoleavdelning 3 görs analyser av alla barns språk en gång per år. I den förskoleklass där barnen började hösten 2003 görs ingen dokumentation av barnens andraspråksutveckling. Inget barn i stadsdelen har möjlighet till modersmålsträning i förskolan.

FÖRSKOLEAVDELNING 4

Tabell 11 Barn med annat modersmål än svenska födda 1997, analyser i förskola och förskoleklass 4

Barn	Född i Sv/ inv år	Start försk.	Modersmål	Modersmålsträning i förskolan	Analys förskola Våren 2003	Analys i förskoleklass våren 2004
1	ja	99	somaliska	ja	performansanalys*	performansanalys*
2	nej -01	01	sorani	ja	performansanalys*	performansanalys*
3	ja	00	spanska	ja	performansanalys*	performansanalys*
4	ja	01	spanska	ja	performansanalys*	performansanalys*
5	nej -01	02	arabiska	ja	performansanalys*	performansanalys*
6	ja	99	somaliska	ja	performansanalys* ***	performansanalys*
7	nej -02	03	arabiska	nej	performansanalys*	annan skola
8	ja	99	kürmanji	ja	performansanalys*	annan skola
9	nej -99	00	armeniska	nej, saknas lärare	performansanalys*	**
10	ja	99	polska	nej	performansanalys*	**

På förskoleavdelning 4 analyseras och dokumenteras barnens språkutveckling med hjälp av performansanalys en gång per termin. Barnen börjar sedan i tre olika förskoleklasser. I två av dessa görs performansanalyser och i den tredje dokumenteras inte barnens andraspråksutveckling. De flesta av barnen har haft möjlighet att få modersmålsträning i förskolan.

SAMMANFATTNING

I tabellerna kan man utläsa att det på alla avdelningarna på förskolan görs performansanalyser. På en av avdelningarna använder man både en modell ur "Språkresan"¹¹ och performansanalys. Man använder olika modeller för själva dokumentationen. De allra flesta använder den dokumentationsmodell de lärt sig på kursen eller en modell som de själva utarbetat. Några använder en gemensam modell som språkpedagoger i stadsdelen utarbetat. Det vanligaste

är att man analyserar barnens språk två gånger per år. Alla avdelningarna har följt barnens andraspråksutveckling och dokumenterat sedan barnen var ca tre år.

I förskoleklasserna är det inte lika vanligt att man analyserar barnens språk. Av de åtta förskoleklasser som barnen från förskoleavdelningarna började i så var det endast fyra som dokumenterade barnens andraspråksutveckling.

Det finns inga analyser på modersmålet i det underlag som samlats in. Vid intervjuer med förskolepedagogerna har framkommit att det endast är ett av barnen som ingår i studien som har analyserats både på sitt första och sitt andraspråk.

Alla avdelningar på förskolan har också så kallade ”språkkort” där de fyller i vilka språk barnen talar, med vilka personer och vid vilka tillfällen de använder sina olika språk. Dessa språkkort förekommer endast i tre förskoleklasser, alla i samma stadsdel.

Underlag för analyser

Pedagogerna använder olika underlag för att bedöma barnens språkutveckling. Eftersom barnen är 3-7 år är det muntliga berättelser. Barnet har berättat och pedagogen har skrivit ned, transkriberat, texten. De allra flesta av berättelserna är kognitivt enkla och kontextbundna och barnen använder sitt samtalsrelaterade språk. I materialet finns få exempel på det Cummins (1996) kallar kunskapsrelaterat språk. I en del av exemplen är det pedagogen som styr samtalet och barnet ges inte mycket utrymme att utveckla sina egna tankar. Här nedan redovisas ett antal olika slags berättelser för att visa på att olika underlag för analyser ger olika resultat. De generaliseringar kring berättande som görs om texterna är baserade på de texter som samlats in för undersökningen.

Texterna är skrivna som pedagogerna skrivit dem. De allra flesta pedagogerna har skrivit både vad de själva och vad barnen säger. I de texterna betyder V; vuxen och de andra initialerna står för de olika barnen. Några har endast skrivit ned det barnet säger och då finns inga inledande initialer med i texten.

DOKUMENTATION AV SAMTAL

Flicka 5 år, modersmål spanska, född i Sverige leker i dockvrån.

(Utdrag från en längre text)

i morron är jag hemma ¹²

jag måste äta min bröd

måste dricka lite och sen ska ha kaffe

jag äter kaffe

kan ge mig min salt den där kan du

där e saft

sen måste gå till skolan

där e skolan

kan du hämta min bebis måste sitta här

jag är inte klar ännu

okej nu kan börja festen

nu kan fylla år

(sjunger ja må hon leva säger i tystade år i stället för i hundra år)

ja måste hämta täcke jag

där är paketen

min lillasyster och bebis hurra hurra

inte ta av sen

måste tvätta den jättesmutsig

Pedagogen har här valt att sitta i närheten av dockvrån och lyssna på tre flickor som leker där. Hon dokumenterar en av flickornas, M:s, språk och har också gjort noteringar om vem av flickorna som styr leken vid olika tillfällen. Hon skriver: "M leker i dockvrån med A och S. Först styr A leken sedan är det M som styr." Texten är kontextbunden då flickan pratar om det hon gör här och nu. Ordförrådet är ett vardagsordförråd som är adekvat för den lek flickorna leker. Syftet med dokumentationen är att se om flickans språk fungerar i leken, om budskapet till de andra flickorna går fram.

EGET BERÄTTANDE TILL EN BILD

Flicka 5 år, modersmål arabiska, berättar till en stor bild som föreställer barn som leker på en lekplats.

dom lekte i sandlådan
å sen cyklar på gräset
och en åker rutschkana
vem har målat den här ?
å en kastar boll
å en gungarr
å en ramlar ner, under hålet
å den här gungar mycket
gråter
kommer fröken
det e blod
han skulle öppna den där dörren
å sen den där stickan kom på honom
han öppnar dörren
sen går han ut på gatan
å sen kommer en bil
bauuu han död

När barnen berättar till en bild med olika händelser benämner de det de ser på bilden eller redogör för förlopp med enkla meningar. Det är sällan det blir till en hel berättelse utan meningarna radas upp efter varandra.

EGET BERÄTTANDE TILL SEKVENSBILDER

Flicka 5 år, modersmål somaliska, född i Sverige berättar till en bildserie.

de va en gång
hon ville inte ha kläderna
dom e gamla
hon vill ha nya kläder i stället för gamla
hon kastar dom me foten
å sen sa hon mamma ja vill inte ha den
å mamma spela in piano
hon säger att jag vill ha kläderna

å hon säger gå gå gå
å sen vill hon titta på piano
å sen hon vill köpa nya kläder
å hon vill köpa den här
å mamma säger hon får köpa den
å hon vill köpa den här
men mamma säger nej
å sen blir hon arg å arg å arg
å då sa mamma vi kan köpa den istället å du syr kjol
å mamma blir riktigt arg å hon sa
mamma blir arg
å mamma tog henne bara i handen
å sen sa hon så hära hon som jobbar i affären
sen titta hon
sen blev hon arg
sen gråte hon
sen blev hon också arg på amma
mamma hjälper henne
sen sover hon
hon titta på den här
sen drömmer hon att det är så och så och så
och sen hon åt hamburgare hon gick å gick å gick å gick å gick
sen hörde hon här
hon gick lite
sen gick hon till skogen
å sen ta lite blomma
sen hitta hon sin kompis
å lekte med hennes kompis
å sen hitta hon en fågöl
hon sprang å sprang
va mycke blommor här
å sen hennes kompis gjorde en blomma till henne
gjorde en blomma
sen gjorde hon att hon ville ha den i huve
å sen hon gick hej då, hej då

Berättelser till sekvensbilder ger barnet större möjlighet att berätta en sammanhängande berättelse än vad en enskild bild ger. Berättarstrukturen blir tydlig: inledning, olika händelser, avslutning. De olika delarna binds samman med sen, sen, å sen. Detta är mycket vanligt i fem och sexåringars berättelser (Viberg, 1990).

ÅTERBERÄTTANDE AV SAGA TILL BILDER

Flicka 6 år, modersmål spanska, född i Sverige återberättar sagan om ”Bockarna Bruse”

M: de va en gång Bockarna Brusarna
dom skulle gå äta gräs

V: då skulle dom gå över?

M: öö va heter de?

V: en bro

M: en bro

V: men det bodde någon under bron

M: ett troll

V: men vem skulle gå först?

M: tripp tripp tripp vem som går på min bro
de e bara lilla bocken Bruse
annars kan jag äta upp dej
nej nej nej ta inte mej
tramp tramp tramp vem som trampar på min bro
de e mellan bocken Bruse
annars kan ja äta upp dej
nej nej nej ta inte mej som e efter mej okej

V: vem kom efter mellanbocken?

M: den här

V: vem var de?

M: stora bocken Bruse
tramp tramp tramp vem som trampar på min bro
de e den stora bocken Bruse
annars kan jag äta upp dej
kom bara kom bara

V: vad gjorde bocken då? vad gjorde
bocken med trollet?

M: vänta
e ramlade i vattnet

M: eh

M: nej

M: han eh kommer inte ihåg nu

M: ja

M: ehva tjocka

M: eh jättemånga gräs

M: snuurade

M: ja

M: eh dom alla blev så här nu

V: ja vad hände med trollet?

V: kunde han simma?

V: vad hände då med honom?

V: han dog nog

V: han drunknade vad gjorde bock-
arna då?

V: så blev dom så tjocka

V: å sen när dom ätit klart vad gjorde
dom sen?

V: snurrade dom hem?

V: varför snurrade dom hem?

osv.

Barnet behöver här mycket vägledning av den vuxna som styr samtalet. Strukturen i sagan, med många upprepningar, ger henne en möjlighet att använda färdiga fraser, helfraser, då hon berättar. När barnet är i början av sin språkutveckling och ännu inte tillägnat sig så många ord har det stor hjälp av att lära sig olika helfraser. Det ger henne möjligheter att berätta hela berättelser med hjälp av de inlärdas fraserna. Barnet känner att hon kan. När hon inte använder dessa får hon det svårare att uttrycka det sagan handlar om och svarar då enbart på pedagogens frågor.

Återberättande av saga till bilder i en bok

Pojke 5 år, modersmål somaliska, född i Sverige berättar sagan ”De tre små grisarna”.

de va en gång små grisarna
dom bodde en liten hus
en gång sa mamma gris – kära små grisar ni blev så stora
ni kan bygga en hus alldeles själva
den andra grisen såg en liten halm
han byggde hus av en halm
den andra grisen såg en träd
han han plockade all träd å gjorde en, en hus
den andra grisen han såg en stenar
han byggde stenar me mot en hus
en gång när lilla grisen eh lagade middag knacka de på dörren
lilla gris de va vargen han sa: lilla gris lilla gris släpp in mej
nej nej nej nej jag ska inte släppa dej in
och sen frustade han och frustade tills huset rasade
han frustade och frustade tills han rasade å sprang han i brors hem
han eh gådde i brors hem
å och sen sa han lilla gris lilla gris släpp mej in
nej nej nej jag släpper dej inte in sa han
och så och sen sa han : ja ska blåsa å blåsa så att huset rasar
och så blåste han och blåste tills huset rasade
och sen komde han till storebrors hem
lilla gris, lilla gris släpp mej in
näe jag får inte släppa dej in sa han
och sen xxx frustade å frustade tills huset rasar
och sen frustar han och frustar tills huset inte rasar
men huset stog kvar
en gång han e borta sa han den lilla grisen
sen knackade det på dörren
vi ställer xxx skorstenen
och sen
ja kan se hans fot sa han
ja kan se honoms rumpa HA HA HA
och sen nu kommer hela plask

och sen sen han skrek
han skrekte jätte jättehögt å han sprang lång lång borta tills han kom-
mer aldrig tillbaks
och sen lilla grisarna blev lyckliga för alla alla dagar

Pojken har hört sagan många gånger och det är en berättelse han tycker om. Han har bilderna i boken till sin hjälp då han återberättar sagan för pedagogen. Bilderna ger honom en struktur att berätta till. Det här är, liksom sagan om Bockarna Bruse, en saga med en tydlig struktur som gör att det blir lättare att berätta och pojken kan koncentrera sig på händelserna i berättelsen och att bygga ut sitt språk.

BERÄTTELSE OM EGNA UPPLEVELSER

Pojke 5 år, modersmål arabiska, född i Sverige samtalar med en pedagog om en gemensam utflykt gruppen gjort till skogen..

V: vad hände igår då?

V: låtsats att jag inte vet, låtsats
att jag inte vet vad som hände
och så ska du berätta vad som
hände för mig

B: det hände såhär

V: mm

B: eh, när vi skulle, när S skulle leka kurragömma
då räknade han
då skulle jag gömma mig på en bakom ett träd

V: mm

B: aa, då, då skulle jag gå bakom en buske
då en kråka flygde
då jag skulle titta ner vad det va
då var det en fågelbo
då var det en ägg där
då tänkte jag visa det ägget

V: aa, och det gjorde du ju också.

B: aa

V: mm

V: vad gjorde vi sen?

B: eh, då gick vi till dagis

V: vi la tillbaka ägget först va?

B: va?

V: vi la tillbaka ägget i fågelboet

B: ja

V: aa varför gjorde vi det då?

B: va

V: varför la vi tillbaka ägget i
fågelboet?

B: eh, för den,
asså det blir du sa att den var söta,
du sa att den skulle bli en liten pippi

V: mm, kan det inte bli det
annars?

B: nää, för mamman måste värma den

V: mm det var alldeles varmt
ägget
visst var det och vad hände sen
då?
sen kom mamma och hämtade
dig på eftermiddagen

B: aa då, då skulle jag visa, då när mamma skulle hämta mig
mamma sa kom vi går till parken för jag vill se, jag ville se och då
då när mamma sa:
ska vi gå till fotbollsplanen
aa, jag sa aa och sen jag sa till mamma:
kom, jag ska visa dig den där äggen som jag ska visa dig
och då då då var ägget borta

V: mm, undra om det var den där
kråkan som

B: som hade ätit upp den
kråkor kan äta upp en ägg

V: dom kan äta ägg

B: och gömma dom

V: vi måste ta reda på det, och vad
det var för ägg

B: det var litet, så här litet

V: aa, jo jag vet, men alla fåglar
men alla fåglars ägg kanske
ser olika ut

B: vita, bruna olika färger

V: undrar om vi kan ta reda på
vems ägg det var, vi får leta i
en bok

B: leta på ankor

V: aa

B: dom kan ha såna där

Pedagogen och pojken har gemensamt varit på en utflykt dagen innan och han har redan talat om för henne att han gått till skogen igen på eftermiddagen tillsammans med sin mamma eftersom han ville visa mamman ägget. Pedagogen har lyssnat till hans berättelse och då tyckt att den var så intressant att hon ville spela in den på band. Hon ber honom därför redogöra för händelsen en gång till och det gör han gärna. I början låter hon pojken berätta själv men eftersom hon vill att han ska utveckla sin berättelse ställer hon frågor till honom för att hjälpa honom vidare. När berättelsen om det som hänt under gårdagen är slut samtalar pedagogen och pojken om hur de ska göra för att ta reda på vad det kan ha varit för fågel som lagt äggen. De lämnar nu det kontextbundna och närmar sig det kontextreducerade. I början av berättelsen talade de om det de upplevt gemensamt, kontextbundet och sedan talar de om vilka fåglar som kan lägga vilka ägg och samtalet blir då mindre bundet till kontexten. När de sedan läser i boken om fåglar får pojken möta ett språk som är kognitivt svårt och kontextreducerat och mer kunskapsrelaterat än det han själv använder då han berättar om sin utflykt.

FRITT BERÄTTANDE

Pojke fem år, modersmål bosniska, född i Sverige, berättar för pedagogen om en fisketur.

V: har du en fiskehistoria?
brukar du fiska A? vill du
berätta? hur brukar du
göra?

A: jag brukar slänga i nätet

å sen jag drar i pinnen
sen ja kan inte dra upp
sen jag drar upp
sen de e en fisk

A: neej den e liten

A: mmm ja ja har en fiskare

A: NICKAR

A: ja behövde inte betala

A: nån gedde mig

A: när ja va på semester //
ja tog inte me det när jag var på semester
ska ja säga varför?
pappas pappa hade en metspö
jag fick fiska med hans i stället

A: NICKAR

A: mmm

A: med min pappa

A: ja ja har en flaska
sen ja lägger i dom
sen jag räknar ihop dom
sen jag lägger i dom i vattnet när jag går hem

A: nej vi köper fiskar

V: är den stor eller?

V: brukar du fiska ofta?

V: har du ett metspö?

V: ett eget

V: varför?

V: när då?

V: så är metspöet hemma hos
dig nu?

V: brukar ni åka ofta och
fiska?

V: vem fiskar du med då?

V: vad gör du när du får en
fisk då?

V: så du tar inte hem dom och
steker dom?

I den här berättelsen berättar pojken för pedagogen om en händelse som han varit med om. Pedagogen har inte varit med och det ger henne möjlighet att ställa frågor om det pojken berättar på ett naturligt sätt. Den vuxne intar ingen kontrollerande funktion utan det blir ett naturligt samtal.

EGEN BERÄTTELSE, DOKUMENTERAD UNDER SAMLING

Flicka 5 år, modersmål arabiska, född i Sverige, delger sina åsikter om Saddam Hussein.

saddam hussein inte snäll
han är jättedum
han gick i källaren
pappa mycket ledsen för det är hans land och hans pappa bodde
han gick i källaren för att inte dö

Det här är den berättelse i mitt insamlade material som är mest kontextreducerad. Flickan berättar om sina och sin pappas känslor då det gäller Saddam Hussein och Irak. Orden räcker inte riktigt till för att förmedla det hon vill säga men budskapet går ändå tydligt fram. För att ge barnen möjligheter att tillägna sig ett mer kontextreducerat språk måste de ges möjligheter att diskutera frågor som inte bara handlar om ”här och nu” utan även om ”där och då” som ger barnet möjlighet att uttrycka sin tankar och funderingar. För att det språket ska utvecklas måste barnen ges möjlighet att använda sitt språk i många olika situationer.

Textanalyser

BARN I

Här följer några texter från en flicka med arabiska som modersmål, född 1997. Hon började förskolan 1998 vid ett och ett halvt års ålder och hon har inte haft modersmålsträning. Personalen har spelat in och dokumenterat hennes tal från det att hon började hos dem tills hon slutade som sexåring. Eftersom personalen i den förskoleklass flickan började hösten 2003 inte dokumenterar barnens språkutveckling finns ingen analys från det året. Jag har valt att ta med dessa texter eftersom de visar på en tydlig språkutveckling från tre och ett halvt års ålder till sex års ålder. Till den text som hon berättar då hon är sex år finns hela analys-schemat med som bilaga för att ge en bild av hur ett schema för performansanalys kan se ut. (Se bilaga nr 1.)

BERÄTTELSE TILL BILDER "SNABBKÖPET"
UR "SPRÅKRESAN", NOVEMBER 2000

de kör vagn
hon kör där
hon vill / det / och /
hon ville ta bort det
hon vill göra mat mamma
pappa vill äta
alla ska äta
alla äta mat
mamma äta mat
alla tittar och bebis äter
bebis och och och flickan
flicka äter mera
mamma äter
pappa äter
hon äter
bebisen äter mera

KOMMUNIKATIV OCH INNEHÅLLSLIG KVALITET

Flickan är tre och ett halvt år och hon berättar självständigt till bilderna. Hon berättar det hon ser.

SPRÅKLIG KVALITET

Hon använder subjekt och predikat då hon berättar. Alla meningar börjar med subjekt och har rak ordföljd. Vid ett par tillfällen används *och* som bindeord. Hon kan flera pronomen och hon använder verbet vilja i flera böjningsformer *vill*, *ville*. Hon berättar i nutid men använder sig också av framtid: *ska äta*, *vill göra* och dåtid: *ville ta*. Hon använder sig också av ett partikelverb *ta bort* och. Ett par adverbial används: *där*, *mera*. Ordval och meningsbyggnad är helt adekvat för ett barn som är tre och ett halvt år.

ÅTERBERÄTTELSE AV BOKEN

”AJA BAJA ALFONS ÅBERG”, APRIL 2001

å han säger honoms pappa
aja baja sågen
nu säger jag vet inte
jag vet inte vad säger
jag vet inte
då sägde får jag låna andra saker
han fick det
vad gör // oj en gång till säger så
då togde han sakerna och hammare boing boing
det finns en tiger giraff elefant lejon
oj jag vill // jag vill ha sågen hjälp
inte sågen
men oj oj Alfons vad har du byggt
titta pappa
jag kan inte gå ut
då hämtar vi sågen
slut
sagan var ut

KOMMUNIKATIV OCH INNEHÅLLSLIG KVALITET

Berättar helt själv och följer bilderna i boken då hon berättar. Berättelsen är kontextbunden. Budskapet går fram även om hon ibland saknar några ord så förmedlar hon berättelsen på ett tydligt sätt till den vuxne. Hon provar på att använda uttryck som *sagan var ut*.

SPRÅKLIG KVALITET

Ordförrådet rör sig inom vardagsspråket men hon har också tillägnat sig några specifika ord som *tiger, giraff, elefant, lejon, hammare*. Hon har börjat bygga ut sina nominalfraser *honoms pappa, andra saker*. Hon visar att hon kan både singular och plural samt obestämd och bestämd form av substantiven *tiger, sågen, saker, sakerna*. Hon berättar i presens, preteritum och perfekt och använder tempus korrekt, även om hon inte alltid behärskar böjningen av verben i preteritum *fick, togde*. Hon använder direkt tal ”Då sägde *får jag låna andra saker*”. Ordföljden är korrekt även efter topkalisering ”Då

togde han sakerna och hammare boing boing”, ”*Då hämtar vi sågen*”. Hon växlar mellan olika pronomen *jag, du, vi, han, honom*. Hon använder flera olika tidsadverbial: *nu, då, en gång till*.

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Flickan generaliserar regeln för böjning av verb i preteritum: *sägde, togde*. Hon generaliserar också regeln för genitiv *honoms*. Då hon inte kan ordet *hamra* tar hjälp hon hjälp av ljud och säger: *boing boing*.

ÅTERBERÄTTANDE TILL BOKEN

”AJA, BAJA ALFONS ÅBERG”, APRIL 2002

en gång sa honoms pappa
aja baja lek med sågen
får jag låna dina saker
aa det får du sa honoms pappa
då hamrade han
så bärde han tillbaks den sågen
han hamrade fel
då slog han honoms tumme
så gjorde han äääää LÅTER OCH SUGER PÅ TUMMEN
han hämta om igen hämta den
då han han pappa får jag låna dina saker
aa
så gick han då och såg djur dom här PEKAR
sen tiger elefanter
och då kom eh vilken den PEKAR
då kom han
sa pappa pappa pappa
kan du ge mig sågen
kan du ge mig sågen
han kommer att bita mig
de sa han
så då sa pappa
ah vad har du byggit och så gick dom
och så titta pappa dära
titta pappa dära
sa jag ska hämta sågen och då han gedde

han sa nej
jag kan göra själv
aja baja pappa
slut sagan var ut

KOMMUNIKATIV OCH INNEHÅLLSLIG KVALITET

Hon berättar självständigt och med ”flyt”. Berättelsen inleds med *en gång* vilket visar att hon uppmärksammat att sagor börjar på ett särskilt sätt. Hon berättar fritt utan hjälp av den vuxne och växlar mellan att berätta det hon ser och dialogen mellan Alfons och hans pappa. Hon återknyter till personer genom texten Alfons – *han*, pappa – *han*, Alfons och pappa – *dom*. Ibland är det svårt att veta om han är Alfons eller pappa men eftersom hon och pedagogen båda ser bilderna i boken så ser de också vem som är ”han” just då. De flesta händelser i sagan nämns. De olika satserna binds samman med *och*, *men*, *då*, *sen* och *så*.

SPRÅKLIG KVALITET

Ordförrådet är adekvat för en fyraåring och hon använder flera specifika ord som t.ex. *tumme* och *hamra*. Vid det förra inspelningstillfället, ett halvår tidigare, sade hon *hammare boing boing* och nu använder hon verbet *hamra*. Några av nominalfraserna är utbyggda med pronomen: *dina saker*, *honoms pappa*. Hon berättar i presens, preteritum, perfekt och futurum och använder sig av olika hjälpverb: *får låna*, *kan ge*, *kommer bita*, *ska hämta*, *kan göra* och *har byggit*. Formerna i preteritum är oftast korrekta *hamrade*, *slog*, *gick*. I den här berättelsen använder hon inget partikelverb. Flera olika tidsadverbial används *då*, *om igen*, *sen* samt ett par rumsadverbial *dära* och *tillbaks*. Dessutom används också ett sättsadverbial: *fel*. Berättelsen binds samman med *så*, *då*, *sen*, *och så* samt *och då*. De flesta meningarna har rak ordföljd men hon klarar också att använda omvänd ordföljd vid topikalisering: *då hamrade han* men en gång blir det fel: *då han gedde*. Hon har ännu inte börjat använda bisatser. Ibland saknas objekt: *då han gedde* ∅.

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

När hon saknar ett ord använder hon olika strategier för att göra sig förstådd. Hon gör ljud och visar hur hon menar ”Då slog han honoms tumme *så gjorde han äääää LÅTER OCH SUGER PÅ TUMMEN*”. Hon gör omskrivningar *den här*, *den* samtidigt som hon pekar på bilden. När det gäller böjning av

verben så generaliserar hon böjningen i preteritum *gedde*, *bärde* och i perfekt har *byggit*.

ÅTERBERÄTTANDE TILL BOKEN

"GRODAN OCH FRÄMLINGEN", NOVEMBER 2002

en gång var det en gris
han såg en främling
då sa han har du sett den här främlingen
han sa näe
då gick han natten och kikade lite
då gjorde han lite mat
då luktade det lite gott
sen så sa han en gång jag såg honom nu främlingen
då byggde han en bord och en soffa till honom främlingen
en gång en dag kom grodan och hälsade på
så sa han hej till honom
då sa grodan hej får jag sitta med dig
då sa han ja
och sen sa han grisen jag tyckte inte det här var så bra
så sa han fula ord till honom
han sa håll käften och gick bara
och så berättade dom till haren
sen sa dom
sen dom berättade skogen till alla var inte rädda
en gång satt han hära och berättade om när han åkte till / vad hette det
/ till alla land och det
en gång brände hela huset
grisen var där
grisen var där så brände
så var han där råttan och sprang med en hink vatten och kastade vatten
på hela huset
en gång haren skulle gå hem från stranden
vatten halkade han ner
så hjälpte han honom
sen gick dom till stranden

och en gång kom musen och hamrade och hamrade honoms hus
så gedde dom pick nick och de de var rolig
så berättade han om kina när han gick till drakena och skrämde
skulle dom skrämma honom så hämtade han en pinne så skulle slå
dom
så en gång såg han att han skulle gå väg
så sa han att han skulle gå iväg
så sa han kanske jag ska gå till till exempel öhh Turkiet
så sa han hej då
så med tårar sa de hej då
slut var sagan slut

KOMMUNIKATIV OCH INNEHÅLLSLIG KVALITET

Flickan behöver inget samtalsstöd utan berättar helt själv. Hon har en struktur i sitt berättande; inledning: *en gång var det*, röd tråd och avslutning. Alla personer och händelser finns med. Berättelsen är kontextbunden. Man måste se bilderna för att förstå innehållet, vilket ju också är naturligt eftersom både hon och pedagogen tittar i boken samtidigt som hon berättar. Hon använder olika pronomen då hon refererar till personer: *främlingen – han – honom*, Hon gör egna värderingar då hon berättar: *fula ord*. Textbindningen är smidig och varieras med *så, sen, då, sen, så, och sen, en gång*. Hela berättelsen har ett bra flyt.

SPRÅKLIG KVALITET

Ordförrådet är specifikt även om hon saknar några ord. Nominalfraserna är utbyggda med olika framförställda attribut: obestämd artikel: *en*, adjektiv och adverbial: *fula, hela, lite* och pronomen: *alla, den här, honom*. Hon använder endast ”en” som obestämd form, vilket gör att det ibland blir fel: *en bord*. Hon behärskar inte alltid oregelbunden plural: *alla land*. Det blir korrekt vid *fula ord*. Kanske är det så att hon använder grundformen av substantiven, obestämd form även i plural *ord, land*. Kongruensen är korrekt vid predikativ *alla var rädd*. Hon berättar i preteritum och använder korrekt form av verben både regelbundna former: *kikade, byggde* och oregelbundna: *gick, satt, sprang*. Ibland blir det dock fel som i t.ex. *gedde*. Hon använder också futurum preteritum i sin berättelse: *skulle skrämma, skulle gå iväg*. Några partikelverb förekommer *halkade ner, berättade om, gå iväg*. Hon använder adverbial för att uttrycka tid: *en gång, då, sen* rum: *här, hem från*

*stranden, till Turkiet och sätt: lite, så, bara. Några tidsadverbial består av hela bisatser: när han gick till drakena och skrämde, när han åkte till vad hette det alla land. Ordföljden är korrekt även vid topikalisering: en dag kom grodan och hälsade på, sen gick dom till stranden och då byggde han en bord. Hon hoppar över en del ord då gick han natten*¹³ och kikade lite, sen dom berättade skogen, han gick till drakena och skrämde*, en gång brände* hela huset.*

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Hon är en risktagare, vågar berätta och prova sig fram med olika konstruktioner. Ibland blir det rätt: *berätta om* och ibland blir det fel: *berätta till*.

Återberättande av saga "Pricken" med hjälp av bilder i boken, april 2003

Det som står inom parentes sägs av pedagogen

det var en gång....

mamma mamma

mamma tant Lisa hon sa till henne

kan du bara komma se min / min / min/ älskade älskade barn

här e han

ja men hur kan han //

alla är vita men han är bara prickig

dom springer runt

är det rätt?

(ja det är jättebra)

mamma vad betyder olikt

oj nej jag sa fel

(nej det var det han frågade)

mamma vad betyder olika?

fråga inte alltid säger mamma

alla får en puss ida

imorron är de födelsekalas födelseklas mormor

är det?

(morfar)

morfar?

då måste ni sova tidigt
sen kom tant Lisa och sa till henne
va heter det
kan du inte lämna honom hemma
dom gå dit
ja men ja vill ta honom me mej men va ska ja göra så hon lämna
honom hemma
han försökte ta bort prickerna
han hämtade en skål med lite vatten i ?
(ja)
vatten // de gick inte
han hämtade juice
nej inte juice
vad säger jag? // jag kommer inte ihåg
(Nä han kunde inte ta bort fläckarna. Vad gör han där?)
han skriver ett brev till mamma så dom ska se det
och sen sen ska han gå ut va heter det
gå ut och har mat och dom har lite så och kommer inte tillbaka mer
först var det skönt men sen blev det regn
sen tyckte han det var tråkigt
han ville gå hem
så såg han en kanin som samma som honom prickig
hon heter prickig
jag vet inte vad han heter
(han heter herr Brun)
han heter herr Brun
du kan hälsa
han sa du kan hälsa på mina barna
sen sa han okej då
sen hälsade han på barnen
sen var alla glade inte som dom den där gången förut
var det rätt?
(mmm det är jättebra)
sen såg han henne
gapa på munnen
va det är samma som vårans familj som är där
är han snällare än honoms mamma?

(nej de gjorde ju likadant för deras lilla vit fick inte följa med på mor-
mors kalas)
jaha var det samma sak med dom
han ville gå tillbaks
han kunde inte stanna där
men han fick stanna där
dom leta å leta å leta å leta
ingen hittade dom
sen hittade hon brevb och läste
och sen kom några droppar
å hon gråte
sen så sa hom sov till hennes barn
sen sovde dom
men sen så viljde dom sovde
sen gick hon ut och letade på honom
hon hittade inte honom
sen kom morronen och det komde mycke kaniner som sprang å
sprang å sprang hoppade
sen frågade dom
vad heter du vad heter du vad heter du
ja de sa ja heter de å de å de
inte de och de
sen kom den andra och krama mamma
sen gjorde dom ett jättestort bord
sen satt Pricken i mitten
dom fick äta morot och lite saft och lite kex
inte äta
dricka
slut va sagan slut

KOMMUNIKATIV OCH INNEHÅLLSLIG KVALITET

Berättelsen är utförlig och alla personer och händelser finns med. Den har en tydlig inledning med ett korrekt valt uttryck *Det var en gång*. Sedan följer olika händelser och berättelsen har ett tydligt slut. Alla de viktiga händelserna och personerna finns med. Flickan berättar självständigt men behöver stöd från den vuxna ibland då hon blir osäker och tror att hon gjort fel. Hon provar på olika böjningar och rättar sig själv då hon hör att det blir

fel. Hon återknyter till de olika personerna med olika pronomen *mamma* – *hon* – *hennes*, *jag* – *mej*, *Herr Brun* – *han*. Det är lätt att följa de olika personerna genom texten. Olika konnektorer binder samman meningarna: *sen*, *så*, *men*, *som*, *men sen och då* och berättelsen flyter lätt och smidigt.

SPRÅKLIG KVALITET

Ordförrådet är väl utbyggt och hon behöver inte söka efter orden. Hon använder sig av många utbyggda nominalfraser, både med framförställda och efterställda bestämningar ex: *min älskade barn*, *en skål med lite vatten i*, *en kanin som samma som honom prickig*, *mycke kaniner som sprang å sprang å hoppade*. Fortfarande dominerar n-genus: *en* i t.ex. *min älskade barn* men hon provar också på att använda t-genus och klarar då kongruensen: *ett jättestort bord*. Många olika pronomen används: *jag*, *mej*, *min*, *mina*, *du*, *vi*, *vårans*, *hon*, *hennes*, *han*, *honom*, *honoms*, *ni*, *dom*. Hon använder många olika verb i olika tempus och klarar också att använda olika hjälpverb *försökte ta bort*, *vill ta med*, *måste sova*, *kan lämna*, *ska gå ut*, *ville gå hem*, *kunde stanna*, *fick stanna*, *viljde sovde*. En del av verben är partikelverb: *gå ut*, *springer runt*, *vill ta me*, *kommer tillbaka*. Hon använder olika adverbial, både tid: *en gång*, *i morron*, *först*, *den där gångenn förut*, rum: *hemma*, *hem*, *tillbaks*, *i mitten*, sätt: *olikt*, *fel* och orsak: *så dom ska se det*. Både rak och omvänd ordföljd används på ett korrekt sätt.

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Hon rättar sig själv vid ett par tillfällen då hon säger fel ”dom fick äta morot och lite saft och lite kex *inte äta, dricka*” och ”Mamma vad betyder *olikt*. *Oj nej ja sa fel*. Mamma vad betyder *olika*. Hon generaliserar regeln för plural då hon säger *prickerna*.

SAMMANFATTNING

Under de här tre åren har flickans språk mycket tydligt utvecklats. Här följer några exempel: Då hon var tre år talade hon mest i korta meningar utan utbyggda fraser. Med åren kan man se att fraserna byggs ut både med framförställda och efterställda bestämningar: *honoms pappa*, *mycke kaniner som sprang å sprang å hoppade*. Hon lär sig böja verben i olika tidsformer *vill*, *ville*, *ska hämta har gått*, *hade gått*, *skulle skrämma* och att använda partikelverb *ta bort*. När det gäller adverbialen använder hon till en början *här*

och *där* och så småningom använder hon hela tidsadverbialsbisatser: *när han åkte till vad hette det alla land.*

Hon använder tidigt omvänd ordföljd vid topikalisering: då *hämtar vi sågen*, en dag *kom grodan* och hälsade på. Hon provar sig fram med olika inlärarstrategier: övergeneraliseringar t.ex. *villde*, gör ljud då hon inte hittar ordet, pekar och rättar sig själv. Hon använder många olika pronomen och gör det korrekt. Texten löper på lättare och lättare och i berättelsen om Pricken varierar textbindningen på många olika sätt.

Ordförrådet har naturligtvis också utvecklats och blivit mera specifikt även om hon fortfarande känner sig osäker på en del ord och saknar andra i sitt ordförråd.

När hon var tre år berättade hon helt utan stöd från pedagogerna och sedan då hon blir äldre ber hon ibland om stöd då hon känner att hon inte hittar ord eller då hon inte är säker på innehållet i det hon ska återberätta. Uppgiften att berätta till en lång och kognitivt svårare saga påverkar berättandet. Den kognitiva svårighetsgraden har höjts.

Om man relaterar språkutvecklingen till den mall som utarbetats av Abrahamsson och Bergman (2005), så befinner hon sig omväxlande i mitten och i slutet av utvecklingsskalan.

Barn 2

Här följer två texter från en flicka född 1997 med tigrinja som modersmål. Hon började förskolan 1998 och har inte haft någon modersmålsträning i förskolan. Den första texten som är en berättelse till figurer och bilder är från det år hon fyller fem år och den andra texten som är en berättelse till sekvensbilder är från det år hon går i förskoleklassen.

SAMTAL OM FIGURER OCH BILDER TILL VÄSKORNA

I "SPRÅKRESAN" APRIL 2003

A: först vill jag titta på röd säger..... titta

som man tvättar sig

jag vill öppna den

borste

det finns ingen bild på toa

kam, pall, bordet, stor palla

- A: bordet
stor pall
- V: vad är de här?
- A: en spegel
en bok jag vet inte
- V: vad är de här?
- A: vet inte
ja ska duscha på badrummet
sen nästa
sen man kan
sen kan spolen vicka efter duschen
toaletten
- V: vad heter detta rum?
- A: toaletten kissa brukar man sitta
sen vända sida
efter toaletten
jag kommer inte ihåg mmmmm
- V: vilken valde du efter
duschen?
- A: den här kom före
det var faktiskt den här som kom före
- V: vänta nu var det sängen?
- A: titta då blev den fin
nästa sida
så blev det sängen
sen vart de pallarna
sen va det fint så här
- V: se vad du kommer ihåg

KOMMUNIKATIV OCH INNEHÅLLSLIG KVALITET

Hon berättar själv till de föremål och bilder hon har framför sig men behöver ibland pedagogens stöd för att komma vidare. Det är ingen berättande text utan hon talar mer om vad hon ser, benämner de olika sakerna och beskriver hur de ser ut och vad de används till. Hon använder pronomen, men mest som ersättningsord då hon saknar namnet på själva substantivet. Hon binder samman sin text med *då*, *sen*, *så*, *efter*.

SPRÅKLIG KVALITET

Ordförrådet rör sig inom vardagsspråket och är specifikt för de olika saker som finns i ett badrum. Hon använder bestämd och obestämd form av substantiven. Ordet *pall* används i singular obestämd form *pall* och i plural bestämd form *pallarna*. Ett fåtal nominalfraser är utbyggda med framförställningar: *stor pall*, *nästa sida* och en nominalfras är utbyggd med en som-sats: ”den här *som kom före*”. Flera obestämda artiklar saknas. Hon gör många förenklingar då hon talar med enstaka ord och inte hela fraser. Hon berättar i presens och använder sig av hjälpverb *vill*, *ska* och *brukar*. Det finns ett partikelverb *komma ihåg*. Några enkla adverbial används för tid: *sen*, *efter* och rum: *på toaletten*. Hon använder sig av två bisatser, båda som-satser: *som man tvättar sig*, *som kom före*. När det gäller ordföljden efter *sen* så blir det rätt ibland: *sen vart de fint så här* och fel ibland: *sen man ka*.

Hon gör ett par egna reflektioner: det finns ingen bild på toa, det var faktiskt den här som kom före och sen va det fint så här.

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

När hon saknar ord gör hon omskrivningar t.ex. *som man tvättar sig*. Här går budskapet inte riktigt fram eftersom vi inte vet om det ska vara som man tvättar sig med eller kanske som man tvättar sig i men om man har bilderna framför sig som ju flickan och pedagogen har så ser man vad hon menar. Hon använder också olika pronomen när hon inte kan orden *den här*, *den*, *det*. Det finns också en egen uppfinning ”sen kan *spolen vicka* efter duschen”. Här måste man ha varit med och sett bilder eller föremål för att förstå vad hon menar.

BERÄTTELSE TILL BILDER, ”TRULLESAGOR”, VÅREN 2004

A: Trulle flög

V: vad flyger han med?

A: paraplu

V: ja han har ett paraply i handen

A: han springer när han flyger

V: mmmm och vad händer med paraplyet då?

A: det går upp

V: mm det ser ut som om det går sönder

A: mmm

V: vad händer med Trulle då? ser du här är han högt ovanför trädtopparna o här är han

A: hamnar i e/ ett flygplan // eller i ett träd

V: ja vad händer sen då?

A: oj sen gick han ner i en bil // bilen hans mossor gick av han åkte utan mossor då

V: jaa o vad händer med hjulet?

A: ett hjul gick av

V: och hur gick det för Trulle tror du?

A: vet inte

V: men vad tror du om han kommer här och kör o så kör han ner för slutningen å så faller hjulet av o mössan flyger av?

A: han ramlar ner

V: slog han sig?

A: mycket

V: aj aj aj var ambulansen tvungen att komma?

A: mmmm ja ambulansen kom då

A: Trulle hittade en katt i trädet kl sen klättrade han upp och hämtade katten och gick ner igen å så såg han en stor nalle som åt / ehh / honung o så såg han flogor o sen skrek han

V: hur många flugor såg han?

A: sex

V: det var sex flugor då skulle jag
också ha skrikit

A: mer än sex var det
och sen såg de en iii / igelkott hmmm
som skräk bara för att de va så kallt

V: ja huvva

A: å sjungde

V: jaa den gick o sjöng o skrek vad
hände med den då?

A: den rulla i sig

V: ja, den rulla ihop sig

A: och där var det många blad.
hur många blad är det
här (räknar tyst) elva

V: mmm jättemycket blad

KOMMUNIKATIV OCH INNEHÅLLSLIG KVALITET

Hon behöver stöd i sitt berättande av den vuxne som hjälper henne framåt i berättelsen genom att ställa olika frågor. Frågorna från den vuxne gör att hon ibland svarar fåordigt. Hon kommer dock igång att berätta mera självständigt i slutet av berättelsen men det är svårt att se en berättarstruktur. Hon binder samman sin text med olika konnektorer: *då, sen, så, efter, o så, o sen*.

SPRÅKLIG KVALITET

Ordförrådet rör sig inom basen och hon verkar ibland lite osäker på vilka ord och konstruktioner hon ska välja men visar också att hon kan en del specifika ord som t.ex. *hamnar*. Nominalfraserna är enkla och endast ett par är utbyggda t.ex. *en stor nalle som åt honung*. Hon berättar i presens och preteritum och använder tempus på ett korrekt sätt. Alla verb utom ett, *sjungde*, är korrekt böjda: *hämtade, ramlade, klättrade* även de oregelbundna: *gick, flög, åt*. Hon använder många olika partikelverb *gå upp klättra upp, gick av*. Hon använder olika slags adverbial: *i en bil, i trädet*, tid: *sen, då, när han flyger* och orsak: *bara för att det var så kallt*. Hon använder sig av fyra bisatser, en tidsadverbialsbisats: *när han springer*, en orsaksbisats: *bara för att det var så kallt* och två somsatser: *som åt honung, som skräk*. När det gäller ordföljden så spetställer hon adverbial vid några tillfällen och klarar då att använda omvänd ordföljd.

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Hon generaliserar böjningen av verb i preteritum *sjungde* och överanvänder *gick av* då hon menar åkte av ”hans mossor *gick av*”. *Gick* överanvänds också i frasen ”han *gick ner* i en bil”. Ordet *flugor* används för *bin*.

SAMMANFATTNING

Flickans språk har utvecklats under året även om hon fortfarande är mycket osäker så klarar hon flera olika språkliga strukturer. När hon är fem år benämner hon sakerna hon ser och vad de används till. Kanske är det så att underlaget för berättandet inbjuder till detta. Hon ska berätta om olika små saker som finns i ett badrum. Pedagogen i text två styr samtalet och flickan har svårt att komma igång att berätta men då hon gör det är texten bitvis sammanhängande.

Ordförrådet rör sig vid båda tillfällena inom det samtalsrelaterade vardagsspråket. Hon använder ett par specifika ord men intrycket är att hon är väldigt osäker på vilka ord hon ska använda för att betydelsen ska gå fram. Hon använder några strategier både i den första och andra texten som t.ex. generalisering *sjungde* och överanvändning *gick av* i stället för *åkte av*. I båda sina berättelser har hon ett fåtal utbyggda nominalfraser. När det gäller ordföljden så använder hon omvänd ordföljd efter topikalisering.

Den största skillnaden mellan de båda tillfällena är att hon berättar mera nu och att hon bygger ut sina fraser. Om man skulle använda Abrahamsson och Bergmans modell för språkutveckling så befinner hon sig till den allra största delen av sin språkutveckling i den första kolumnen.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Huvudsyftet med denna undersökning har varit att få en bild av hur pedagogerna använder performansanalysen i sina verksamheter. Fokus har legat på barn och pedagoger i förskola och förskoleklass även om ett antal pedagoger i år ett t.o.m nio också har fått komma till tals. Efter att ha samlat in, dokumenterat och analyserat det insamlade materialet kan jag konstatera att alla de pedagoger i förskolan som ingår i studien är mycket angelägna att hitta former för att kunna analysera och dokumentera barnens språkutveckling och att de anser performansanalysen vara ett väl fungerande redskap för detta. De anser vidare att det är viktigt att göra sig en bred och detaljerad bild

av barnets språkanvändning, både på modersmålet och på svenska. När de träffar barnets föräldrar på det första utvecklingssamtalet tar de reda på vilka språk som talas i hemmet, i vilka situationer barnet använder sina språk, vilka språk syskonen talar med varandra, vilket språk som föräldrarna anser vara barnets starkaste språk osv. Uppgifterna dokumenteras i en språkjournal eller på ett språkkort. Språkkortet ingår sedan i barnets individuella utvecklingsplan. Detta är helt i linje med skrivningen i Stockholms stads förskoleplan där pedagogerna uppmanas ”att göra en kartläggning av barnets språksituation” (2003:8)

I förskoleplanen anges också att ”arbetet med dessa barns språkutveckling ska ske utifrån en professionell analys av var barnet befinner sig i sitt första och andra språk” (2003:8). På de fyra avdelningar som ingår i studien analyseras och dokumenteras barnens andraspråkutveckling med hjälp av performansanalys. Det vanligaste är att man börjar spela in barnens berättande då de är tre år och att man sedan gör en inspelning en gång i halvåret. Valdez Pierce och O'Malley (1998) talar om vikten av att ha en mall att analysera utifrån. De menar att för att pedagogen ska kunna göra en bedömning som inte blir alltför subjektiv behövs någon slags mall för bedömningen och kriterier för språkutveckling att bedöma utifrån. De pedagoger jag intervjuat analyserar alla enligt olika mallar som bygger på den mall de lärt sig att använda under kursen ”Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling”. När det gäller dokumentationen av barnens förstaspråkutveckling så är det mindre vanligt att det görs. Av de barn som ingår i studien är det endast ett av barnen som analyserats både på sitt modersmål och på svenska. Alla barn har inte tillgång till modersmålsträning på sin avdelning och pedagogerna på avdelningen kan då inte få hjälp av modersmålspedagoger att göra språkutvecklingsanalyser på modersmålet. Endast tolv av de fyrtio barn som ingår i studien har möjlighet till modersmålsträning¹⁴. En av de pedagoger jag intervjuat berättar att hon också brukar göra analyser på turkiska och att de på den förskola där hon arbetar försöker anställa pedagoger som har olika modersmål och att de då inom den ordinarie verksamheten kan utveckla barnens modersmål och också göra språkutvecklingsanalyser. Om målet som finns i förskoleplanen, att analyser ska göras både på svenska och på modersmålet, ska kunna uppfyllas måste det anställas mer personal i förskolan som talar barnens modersmål, antingen som ordinarie personal på avdelningarna eller som modersmålstränare anställda av stadsdelen eller staden.

När det gäller pedagogerna i förskoleklasserna så är det inte lika vanligt att

de kartlägger barnets språksituation. I min studie förekommer detta endast i ett av de fyra stadsdelsområdena. Det är inte heller vanligt att man i förskoleklassen dokumenterar barnets språkutveckling vare sig på svenska eller på modersmålet. Någon dokumentation av barnens utveckling på modersmålet har jag inte funnit hos någon av de pedagoger jag intervjuat i förskoleklasserna. När det gäller dokumentation av barnens andraspråsutveckling så är det sjutton av de fyrtio barnen från förskoleavdelningarna vars andraspråkutveckling också analyserats i förskoleklassen. Det är väldigt olika hur barnens analyser från förskolan följs upp i förskoleklasserna. När barnen från förskoleavdelning ett kommer till förskoleklassen görs performansanalyser på alla barnen under året. Barnen från förskoleavdelning två började hösten 2003 i tre olika förskoleklasser. Av dessa tre är det endast en där man analyserar barnets andraspråkutveckling. När barnen från förskoleavdelning tre kommer till sin förskoleklass görs ingen analys av deras andraspråkutveckling och slutligen då barnen från förskoleavdelning fyra börjar i förskoleklasserna på sin skola så görs performansanalyser i två av de tre förskoleklasserna. Detta innebär att 23 av barnens andraspråkutveckling inte dokumenteras under det året. På förskolan har barnets språk dokumenterats ungefär en gång per halvår, från det att det var ca tre år till dess att barnet lämnade förskolan på hösten det år det fyllde sex år. Man har under dessa år kunnat följa barnens utveckling och vad händer då med dessa dokumentationer? Personalen på förskoleavdelningarna säger i intervjuerna är det är väldigt olika hur denna dokumentation tas emot av personalen i förskoleklassen. Några tar med glädje emot dokumentationen och använder den som utgångspunkt i sitt eget arbete med barnen, lägger sedan till sin egen dokumentation och lämnar dokumentationen vidare till år ett. Andra vill inte ta del av förskolans dokumentation utan vill göra sig en egen uppfattning om vad barnen kan. En del av de pedagogerna gör egna analyser och lämnar både förskolans och sin egen till skolan. Andra gör inga analyser av andraspråkutvecklingen.

Några av de pedagoger jag intervjuat i år 1-9 berättar att de också tar reda hur elevens språksituation ser ut, i vilka situationer de talar svenska och när de använder sitt modersmål men det är inget som dokumenteras annat än i lärarens egna anteckningar. Alla pedagoger i grundskolan som jag intervjuat har utbildning i svenska som andraspråk eller har deltagit i kompetensutvecklingen "Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling" och använder performansanalysen som bedömningsinstrument.

På två av de förskoleavdelningar som ingår i studien är det minst en av pedagogerna som deltagit i den kompetensutveckling som nämns ovan. På de andra två avdelningarna har pedagogerna deltagit i olika kortare utbildningsinsatser om barns andraspråksutveckling och om performansanalys. De har också fått stöd i sitt arbete med analyserna av språkpedagoger¹⁵.

I förskoleklasserna är det två av de pedagoger som ingår i studien som deltagit i den tidigare nämnda kompetensutvecklingen. En av dem gör performansanalyser enligt en mall. Den andra dokumenterar texter och gör anteckningar men hon gör ingen analys enligt någon modell. De andra pedagogerna i förskoleklasserna som gör performansanalyser har liksom pedagogerna på förskolan gått kortare utbildningar om barn med annat modersmål än svenska och har möjlighet att få hjälp och stöd av en språkpedagog i sitt arbete. De som inte gör analyser har inte deltagit i kompetensutveckling i svenska som andraspråk och har inte möjlighet att få stöd av någon språkpedagog. Valdez Pierce och O'Malley (1996), Bergman och Sjöqvist (1998) och Cummins (2000) menar att den pedagog som bedömer barnens andraspråksutveckling behöver ha kunskaper om andraspråksinläring. När pedagogerna talar om vad de haft för nytta av att delta i kompetensutvecklingen "Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling" så påpekar de att utbildningen gjort att de fått större kunskaper och att de blivit säkrare då de gör sina analyser. De har också fått kunskaper om hur de kan arbeta för att skapa möjligheter för barnen att utveckla sitt språk.

Min studie visar att performansanalysen ger pedagogerna en tydlig bild av barnens andraspråksutveckling. Det svaret har jag fått dels genom de intervjuer jag gjort med pedagogerna och dels genom de texter och performansanalyser jag fått ta del av. Särskilt tydlig har utvecklingen varit under åren i förskolan. Det har varit vissa svårigheter med att se utvecklingen under året i förskoleklassen eftersom urvalet där av texter har varit färre till antalet och många av texterna dessutom varit kortare än från de från förskolan. Kanske beror det på att barnen inte har getts så stort utrymme att berätta. De har främst berättat till bilder och i några fall är det pedagogen som har styrt samtalerna. Det är viktigt att pedagogen ställer öppna frågor om hon måste vägleda barnet i berättandet så att berättandet inte får karaktären av en utfrågning. Gibbons (2002) menar att pedagogen i stället ska stötta barnet genom att ställa frågor, be om förklaringar och uppmuntra. I materialet finns exempel både på utfrågning och stöttning. Man ser då tydligt att de barn som stötts ges möjlighet att utveckla sina tankar och att det får till följd att barnets språk

då blir mera utbyggt och att de barn som blir ”utfrågade” svarar med enstaka ord eller korta meningar.

Valdez Pierce och O'Malley (1996) anser att aktiviteter för att bedöma muntligt språk ska vara vanliga aktiviteter, inte konstruerade för själva bedömningen, utan vara en del i vardagen. Vad är det då som pedagogerna använder som underlag för sin bedömning och hur påverkar valet av underlag barnets möjligheter att utveckla sitt språk och sina tankar? I materialet framkommer att pedagogerna använder många olika underlag för att bedöma barnens språk. Underlagen för analysen kan delas in i fyra olika grupper:

1. Dokumentation av olika aktiviteter

Pedagogen dokumenterar olika samtal i t.ex. leken

2. Fritt berättande

Barnet berättar till en eller flera bilder eller om egna upplevelser

3. Återberättande av sagor och böcker

Barnet återberättar med hjälp av figurer, lösa bilder, bilder i bok eller utan stöd

4. Analys av rapporter och redogörelser av olika slag

Gäller främst de äldre barnen i skolan

Det vanligaste underlaget för analys är berättande till bilder, antingen eget berättande eller återberättande. Om de olika berättarformerna för de vanligaste underlagen jämförs med Halls beskrivning av progressionen från det enklare till det mest krävande: återberätta, beskriva, sammanfatta, jämföra, röra sig mellan given information och egna erfarenheter och minnen, generalisera, argumentera tolka och värdera, analysera och dra slutsatser (Hall 1996) så är det främst den enklaste berättarformen barnen använder sig av: att återberätta. Till viss del kan man kanske säga att de också använder sig av att beskriva. De flesta barnen i studien är fem och sex år så kanske en del av dessa berättarformer ställer för höga krav på dem men det vore intressant att studera hur barnen använder sitt språk för att t.ex. jämföra olika saker eller för att dra slutsatser av olika händelser som inträffat eller olika naturvetenskapliga försök som görs i förskolan. Om man t.ex. tar in snö och lägger den på elementet, i frysen, på golvet, i en hög med sand eller i en hög med salt vad tror då barnen ska hända med snön och hur analyserar de det som sedan händer? Har barnen ett språk som räcker för att uttrycka detta? Vilka strategier använder barnen då? Gibbons (2002) talar om vikten av att bedömning

av muntligt språk ska omfatta både samtalsrelaterat och kunskapsrelaterat språk. Många av de underlag som används för bedömning i förskola och förskoleklass omfattar endast det samtalsrelaterade språket. Barnen måste ges möjligheter att använda både ett samtalsrelaterat språk och ett kunskapsrelaterat språk, språk för att uttrycka sina tankar, för att reflektera och för att dra slutsatser. Det krävs en helt annan kunskap om både språk och företeelser för att kunna diskutera om varför snö smälter eller vad som händer då en människa dör än att prata om masken som kryper på förskolegården. Detta kunskapsrelaterade språk är viktigt att behärska för att kunna tillägna sig innehållet i många av skolans ämnen. Längre upp i skolåren görs bedömningar även av det kunskapsrelaterade språket.

De resultat pedagogerna får från analysen använder de för att diskutera barnens språkutveckling med sina kollegor, med föräldrar och med barnen själva. På vilket sätt de samtalar med barnen beror på barnens ålder. De minsta barnen får lyssna på sina inspelningar för att höra på sig själva och de äldre kan vara med och diskutera utbyggnad, olika grammatiska konstruktioner och hur man bäst använder sitt språk i olika situationer och för olika ändamål. Alla använder analyserna vid samtal med föräldrar på utvecklingssamtal. De tycker att det ger ett bra underlag för diskussioner om språkutveckling. De använder också analyserna för att utvärdera och planera sin verksamhet. En av dem säger: ”Skulle barnens språk inte gå framåt måste man ju börja fundera på hur man arbetar men om barnens språknivå höjs så är vi i alla fall på rätt väg.”

Den enda nackdel pedagogerna ser med att göra performansanalyser är den tid det tar att genomföra dem, särskilt till en början. När man sedan blivit mera van så blir analysen ett redskap både för att få syn på barnets språkutveckling och för pedagogens eget arbete. En av pedagogerna jag intervjuat uttrycker det så här: ”Det viktigaste med analysen är att det blir ett synsätt. Jag använder analysen hela tiden. Det har blivit ett sätt för mig att ständigt utvärdera barnens arbeten. Jag lyssnar på dem utifrån ett performansanalystänkande. Jag vet ju var mina elever befinner sig i sin andraspråkutveckling och då lyssnar jag hela tiden efter nästa steg, även om stegen inte är så tydliga men jag vet ju vad de behöver utveckla och så lyssnar jag efter det eller tittar efter det i deras texter så fort de skriver något. Det blir liksom ett verktyg i vardagen. Det tar tid att lära sig och man måste göra många analyser innan det blir ett fungerande verktyg men när man en gång fått upp tekniken så har man den för alltid på något vis.”

Rekommendationen till verksamheten i förskolan och skolan blir därför att:

- fortsätta användningen av performansanalysen som ett redskap för att få syn på de flerspråkiga barnens språkutveckling samt för utvärdering och planering av det egna arbetet
- utveckla arbetet med performansanalyser så att analyserna också omfattar det kunskapsrelaterade språket och fler genrer
- organisera arbetet i förskola och skola så att en användning av performansanalysen möjliggörs
- förskoleklassen tar till vara de analyser som görs i förskolan och använder dem som underlag för planering av verksamheten.

FOTNOTER

¹ Det lokala utvecklingsavtalet inom Storstadssatsningen mellan Stockholms kommun och staten godkändes av regeringen den 28 oktober 1999 och gäller till och med 2005. Storstadssatsningen omfattar 24 kommun- och stadsdelar i landet. I Stockholm berörs områdena Husby, Rinkeby, Rågsved, centrala Skärholmen och Tensta.

² I de stadsdelar där endast ett delområde omfattats av storstadssatsningen redovisas siffror både för delområdet och hela stadsdelen

³ Med elev med utländsk bakgrund avses elev född utomlands eller med båda föräldrarna födda utomlands. Källa (SCB/USK).
<http://www.usk.stockholm.se/internet/omrfakta/omradesvis.htm> *Elever behöriga till gymnasieskolans nationella program efter bakgrund.*

⁴ Jag har valt att använda begreppet performansanalys i stället för språkutvecklingsanalys därför att beteckningen performansanalys talar om att det är just inlärarespråket som bedöms. Språkutvecklingsanalys är ett övergripande begrepp för analyser av språk

⁵ När pedagogerna gör analyser av barnens tal använder de berättelser som underlag för bedömningen. Dessa berättelser kan vara av olika slag. Barnen ges t.ex i uppgift att berätta till bildserier, återberätta sagor, berätta egna sagor eller redogöra för någon händelse de varit med om.

⁶ Exempelen kommer från eget insamlat material

⁷ Läroplan för de obligatoriska skolväsendet

⁸ Begreppet performance assessment motsvarar inte det svenska performansanalys. Det engelska begreppet står för en direkt bedömning av tal och skrift när en elev presenterar något för sina kamrater eller för läraren. t.ex vid ett föredrag. Det svenska begreppet performansanalys är också en direkt bedömning och baseras på tal och skrift i ett sammanhang men begreppet performansanalys själva analysen av interimspråket.

- ⁹ Med ”text” avses här en text som eleven själv har skrivit eller en berättad text som pedagogen skrivit ned, transkriberat utifrån en bandinspelning där barnet berättat.
- ¹⁰ Enligt den modell som presenteras i Abrahamsson och Bergman 2005, se sid denna artikel
- ¹¹ Språkresen är ett bedömningsmaterial skrivet av Ylva Ellneby
- ¹² Följande transkriptionsprinciper har använts: / kort paus // lång paus, ? frågeintonation, x ohörbart ord, (*kursiv inom parentes*) kommentar, VERSALER kroppsspråk
- ¹³ * En asterix i analys-schemat används för att markera avvikelser från målspråksnormen. I det här fallet markerar * ett eller flera överhoppade ord.
- ¹⁴ Med modersmålssträning menas att det kommer en modersmålspedagog som inte arbetar på barnets förskola och som finns med på avdelningen eller ”tar ut” barnen i en särskild grupp och arbetar med modersmålet under en eller par timmar per vecka.
- ¹⁵ I stadsdelarna har det funnits personer med minst 20 poäng i svenska som andraspråk som arbetat som språkpedagoger med uppgift att på olika sätt stödja personalen i förskolor och skolor i sitt arbete. För en närmare beskrivning se Axelsson, M, Lennartsson- Hokkanen I. & Sellgren M. (2003) *Den röda tråden*.

REFERENSER

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005), *Tankarna springer före*. Stockholm: HLS förlag.
- Akahavan, Nancy, L. (2004), *How to Align Literacy Instruction, Assessment and Standards and Achieve Results You NEVER Dreamed Possible*. Portsmouth: Heinemann.
- Axelsson, Monica & Norrbacka Landsberg, Riikka (1998), *En studie av två internationella klasser*. Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Axelsson, Monica (2001), Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. I: Axelsson, Monica; Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Barbro, *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Axelsson, Monica; Lennartsson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002), *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

- Bailey, Allison. L & Butler, Francis. A. (2003), *An Evidentiary Framework for Operationalizing Academic Language for Broad Application to K-12 Education – A Design Document. CSE report 611*. University of California L.A.
- Baker, Colin (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bachman, Lyle (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F & Palmer, Adrian S. (1996), *Language Testing in Practice. Designing and developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Benckert, Susanne (1999), Att observera och bedöma flerspråkiga barns svenska i förskolan I: Axelsson, Monica (red) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Bergman, Pirkko & Abrahamsson Tua (2004), Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkslever. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger. (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, Pirkko; Sjöqvist, Lena; Bylow, Kerstin & Ljung, Birgitta (1992), *Två flugor i en smäll*. Stockholm: Liber.
- Bergman, Pirkko & Sjöqvist, Lena (1998), Bedömning. I: *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket och Liber distribution.
- Björklund Boistrup, Lisa (2005) Att fånga lärandet i flykten. I: Lindström, Lars (2005), Pedagogisk bedömning. I: Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag
- Bruner, Jerome (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. I: Sinclair, A; Jarvella, R; Levelt, W (ed) *The Childs Conception of Language*. New York: Springer Verlag.
- Bråten, Ivar (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Chamot Uhl, Anna & O'Malley, J Michael (1994) *The CALLA handbook – Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc

- Cline, Toni & Fredereickson, Norah (1996), The Development of a Model of Curriculum Related Assessment. In: Cline, Toni & Fredrickson Norah (eds) *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters
- Coelho, Elizabeth (2004), *Adding English. A Guide to Teaching in Multicultural Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing Corporation.
- Collier, V.P. (1987), *Age and rate of acquisition of second language for academic purposes*. TESOL Quarterly, 21, 617-641.
- Corder, Pit (1967), Language continue and the interlanguage hypothesis 5^{ème} Colloque de linguistique appliquée de Neuchatel: *The Notion of Simplification*. Institut de linguistique de l'université.
- Cummins, Jim (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Children.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Doverborg, Elisabet & Pramling, Ingrid (2000), *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm.: Liber.
- Ellneby, Ylva (1998) *Språkresan*, Stockholm: Psykologifölaget
- ESL Standards for Pre- K-12 Students. Bloomington Teachers of English to Speakers of Other Languages. Inc TESOL (1997)
- Genesee, Fred & Upshur John. A. (1996), *Classroombased Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: University Press
- Gibbons, Pauline (2002), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Hall, Deryn (1996), Differentiating the Secondary Curriculum I: Cline, Toni & Frederickson Norah (eds), *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters
- Hebert, Elizabeth A. (2001), "How Does a Child Understand a Standard?" *Educational Leadership*, Vol. 59, Number 1, s. 71-73
http://www.ascd.org/ed_topics/el200109_hebert.html 2005-05-02.
- Hyltenstam, Kenneth (1978), *Variation in interlanguage syntax*. Working paper 18. Lund: Institutionen för lingvistik.

- Hyltenstam, Kenneth (1981) Tröskelnivå i ett språkinlärnings- och språkundervisningsperspektiv. *Tröskelnivå. Förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Skolöverstyrelsen.
- Håkansson Gisela (2001), Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad? I: Naclér Kerstin (red) *Symposium 2002 - Ett andraspråkperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag och Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Håkansson, Gisela (2004), Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Krashen, S.(1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger (1996), *Språka samman - Om samtal och samarbete i språkundervisning* Stockholm: Natur och kultur.
- Lindberg, Inger (1997), Lärarhandledning. *Nationellt prov – sfi:15*. Skolverket.Liber.
- Lindström, Lars (2005), Pedagogisk bedömning. I: Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag
- Mohan, Bernhard; Leung, Constant & Davison, Chris. (2001), *English as a Second Language in the Mainstream. Teaching, Learning and Identity*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Møller Daugaard, Line (2003), *Der ska to til – om historiefortælling i sproglig vurdering i dansk som andetsprog*. Köpenhamn: Danmarks pædagogiske universitets forlag
- Naclér, Welin & Ögren (1988), Kultur och språkmöten i förskolan - Om tvåspråkigt arbetssätt i förskolan. Socialstyrelsen.
- Obondo, Margaret & Benckert, Susanne (2001), Flerspråkiga barns läs och skriftspråksutveckling i förskolan. I: Naclér Kerstin (red), *Symposium 2002 - Ett andraspråkperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag och Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

- O'Malley, Michael, J. & Valdez Pierce Lorraine (1996), *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for Teachers*. Addison-Wesley Publishing Company
- Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela (1998), A Unified Approach Towards the Development of Swedish as a L2. Processability Account. *Studies in second language Acquisition* Vol 21:1 Cambridge University press.
- Selinker, L (1972), *Interlanguage* IRAL 10
- Schechter, Sandra L. & Cummins, Jim (eds) (2003), *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Short, Deborah J. (1993), Assessing Integrated Language and Content Instruction. *TESOL Quarterly* vol.27, No 4, Winter 1993.
- Sjöqvist, Lena (2004), Att arbeta med portfölj. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Skehan, Peter & Foster, Pauline (1999), *The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings* *Language Learning* 49:1 March 1999.
- Skolverket (2005), *Allmänna råd och kommentarer. Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Skolverket (2002), *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* Stockholm: Skolverket/ Liber.
- Stefanakis Harris, Evangeline (1998) *Whose Judgment Counts? Assessing Bilingual Children, K-3*. Portsmouth: Heinemann.
- Stockholms förskoleplan (2003), *Alla är vi barn i början. Förskoleplan för Stockholms stad*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Stockholms skolplan (2004), *En skola för nutidens och framtidens elever* *Skolplan för Stockholms stad*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Swain Merrill (1985), Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in the Interlanguage Development I: Gass S och Madden C (red), *Input in Second Language Acquisition*: Mass: Newbury House.
- Swain, Merrill (2001), The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I: Lantolf, J ed. *Dialogue in Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford; Oxford Press.

- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Uhl Chamot, Anna & O'Malley, Michael, J. (1994), *The CALLA handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Utbildningsdepartementet (1994), *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utrednings och statistikkontoret, Stockholms stad
<http://www.usk.stockholm.se/internet/omrfakta/omradesvis.htm>
Elever behöriga till gymnasieskolans nationella program efter bakgrund. 2005 08 30
- Viberg, Åke. (1987), *Vägar till ett nytt språk*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Åke. (1993), Andraspråksinläring i olika åldrar. I Ceru, Eva (red) *Lärbok 2 – mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Åke (2004), Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Wood, David; Bruner, Jerome & Ross, G (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2).
- Wrigstad, Thomas (2004) Sfi- provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGA I

Barn I

Återberättande av saga ”Pricken” med hjälp av bilder i boken, april 2003

Preposition	Nominalfras inkl. adjektivfras			Verbfras			Adverbial- fras
	Framförställd bestämning	Huvudord	Efterställd bestämning	Finitt verb	Infinit verb	Partikel m.m.	
till	en	det gång mamma mamma mamma		var			en gång
	tant	Lisa hon henne du		sa			
	min älskade älskade	barn han han alla vita han		kan	komma se		bara
		prickig dom mamma vad jag mamma vad		e kan är			här
	bara (?)	prickig dom mamma vad jag mamma vad		är springer			bara (?) runt
		mamma alla puss de födelsedekalas mormor morfär		betyder sa			olikt fel
		mamma alla puss de födelsedekalas mormor morfär		betyder fråga säger får			olika inte, alltid
	en	mamma alla puss de födelsedekalas mormor morfär		är			ida i morron
	tant	ni Lisa henne du honom dom ja honom mej va ja hon honom		måste kom sa kan	sova lämna		då tidigt sen
		han prickerna han		gå (går) vill	ta	me	inte hemma dit
till		han prickerna han		ska lämna (lämnade) försökte	göra		så hemma
		han prickerna han		hämtade	ta	bori	

med	en juice	skål vatten vatten de han juice juice vad jag jag han brev mamma	med lite vatten i				
				gick hämtade			inte
				säger			inte
				kommer skriver		ihåg	inte
ill	ett						så dom ska se det sen sen
		han va det		ska heter	gå	ut	
		mat dom så (?)		gå har har		ut	
	lite			kommer var		tillbaka	lite så (?) inte; mer först
		det skönt det regn han det tråkigt han han kanin		blev			sen sen
	en		som samma som honom prickig	tyckte var			
		hon prickig jag vad han han Brun		ville såg	gå		hen så
		han prickig jag vad han han Brun		heter			
		du han du barna		vet			inte
	herr			heter heter			
på	mina	han du barna		kan sa kan	hälsa		
på		han barnen alla glade		sa hälsade	hälsa		sen sen sen
		dom		var			inte som dom den där gången förut den där gången förut sen
på		han henne mannen		såg			
		det samma	som vårans familj som är där som är där	gapa (gapade) är			
	vårans	familj som han		är är			där

lin	honoms	snällare mamma det		var			
med	samma	sak dom han han han dom		ville kunde fick leta å leta å leta å leta (letade) hittade	gå stanna stanna		tillbaks inte, där där
		ingen dom hon brevet droppar hon hon		hittade läste kom gråte sa sov			sen
	några						sen
	hennes	barn dom dom		sovde viljde	sovde (sova)		sen sen så
till		hon honom hon honom mörönen det		gick letade hittade		ut	sen
på		mycket	som sprang å sprang å sprang hoppade	kom komde			inte
		dom vad du de ja de å de å de de och de andra mamma		frågade heter sa heter			sen
	den			kom kräma (krämde) gjorde			inte sen
	ett jättestort	de bord Pricken		satt			sen
	lite lite	dom morot saft kex		fick	äta		sen i mitten
		sagan		va	äta dricka		inte slut slut

Meningsbyggnad

Huvudsats	Bisats
Det var en gång Mamma mamma Mamma tant Lisa hon sa till henne Kan du bara komma se min / min / min/ älskade älskade barn Här e han Ja men hur kan han Alla är vita men han är bara prickig Dom springer runt Är det rätt? Mamma vad betyder olik Oj nej jag sa fel mamma vad betyder olika? Fråga inte alltid säger mamma Alla får en puss ida Imorron är de födelsekalas födelsekalas mormor Är det? Morfar? Då måste ni sova tidigt Sen kom tant Lisa och sa till henne Va heter det Kan du inte lämna honom hemma Dom gå dit Ja men ja vill ta honom me mej men va ska ja göra så hon lämna honom hemma Han försökte ta bort prickerna Han hämtade en skål med lite vatten i ? vatten // de gick inte Han hämtade juice Nej inte juice Vad säger jag? // jag kommer inte ihåg han skriver ett brev till mamma och sen sen ska han gå ut va heter det gå ut och har mat och dom har lite så och kommer inte tillbaka mer först var det skönt men sen blev det regn sen tyckte han det var tråkigt han ville gå hem så såg han en kanin hon heter prickig Jag vet inte Du kan hälsa Han sa du kan hälsa på mina barna Sen sa han okej då Sen hälsade han på barnen Sen var alla glada inte Var det rätt? sen såg han henne gapa på munnen va det är samma är han snällare än honoms mamma? Jaha var det samma sak med dom Han ville gå tillbaks Han kunde inte stanna där Men han fick stanna där Dom leta å leta å leta å leta Ingen hittade dom Sen hittade hon brevet och läste Och sen kom några droppar Å hon gråte Sen så sa hon sov till hennes barn	så dom ska se det som samma som honom prickig vad han heter som dom den där gången förut som vårans familj som är där

Sen sovde dom Men sen så viljde dom sovde Sen gick hon ut och letade på honom Hon hittade inte honom Sen kom morronen och det komde mycke kaniner Sen frågade dom Vad heter du vad heter du vad heter du Ja de sa ja heter de å de å de Inte de och de Sen kom den andra och krama mamma Sen gjorde dom ett jättestort bord Sen satt Pricken i mitten Dom fick äta morot och lite saft och lite kex Inte äta Dricka Slut va sagan slut	som sprang å sprang å sprang hoppade
--	---

Textbindning

Samordning: *och, men*

Underordning: *som, så,*

Övrigt: *sen, men sen, då*

4. Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap

Mariana Sellgren

INLEDNING

I den svenska grundskolan har idag närmare 14 procent av eleverna tvåspråkig bakgrund¹. Dessa elever är en heterogen grupp med olika ursprung, livserfarenheter, språkkunskaper, skolbakgrund och vistelsetid i Sverige. Därmed är också kunskaperna i svenska varierande; många har nått mycket långt i sin språkbehärskning i svenska men en stor grupp är ännu på väg att utveckla och behärska det svenska språket. Oavsett nivån i den egna språkutvecklingen är det för de allra flesta så att all kunskapsinhämtning sker via och på svenska. Ämnesundervisningen ställer stora krav på språkbehärsningen hos de flesta elever, inte minst hos de tvåspråkiga elever som ännu inte nått en åldersadekvat nivå i sitt andraspråk. Det är en stor uppgift att behöva ta in allt ämnesstoff, bearbeta informationen och uttrycka egna kunskaper både muntligt och skriftligt på och via det andraspråk som ännu är under utveckling. För många elever innebär skolans värld också ett möte med en ny språklig värld. Det kan, kanske just därför att eleven är andraspråksinlärare, betyda att den språkliga interaktionen och det kunskapsrelaterade språket inom ämnesundervisningen men även ämnesområdena i sig är helt nya erfarenheter (Schleppegrell, 2004). För att dessa elever ska ges möjligheter att lyckas måste de i skolan få rikligt med språklig praktik och dessutom, enligt många forskare, explicit undervisning i de texttyper som är mest förekommande inom ämnesundervisningen.

En omfattande studie av Wayne P. Thomas och Virginia Collier (1997, 2002) visar att det optimala för eleverna vore om de fick fortsätta sin kun-

skapsutveckling via modersmålet i de fall detta är det starkaste språket, och samtidigt få undervisning i och via andraspråket för att fullt utveckla även det. Även om forskning² talar för att många tvåspråkiga elevers kunskapsutveckling skulle gå snabbare om den fick ske via det starkaste språket ges denna möjlighet inte många flerspråkiga elever i dagens svenska skola. Av stor vikt är därför att all undervisning som dessa elever deltar i har sin utgångspunkt i en stor kompetens hos pedagoger som vet vad det innebär att lära sig ett andraspråk och vad det innebär att lära sig på ett andraspråk. Betydelsefullt är också att alla pedagoger ser utbildningen av de flerspråkiga eleverna som ett gemensamt ansvar. Formuleringar om praktiken på fältet från forskare på området andas dock något annat:

”Den forskning som ligger till grund för mycket av utvecklingen inom svenska som andraspråk har i alltför ringa grad påverkat skolans övriga ämnen och aktiviteter. Trots att elever med utländsk bakgrund idag utgör en betydande del av elevunderlaget i många svenska skolor är det mycket få lärare – utöver lärarna i svenska som andraspråk och modersmål – som har någon utbildning kring flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Det faktum att eleverna i dagens skola talar ca 140 olika språk har inte lett till några grundläggande förändringar av skolans övriga undervisning. Den bedrivs på många håll som om ingenting hade hänt.

De flerspråkiga elevernas skolframgång angår naturligtvis alla lärare och förutsätter en språklig medvetenhet och ett mångkulturellt förhållningssätt i skolans verksamhet. Det finns därför ett akut behov av kunskaper om flerspråkighetens villkor, andraspråksinlärn timer och interkulturella arbetssätt inte bara hos alla lärare utan också bland skolledare och andra ansvariga för skolans utveckling.” (Hyltenstam & Lindberg, Förord 2004)

Denna studie har fokus på ämnesundervisningen på svenska, eftersom det är i sådana studiesammanhang de flesta tvåspråkiga elever idag befinner sig. Studien innehåller ett urval av den aktuella forskning som finns inom ämnesområdet. Genom gjorda fallstudier belyses delar av den undervisning som de flerspråkiga eleverna och deras pedagoger är verksamma i. Pedagogerna beskriver förhållningssätt och arbetssätt de har i sitt arbete med flerspråkiga elever och några elever ger sin syn på olika aspekter av undervisningen.

Avslutningsvis finns en diskussion och de slutsatser som dragits från studien.

UNDERSÖKNINGENS SYFTE

Syftet med denna studie är att utifrån aktuell forskning ge en bild av befintliga kunskaper om hur ämnesundervisningen i skolan kan bedrivas för att gagna de tvåspråkiga elevernas skolframgång och ge dem samma studie- och utbildningsmöjligheter som deras enspråkiga kamrater har.

Ett ytterligare syfte är att göra några nedslag i verksamheter på fältet där man strävar efter att integrera ämnesundervisning med andraspråksundervisning i dagens skola och vilka antaganden som ligger till grund för lärarnas synsätt, förhållningssätt och arbetssätt samt redogöra för dessa.

Slutligen görs ett försök att analysera vad som i skolan generellt behöver vidareutvecklas för att de kunskaper som finns inom forskningen ska ge tydliga avtryck i den dagliga undervisningen av de tvåspråkiga eleverna.

FRÅGESTÄLLNINGAR

Vad säger forskningen är viktigt i ämnesundervisningen för att de flerspråkiga eleverna ska nå skolframgång?

Vad säger forskningen om behoven och möjligheterna av att integrera språkundervisning och ämnesundervisning?

Vilka förhållningssätt och arbetssätt kan iakttas hos lärare vid några nedslag i den ämnesundervisning som genomförs i de berörda stadsdelarna.

Hur ser behoven av kunskap, kompetensutveckling och vidareutveckling ut i skolans ämnesundervisning och vad kan göras för att integrera språk och innehåll?

TEORETISK RAM

SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE

Den teoretiska utgångspunkten för denna studie är ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket innebär att man ser kunskaper och färdigheter som något som utvecklas och byggs upp över tid mellan människorna i ett samhälle genom kommunikation och interaktion med varandra (Säljö, 2000). Detsamma gäller för språket som vi lär i ett socialt sammanhang med andra

människor. Enligt teorin om den systemisk-funktionella lingvistikens har språket växt fram i sociala sammanhang utifrån de behov som där funnits. Detta gör att man ser all språkanvändning som funktionell utifrån det syfte man har med kommunikationen och att språket alltid används i en specifik kontext (Halliday, 1993).

Sociokulturell miljö, identitet, språk och möjligheter

De attityder och värderingar som finns i samhället mot minoritetsgrupper återspeglas också i skolan och undervisningen. Utbildningsstrukturerna och den enskilde lärarens definition av sin egen roll kommer att bestämma spelet mellan läraren, eleven och samhället. Elevens självbild formas i dessa möten och påverkar i mycket stor utsträckning huruvida eleven lyckas eller misslyckas i skolan (Cummins, 2000). Haglund (2004, 2005) visar i sin studie att elevernas attityder till sina egna språk och egen kultur och utvecklingen av den egna självbilden påverkas av de förhållningssätt barnen möter i skolan.

I själva undervisningssituationen talar Cummins om en transformerande pedagogik som bygger på principen om etnisk och kulturell jämställdhet med fokus på att utbilda och stärka eleverna för ett aktivt deltagande i ett demokratiskt samhällsliv. Viktigt är att eleverna kan relatera kursinnehållet till sina egna liv och sociala sammanhang samt utvecklar ett kritiskt förhållningssätt där diskussioner förs hur man genom demokratiska processer kan förändra i samhället. Genom detta förhållningssätt bekräftas och utvecklas identiteten i interaktionen med läraren.

Cummins (2000) menar att majoritetsgruppens värderingar genomsyrar allt inom undervisningen, från organisation, läroplaner till bedömning av eleverna. Den enskilde läraren påverkas också och kommer därmed i sin relation till de flerspråkiga eleverna att ta med sig vissa antaganden, förväntningar och mål in i undervisningen, vilket i sin tur genom interaktionen antingen stärker eller försvagar elevernas självbild och identitet.

Fyra viktiga aspekter i undervisningen är, i vilken utsträckning:

- elevernas språkliga och kulturella bakgrund bekräftas, uppmuntras och synliggörs
- skolan samarbetar med närsamhället och använder sig av den kunskap som finns där
- skolan uppmuntrar aktiv språkanvändning i syfte att generera egen

kunskap, skapa litteratur och konst, reagera på det samhällsliv som barnen/ungdomarna lever i och påverkas av

- de vuxna som är inblandade i bedömning ser som sin uppgift att se elevernas svårigheter som en effekt av samspelet i skolan hellre än att lokalisera ”problemet” hos eleven

(fritt efter Cummins, 2000:47).

Utifrån sin omfattande studie lägger också Thomas och Collier (1997, 2002) stor vikt vid de sociokulturella processer som de flerspråkiga barnen är en del av i skolan och på fritiden och som i hög grad påverkar hur barnet kommer att förhålla sig till och lära sig även andraspråket. Ett av de resultat de presenterar är att de skolor med ett starkt sociokulturellt stöd för de språkliga minoritetseleverna också är de skolor där avgångseleverna har bland de bästa skolresultaten i sina distrikt. De har funnit att eleverna i dessa skolor är respekterade och visas uppskattning för de erfarenheter de tillför skolan och undervisningen, eftersom lärarna också använder sig av detta i skolarbetet. I dessa skolor finns en additiv tvåspråkig miljö där elevernas modersmål värdesätts och används för fortsatt kognitiv och kunskapsmässig utveckling.

Många studier bekräftar ett positivt samband mellan en *additiv tvåspråkighet*³ och elevens språkliga, kunskapsmässiga och kognitiva utveckling (Cummins, 2000). Motsatsen är en kontext där det andra språket tillägnas på bekostnad av det första. I en sådan subtraktiv *tvaspråkig miljö* tenderar eleverna att lyckas sämre i sina studier när den kognitiva komplexiteten ökar (Cummins, 2000).

SKOLANS SPRÅK – INTE EN SJÄLVKLARHET FÖR ALLA

Alla barn börjar skolan med språkliga resurser som har fungerat utmärkt för lärande i hemmet och för att ha ett meningsfullt samspel med familjen och den lokala omgivningen (Schleppegrell, 2004). Men skolstarten innebär för många, både för enspråkiga och flerspråkiga barn, en helt ny språklig värld där undervisningen innebär nya sätt att interagera och nya texttyper som behandlar obekanta ämnesområden att läsa och skriva om.

Språkanvändning finns alltid i ett socialt och kulturellt sammanhang, vilket avgör vad och hur vi lär oss språket och vilken erfarenhet vi har av olika språkliga register⁴. Schleppegrell betonar att många barn saknar social erfarenhet av det språk som används i skolan; ett kunskapsrelaterat språk. Denna språkanvändning är helt skild från vad barnen hittills har erfarit och skiljer

sig mycket från den vardagliga interaktion man möter utanför klassrummet.

Hon menar att forskningen mest fokuserat på tidig läs- och skrivutveckling i skolkontexten, men inte lika mycket på vilka utmaningar som möter eleverna högre upp i skolåren. Dessa mer avancerade läs- och skrivefärdigheter är också till stor del det som idag krävs för ett aktivt deltagande i samhälls- och yrkesliv.

Så gott som alla sammanhang i skolan använder språket för lärande och eleverna bedöms till största delen utifrån sina *språkliga* färdigheter. Schleppegrell menar att det inte behöver vara det kognitivt utmanande innehållet eller ämnet i sig som ligger bakom elevers svårigheter utan att barnen inte är bekanta med undervisningens språkbruk. Oftast är fokus på ämnesstoffet och inte på *hur* språket bygger upp innehållet. De förväntningar som lärare har på vad eleverna faktiskt ska klara språkligt och den språkanvändning som är målet för undervisningen är sällan tydlig och uttrycks inte explicit för eleverna. Istället uttrycks de i vaga formuleringar som ”använd egna ord”, ”var mer saklig” eller ”ha en bättre struktur”. Eleverna ges skrivuppgifter utan att undervisas i hur de rent språkligt ska genomföra dem. Nästan allt lärande i skolan sker genom språket, ändå diskuterar eller undervisar man sällan i de språkliga delarna av uppgifterna. I ämnesundervisningen är texter uppbyggda för att nå vissa syften och eleverna måste lära sig att både läsa och skriva dessa olika texttyper för att ha en stadig kunskapsutveckling och kunna visa sig själva som kunniga personer. Lärarna behöver mer kunskap om det språkliga i sitt ämne men också verktyg för att undervisa om det. Vissa elever har kunskap om skolans språkanvändning så de klarar sig, andra kommer in i skolan utan denna kunskap, men går även ut skolan med samma okunskap och kan då inte heller delta i det samhällsliv där dessa kunskaper förutsätts. Schleppegrell (2004) understryker att de olika sätt som barnen för med sig av förståelse till skolan ska värdesättas, erkännas och utvecklas vidare. Inget barn ska behöva förändra och byta ut sina sätt att samspela och använda språket i andra kontexter för att kunna tillägna sig skolans språkanvändning (jfr additiv-subtraktiv tvåspråkighet). Men eftersom vissa sätt att använda språket är mer inflytelserika än andra måste alla barn få tillgång även till dessa så att de sedan kan göra sina egna val utifrån en bred språklig repertoar.

Olika slag av språkbehärskning

Under 70-talet uppmärksammade forskare att det finns olika slag av språkbehärskning i både första- och andraspråket hos tvåspråkiga elever. Först med att göra en distinktion mellan ytligt flyt och mer kunskapsrelaterade språkfärdigheter var Skutnabb-Kangas och Tuokomaa (1976) som studerade finska tvåspråkiga barn i Sverige. Trots att barnen av sina lärare uppfattades tala både finska och svenska flytande, kunde de inte på ett åldersadekvat sätt tillgodogöra sig ämnesundervisningen i skolan. Anledningen var att barnen inte nått den nivå av språkbehärskning som krävdes i undervisningen. Detta visade på ett behov av att skilja på samtalsspråk och det mer studierelaterade språk som krävs för att tillgodogöra sig skolans ämnesundervisning. Dessa två olika slag av språkbehärskning benämns *ytflyt* och *tankeverktyg* av Skutnabb-Kangas (1981).

Olika benämningar och definitioner har sedan använts på de två olika typerna av språkbehärskning. **Den samtalsrelaterade språkbehärsksningen** handlar om att klara de vardagliga, kända situationerna med lek och samvaro med barn och vuxna i förskolan, skolan och på fritiden. Den används i en direkt interaktion där vi möts ansikte mot ansikte i en här-och-nu situation. Denna språkbehärskning benämns också sandlådespråk, playground language (Gibbons, 1993) och vardagsspråk, everyday language (Gibbons 2002; Schleppegrell, 2004). Cummins (2000) använder idag benämningen samtalsrelaterad språkbehärskning, conversational language proficiency och han har visat att andraspråkelever når en relativt hög grad av färdighet att vardagskommunicera på sitt andraspråk inom ungefär två år (Cummins, 2000).

Den kunskapsrelaterade språkbehärsksningen eller det skolrelaterade språket som på engelska benämnts classroom language och schoolrelated registers (Gibbons 1993; 2002) benämns idag av Cummins (2000) academic language proficiency som på svenska blivit kunskapsrelaterad språkbehärskning.

Det språk som behövs för lärande i skolan skiljer sig från det som barnen använder i lek och i vardagssamtal. I skolan måste eleverna med hjälp av språket kunna tillägna sig nya ämneskunskaper, formulera hypoteser, utvärdera, dra slutsatser, generalisera, förutsäga och klassificera. Eftersom detta ofta involverar högre tankefärdigheter är språket som används relativt abstrakt. Om eleverna inte får hjälp att utveckla det kunskapsrelaterade språket kan eleven inte heller tillgodogöra sig skolans ämnesundervisning (Gibbons, 1993).

Enligt Cummins (2000: 66) är det som avses när man talar om den kunskapsrelaterade språkbehärsknigen "i vilken utsträckning individen har förståelse för och behärskar de muntliga och skriftliga registren i skolans ämnesundervisning" (min övers.). Dessa register innehåller t ex ett ökande ordförråd där orden sällan är desamma som de som används i vardagliga samtal. De innehåller också syntaktiska drag t ex konstruktioner med passivum och diskurskonventioner med sätt att textbinda som bara förekommer i skriven text.

Rent vetenskapligt går det inte att fastställa vad det kunskapsrelaterade språket är eftersom det hör så tätt samman med ett ämnesinnehåll menar Chamot och O'Malley (1994). Enligt dem består det framförallt av de språkliga funktioner som krävs för att arbeta med ett ämnesinnehåll i skolan t ex förklara en process, analysera, rättfärdiga åsikter eller kritiskt granska kunskap.

I ett försök att hitta en enhetlig beskrivning av det *kunskapsrelaterade språket*, academic language, gör Valdés (2004) en genomgång av hur det definieras av t ex forskare och praktiker kring de tvåspråkiga barnen. Studien visar att uppfattningarna och diskursen varierar stort eftersom man utifrån sitt eget fokus ser en mindre del av helheten. Detta menar hon, kanske kan hjälpa oss att förstå varför andraspråkslärare och ämneslärare inom skolan har så svårt att fokusera på ett gemensamt mål. Det finns bara en antagen överenskommelse där ämnesläraren har en förväntan att andraspråksläraren ska leverera inlärare som är "väl förberedda" för ämnesundervisningen. Medan andraspråkslärarna fortsätter att anklaga ämneslärarna för ett avvissande förhållningssätt gentemot andraspråkseleverna. Valdés menar att denna motsättning omöjliggör ett gemensamt förhållningssätt kring arbetsätt och syn på hur undervisningen ska bedrivas. Speciellt slående enligt henne är att ämneslärarna och andraspråkslärarna lever i helt skilda världar i samma skola och hon fastslår att de måste börja kommunicera med varandra - för elevernas skull!

Att utveckla kunskapsrelaterad språkbehärskning tar tid

I en kanadensisk studie visar Cummins (1984) att det tar mellan 5-7 år för andraspråkseleverna att nå åldersadekvat nivå i det kunskapsrelaterade språket. En omfattande amerikansk studie gjord av Collier (1987) visar att tidsåtgången i genomsnitt är 4-8 år och att en viktig faktor är i vilken ålder andraspråket "knäpps på". Den grupp som det tar längst tid för att språkligt komma

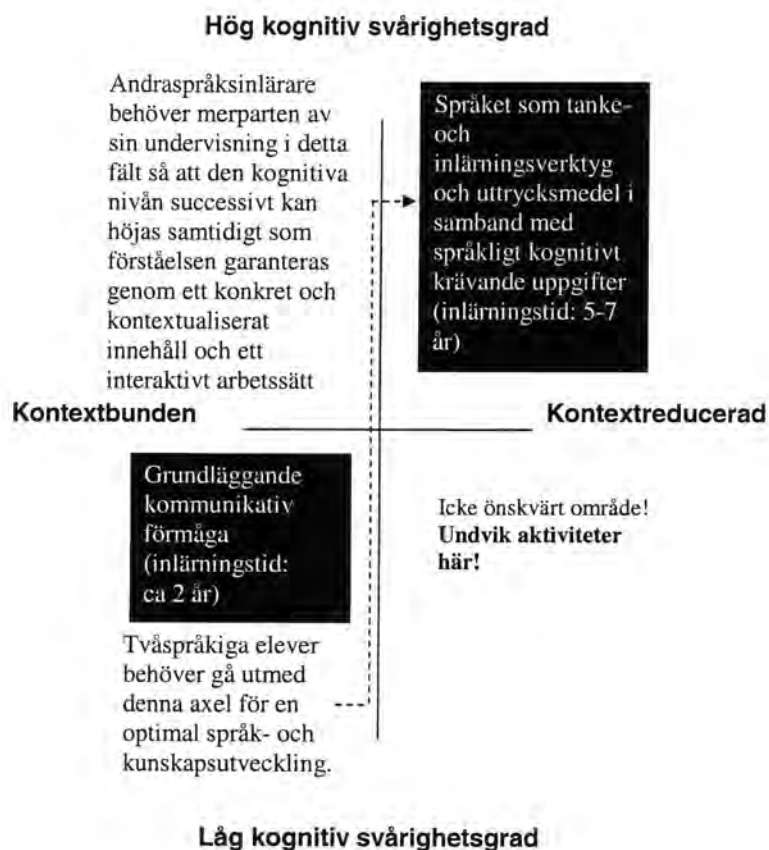
ikapp sina jämnåriga kamrater är de som anländer när de är 12 år eller äldre. Collier menar att de höga studiekraven och undervisningsformen kan förklara detta och att den här gruppen måste få möjligheter att utan avbrott fortsätta utvecklas kognitivt och kunskapsmässigt.

Ankomstålder	Genomsnittlig tidsåtgång
5-7 år	3-8 år
8-11 år	2-5 år
12-15 år	6-8 år

Eftersom de jämnåriga enspråkiga kamraterna inte står stilla och inväntar de tvåspråkiga eleverna utan själva hela tiden går framåt i sin språkliga kompetens är det en ojämn kamp andraspråkseleverna för. Det handlar både om att språkligt komma ikapp men också om att lyckas med det kognitivt krävande tillägnandet av all kunskap i matematik, NO, SO och i språk enligt kursplanemålen för varje skolår (Thomas & Collier, 2002). Gibbons (2002) betonar att det skolrelaterade språket med sina olika register inte är något som eleven bara ”plockar upp” över tid och till slut behärskar utan det sociala sammanhanget spelar roll för hur språket utvecklas och det viktiga är en anpassad undervisning utifrån elevernas behov.

Cummins fyrfältsmodell – språkbehärskning och kognitiva krav

Uppgifter och aktiviteter i skolarbetet ställer olika språkliga krav på eleven. I vilken utsträckning eleven har möjlighet att lyckas är relaterat till elevens språkbehärskningsnivå, språkliga krav i uppgiften och arbetssätt i undervisningen. I en modell (se figur 1) visar Cummins (1996, 2000) sambandet mellan dessa med utgångspunkt i två dimensioner. Den ena axeln visar graden av kontextbundenhet i den kommunikativa situationen där den ena ytterpunkten betyder rikligt med stödjande ledtrådar för förståelsen t ex kroppsspråk, intonation, bilder eller konkreta föremål. På den andra ytterpunkten (kontextreducerad) är det endast språket i sig som ger vägledning i diskussionen, föredraget eller i den skrivna texten. Den andra, korsande axeln har på sitt kontinuum ytterpunkterna kognitivt krävande och kognitivt enkelt, beroende på hur tankemässigt krävande språkanvändningen är. Om elevens kännedom om och erfarenhet av ämnet är stor har språkanvändningen automatiserats och den språkliga ansträngningen är minimal. Däremot blir den kognitiva ansträngningen omfattande när eleven ännu inte har den språkbehärskning



Figur 1. Cummins modell över kontextuellt stöd och kognitiv svårighetsgrad utifrån en uppgifts språkliga krav (fritt efter Hall 1996, Lindberg 1997).

som förutsätts i t.ex. SO-, NO- och matematikundervisningen, varken ifråga om förståelse eller för egen produktion i tal eller skrift.

Graden av kontextuellt stöd för att klara uppgiftens språkliga krav är viktig enligt denna modell och för den enskilde eleven inverkar både inre och yttre faktorer. Inre faktorer som ger kontextuellt stöd är sådana som tillhör individen själv t ex tidigare erfarenhet, motivation, kulturell relevans eller intressen som gör uppgiften och innehållet mer bekant och därmed mer lätt-tillgängligt. Tidigare studier, erfarenheter och kunskaper är viktiga inre aspekter av kontextbundenhet som läraren bör ta tillvara i undervisningen. För eleven spelar även kännedom om aktiviteten eller arbetssättet i sig stor roll och även det ger ett kontextuellt stöd, vilket ibland bäst aktiveras via

modersmålet. Det är alltid inlärarens perspektiv som avgör om något fungerar som ett stöd eller ej beroende på vilken förförståelse eleven har för att tolka specifika bilder och illustrationer (Cummins, 1996, 2000; Leung, 2001). Detta kan jämföras med betydelsen av texttexterna faktorer för läsförståelsen.

Yttre faktorer som ger kontextuellt stöd är t ex möjligheten att interagera med andra genom att förhandla, ställa frågor, be om förtydliganden och klargöranden eller att använda sig av konkret material. Ett viktigt kontextuellt stöd till en text är ett visuellt återgivande av huvudinnehållet genom grafiska presentationer eller andra bilder (Leung, 2001). Dessa kan fungera både som länkar och stöttor mellan innehållet och de språkliga kraven. Språk- och ämneskunskaper utvecklas bäst när eleven utmanas kognitivt men samtidigt får ett kontextuellt och språkligt stöd genom så kallad stöttning⁵ (Cummins, 1996). Detta får dock inte handla om att förenkla innehållet utan om att ge rätt stöd för att klara den kognitiva utmaningen och samtidigt ge de språkliga verktyg som behövs. Vilka krav som ställs på eleven är beroende av uppgiften och situationen, och de kognitiva kraven beror både på inre och yttre faktorer (Cline & Frederickson, 1996). Det som är ett lämpligt kontextuellt stöd och en rimlig förväntan på lärande för en elev i dag är det kanske inte i morgon. Ålder, kognitiv mognad, kognitiva och språkliga krav är individuellt och föränderligt, vilket gör att elevens behov hela tiden förändras. En fördel med modellen är att den kan användas dynamiskt och kärnan i den handlar om att vi måste arbeta utifrån de tvåspråkiga barnens förutsättningar och behov för att de ska kunna nå skolframgång enligt Cline och Frederickson (ibid).

Mohan (1990) framhåller problemet med att kalla den kommunikation som är helt avhängig de språkliga ledtrådarna för *kontextreducerad* eftersom all språkanvändning i enlighet med Hallidays funktionalistiska språkteorier sker i en situationell och kulturell kontext. Även Schleppegrell (2004: 9) menar ”att kalla de typer av texter som elever måste arbeta med i skolan för dekontextualiserade kan tolkas som att dessa texter inte skulle tillhöra någon speciell kontext. Men de skolbaserade texterna är svåra för många elever just på grund av att de återfinns i diskurssammanhang som kräver andra sätt att använda språket än dem eleverna möter utanför skolan.” (min övers.).

Viktigt att ta fasta på är att det inte handlar om en distinktion mellan talat och skrivet språk i fråga om kognitiva krav eftersom en situation där du

debatterar en viktig fråga intensivt kan vara minst lika krävande som att skriva en uppsats. Cummins fyrfältsmodell kan vara till hjälp i det pedagogiska arbetet för att:

- planera undervisningens olika moment och progressionen i dem
- individualisera genom att ge olika kontextuellt stöd och ställa olika språkrav
- modifiera momenten efter hand genom att ge mer kontextuellt stöd när behov finns
- utvärdera undervisningen; uppgifterna, elevernas arbete och måluppfyllelse

(Cline & Frederickson 1996; Hall 1996; Cummins 2000; Leung 2001).

Ett mer övergripande pedagogiskt perspektiv på modellens användbarhet ger Cummins själv i följande formuleringar:

Ett huvudsyfte med undervisningen är att utveckla elevens förmåga att hantera och tolka kognitivt krävande kontextreducerade texter. Ju mer den tidiga läs- och skrivundervisningen kan bäddas in i en meningsfull kommunikativ kontext (dvs. relateras till barnets tidigare erfarenheter) desto mer framgångsrik kommer den att bli. Samma princip gäller för undervisning i andraspråket. Ju mer kontextbundet det tidiga andraspråksinflödet är desto mer begripligt kommer det att vara och paradoxalt nog; desto mer framgångsrik kommer till sist utvecklingen av andraspråksfärdigheter i kontextreducerade situationer att vara. Ett viktigt skäl till varför minoritets elever ofta har misslyckats med att utveckla en hög nivå i de kunskapsrelaterade färdigheterna i andraspråket är att den tidiga undervisningen har lagt tonvikten på den kontextreducerade kommunikationen och undervisningen har varit via engelskan (läs: svenska) och inte relaterat till deras tidigare erfarenheter utanför skolan. (Cummins, 1984: 141, min övers.)

Hall (1996) menar att Cummins modell kanske helt enkelt är viktigast som redskap för läraren att medvetandegöra undervisningsbehoven hos de tvåspråkiga eleverna. När deras behov blir tydliga kan det också få dem själva att ta större ansvar för sitt lärande och bli mer självständiga.

Enligt Hall (1996) är det alltid vanskligt att placera olika aktiviteter i

modellen eftersom olika pedagoger kommer att genomföra dessa på olika sätt, använda material på olika sätt och med olika syften. Men hon menar att det är viktigt att diskutera svårighetsgrader och former av stöd när man planerar och låta just detta vara en viktig process i det pedagogiska arbetet. Här nedan följer några praktiska exempel på hur modellen har använts.

CUMMINS FYRFÄLTSMODELL – I PRAKTIKEN

I alla de presenterade uppläggningsarna nedan har eleverna olika slags stöd för att klara de språkliga krav som uppgifterna ställer. Det viktiga är att eleverna i varje moment och arbetsuppgift ges det stöd de behöver för att språkligt lyckas med uppgiften och samtidigt grundlägga den språkliga behärskning de måste nå för att sedan kunna genomföra uppgifter inom ämnesområdet enbart med språket som verktyg, utan annat stöd.

Magnetism i NO-undervisningen

Cummins (2000) använder sig av Gibbons' exempel från NO-undervisningen (även i Gibbons, 2002) om magnetism för att visa hur progressionen i undervisningen optimalt bör se ut för att befärja den kognitiva utvecklingen parallellt med en språk- och kunskapsutveckling.

1. Situationsbundet laborativt smågruppsarbete, där eleverna använder vardagsspråk för att undersöka och diskutera det nya ämnesinnehållet (magnetism). Genom att här-och-nu-situationen möjliggör för eleverna att kommunicera genom "den här" och "dom där" blir språkanvändningen kognitivt enkel.
2. Varje grupp presenterar sitt arbete för övriga men hela tiden under lärarens ledning och stöd. Det är också läraren som till stor del leder detta moment genom att bistå med klargöranden, sondera och hjälpa till att omformulera. Utan de konkreta föremålen tillhands ställs större språkliga krav och dessa samtal är början på en övergång till den mer kontextreducerade språkanvändningen som här introduceras av läraren.
3. Eleverna är nu redo att skriftligen besvara frågan "Vad har du lärt dig?" i sin loggbok då de använder sig av ord och formuleringar från föregående moment. Här är den kognitiva ansträngningen stor pga de språkliga krav som ställs i denna kontextreducerade kommunikation.

Shakespeares Romeo och Julia i språkundervisningen

Hall (1996) beskriver hur man i de högre skolåren utgått från Cummins modell i planering och genomförande av ett längre arbete med Shakespeares *Romeo och Julia*, i stadsdelen Tower Hamlets i London. Några exempel på genomförda aktiviteter och arbetssätt ges här inplacerade under graden av kontextbundenhet och kognitiv svårighetsgrad.

Kontextbundet och låg kognitiv svårighetsgrad

1. Att i grupp hitta på en egen Romeo och Julia-berättelse utifrån bilder som illustrerar Shakespeares version. Vid behov fylla på med egna bilder och som produkt göra en väggtidning med bilder, som eleverna skriver korta rubriker/bildtexter till. Eleverna erbjuds ta hjälp av en ordlista med nyckelorden i.

Kontextbundet och hög kognitiv svårighetsgrad

2. Arbeta med prologen; i originalversion (1500-tals engelska) och en förenklad omskriven version (av lärare). Para ihop dessa och ordna i rätt tidsföljd, bilder till hjälp även här, nu introduceras den riktiga R & J-historien.
3. Eleverna arbetar i par och får ett kort där en person i dramat presenteras med karaktärsbeskrivningar (på två olika språknivåer), 2 min att läsa in sig, presentera för varandra, lyssna noga, sedan ihop med ett annat par för att presentera den andres karaktär, ytterligare aktiviteter med personbeskrivningar på kort.

Kontextreducerat och hög kognitiv svårighetsgrad

4. Arbeta med nyckelrepliker (Shakespeares språk); får summering av en akt och nyckelrepliker; ska presenteras som 5-minutersdrama, behöver originaltext för att se vad som händer mellan de olika akterna och kunna skriva korta sammanfattningar som länkar ihop scenerna.
5. Arbeta med moraliska frågor; skuldfrågan, diskutera utifrån dramat; förhandla och diskutera i grupp; vad var orsak till tragedin? Får 10 förslag och ska rangordna dessa utifrån diskussioner och förhandlingar i gruppen.

Även Bergman & Sjöqvist (2000) beskriver utförligt hur Cummins modell används i arbetet med skönlitteratur i år 7.

Hall (1996) beskriver också hur man arbetat i år 7 med arbetsområdet *Liv och livsprocesser* i NO:

- varje elevgrupp får en stor bild på en livsmiljö (t ex öken, regnskog, prärie, polarområde) och därtill tio småbilder på växter/djur
- gruppen ska sedan bestämma vilka av växterna/djuren som passar i den miljö gruppen tilldelats och diskutera sig fram till vilka andra organismer som kan höra hemma där
- därefter utses en förhandlare per grupp att göra bildbyten med andra grupper. Sedan ska gruppen matcha ihop bilderna med namnetiketter, skriva en kort beskrivande text om varje miljö; klimat, vegetation, tillgång på föda, rovdjur
- sedan görs en 2-minuters muntlig presentation innehållande förklaring till hur djur/växter anpassats till miljön
- därefter går eleverna runt och tar anteckningar från andra grupper om miljöer, växter, djur; i pararbete väljer de två levande organismer från två olika miljöer, listar fyra sätt som dessa anpassat sig till miljön på
- slutmål: varje elev ska kunna skriva om hur en organism har anpassat sig till sin miljö och kunna använda vokabulär från lektionsanteckningar
- vissa elever kommer att kunna skriva om en organism från varje miljö, gå vidare i litteratur, skapa det ideala ökendjuret eller skapa den nya ideala framtidsmänniskan.

INTEGRERING AV ANDRASPRÅKSUNDERVISNING OCH ÄMNESUNDERVISNING

Eftersom det tar så många år att lära sig ett andraspråk som fungerar fullt ut som ett inlärningsverktyg i skolan måste ämnesundervisningen samtidigt vara fokuserad på språkundervisning. Denna språkundervisning måste ske parallellt och i samband med ämnesundervisningen så att eleverna har möjlighet att tillgodogöra sig innehållet och ämnesstoffet, samtidigt som de lär sig målspråket och kan nå full behärskning i det. I skolan kan man inte först fokusera på språkundervisning för att sedan låta eleven ta del av ämnesundervisningen. Eleverna måste få fortsätta sin kunskapsutveckling på en åldersadekvat nivå och delta i ämnesundervisningen även under alla de år då eleven ännu är i färd med att ta igen och komma ifatt rent språkligt. Det fak-

tum att många elever deltar i ämnesundervisningen när språket ännu inte fullt ut behärskas som ett tanke- och inlärningsinstrument, ställer dock stora krav på de undervisande lärarna i alla berörda ämnen och några argument för integrering är:

- En integrering överensstämmer med uppfattningen att språk bäst lärs i en meningsfull kontext, som erbjuder ett autentiskt sammanhang för att utveckla ämnesspecifika genrer och register och överensstämmer med ett funktionellt förhållningssätt till språk. Man lär sig bäst om språk i ett sammanhang där språket faktiskt används till något.
- Det tar 5-7 år att komma ifatt i den kunskapsrelaterade språkbehärsknigen; denna process måste snabbas på vilket säkrar att elevernas klassrumstid används effektivt.
- Helt separerad språkundervisning är otillräcklig för att möjliggöra elevernas framgång i studierna, risk att det inte finns någon koppling mellan det språkliga fokus i språkundervisningen och det språk som förutsätts och krävs för att kunna tillgodogöra sig ämnesundervisningen.
- Ämne och språk befruktar varandra ömsesidigt; innehållsligt och språklig fokus.
- Kulturell och språklig mångfald i klassrummen gynnar alla där (relaterar till de exempel där elevgrupperna skiljs åt utifrån första- och andraspråkskriterier och då oftast blir homogena grupper). (Snow, Met & Genesee, 1989; Davison & Williams 2001; Gibbons, 2002)

För andraspråks elever innebär skolarbetet enligt Mohan (1986), att de måste lära sig obekanta ämnesområden på ett okänt språk. Han menar att språkläraren därför måste utveckla sätt att hjälpa eleverna att få de rätta språkliga verktyg de behöver för att klara ämnesstudierna och ämneslärarna måste ge strategier så att eleverna kan ta till sig ämnesstoffet och nå större självständighet i sitt lärande. Han säger vidare att ”ofta misslyckas dessa elever med att nå sin potential i ämneskunskaperna för att deras språk är dåligt koordi-

nerat med stoffet eller ämnesinnehållet“ (Mohan 1986:1, min övers.) och framhåller vidare att språk är det huvudsakliga mediet för undervisningen och lärandet och därför måste lärarna hjälpa eleverna optimalt med just detta.

CONTENT-BASED INSTRUCTION – INTEGRERAD SPRÅK- OCH ÄMNESUNDERVISNING

Den engelska benämningen content-based instruction (CBI) har inte någon självklar motsvarighet på svenska i ett andraspråkssammanhang och här kommer *integrerad språk- och ämnesundervisning* och *CBI* att användas. I takt med att antalet elever med engelska som andraspråk växte i de amerikanska skolorna under 80-talet ökade också behovet av att utveckla arbetsätt som utvecklade ämneskunskaper *och* språkkunskaper samtidigt. Huvudtanken inom CBI är att eleven får språkundervisning och utvecklar sitt andraspråk i samband med en fortsatt kunskapsutveckling i ämnesundervisningen (Schleppegrell, Achugar & Oteíza, 2004). Inriktningarna inom CBI är fler och innehåller en blandning av strategier och metoder, material och arbetsätt (Sheppard, 1997). Davison och Williams (2001) menar att det inbördes förhållandet mellan *språk*, *innehåll* och *integrering* inom olika varianter av CBI kan ses som en gradskillnad på ett kontinuum där ett renodlat fokus på språket finns på den ena ytterpunkten och ett ämnesinnehållsligt fokus på den andra. Det som betonas som viktiga inslag och arbetssätt inom CBI är:

- Tematisk- eller ämnesinriktad undervisning (Stoller & Grabe, 1997).
- Visuella och grafiska presentationer/hjälpmedel för att strukturera upp textinnehåll, stoff, kunskap, utveckla tankefärdigheter och lära sig se diskursmönster (Mohan 1986, 1990, 2001; Stoller & Grabe 1997; Tang, 1997, 2001).
- Lära eleverna produktiva inlärningsstrategier som gör att de *lära sig att lära* och kan ta eget ansvar och vara aktiva i alla studiesammanhang - inte bara en undervisning som tillgängliggör dagens lektion (Chamot & O'Malley, 1987; Mohan 1990; Kinsella, 1997).
- Omfångsrik textläsning; aktiviteter som ger förförståelse, textval utifrån elevernas erfarenheter och kunskaper (Mohan 1990; Kinsella, 1997).
- Fokus på det kunskapsrelaterade språket i ämnesundervisningen (förståelse och egen produktion) (Mohan, 1986; Kinsella, 1997).
- Integrering av språkundervisning och ämnesundervisning med stort

språklig fokus så att ämnesstoffet görs tillgängligt för eleverna samtidigt som de lär sig språket (Mohan, 1986, 2001; Stoller & Grabe, 1997).

- Interaktiva, samarbetsinriktade arbetssätt i smågrupper, t ex cooperative learning⁶, där den enskilde eleven har möjligheter till aktiv språkanvändning i samarbete med andra kring ämnesinnehåll och språklig form (Gröning, 1996; Stoller & Grabe, 1997).
- Genre-undervisning för att lära sig hur innehållet bärs upp av språklig form och att språkliga val görs utifrån syftet med texten, få förståelse för språkets sociala funktion (Mohan 1990; Stoller & Grabe 1997; Davison & Wilson, 2001).
- Bedömning av elevernas kunskaper via portfolio, ej standardiserade test, följa och bedöma elevernas språkutveckling utifrån det språk de använder i det löpande skolarbetet (Sheppard, 1997; Rosen & Sasser, 1997; Leung, 2001).

Ämneslärare och andraspråklärare måste samarbeta

Det faktum att ämneslärare och andraspråklärare ännu inte i tillräcklig omfattning samarbetar kring undervisningen av andraspråkseleverna får förödande konsekvenser för elevernas möjligheter att lyckas i skolan. Enigheten är stor bland många forskare idag om att ett samarbete där man rådgör, planerar, genomför och utvärderar undervisningen för andraspråkseleverna är nödvändigt. En fråga att använda sig av i ett sådant samarbete borde enligt Leung (2001) vara: *”Är både andraspråkläraren och ämnesläraren helt införstådda med de språkliga krav som ställs på eleven i ämnesundervisningen för att kunna klara alla uppgifterna?”* Eftersom ämnesinnehållet så gott som uteslutande bärs upp av språket bör lärarna tillsammans diskutera hur de bäst organiserar och presenterar stoffet så att det möjliggör ett aktivt deltagande för de tvåspråkiga eleverna och leder till utveckling av både andraspråket och nya ämneskunskaper.

Även Mohan (2001) understryker att språklärare och ämneslärare måste samarbeta kring undervisningen av andraspråkselever, men han säger också ”att ansvaret att integrera kvarstår även om det bara finns *en* lärare” (min övers. och kursivering). Han säger vidare att vi måste hitta arbetssätt som tydliggör att språket är ett instrument för lärande och som samtidigt och uttryckligen omfattar målen i ämnesundervisningen. För att möjliggöra detta är det viktigt att finna förhållningssätt som inte avvisas av ämneslärarna.

I den tidigare nämna studien av Valdés (2004:119) säger hon ”olyckligtvis är

det så att inte förrän det blir en ökad kommunikation mellan ämneslärarna och andraspråkslärarna, kommer några framsteg att göras” (min övers.). Denna bild bekräftas också i en australiensisk studie gjord av Arkoudis (2003) där hon genom att bilda och analysera ett planeringsarbete mellan en NO-lärare och en andraspråkslärare visar att deras syn på språk och undervisning ligger inbäddad i deras respektive ämnen och därför har de också föreställningar om varandras förhållningssätt som gör att det blir mycket svårt att på ett jämbördigt och givande sätt mötas kring undervisningen. Hon ställer också frågan; hur ska vi göra för att de ska börja samarbeta? Hon är medveten om att det är en lång väg kvar men menar att frågan måste trots svårigheterna alltid finnas på skolans agenda.

Short (1994) har sett att ett samarbete där språklärare och ämneslärare tillsammans planerar undervisningen och tar fram material är effektiv. Schleppegrell (2003) menar också att samarbetet mellan ämneslärare och språklärare visat sig vara mycket värdefullt för att utveckla arbetssätt där språkliga analyser av läromedelstexter är centrala.

Ett begripligt inflöde och ett framtvingat utflöde

Krashen (1982) menar i sin hypotes om det begripliga inflödet att det språkliga inflödet inläraren möter optimalt ska ligga ”snäppet över” ($i + 1$) den egna språkbehärskningsnivån. Detta möjliggör för inläraren att förstå innehållet med hjälp av kontexten och omvärldskunskap d v s den icke-språkliga information som det omges av.

Det har också visat sig att interaktion är mycket viktig för att göra inflödet begripligt. Genom att inläraren har möjlighet att i samarbete med andra få förtydliganden, parafraseringar och klagörande bekräftelser, för att nå fram till en ömsesidig förståelse blir det möjligt för inläraren att också påverka inflödet. Samspelet ger även inläraren återkoppling på de egna hypoteserna om målspråket (Lindberg, 1996).

Även det egna utflödet spelar en stor roll för språkutvecklingen enligt Swain (1998), som menar att ett rikt och väl anpassat inflöde inte räcker för elevernas andraspråksutveckling. Hon hänvisar till egna och andras studier av de franska språkbadsprogrammen som visar, att trots att eleverna där har studerat i flera år med ett rikt inflöde av franska, använt sig av kommunikativa arbetssätt och ägnat mycket tid åt det franska språkets grammatik, så uppvisar ändå eleverna på mellan- och avancerad nivå andraspråksdrag i skriften och talad franska. Orsakerna till detta kan vara att de flesta av elevernas yttranden visade sig vara mycket korta. Endast 15 procent av deras yttranden

var längre än en sats (Swain & Lapkin, 1995). Eleverna hade heller inga större krav på sig att uttrycka sig mer precist eller korrekt. Swain menar alltså att genom att inläraren tvingas att producera själv, s k framtvingat utflöde, pushed output, så kräver det att andra språkliga processer aktiveras där man går från de semantiska processerna⁷, som används vid förståelse, till ett mer syntaktiskt processande⁸ som är en förutsättning för att producera så språkligt korrekt som möjligt (Kowal & Swain, 1994; Lindberg, 2004).

Minst lika viktigt är att ge stort utrymme för eleverna att i olika former tala om kunskapsområdena i ämnena. Det innebär att läraren måste ge modeller för språkanvändningen i ämnet som synliggör skillnaden mellan elevernas vardagsspråk och det ämnesspecifika språket (jfr Lemke, 1990).

Grafiska presentationer och visuella hjälpmedel

– ger stoffet och språket struktur

I flera studier har Tang (1997, 2001) dokumenterat hur andraspråkselever i skolarbetet förhåller sig till och använder sig av visuella hjälpmedel t ex grafiska illustrationer, bilder, översikter och tabeller.

Hon fann att även om eleverna mötte ett stort utbud av grafiska bilder i läromedelstexter och annat material var detta ingen garanti för att eleverna skulle lära sig att dra nytta av den information de erbjöd. Antingen tittade man mycket snabbt på dem eller undvek dem helt och hållet. Det visade sig att eleverna inte alla gånger har de strategier som krävs och därmed inte heller kan använda sig av de visuella hjälpmedlen i lärobokstexter eller lärarpresentationer. De kan då inte heller koppla den visuella betydelsen i bilden till den betydelse som finns i texten. Tang fann att eleverna ofta såg de grafiska bilderna mer som konstnärlig dekoration än som något som illustrerade idéer och kunskap.

Tang menar att kunskapen om hur man effektivt ska använda sig av visuella hjälpmedel inte är något som eleven bara tillägnar sig spontant utan man måste få hjälp med detta. Hon hävdar att det till och med är vanligt att eleverna lärt sig att helt bortse från och ignorera de visuella hjälpmedel som står till buds och endast tar fasta på det skrivna ordet. Hon konstaterar också att när eleverna inte kan "läsa" grafiska bilder kan de inte heller själva producera sådana för att använda i texter och presentationer.

När de språkliga kraven i ämnesundervisningen är stora blir det viktigt att även kunna dra nytta av bilder och grafiska illustrationer. I dagens samhälle är visuella hjälpmedel ett viktigt verktyg för att skapa mening och kunskap.

Händelser som ledde till det romerska rikets fall	
Orsak	Verkan
Snabb expansion av det romerska riket	Romarna tvingades ägna mycket tid och energi åt att försvara imperiet mot angripare
Uppretade italienare ville ha de fördelar som ett romerskt medborgarskap gav. De hotade att göra uppror och anfälla Rom.	Romarna beviljade italienarna medborgarskap
Många interna problem: -fattiga människor svalt -regeringstjänstemän blev korrupta -konsuler mördades -slavar gjorde uppror mot ägarnas våldsamma hantering	Republikanska systemet försvagades

*Figur 3. Orsak och verkan till romerska rikets fall
(från Tang 2001, min övers.)*

Tang visar hur en lärare genom att förbereda grafiska presentationer av ett kapitelinnehåll i läroboken hjälper eleverna att förstå ämnesstoffet. Genom att göra tidslinjer, grafiska uppställningar av t ex orsak/verkan-samband och att även tillsammans med eleverna återge huvudinnehållet visuellt, ges eleverna det kontextuella stöd för lärobokens språkrav som de behöver. I det fortlöpande arbetet har eleverna sedan verktyg för att både förstå, använda sig av och själva producera kunskapsstrukturer visuellt. I ett arbete om romarriket användes den översikt som finns nedan i figur 3.

Läraren undervisade i kunskapsstrukturen för orsak -verkan och om de formuleringar som används för att uttrycka sådana samband t ex *orsakade, ledde till, resulterade i, åstadkom, därför, som ett resultat av ...* och *effekten av ... var*. Utifrån det här arbetet kunde sedan eleverna på egen hand skriva en kort sammanhängande text:

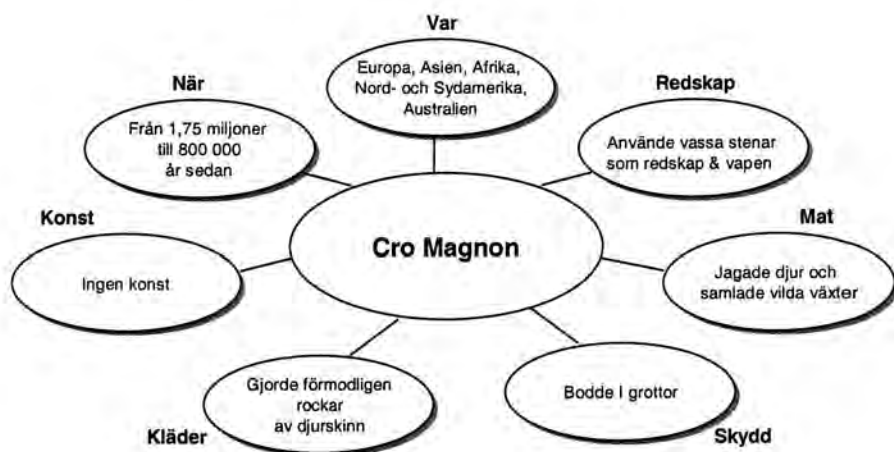
Det var tre större händelser som ledde till slutet för den romerska republiken. **För det första** orsakade den snabba expansionen av romarriket att romarna tvingades ägna mycket tid och energi åt att försvara imperiet mot angripare. **Den andra orsaken** var att arga italienare ville ha fördelar av ett romerskt medborgarskap. De hotade att göra uppror och anfälla Rom. Regeringen överlever utan dem så romarna beviljade medborgarskap till italienarna. **Slutligen** så försvagades det republikanska systemet därför att fattiga människor svalt, regeringstjänstemän blev korrupta, konsuler mördades och slavar gjorde uppror mot ägarnas våldsamma hantering. Skrivet av Jerry

Figur 4. Elevtext om romerska rikets fall (från Tang 2001, min översättning och fetning.)

I ett annat arbete där man arbetade med människans utveckling, förberedde läraren grafiska framställningar utifrån lärobokens innehåll som presenterades i anslutning till arbetet med stoffet. Läraren förberedde varje kapitel för att visa innehållet och stödja texten grafiskt men också för att illustrera de kunskapsstrukturer som fanns representerade i stoffet. Vissa illustrationer gjordes tillsammans med eleverna som sedan i grupp kunde producera bilder. Figurerna 5 och 6 visar exempel på detta.



Figur 5. Grafisk presentation av Homo Habilis utifrån en lärobokstext (från Tang 2001, min övers.)



Figur 6. Grafisk presentation av Cro Magnon utifrån en lärobokstext (från Tang 1997, min övers.)

När eleverna får hjälp att strukturera lärobokstextens innehåll grafiskt och förstår mer av informationen med hjälp av spindeldiagrammen kan de sedan i grupp gå vidare och föra in informationen i enlighet med figur 7.

	När	Var	Redskap	Mat	Skydd	Kläder	Konst
Homo Habilis	Från 1,75 miljoner till 800 000 år sedan	Östra Afrika och södra Asien	Använde vassa stenar som verktyg och vapen- ingen eld	Bär, fågelägg, vildsvin	Byggede skydd av grenar	Inga kläder	Ingen konst
Homo Erectus	Från 1,25 miljoner till 250 000 år sedan	Afrika, Asien och Europa	Eld, flinta, spetsade träspjut	Vilda djur- elefanter – Kokat kött	Förmodligen byggede skydd av grenar	Inga kläder	Ingen konst
Neandertalare	Från 130 000 till 30 000 år sedan	Europa, Mellanöstern	Knivar, borrar, spjutvässare gjorda av sten	Vilda djur, björnar, kokat kött	Levde i grottor	Djurhudar som skydd	Ingen konst
Cro Magnon	Från 30 000 till 10 000 år sedan	Europa, Asien, Afrika, Nord- och Sydamerika, Australien	Mejslar, knivar, spjutspetsar, nålar, fiskkrokar, harpuner, lampor	Jagade djur och samlade växter	Levde i grottor	Gjorde förmodligen rockar av djurskinn	Målade grottväggar, halsband av snäckor och djurtänder, flöjter och visselpipor av djurben.

Figur 7. Sammanställning av lärobokskapitel (Tang, 2001, min övers.)

Även Lemke (2002) säger att många tycks tro att närvaron av grafiska, visuella och matematiska framställningar i naturvetenskapliga texter, och framförallt i det ökade utbudet av naturvetenskapliga internet-baserade texter, automatiskt ska öka förståelsen hos en andraspråksinlärare. Debatt förs om dessa framställningar är universella eller ej, men han menar att oavsett det eller deras ickelingvistiska egenskaper så är ändå det avgörande ifall eleverna har lärt sig konventionerna för dessa och tidigare integrerat grafiska framställningar med den tillhörande texten, på ett språk eleven behärskar.

LÄSA OCH SKRIVA FÖR ATT LÄRA

Det som bl a tas upp i detta avsnitt är vikten av att lära eleverna ett kritiskt förhållningssätt till text och främst skreven text, några aspekter på lärobokstext och vad som kan spela in för läsförståelsen.

Det förändrade krav på elevens läsförmåga som inträffar ungefär när eleven lämnar det tredje skolåret och påbörjar det fjärde har stor betydelse för det fortsatta skolarbetet. Fram till dess har det för barnet främst handlat om att lära sig läsa, men hädanefter ska barnet i skolan framförallt läsa för att lära (Naucélér, 2000). Mycket av det underlag för nya kunskaper som barnet nu ska inhämta är via olika textkällor och från olika typer av text. Nu måste eleverna kunna tillgodogöra sig innehållet i texterna för att nå kunskapsmålen, ett innehåll som ofta är nytt och eleverna ska också vara så skickliga på att läsa att de klarar att läsa mellan raderna. Dessutom ska eleverna utveckla ett kritiskt förhållningssätt till det de läser och skriver (se Freebody, 1992; Ada, 1996).

Läsarens olika roller för framgångsrik läsning

Luke och Freebody (Freebody, 1992, Luke & Freebody, 1999) menar att det är svårt att utifrån rådande lästeorier försöka beskriva vilka de nödvändiga och tillfredsställande omständigheterna är som leder till god läsförmåga. Det finns alltför stora svårigheter med att förutsäga vad en läsare som tillhör en viss kulturell grupp kommer att få ut av en viss text eller vilka krav just den här texten i *den här* kulturen ställer på sin läsare. De menar att det endast går att fastställa vissa komponenter som krävs för att läsaren på ett lyckosamt vis ska nå framgång i sin litteracitetsutveckling. Dessa i sin tur ska ses som olika men relaterande roller som läsaren, i förhållande till texten, måste ta i sin läsning. Rollerna visar var och en på en viss aspekt i läsning.

Läsarens roll som kodknäckare

Läsaren måste ta till sig och förstå det rent tekniska hos en skriven text d v s känna igen och kunna använda det tekniskt grundläggande i skriven text, som alfabetet, relationen mellan talade ljud och skrivna symboler, stavning samt konventioner och mönster för meningar och längre text.

Läsarens roll som textdeltagare

I rollen som textdeltagare handlar det om att ta till sig texten i sig d v s dess betydelse och struktur. Här är det läsarens förförståelse av själva stoffet som spelar in, men även dennes kunskaper om hur skriven text generellt är strukturerad om det t ex är en berättande eller en utredande text. Kunskapen om ämnet och sammanhanget samspelar när vi tar till oss en text. Läsförståelsen blir till genom läsarens tolkningar av texten men även genom att läsaren fyller i eventuella luckor som finns mellan meningarna. Redan det lilla barnet lär sig att koppla en text till egna känslor och erfarenheter i den interaktiva sagoläsningen när den vuxne anknyter till vad barnet känner igen och känner inför olika fenomen. Den egna förförståelsen har stor betydelse för läsförståelse och tolkning av text. Freebody (1992) återger ett exempel från en studie där samma text lästes av amerikanska elever i skolår 8, en grupp var vita⁹ förortselever och den andra var svarta innerstadselever. Textavsnittet (ett brev) handlade om något som på engelska benämns "sounding"/"playing the dozens" som är en slags rituell verbal förolämpningslek som förekommer i de svarta kompisgängen. Det visade sig att de svarta eleverna beskrev precis det som författaren avsett medan de vita eleverna sade sig ha läst en text som innehöll fysisk aggression, lite av rasupplopp och ett stort bråk. Freebody påpekar att i många standardiserade läsförståelsetest skulle den svarta elevgruppen ha klarat sig sämre än den vita gruppen, men här hade de den nödvändiga förförståelsen och kunskapen. Freebody återger forskningsgruppens erfarenheter i anslutning till studien:

The reaction that many white middle-class teachers and students have to inner-city black students trying to work their way through culturally loaded material was mirrored by one of our black male students. Upon being told that the white children understood the letter to be about a fight instead of about sounding, he looked surprised and said, "What's the matter? Can't they read?" (Freebody, 1992: 4)

Läsarens roll som textanvändare

I rollen som textanvändare ska läsaren i sociala sammanhang lära sig och kunna visa kännedom om både vilken läsning som förväntas och vad som bedöms som lyckad läsning. I klassrummet t ex så lär man sig det som elev genom lärarens sätt att ställa frågor till en text, diskutera och ge återkoppling på elevprestation. Freebody (1992) menar att klassrumsdiskussionerna utifrån en text har ett viktigt syfte för eleverna eftersom de visar hur eleven borde ha läst texten.

Läsarens roll som textanalytiker

Som textanalytiker ska läsaren läsa texten kritiskt och med medvetenhet om att text är en konstruktion av en person som har en viss kunskap och ett visst förhållningssätt till den information som ges i texten. Läsaren ska här reagera utifrån vetskapen att ingen text är neutral utan återger vissa perspektiv men kanske också utelämnar andra, men påverkar likafullt människors tankar. För förståelsen av texten spelar både läsarens kunskaper och ideologiska övertygelser i ämnet in. Frågor läsaren kan ställa till texten är ”Vilka övertygelser i ämnet har den person som skrivit den här texten?” och ”Vilken slags person kan utan problem och med tillfredsställelse förstå och ta till sig den här texten?”. Den sistnämnda frågan är viktig eftersom svaret på den kanske är att den som inte delar skribentens idéer och teorier, inte kan läsa den utan problem.

Kritisk litteracitet – ett kreativt och identitetsutvecklande sätt att arbeta med läsning

Fler forskare som omnämns i föreliggande studie betonar vikten av att eleverna utvecklar en kritisk litteracitet under sin skolgång (t ex Ada, 1996; Veel & Coffin, 1996; Coffin, 1997; Freebody, 1992; Luke & Freebody, 1999; Cummins, 2000).

Ett arbetssätt som presenteras av Ada (1996) och som till viss del vidareutvecklats av Cummins (1996, 2000, 2001) inriktas på att eleven genom interaktion utvecklar ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt till texter och läsning. På det här sättet kan man arbeta med de flesta texter; tidningstexter, lärobokstexter, faktatexter samt elevernas egna texter och man kan låta faserna överlappa varandra eller vävas ihop.

Faserna	Fokus och frågeställningar
1. Kunskapsfas (erfarenhetsfas)	Aktivering av tidigare kunskaper och erfarenheter Gemensam inventering av nytt ämne (brainstorma) t ex "Vad får växter att växa?" Förkunskaper → läsförståelse Minimal kognitiv ansträngning.
2. Bokstavlig fas	Fokus på informationen i texten. Typiska frågor kan vara: Var, när, hur hände det? Vem gjorde det? Varför? Svaren finns i texten. De typiska läsförståelsefrågorna (får ej <i>stanna</i> på denna nivå), inaktivt, ytligt.
3. Personlig fas	Information i texten relateras till egna kunskaper och känslor: Har du upplevt någonting sådant? Har du velat göra likadant? Hur fick den här texten dig att känna? Tyckte du om den? Egna erfarenheter och känslor blir viktiga → självförtroende Lär först när texten relateras till sig själv, delar med sig, kritiskt reflekterar över innehåll. Fördjupar förståelsen av texten.
4. Kritisk fas	Kritisk analys av problem eller frågor som dyker upp i texten. Dra slutsatser och ifrågasätta, generalisera. Frågor: Stämmer det som den här personen säger? Stämmer det alltid? Under vilka villkor? Skulle människor från olika kultur (klasser, kön) ha agerat olika? Hur? Varför? Mer abstrakta processer, kunskapsgenererande, självdefinierande.
5. Kreativ fas	Målet är att väcka elevernas kritiska medvetenhet, en process där de kan se att de själva kan fatta beslut för förändring. Kan omsätta resultaten från tidigare faser till konkret handling. Hur kan problemen eller frågorna lösas? Hur förbättra något? Kan göras med hjälp av rollspel, insändare, göra hemsida eller informationsblad med forskningsresultat/ analyser/ konst.

Figur 9. Arbetssätt för att utveckla kritisk litteracitet (Fritt efter Ada 1996; Cummins 1996, 2000, 2001)

Ada menar att syftet med den kreativa fasen inte är att eleverna ska förändra världen utan att de ska kunna se aspekter i sina egna liv och relationer som de kan börja ta ansvar för och förändra. De måste då behärska olika sätt att kommunicera, ha litteracitetskunskaper och ha utvecklat ett kritiskt tänkande.

Cummins betonar vikten av att eleverna får utveckla en kritisk litteracitet som gör att de "inte bara kan avkoda orden utan också läsa mellan raderna för att förstå hur makt kan brukas genom olika slag av diskurser t ex i reklam, politisk retorik och läroböcker" (Cummins, 2000: 46, min övers.).

Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – förförståelse, referensramar och läsförståelse

När andraspråkseleven ska läsa en läromedelstext på svenska är det mycket som spelar in och avgör om förståelsen av texten kommer att vara god eller inte. Mycket förenklat kanske man kan säga att läsförståelsen kommer att bero på graden av kontakt mellan text och läsare.

Liberg (2000) visar hur både textinterna och textexterna faktorer spelar stor roll när andraspråksinläraren ska läsa en läromedelstext. **Textinterna faktorer** är sådant som handlar om *texten i sig* t ex genre, vokabulär och den språkliga uppbyggnaden. De **textexterna faktorerna** är allt det som ligger utanför själva texten men som ändå påverkar läsarens förhållningssätt till och intresse för texten och därmed spelar roll för läsförståelsen. Förförståelsen till ämnesområdet är viktigt eftersom den avgör hur man kan förstå den lästa texten. Även den kulturella basen för texten och det kulturella innehållet har inverkan på läsningen för om man som läsare inte känner igen sig i beskrivningar och förhållningssätt tar man kanske inte heller till sig innehållet. Perspektiv och referensramar är viktiga aspekter vid textläsning.

Liberg (2000) jämför och visar hur två lärobokstexter genom att tillhöra olika textgenrer har stora olikheter mellan sig. Den *informativa lärobokstexten* kännetecknas av långa meningar som till sin struktur också är komplexa. På det sätt som meningarna länkas ihop lämnas det ”gap” mellan dem som läsaren själv med sina egna kunskaper måste kunna fylla i för att kunna förstå texten. På det sätt texten är skriven förutsätter författaren stora förkunskaper hos läsaren. Den här texten är objektiv och beskrivande vilket innebär att det inte finns någon textdeltagare att identifiera sig med eller som tilltalar direkt för att på så sätt dra in läsaren i texten. Den är abstrakt och informationstät. Liberg menar att den informativa lärobokstexten typiskt är abstrakt, formell och fragmentarisk.

Den andra genren benämner Liberg *litterär*¹⁰ och kännetecknas enligt Liberg (2000) av att den innehåller levande varelser, personer eller något annat som tänker och känner och som läsaren omedelbart kan identifiera sig med. Händelseförloppet är kronologiskt och återges språkligt av grammatiskt ganska enkla konstruktioner. Det finns även dialog och ett direkt läsartilltal genom att en fråga ställs.

Även Reichenberg (2000) visar att olika texttyper påverkar läsförståelsen hos andraspråkselever. I sin studie använde hon en lärobokstext i historia för år 7 (Almgren, 1992) som hon redigerade för att undersöka hur språkliga

variabler påverkar läsförståelsen både för elever med svenska som modersmål och för elever med svenska som andraspråk. Genom att förändra graden av koherens (koppling mellan orsak och verkan, känd information i början av meningen och en tätare referensbindning) och genom att ge texten röst och göra den mer talspråklig med kortare meningar och mindre komplicerad meningsbyggnad. Det visade sig att andraspråksinlärarna har nytta av koherens och röstomskrivning av texten. Andraspråkseleverna hade betydligt lägre resultat i läsförståelsetestet av originaltexten än förstaspråkseleverna men när texten skrivits om och var mer koherent och hade fått röst så var andraspråkselevernas läsförståelse lika god som förstaspråkselevernas. Här nedan visas de första raderna av de texter som användes i studien.

Utdrag ur textversionerna av *Nilens gåva*:

1. Original (Almgren et al. Historia årskurs 7, 1992, Gleerups)

Vid slutet av senaste istiden, för omkring 10 000 år sedan, blev klimatet i Nordafrika torrare och stora områden förvandlades till obeboeliga öknar. I Nildalen fanns det däremot gott om vatten och villebråd. Många jägare och samlare flyttade därför dit.

2. Redundansversionen

För omkring 10 000 år sedan blev klimatet torrare i Nordafrika och stora områden förvandlades till obeboeliga öknar. I öknarna fanns det varken vatten eller villebråd. Det fanns det däremot i Nildalen. Dit flyttade därför många jägare och samlare.

Här kommer känd information (tema) först i meningen och ny information i slutet av meningen (rema), eftersom studier har visat att läsare har lättare att förstå en text om man kan koppla ihop början på en mening med det som fanns i slutet på den föregående.

3. Koherensversionen

För omkring 10 000 år sedan förändrades klimatet i Nordafrika. Det blev mycket torrare än det hade varit förut och därför förvandlades stora områden till obeboeliga öknar. Det ledde till att jägare och samlare inte kunde bo där längre. Istället sökte de sig till ett område längs Nilen som kallas Nildalen därför att det fanns gott om vatten och villebråd.

Textbindningen har blivit starkare genom att visa textens orsakssamband. Kausala samband och satskonnekter; *därför, istället och därför att*.

4. Röstversionen

Visste du att klimatet i Nordafrika ändrade sig för 10 000 år sedan? Det blev så torrt att stora områden blev öknar och varken människor eller djur kunde leva där längre. I Nildalen fanns det däremot gott om vatten och vilda djur och därför flyttade många jägare och samlare dit.

Här har texten fått mer talspråkliga drag, kortare och mindre komplicerade meningar samt ett direkt tilltal till läsaren.

Det är inte meningen att läraren ska skriva om texter men kunna göra medvetna textval och förstå mer varför vissa texter upplevs som svåra. Läraren kan också välja tidsordning för olika texter i arbetet, där texten mer lättförstådd ger rikligt med förförståelse till en mer typiskt informationstät lärobokstext.

SKOLANS SPRÅK – TEXTER OCH GENRER

Systemisk-Funktionell Lingvistik

Mycket av det som presenteras i det här avsnittet har sin grund i Hallidays arbete och därför sägs först något kort om den språk teori som benämns Systemisk-Funktionell Lingvistik (SFL) som har utvecklats av framför allt M.A.K. Halliday i Halliday och Hasan (1985).

Halliday menar att när man ska förklara och tolka vad språk är så måste man göra det i sociala termer eftersom ord och formuleringar som används i olika kontexter får sin innebörd just i den specifika kontexten. Detta blir viktigt eftersom lärande och undervisning på alla nivåer och i alla aspekter är en social process (Halliday & Hasan, 1985). En text blir en specifik text i samspel med den kontext i vilken den återfinns. Språket är en resurs med oändliga val- och kombinationsmöjligheter när man skapar en text. Valen görs med syfte på textens funktion i det aktuella sammanhanget. Inget sker godtyckligt eftersom funktion, semantik och grammatik hör ihop. För att stödja detta resonemang exemplifierar Halliday med att i den kommunikation vi har med andra människor är det ytterst sällan som vi blir totalt överraskade över vad den andre säger. Oftast, menar Halliday (1985) kan vi på ett omedvetet plan utifrån kontexten förutsäga vad andra människor ska säga. Han säger att ”varje text- det vill säga allt som sägs eller skrivs – framställs i någon slags användningskontext, dessutom har själva språkanvändningen format systemet genom tiotusentals generationer. Språk har utvecklats för att tillfredsställa mänskliga behov, och det sätt på vilket det är organiserat är funktionellt med hänsyn till dessa behov – det är inte godtyckligt” (Halliday 1994: xiii,

min övers). De olika registren för skriven text inom olika ämnesområden har historiskt vuxit fram i sociala processer och Halliday (1993) menar att det innebär att man inte kan "hålla på med naturvetenskap" genom ett vardags-språk eftersom det naturvetenskapliga språket har vuxit fram just för att bära fram sitt innehåll genom grammatiken det har idag. Han menar också att när man lär sig nya sätt att använda språket så lär man sig också nya sätt att tänka.

De lingvister som ansluter sig till den system-funktionalistiska språkteorin menar enligt Gibbons (2002) att språk finns med i nästan allt vi gör och när vi använder språket så sker det alltid i ett sammanhang, det har alltid en kontext. Halliday (1985) gör en indelning av kontexten och beskriver en *situationell kontext* och en *kulturell kontext*. Den kulturella kontexten gör att människor i samma grupp är överens om vissa antaganden och förväntningar på hur olika texter utformas, t ex hur man hälsar på varandra, skriver ett formellt brev eller beställer på restaurang. Syftet med en specifik text kan vara detsamma i många olika kulturer men utformandet skiljer sig åt (Gibbons, 2002). Den situationella kontexten formas av ämnet och relationen de inblandade har med varandra och på vilket sätt språket används. Halliday (1993) använder tre variabler för att man lättare ska kunna förstå vad som påverkar de språkliga valen:

Field – syftar på vad det är som händer, vilket slag av socialt samspel som äger rum: vad deltagarna är inbegripna i, vad texten handlar om.

Tenor – relationen mellan de som deltar, talare/lyssnare eller skribent/läsare, vilken status och vilka roller de har och ges.

Mode – vilket kommunikationsmedium som används, tal eller skrift, vilken roll språket spelar.

De val man som talare eller skribent gör utifrån dessa variabler realiserar och uttrycks genom kombinationer av vissa språkliga element som i sin tur ger det vi uppfattar som olika *register* t ex kommunikation mellan läkare-patient, tekniska instruktioner, juridiska dokument eller marknadshandel (Halliday och Hasan 1985).

Genrebaserad undervisning – för att kunna läsa och skriva olika slags texter med ett kritiskt förhållningssätt

Främst utifrån Hallidays teori om språkets sociala funktion växte den så kallade genreskolan i Australien fram. Begreppet genre används i det här sam-

manhanget om en viss typ av text (Schleppegrell, 2004). Inom genreteorin definieras genre som en strukturerad, målorienterad social process (Martin, 1997). Detta innebär bl a att det finns igenkänningsbara mönster och strukturer i en genre. En betoning ligger på den sociala funktionen dvs. att man som språkanvändare har ett specifikt syfte med sin text och att interaktionen mellan människor är viktig (Martin et al, 1994).

Genrer kan ses som system som utvecklats över tid och är relativt stabila men de har också en viss föränderlighet precis som språket självt och fortsätter därmed att följa andra sociala förändringar (Martin, 1993). Genrer är funktionella vilket gör att texter byggs upp och struktureras olika genom att ”de gör olika slags arbete”, som exempel kan nämnas skämt, insändare, jobbensökan, labbrapport och väderrapportering (Martin et al, 1994). Definitioner, benämningar och indelningar av olika genrer eller texttyper¹¹ varierar hos olika forskare och jag har valt att här använda respektive forskares benämning i egen översättning.

Inom den australiensiska genreskolan betonas vikten av att alla barn får undervisning i de vanligaste textgenrer som förekommer i skolan och som mycket av ämnesundervisningen utgår från (Gibbons 2002; Schleppegrell 2004). Förespråkarna menar att det är nödvändigt att undervisa explicit i hur man skriver olika slags texter. Detta för att de barn som inte får erfarenheter av skolans språk och texter från andra sammanhang ska ha möjlighet att ta till sig och förstå innehåll i texter och själva kunna producera texter som lever upp till förväntningar och formella krav. Genom att olika genrer har identifierbara språkliga strukturer och språkliga kännetecken kan skolan hjälpa eleverna att upptäcka detta och även ge verktyg för att tränga in i texters språk och innehåll.

Gibbons (2002) påpekar att elevernas förmåga att skriva varierar stort i skolan, men ett drag hos de ”mindre effektiva skribenterna” är att deras skrivna texter ofta liknar nedskrivet tal, dvs. de behärskar ännu inte alla konventioner som finns runt skriven text. Arbetet med att identifiera språkets uttrycksmöjligheter kommer att leda till att eleverna sedan kan läsa mer kritiskt eftersom de får syn på hur skribenten manipulerar genom språk och retorik. Eleven lär sig se vilka val författaren har gjort och kan därmed också själv göra samma typ av val i sina egna textproduktioner (Schleppegrell, 2004). Möjligheten att ifrågasätta perspektiv, urval och den ideologi som framträder i olika texter ger förutsättningar att själv påverka (Martin 1999; Veel & Coffin, 1996). För läraren är det viktigt att förstå att:

”..produktion av text är betydligt mer krävande än konsumtion. Att skriva är inte läsandets spegelbild utan förutsätter helt andra kunskaper om hur man komponerar budskap för att de skall gå hem hos en läsare och hur det skall se ut för att leva upp till formella krav på hur en text skall formuleras i ett speciellt verksamhetssystem” (Säljö, 2000: 241).

Det är dock inte fråga om att ta upp traditionell grammatikundervisning där fokus är på lärandet av en mängd regler i en oftast fastställd ordning utan fokus är på språkets sociala kontext och på syftet med kommunikationen (Callaghan et al, 1993).

Gibbons (2002) framhåller att elever måste få undervisning i de nya genrer de möter i skolan eftersom det tar alldeles för lång tid att försöka förstå ”koderna” kring olika texter. Varje genre har sin karakteristik som gör att den går att känna igen och skilja från andra:

- Ett specifikt syfte
 - En övergripande typisk struktur
 - Specifika språkliga drag
 - Känns igen och delas av dem som tillhör samma kultur
- (fritt efter Gibbons, 2002)

Med det sistnämnda menar Gibbons att människor i olika kulturgrupper ägnar sig åt skrivande som har samma sociala syften men tar sig olika uttryck beroende på att konventionerna för *hur* man skriver en sådan text skiljer sig åt i de olika grupperna.

Gibbons (2002) gör en överskådlig presentation (se figur 10) över några av de vanligaste texttyperna i skolan där det mest karakteristiska för varje texttyp framgår.

Typ av text	Atergivande Vad jag gjorde i helgen	Narrativ/ Berättande (berättelse) Elefanten och musen	Beskrivande (faktatext) Insekter	Instruerande Hur man lagar mat	Diskuterande (en sida) Argumenterande (Två sidor, tex Ska rökning göras illegal?)
Syfte	Att berätta vad som hände	Att roa, att undervisa	Att ge information	Att tala om hur man gör ngt	Att övertala andra, att ta ställning och argumentera för det
Struktur, organisation	Orientering (talar om vem, var, när) En serie händelser Personlig kommentar/slut-sats	Orientering (talar om vem, var, när) En serie händelser Problem Lösning	Generella uttalanden Karaktäristik (t ex livsmiljö) Karaktäristik (t ex utseende) Karaktäristik (t ex föda) Kan ha underrubriker	Mål Steg för steg i följd	Personliga ställningstaganden Argument och stödjande bevis Möjliga motargument och stödjande bevis Slutsats
Konnektorer (sammanlänkande ord)	Har att göra med tid (<i>först, sedan, därefter, efteråt, mot slutet av dagen</i>)	Har att göra med tid (<i>en dag, senare, efteråt, till sist</i>)	Används oftast inte	<i>Första, andra, tredje, sist</i>	<i>För det första, för det andra, ytterligare, därför, hur som helst, å andra sidan</i>
Andra språkliga drag	Dåtid, talar om vad som hände Beskrivande ord	Dåtid, talar om vad som hände Handlingsverb Beskrivande ord Kan ha dialog och "sägesverb"	Använder "att vara" och "att ha" (En fluga är en insekt. Den har sex ben) Specialord-förråd	Använder verb för att ge instruktion (t ex <i>ta, blanda, lägg till, skär, baka</i>)	Kan använda ett övertalande språk (t ex <i>det är uppenbarligen fel, det är helt klart dumt att...</i>)

Figur 10. Skolans vanligaste texttyper (fritt efter Gibbons, 2002: 58).

Schlepppegrell (2004: 85) gör en liknande uppställning (se figur 11) utifrån en kategorisering av skolans genrer. Den utgår från syftet med genrerna i tre övergripande grupper, de som återger eller handlar om personliga erfarenheter, de som presenterar saklig information och de som analyserar och argumenterar.

Genre	Syfte/funktion	Språkliga kännetecken
Personliga genrer		
Återgivande (<i>Recount</i>)	Återberättar en sekvens av händelser utifrån personlig erfarenhet.	Handlingsverb: <i>arbetade, studerade</i> . Tanke- och känslöverb: <i>märkte, tänkte, förstod</i> . Förfluten tid (preteritum): <i>arbetade, glömde, såg, förstod</i> . Specifik deltagare, personliga pronomen, ofta <u>en</u> aktör: <i>jag, det, mögelsvampen</i> . Additiva bindeord: <i>och</i> , temporala bindeord: <i>då, sen</i> .
Narrativ/ Berättande (<i>Narrative</i>)	Rapporterar och värderar problematiska händelser och dess konsekvenser. Någon slags komplikation är viktig för hela berättelsen. Fokuserar på deltagarnas handlingar när de konfronteras med problemet.	Handlingsverb: <i>plockade undan, vandrade, kasta</i> . Tanke- och känslöverb: <i>drömde, glömde, funderade</i> . Relationella verb: <i>var, hette, verkade</i> . Sägesverb: <i>uttalade (säga, ropa)</i> . Alla tempus. En eller flera aktörer: <i>Fleming, mögelsvampen</i> . Nominalfraser som är utbyggda med bisatser: <i>bakterier som ger finnar, byggnaden där hans laboratorium låg</i> . Bindeuttryck av varierande slag och komplexitet: <i>och, så att, med allt detta i huvudet, tre veckor senare, då</i> . Sättsadverbial: <i>tittade uppgivet, hejdade sig tvärt, kikade lite närmare</i> . Inledande satsuttryck hjälper till att strukturera berättelsen, ofta tidsmässigt: <i>En het sommardag 1928, När han plockade undan sina saker i slutet av dagen, Redan nu, Med allt detta i huvudet</i> .
Faktagenrer		
Instruerande (<i>Procedure</i>)	Rapporterar en sekvens händelser med allmänna referenter. Instruktion och anvisning är exempel på den instruerande genren.	Instruktioner använder imperativ och anvisningar använder presens (uttrycker ej tid). Handlingsverb: <i>ta-tar, odla-odlar</i> . Generella former av pronomen som aktör i satsen: <i>man, du, vi</i> . Additiva och temporala bindeord: <i>och, sedan, då</i> . Satserna är förklarande och rapporterar om en följd av händelser som bygger på varandra.
Beskrivande (<i>Report</i>)	Presenterar en rad händelser för att understödja generaliseringar. Struktur utifrån klassifikation eller relationer mellan delar och helheter. Fokus på grupper mer än på individer.	Relationella verb (<i>är, har</i>) beskriver egenskaper och uttrycker generaliseringar: <i>denna mögelsvamp är i sin tur bakteriedödande</i> . Handlingsverb: <i>arbetar, dödar</i> . Verb i presens (uttrycker inte tid): <i>arbetar, sker, dödar</i> . Allmänna deltagare (inte individer): <i>Många läkare arbetar både med att bota sina patienter och...</i>

Analytiska genrer		
Redogörande (<i>Account</i>)	Lägger ihop orsakssamband till en redogörelse. Talar om varför något hände, i en viss följd.	Handlingar uttrycks i hög grad av nominalfraser istället för verb: <i>att studera</i> → <i>en studie av</i> , <i>att upptäcka</i> → <i>upptäckten</i> , <i>ett ämne som effektivt dödar bakterier</i> → <i>ett effektivt bakteriedödande ämne</i> . Orsakssamband uttrycks med verb: <i>ledde till</i> , <i>gav upphov till</i> .
Förklarande (<i>Explanation</i>)	Förklarar och tolkar ett fenomen.	Logisk, ej kronologisk uppbyggnad. Implicita orsakssamband dvs. varken bindeord eller verb uttrycker orsak. Utbyggda nominalfraser: <i>en spor av mögelsvamp som utsöndrade ett för bakterierna dödligt ämne</i> . Variation i inledande satsuttryck samt komplexa satser: <i>Vad Fleming upptäckte var...</i>
Utredande/Argumenterande (<i>Exposition</i>)	Argumenterar varför en tes har föreslagits. Fler än ett argument används som stöd för tesen. Förlitar sig på generaliseringar, klassificeringar och kategoriseringar.	Abstrakta nominalfraser: <i>nedskräpningen av naturen</i> , <i>drogmissbruk</i> . Ståndpunkter läggs fram som möjligheter med hjälp av modala uttryck: <i>kan vara</i> , <i>skulle kunna</i> . Markörer för kontraster: <i>å ena sidan- å andra sidan</i> , <i>för det första- för det andra</i> , <i>orsakar</i> , <i>leder till</i> . Resonemang i form av komplexa strukturer (t ex bisatser) och lexikal täthet.

Figur 11. Några genrer i skolan (fritt efter Schleppgrell, 2004)

Språkliga krav i ämnesundervisningen

SPRÅKLIGA KRAV GENERELLT

I all ämnesundervisning ställs det stora krav på vad eleven ska klara för att

- kunna gå vidare i kunskapsutvecklingen. Eleven måste via språket:
- kunna tillgodogöra sig ämnesstoffet, muntligt och skriftligt
- kunna visa sina kunskaper, muntligt och skriftligt

Dessutom måste språket:

- fungera som tankeverktyg och gå hand i hand med den kognitiva utvecklingen, för att t ex lösa problem, analysera och dra slutsatser.

När eleverna går vidare i skolan tilltar uppgifter där avancerade läs- och skrivfärdigheter förutsätts. De ska kunna läsa texter med ett kompakt och abstrakt språk om relativt obekanta ämnen. De ska också analysera, dra slut-

satser och skriva egna texter på ett sätt som är långt från det vardagsspråk som många barn har mest erfarenhet av (Schleppegrell 2004). Typiskt för skolans språk, både det talade och det skrivna, är att det är uppbyggt i mönster som skiljer sig från ett informellt talat språk.

Språkliga drag i kunskapsrelaterat språk

Språket i undervisningen, talat eller skrivet, har typiska strukturella mönster som skiljer sig från strukturen i informellt talat språk. Dessa språkliga drag är sedan inbördes olika och gör att de tillhör olika textregister (Schleppegrell, 2004). Några av de språkliga drag som återges av forskarna inom genreteorin är *logiska samband*, *lexikal täthet*, *grammatisk metafor* och *nominalisering*:

Logiska samband

Logiska samband uttrycks ofta med konjunktioner som inte är desamma som i informellt tal. Dessutom är variationen större i skoltexter, t ex *emellertid*, *likväl*, *dock*. Eleverna som i informella samtal använder t ex *men* och *därför* måste också lära sig hur dessa uttrycks i ämnestexter t ex *emellertid*, *dock* respektive *på grund av*, *för den skull* och *till följd därav*. I skoltexter är det även vanligt att logiska samband uttrycks på andra sätt än med hjälp av tydliga konjunktioner, som i följande exempel:

Regnet förstörde picknicken.

Picknicken blev förstörd av regnet.

Picknicken blev förstörd därför att det regnade.

Det regnade. Picknicken blev förstörd. (Schleppegrell, 2004).

Lexikal täthet

Andelen betydelsebärande ord (substantiv och verb) i en sats är större i ämnestext vilket ger texterna en tätare struktur. I en ämnestext kan det vara tre gånger så många betydelsebärande ord som i annan typ av text. Mer information i varje sats blir också mer texteffektivt, färre konjunktioner används för att länka satser och uttrycka logiska samband och fler inbäddade satser ger en tätare struktur (Schleppegrell, 2004).

Graden av lexikal täthet säger något om textens ”här-och-nu” eller ”där-och-då”. Ju lägre lexikal täthet desto mer tal-liknande är texten och även närmare ett här-och-nu. Ett vardagligt talspråk har ungefär två betydelsebärande

ord per sats. Ju mer abstrakt en text är desto mer har den fjärrmat sig från här-och-nu och desto större lexikal täthet har den (Veel, 1997). Ett exempel från Halliday (1996) som tagits från en dagstidning, får nedan illustrera. Den första meningen har bara en sats som innehåller 9 betydelsebärande ord, vilket gör att den lexikala tätheten är 9:

Obviously the **government** is **frightened** of **union reaction** to its
move to impose proper behaviour on unions.

När samma mening omformuleras till en mer talspråklig form får den 3 satser med 6 betydelsebärande ord. Delade i 3 satser ger det en lexikal täthet på 2:

/Obviously the **government** is **frightened** / how the **unions** will **react**
/ if it tries to make them **behave properly**/. (Halliday, 1996: 347).

Grammatisk metafor

En vanlig metafor kan man se som ett bildligt uttryck där man byter ord så att samma sak uttrycks på ett annat sätt, t ex bergets fot. I en grammatisk metafor däremot finns egentligen orden eller någon form av dem kvar men ges en annan grammatisk betydelse t ex *han försvann* (verb) blir *hans försvinnande* (substantiv). Man kan också uttrycka det som att en semantisk betydelse som brukar realiseras på ett grammatiskt vis kommer nu att realiseras med hjälp av en annan grammatisk form (annan ordklass). I ett vanligt språkmönster uttrycks:

Deltagare/referenter med **substantiv** (personer, platser, saker)

Processer med **verb** (händelser, tankar, känslor)

Kvaliteter med **adjektiv** (storlek, form, färg)

Logiska samband med **konjunktioner** (tid, orsak, kontrast).

I en grammatisk metafor däremot uttrycks:

Processer som substantiv (istället för verb):

förändra → *förändringen*, *kan/skulle kunna* → *möjlighet*

Kvaliteter som substantiv (istället för adjektiv): *instabil* → *instabilitet*

Logiska samband som substantiv (istället för konjunktion):

så → *orsak*, *om* → *villkor*

Logiska samband som verb (istället för konjunktion):

då → *medföljer*, *så* → *orsaka*

Logiska samband som preposition (istället för konjunktion)

så → *på grund av*, *om* → *i händelse av*.

(Martin, 1997, Halliday, 1998)

Nominalisering

Enligt Halliday (1993) är nominalisering den form av grammatisk metafor som dominerar i naturvetenskaplig text. Som nämnts ovan uttrycks händelser och processer i en text med verb, egenskaper och kvaliteter med adjektiv och logiska samband och relationer med konjunktioner. Men genom den process som benämns nominalisering görs dessa istället till substantiv, d v s de förvandlas till ting (Martin 1997; Veel, 1997). Användandet av nominalisering möjliggör en ihoppackning av information i en sats (som just den här meningen visar!). Om vi skulle ”packa upp” den föregående satsen skulle den kunna lyda: ”När vi använder oss av nominaliseringar blir det möjligt att packa ihop informationen i en sats”.

Att använda sig av nominalisering ger texten en tätare struktur och ökar möjligheterna att bilda tekniska termer. Den nya informationen som presenterats sist i en mening (rema) kommer ofta först i den följande meningen i form av en nominalisering på temaplats:

Mellan 1937 och 1945 *nästan fördubblades värdet av den industriella produktionen*.

→ *Ökningen* var snabbare än vad som annars hade varit möjligt.

Ökningen var *snabbare än vad som annars hade varit möjligt*.

→ *Drivkraften* bibehölls under efterkrigsåren.

(Unsworth, 2000, min övers.).

GENREBASERAD UNDERVISNING I PRAKTIKEN

Som tidigare påpekats är det inte meningen att undervisningen ska tillbaka till den typ av grammatikundervisning som innebar mekaniska drillövningar, frikopplade från såväl kommunikativ funktion som ett socialt sammanhang. Istället bör den explicita undervisningen enligt Gibbons (2002):

- uppmuntra eleverna att reflektera över hur språk används för att nå olika syften hos olika mottagare
- ha fokus på de språkliga aspekter som är viktiga i språkanvändningen för de olika syften man har, så att eleverna själva kan använda sig av dessa
- relateras till autentisk språkanvändning
- bidra till ett engagemang i det egna lärandet, till självständighet i skrivandet och till möjligheten att ha ett kritiskt förhållningssätt till språkanvändning med syfte att övertala eller ta makt (efter Gibbons, 2002: 60).

Ett sätt att praktiskt arbeta med genrer i skolan ges genom en modell först framtagen av Jim R. Martin och Joan Rothery (Callaghan et al, 1993) och därefter bearbetad, modifierad och presenterad i bl a Callaghan et al (1993), de Silva Joyce & Burns (1999), Gibbons (2002) och Kuyumcu (2004). Modellen brukar presenteras som en cirkel och kallas på engelska för *the curriculum cycle* (Gibbons 2002; Callaghan et al, 1993) eller *the teaching-learning cycle* (de Silva Joyce & Burns, 1999) och *cirkelmodellen för genrebaserad undervisning* (Kuyumcu, 2004).

I modellen finns tre eller fyra faser som man kan arbeta med för att tydliggöra en textgenre för eleverna och ge dem nödvändiga kunskaper för att själva kunna producera texter inom genren. Modellen kan användas flexibelt utifrån den fas eleverna har störst behov av. Man kan även gå tillbaka till en föregående fas när behov finns. Faserna beskrivs här nedan i korthet.

• Bygga upp kunskap om ämnesområdet

Arbetet inleds med att elevernas befintliga kunskaper synliggörs. Därefter arbetar eleverna vidare för att få mer information och vidga sina kunskaper. Det förutsätter strategier för att söka information utifrån formulerade frågeställningar samt att kunna föra anteckningar och göra sammanfattningar. Samtidigt som kunskaperna om ämnesområdet byggs upp genom en mängd aktiviteter så utvecklas den språkliga repertoaren inom området eftersom ämneskunskaper och språk är oskiljaktiga.

• Studera texter inom genren för att få förebilder

När eleverna har en relativt stor förförståelse inom ämnesområdet, både innehållsmässigt och språkligt, börjar läsningen av tex-

ter. En central utgångspunkt är att diskutera vilken social funktion texten har och vem som brukar använda sig av den och varför. Man undersöker den övergripande strukturen och identifierar de viktigaste språkliga kännetecknen för genren. Det är bra om texterna liknar den text som gruppen sedan ska skriva tillsammans. Detta kan vara en text i en bok, en text skriven av läraren eller av en annan elev. I den här fasen introduceras också metaspråkliga begrepp (språk att prata om språk).

- **Skriva en gemensam text**

I denna fas skrivs en text i samma genre och ämnesområde som man arbetat förberedande med. Eleverna är aktiva vid skapandet av texten och ger förslag på formuleringar. Tillsammans med läraren diskuteras struktur, lämpliga ordval, ordföljd, satsföljd o s v. Lärarens roll och språkliga kompetens är mycket viktig i denna fas eftersom hon är den som leder arbetet framåt genom att ställa frågor, ta upp förslag, vägleda och stötta. Det är också läraren som skriver den gemensamma texten så att eleverna ska kunna vara fullt koncentrerade på hur texten formuleras. Läraren visar hur elevernas talspråk formuleras om och stöps om till skriftspråk. Det är viktigt att eleverna blir medvetna om skillnaden mellan talspråk och skriftspråk eftersom detta är kärnan i genrearbetet. När texten är helt klar kopieras den upp till varje elev för att ha som ett viktigt läromaterial i det kommande arbetet.

- **Skriva en individuell text**

Nu har eleverna kunskaper i ämnet, de har egna anteckningar, en språklig kompetens i ämnesområdet, de har närstuderat genren och varit medskapare av en text i ämnet. I detta skede har eleverna kunskaper och självförtroende för att kunna skriva en egen text. Det kan göras i par eller individuellt och inrymmer också att eleverna hjälper varandra med textbearbetning innan slutversionen publiceras.

(Derewianka, 1990; Rothery, 1996; Martin, 1999; de Silva Joyce & Burns 1999; Gibbons, 2002)¹²

SO-undervisningen och språket

Efter en genomgång av litteratur och empiriska studier kan konstateras att det SO-ämne som mest tycks engagera forskarna är historieämnet och dess olika genrer. Därför dominerar det här.

Ett projekt kring integrering av språk och ämnesinnehåll i SO-undervisningen

I ett kaliforniskt projekt under ledning av Short (1994, 1997) var syftet bl a att identifiera det kunskapsrelaterade språket och de kulturella krav som ställs på eleverna i SO-undervisningen.

Short menar att SO-ämnena skiljer sig från t ex matematik och NO, genom att de är så nära sammankopplade med läs- och skrivfärdigheter sammanvävda med ett kritiskt tänkande. I matematik och NO kan man i större utsträckning använda sig av konkret material och laborativa arbetssätt medan man i SO är mycket mer beroende av texter och lärarens föreläsningar. Det är en stor mängd information som eleverna ska ta till sig genom att läsa i läroboken eller lyssna på läraren. Dessutom är det mesta av texterna redogörande och inte berättande i sin stil (jfr Reichenberg ovan s. 228). Textpassagerna är långa, fyllda med abstrakta begrepp och okända scheman som inte lätt låter sig åskådliggöras eller demonstreras. Textbindningen är knapp vilket gör att meningar och satser har svårt att hänga ihop. Även rubriker och bilder korrelerar dåligt med textinnehållet.

Eleverna måste ha goda läsfärdigheter när det gäller löpande text, men även kunna tolka t ex kartor, diagram och tidslinjer. Det är inte heller alltid som illustrationerna visar på huvudtanken i texten eller fokus i ämnesområdet och kan därför vara missledande för eleverna.

Skrivuppgifterna i SO-undervisningen är ofta krävande eftersom eleverna ska skriva texter som t ex visar på likheter - olikheter, problem - lösningar eller orsak - verkan. Dessa skrivuppgifter kräver förutom språket god förförståelse inom det specifika ämnet vilket relativt nyanlända elever oftast ännu inte har. Trots att inlärarna behöver återkommande hjälp med hur de ska skriva i ämnesundervisningen ser många ämneslärare skrivande som något som tillhör språkundervisningen och språkläraren. Ämnesläraren fokuserar därför inte på skrivundervisning eller på de verktyg för ämnesskrivande som eleverna behöver.

Schleppegrell (2004) har som utgångspunkt när hon tar upp skolans ämnen att den samhällsorienterande diskursen är abstrakt. Framförallt är det

användningen av grammatiska metaforer och nominaliseringar som höjer abstraktionsnivån. En särskild svårighet uppstår när man ska förklara varför något skedde eftersom man i SO-texter gärna gör det *inom* satsen istället för mellan satserna, vilket skulle göra texten lättare att läsa (Martin, 1993).

Att lära sig språk och historia – ett språkfunktionellt förhållningssätt

För att ämneslärare skulle få strategier för att i sin undervisning kunna fokusera och arbeta även med de språkliga aspekterna i ämnesinnehållet inledde Schleppegrell och Achugar (2003) ett projekt tillsammans med historielärare för att utveckla sådana.

Projektet handlade inledningsvis om att identifiera det språk och de språkliga aspekter som eleverna möter när de ska lära sig historia. För att utveckla relevanta arbetssätt och strategier var det nödvändigt att först veta hur de språkliga utmaningarna för andraspråkseleverna ser ut. Man konstaterade att kunskaper i historia nästan uteslutande byggs upp genom språk och att eleverna därför måste kunna läsa läroböckerna i historia för att förstå och tillgodogöra sig innehållet i undervisningen. Vidare såg man behovet av ett förhållningssätt i undervisningen som integrerar språk och innehåll. För att fullständigt kunna förstå textinnehållet måste eleverna också ha tillgång till arbetssätt för att förstå vilka val som står bakom lexikala, grammatiska och strukturella mönster och som formar historieämnets textdiskurs. Schleppegrell och Achugar (2003) menar att om eleverna ska kunna förstå det komplexa språket i historietexterna och bli självständiga läsare måste de få stöttning i form av särskilt inriktad textbearbetning.

Det är viktigt att eleverna, genom detta sätt att analysera historiebokstexter, får en förståelse för att författare till en text genom sina sätt att uttrycka sig om ämnet:

- 1 skapar *en* bild av världen
- 2 iscensätter sociala relationer
- 3 omvandlar detta innehåll till ett budskap

Genom att analysera ett textstycke utifrån de olika delarnas funktion får eleven en förståelse för hur delarna i sin tur kan skapa olika slags mening och betydelse i en lärobokstext.

Denna funktionella analys studerar textens språk ur tre perspektiv:

- Vad säger språket oss om det som händer?
- Vad säger språket oss om de roller som deltagarna spelar och de åsikter som uttrycks?
- Vad säger språket oss om hur informationen är strukturerad i texten?

När Schleppegrell och Achugar gjorde klassrumsobservationer fick de bekräftat att de typiska lärarfrågorna till en text är: *Vad* hände? *Vilka* var involverade? *Var och när* hände det? *Varför* hände det? I vilken utsträckning andraspråksinläraren har möjlighet att hitta svaren i en text beror på om de har de lässtrategier som behövs för att koppla ihop dessa frågeställningar med språket i texten. De två forskarna menar att eleverna måste få undervisning i vilka språkliga medel det är i texten som signalerar en vad-, vem-, var-, när- och varför - betydelse, eftersom det finns vissa typiska mönster som används.

ARBETE MED LÄROBOKSTEXTEN

Här nedan följer en sammanfattande beskrivning av arbetsgången:

Identifiera händelsen - vad hände?

Först tränas eleverna i att hitta verben i meningarna. Detta kan tränas genom att ge dem en del av texten där verben tagits bort och en lucka är lämnad. I arbetet med att skriva dit lämpliga verb (parvis) kommer de att närläsa texten. Denna träning underlättar för dem att hitta verben fortsättningsvis. Sedan ska de i par kategorisera verben; handlingsverb, tanke- och känslöverb, sägesverb, relaterande verb. Förmodligen måste de använda ordbok i detta moment för att ta reda på betydelsen hos nya ord. Eleverna kan därefter diskutera följande frågor:

- Vilka händelser har valts av historikern för att presentera detta ämnesområde? (händelseverb)
- Vilken bakgrundsinformation ges (relaterande verb)?
- Vad är det som kommenteras av historikern, vilka händelser omnämns och citeras (tanke-känslö- och sägesverb)?
- Vilken verbtyp är den mest förekommande och varför tror du det är så?

Handlingsverb	Tanke-känsoverb	Sägesverb	Relaterande verb
1.hade tagit med	1.ville	1.föreslog	1.hade
2.ansökte	2.tyckte illa om	2.kom med förslag	2.var
3.tillät			
4.gav tillstånd			
5.inte tillät			
6.skulle rubba			
7.tävlade om			
8.motsatte sig			
9.utvecklades till			

Figur 12. Olika verb i en lärobokstext (efter Schleppegrell & Achugar, 2003)

Identifiera deltagarna – vilka medverkar?

Nu ska eleverna ta reda på vilka deltagarna är. De presenteras i nominalfraserna och associeras med händelseverben. Frågor att reflektera kring är:

- Vilka är huvudaktörerna i de här händelserna? Är de personer och finns de i så fall med som individer eller som grupp?
- Framträder de som aktörer eller mottagare av handlingen?
- Vilka deltagare finns med bara som aktörer? Vilka är bara mottagare? Varför tror du det är så?

Här kan det vara lämpligt att påminna eleverna om att den information de får i texten bara är *en* bild av verkligheten, skapad av en skribent. Eleverna kan här få insikter om vinklingen hos författaren, d v s göra en kritisk läsning av texten.

Agent (vem utför handlingen?)	Handling	Mottagare av handlingen
Missouri-bosättare	hade tagit med	afro-amerikanska slavar
Missouri	ansökte till	kongressen
Dess konstitution	godkände	slaveri
11 stater i unionen	tillät	slaveri
11 (stater)	medgav inte	(slaveri)
Erkännandet av en ny stat	skulle rubba	den balansen
Norr och Söder	tävlade om	nytt land i det västra territoriet
Sydstatarna, även de som ogillade slaveriet	motsatte sig	ansträngningar mot slaveriet
Dessa olikheter mellan Norr och Söder	utvecklades till	lokalpatriotism

Figur 13. Agenter och mottagare av handling i en lärobokstext (efter Schleppegrell & Achugar, 2003).

Identifiera perspektivet – vems perspektiv?

En författare som skriver om det förflutna berättar om händelserna utifrån ett visst perspektiv.

- Vilka personers tankar, känslor eller direkta ord får vi ta del av?
- Vilka presenteras som huvudaktörer i händelserna och vems perspektiv är det?
- Vilka sidor är involverade i detta?
- Vilkas åsikter eller perspektiv presenteras?
- Vilka åsikter har de?
- Vilken relation är det mellan de här olika positionerna eller synpunkterna? Är de överens eller oense?

Deltagare	Tanke- känslö- eller sägesverb	Budskap
Ett växande antal nordstatsbor	ville	begränsa eller förbjuda slaveri
De (sydstatsborna)	ogillade	inblandningen av utomstående i sydstatsaffärer
Henry Clay	föreslog	en lösning av Missourifrågan
Clay	föreslog att kongressen skulle ta in	Missouri som en slavstat och Maine som en fri stat

Figur 14. Perspektiv genom deltagare och budskap i en lärobokstext (efter Schleppegrell & Achugar, 2003).

Finna det sätt på vilket informationen är organiserad- Hur? Varför?

Är texten strukturerad som en serie händelser i tidsperspektiv (kronologisk ordning) eller utifrån orsak och verkan? Vad är orsakerna till händelserna?

- Vilka slags tids- och orsaksuttryck används mest?
- Vad säger detta om textens budskap?

Tid
Vid 1819 När Missouri År 1819 Vid samma tid År 1820
Orsak
Senaten var... därför i balanserad jämvikt Dessutom

Figur 15. Struktur efter tid och orsak i en lärobokstext (efter Schleppegrell & Achugar, 2003)

Genom att få syn på textens struktur och uppbyggnad kan eleverna se om författaren främst är intresserad av att återge händelserna utan speciellt mycket förklaring till händelsen eller till vad den historiskt kom att betyda. Att analysera användningen av konnektorer (sambandsord) är ett vanligt sätt att identifiera strukturen hos en text. I historiska texter är tids- eller orsakskonstruktioner särskilt vanliga. Frekventa verb är *orsaka*, *resultera i*, *bli*.

Eleverna skriver egen text i ämnet

Schlepppegrell och Achugar menar att eleverna genom att diskutera texten med språket i fokus får träning i att lyssna till och använda ordförrådet och grammatiken i texten. Efter alla dessa moment kan de med egna ord skriva en kort förklaring till den specifika händelsen. Därefter kan de på egen hand använda de lässtrategier de utvecklat i arbetet för att söka ännu mer information i ämnet och jämföra hur historiska skeenden beskrivs i olika texter och kanske göra ytterligare skrivuppgifter. När de skriver den egna texten kan de själva göra samma slag av val som läroboksförfattaren gjort.

De två forskarna menar att eleverna utvecklar en medvetenhet om på vilka sätt språk formar vad vi lär och vad vi kan, vilket bidrar till att eleven utvecklar ett kritiskt tänkande samtidigt som de också lär sig det kunskapsrelaterade språket och får historiekunskaper.

Forskarna är väl medvetna om att man inte kan göra detta på all text eleverna läser, men man kan lära dem att bli självständiga läsare och ge dem strategier bara genom att ibland analysera nyckelmeningar. Det är då viktigt att man ändå tar hela textsjok och inte enstaka ord. Text är helhet. Schlepppegrell och Achugar ser på de här aktiviteterna som komplement till de ordinarie arbetssätten i undervisningen. De är också medvetna om att den här typen av kunskaper om språk och grammatik inte är självklar för en ämneslärare eftersom den här typen av analysarbete förutsätter att läraren kan känna igen de viktigaste språkliga dragen i en historietext. Därför blir här ett samarbete mellan andraspråksläraren och ämnesläraren mycket värdefullt.

Diskursen i ämnesområdet geografi

Utifrån studier av engelskspråkiga läroböcker i geografi beskriver Wignell, Martin och Eggins (1993) diskursen i ämnet, dvs hur språket används för att presentera och lära ut ämnesområdet geografi och för att visa på geografens uppgift. De menar att diskursen i geografi ofta är svår att skilja från övrig naturvetenskaplig¹³ diskurs, men att det som skiljer är avsaknad av experiment i geografiämnet. De

viktigaste frågorna för en geograf enligt en australiensisk läroplan beskrivs som:

- Vad finns det där?
- Var finns det?
- Varför finns det där?
- Hur förändras det över tid?
- Vilken effekt har det att det finns där?

De två första frågorna innebär att man klassificerar och grupperar, och de tre övriga leder till analys och förklaring. Språket används enligt forskarna i tre olika huvudsyften:

- för att observera världen och ge de signifikanta delarna en teknisk benämning
- för att ordna världen genom att sätta upp områdesspecifika taxonomier¹⁴
- för att förklara världen genom sekvenser av orsak och verkan.

I geografiämnet går man från att beskriva, som kan göras med ett vardags-språk till att klassificera vilket kräver ett ämnesspecifikt språk. När man klassificerar pratar man om *saker* och när man sedan ska förklara så är *processen* i fokus. Inom ämnet skapas ordning och mening genom att observera, klassificera och förklara¹⁵. Författarna menar att medan man inom naturvetenskapen gör taxonomierna tydliga så gör man nästan aldrig det inom geografin. Taxonomierna beskrivs i texten men presenteras inte på något lätt eller överskådligt vis i grafisk form. Det skulle underlätta för eleverna om de till sin hjälp fick t ex nätverksdiagram, där de olika relationerna tydliggjordes (Wignell, Martin & Eggins, 1993).

NO-undervisningen, texterna och språket

Enligt Schleppegrell (2004) kan man göra en generell indelning av de språkliga dragen i de kunskapsinriktade registren och se det som att:

- den naturvetenskapliga diskursen är teknisk – genom att språket här bygger på erfarenheter från världen
- den samhällsorienterande diskursen är abstrakt – genom att språket t ex i historia bygger på tolkningar av sociala och kulturella erfarenheter (Schleppegrell 2004: 114, min övers.).

För andraspråksinlärare innebär detta beroende av sociala och kulturella erfarenheter i den samhällsorienterande diskursen en särskild svårighet genom att referensramarna kan variera.

Generella särdrag i den naturvetenskapliga diskursen är enligt Schleppegrell (2004) att språket i NO-undervisningen är förklarande och analytiskt. Det uttrycker förhållanden mellan olika klassificeringar och logiska samband, mellan abstrakta eller generaliserande uttryck och processer, till skillnad från andra ämnestexter som är mer ”berättande”. De faktiska och analytiska genrerna är viktigast i NO-undervisningen (se figur 11).

Martins (1993) analys av läroböcker i naturvetenskap visade att den beskrivande genren är den vanligaste i dessa medan den förklarande genren är den vanligaste textformen att skriva för de flesta eleverna.

De vanligaste genrerna i NO-undervisningen och dess syften är:

- **Instruerande** – ger instruktion för experimentella aktiviteter
- **Återgivande (av experiment/laboration)** – redogör för vad som hänt i ett redan genomfört experiment, t ex en laborationsrapport
- **Beskrivande naturvetenskaplig text** – strukturerar information om saker och förhållanden genom att systematisera i klasser och underklasser, eller dela upp i delar eller i steg, eller genom beskrivning eller listning av egenskaper.
- **Förklarande naturvetenskaplig text** – beskriver hur eller varför ett naturvetenskapligt fenomen sker, behandlar växelverkan mellan faktorer och processer mer än sekvensering av händelser (Schleppegrell 2004).

Även för de olika naturvetenskapliga genrerna som är vanligast i skolan kan man för var och en beskriva vad som är distinkt för dem i fråga om socialt syfte, den allmänna strukturen och språkliga kännetecken (Veel, 1997). Övergripande kan man visa på de mest typiska kännetecknen för de naturvetenskapliga genrerna:

Typiskt för språket i ämnet naturvetenskap är att det:

- är abstrakt
- är objektivt
- är informationsorienterat
- undviker pronomen i första person
- har en tendens att använda passiv röst
- undviker konjunktioner
- innehåller många tekniska termer eftersom de förtätar informationen
- har rikligt med substantivsammanställningar
- har utbyggda nominalfraser
- har nominaliseringar
- har grammatiska metaforer
- har sammankopplade definitioner och orden som används definierar varandra
- har syntaktisk vaghet; genom att språket är så tätt kan det vara svårt att avgöra vad satsen säger (Halliday & Martin, 1993; Schleppegrell 2004).

När NO-lärare uppmärksammar språket i NO tänker de oftast på svårigheter med termer i ordförrådet och fokuserar på mängden svåra tekniska termer. Dock räcker inte det som strategi för att kunna behärska olika texter inom NO-undervisningen (Halliday & Martin 1993) som sammanställningen ovan visar.

Rose (1997) har funnit att textböcker i NO och teknik ofta utelämnar orsakssambandet mellan händelserna som förklaras. Istället förväntas eleven själv känna igen underförstådda orsaksuttryck för att kunna förstå logiken i texten. En del barn har språkligt förberetts för hur man kan presentera orsakssamband genom ett socialt samspel i hemmet, men inte alla.

Under elevens skoltid¹⁶ sker en gradvis förändring av hur kunskap utvecklas. Från att kunskapsinhämtandet har varit en praktisk och fysisk aktivitet blir den mer och mer textorienterad. Veel (1997) beskriver det som att eleven går från "knowing by doing" till "knowing by reading". Detta innebär också att eleven går från sammanhang där man kan använda ett vardagsspråk till sådana där språket beskriver abstrakta egenskaper och fenomen. Detta illustreras nedan:

Kunskapssammanhanget går från

- praktisk och fysisk aktivitet
- "knowing by doing"
- användandet av ett vardagsspråk
- ett empiriskt förhållningssätt
- lägre lexikal täthet i en text
- mer talspråk

till

- mer och mer textorienterad
- "knowing by reading"
- språket beskriver abstrakta egenskaper och fenomen
- ett teoretiskt förhållningssätt
- högre lexikal täthet i text
- mer abstrakt språk

(Veel, 1997, min övers.).

Veel (1997) menar att man inom naturvetenskapen följer en viss gång. Först gör man, sedan *förklarar* man vad man gjorde på ett naturvetenskapligt sätt, sedan *strukturerar* man den naturvetenskapliga informationen och till sist kan man *utmana* naturvetenskapen genom att ifrågasätta, diskutera och argumentera.

Matematik, språk och kultur

Matematik är inte ett universellt ämne med bara siffror och räkneoperationer avskalade från språk eller sociokulturella aspekter. Det matematiska språket i sig är en utmaning även för den infödda eleven och man talar om det som ett eget register, både ifråga om ordförråd och struktur. Förutom alla ämnesspecifika ord och uttryck som eleven måste behärska, karakteriseras det matematiska registret av att:

- ord som låter likadant i vardagsspråket har en speciell betydelse i matematik t ex *axel* och *volym*, och därför ibland kallas för "falska vänner".
- ämnesspecifika ord uppfattas som enkla och vardagliga och medför att läraren tror att eleverna behärskar dem. Men hur ofta används "ental" och "tital" utanför klassrummet?
- det är koncist och precist, saknar den redundans eller parafrasering som underlättar förståelsen i andra språkliga sammanhang och därför ger få eller inga ledtrådar alls till ordens eller frasernas betydelse.
- alla element i ett matematiskt påstående är oftast avgörande för att förstå hela budskapet – i vardagskommunikation kan man ta hjälp av sammanhanget och situationen.
- delarna i ett påstående är oftast ordnade så att man ej kan ändra den inbördes ordningen för att förstå.

- man måste ganska snart arbeta med abstraktioner och symboler för att kunna kommunicera matematik (kan ej använda kroppsspråk och kontext).
- tvåsiffriga tal benämns olika i världens språk och byggs upp på olika sätt.
- det även finns kombinationer av ord som har specifika betydelser, t ex *kvadratrot*, *multiplikationstabell* och *minsta gemensamma nämnare* (Chamot & O'Malley, 1994; Rönnberg & Rönnberg, 2001).
- vissa ord och uttryck ger en signal om särskilda operationer som man förväntas göra t ex *addera*, *summa*, *totalt*, *plus* och *lägg ihop*. Subtraktion signaleras ofta genom; *minus*, *differens*, *mindre*, *mindre än*, *mer än* och *minskat med*. Men ibland kan dessa ord signalera en precis motsatt operation, som i detta ursprungligen engelska exempel;

Hilda har 7 skivor.

Hon har 5 skivor *mindre än* David.

Hur många skivor har David?

(Chamot & O'Malley, 1994, min övers.)

Parszyk (1999) visar att andraspråkselevers svårigheter med matematikuppgifter ofta handlar om språkliga aspekter i kombination med ett dåligt självförtroende till sin egen förmåga i ämnet. Språk- och matematiksvårigheter hålls sällan isär. Det inte är ovanligt att elever som inte förstår texten i matematik "avfärdar detta med att de är *dåliga i matematik*" (1999: 206). I sina egna kommentarer tar alla elever (i 9:an) upp språkets roll i matematikundervisningen. Till exempel uppfattas uppgifter med mycket text som svårare än uppgifter med bara siffror (Parszyk, 1999; se också Sjöqvist & Lindberg, 1996).

Tidigare utvärdering

I den Nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 1999) var ett av de utvärderade områdena *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. I rapporten redogörs för den brist man sett hos lärarna angående kunskaper om textgenrer och olika texters uppbyggnad. Det gäller även olika framställningsformer som bilder, figurer, tabeller, diagram och hur formler läses och skrivs samt insikter om att de används för att uttrycka olika typer av kunskap. Lärarna uppgav att de fått mycket lite kunskap eller ingen alls i sin utbild-

ning. Utvärderingen pekar också på en viss asymmetri mellan vilka typer av text eleverna ska läsa och vad de förväntas skriva. Man menar att eftersom läsandet och skrivandet stöder varandra borde det vara en bättre överensstämmelse mellan de texttyper eleverna läser och skriver. Nu skriver eleverna mest berättande texter medan de däremot läser många olika genrer. Man påpekar också att eleverna ofta får lite hjälp i sitt läsande och skrivande. Utvärderingen anser sig se en okunskap hos lärarna om läs- och skrivprocessens betydelse i undervisningen i olika ämnen under hela skoltiden. Ett förslag till åtgärd är att man inom olika ämnen tar ansvar för olika genrer och därmed skulle ämnesmålen kompletteras med ämnesspråksundervisning.

EN STUDIE AV HUR SPRÅK OCH KUNSKAP INTEGRERAS I UNDERVISNINGEN FÖR FLERSPRÅKIGA ELEVER

I följande avsnitt redovisas en utvärdering av språk- och ämnesintegrerande verksamheter i Stockholms Stad.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Inledningsvis kontaktades och tillfrågades den språkutvecklingsansvariga i respektive stadsdel i syfte att få hjälp med att hitta skolor och pedagoger som skulle kunna vara föremål för fallstudier. Att få ta del av några goda exempel på fältet var ett uttalat önskemål. I arbetet med att studera ämnesundervisningen för tvåspråkiga elever i de berörda stadsdelarna har fem grundskolor i fyra av stadsdelarna besökts.

Datainsamling

Data har samlats in genom klassrumsobservationer, intervjuer med lärare, intervju med en rektor, intervjuer med elever, insamling av elevarbeten och olika slags dokumentation från undervisande lärare. I ett av fallen har även den språkpedagog som var en nyckelperson i ett förändringsarbete delat med sig av erfarenheter och material. Samtliga skolbesök gjordes under vårterminen 2004.

I de fem skolorna besöktes åtta klasser; skolor 2, 6, 7, 8 och 9. Skolorna har klasserna F-6, 7-9 eller F-9. I tre av skolorna har så gott som samtliga ele-

ver en flerspråkig bakgrund. I de två övriga skolorna håller en förändring i elevunderlaget på att ske pga omflyttningar i staden. Detta resulterar i att de enspråkiga eleverna blir färre medan de flerspråkiga eleverna blir fler.

Klassrumsobservationerna gjordes under ett till tre återkommande tillfällen under samma termin, från enstaka lektioner till hela dagar på samma skola. Lektioner som besöktes ägnades åt ämnesundervisning i teknik, NO, matematik, SO/svenska som andraspråk och två olika tematiska sammanhang.

Intervjuerna med lärare (5 st) gjordes på respektive skola och spelades in på ljudband. Intervjuerna tog 1-1,5 timme att genomföra. De utfördes i direkt anslutning till klassrumsobservationerna under samma dag. De intervjuade lärarna undervisar i fler ämnen och har fler klasser vilket förklarar fler klassbesök.

På varje skola intervjuades 2-3 elever/klass av dem som går år 6-9 (totalt 12 elever). Intervjuerna tog 30-45 minuter och spelades in på ljudband.

PRESENTATION OCH ANALYS AV MATERIALET

ANPASSAD ÄMNESUNDERVISNING? – INTERVJUER MED LÄRARNA

De intervjuade lärarna fick frågor som berörde hur de själva förhåller sig till att de har ett antal elever i sin ämnesundervisning som har svenska som sitt andraspråk, i vilken utsträckning de anpassar sin undervisning till det och hur de ser på elevernas förutsättningar och behov i förhållande till undervisningen och skolan. Här nedan återges några av frågorna som ställdes i intervjuerna och representativa delar av svaren genom direktcitat eller sammandrag av svaren.

I vilken utsträckning tänker du på att du i klassen har ett antal elever som lär sig stoffet via sitt andraspråk svenska?

En lärare svarar att så gott som all undervisning och allt material är på svenska. Läraren kommer sedan in på att det nästa läsår (04/05) kommer att förbättras på skolenivå genom att man har anställt ”en somalisk matte- och NO-lärare som är väldigt duktig” och ”då kommer vi att titta på hur vi kan använda honom på bästa sätt”. Vidare tar han upp att det finns läxhjälp på skolan

som främst utnyttjas av de somaliska eleverna och att man tidigare har haft det för de turkiska eleverna på turkiska. Lärhjälper finns också att få en gång i veckan i stadsdelens bibliotek och läraren vet att många av eleverna använder sig även av den.

Anser du att de tvåspråkiga eleverna har specifika behov i undervisningen? Vilka i så fall?

Det lärarna här tar upp handlar främst om språkliga behov. En lärare som undervisar i matematik och NO med både enspråkiga och tvåspråkiga elever i klasserna menar att det för eleverna kan handla om att få alla "småord" förklarade för sig. Ord som kanske varken läraren eller enspråkiga kamrater insett ställer till problem för förståelsen. Behovet av att våga fråga om det man inte förstår tar fler lärare upp och att det inte alltid är så lätt att våga det i helklass där elever som har svenska som sitt modersmål finns med. Där kan arbetsformer vara avgörande enligt en lärare.

En lärare pekar på att eleverna verkligen måste få *använda språket själva* i stor utsträckning på olika sätt, i olika sammanhang och att alla måste kunna förstå det språk som används i undervisningen samtidigt som läraren hela tiden ska förmå eleverna att avancera språkligt.

Samma lärare tar också upp elevernas behov av en positiv självkänsla och identitet. Hon menar att det blir mer och mer tydligt nu när barnen blir lite äldre (år 6) att de börjar ta in andras bilder av sig själva "här bor jag i ett ghetto" och av att inte vara värda någonting i andras ögon, av dem som bor utanför den egna stadsdelen.

Den lärare som arbetar på en skola där andelen tvåspråkiga barn är ca 35 procent (lägsta andelen i förhållande till de andra besökta skolorna) menar att de behov hon främst ser hos andraspråkseleverna är språkliga. Men hon tillägger omedelbart att det även finns ganska många elever med svenska som modersmål som också har språkliga svårigheter i skolan där hon arbetar.

När du planerar undervisningen, hur tar du då hänsyn till de tvåspråkiga elevernas specifika behov?

En lärare svarar att ett viktigt inslag i det arbetet är att förbereda och planera genom att han "går igenom rätt noga för mig själv vilka specifika ord som jag tycker att de ska lära sig att använda /.../ och då *använder* jag dom väldigt mycket medvetet hela tiden / det är ord och uttryck som jag hela tiden är väldigt noggrann med att använda / jag är väldigt noga med att benämna saker

och ting i klassrummet /och det är klart att jag tar ändå ganska mycket hänsyn till språket- eller jag försöker göra det i alla fall”.

En lärare säger att hon hela tiden försöker tänka på att aldrig ge en text till eleverna utan att först ha pratat mycket om ämnet och först ha haft ordentliga genomgångar så att eleverna kan mycket om det ämnesstoff som behandlas i texten. Hon tar också upp svårigheten med att hitta lämpliga texter och lämplig litteratur i NO-undervisningen. Om texten språkligt är lämplig för elever som ej kommit så långt i sin språkutveckling så vänder den sig till yngre barn och därmed får man inte med det ämnesstoff som man arbetar med. Hon fortsätter att beskriva att om man då istället plockar ihop texter från många olika källor så blir det svårare att låta eleverna ta hem texter för att arbeta med dem även där. En annan lärare säger att hon mer och mer ser till att eleverna samtalar med varandra och ägnar sig åt muntliga moment i undervisningen. Där ska de förklara för varandra, diskutera experiment och teorier i par och hon försöker alltmer begränsa sitt eget tal.

Vilka moment i din undervisning idag tror du specifikt gynnar de tvåspråkiga elevernas språk- och kunskapsutveckling?

Lärarna i matematik, NO och teknik tar upp de praktiska momenten i undervisningen i form av t ex laborationer, demonstrationer, exkursioner och moment där man bygger och konstruerar, eftersom man då har en konkret kontext. Flera av lärarna poängterar också värdet av att eleverna får arbeta i grupp eller i par, eftersom det innebär att varje elev talar mer och att det leder till interaktion eleverna emellan. Eleverna kan då fråga varandra om språkliga aspekter, reda ut saker och ting tillsammans, lära av varandra och hjälpas åt att formulera sig språkligt för en redovisning eller i en text. En lärare säger också att vid sådant arbete kan eleverna lite mer i förbigående fråga om språkliga saker utan att det kräver handuppräknings.

Av en annan lärare framhålls också arbetet i mindre läsgrupper (skönlitteratur) som befrämjande för elevernas språkutveckling eftersom hon då kan anpassa arbetssätt och innehåll efter behoven hos individerna i gruppen. Samma lärare nämner också att hon försöker ge läxor varje vecka där ”dom ska göra någon liten intervju eller undersökning hemma och koppla det till sig och sin värld”.

En annan lärare uttrycker sig ”Mycket av det praktiska tycker jag gynnar eftersom dom redovisar ju saker och ting och ibland är det skriftligt och ibland är det muntligt och det gör ju att man skapar ett behov av att kunna

uttrycka sig hela tiden / det är ju inte så att man läser en text och så försöker man plugga in den / utan man ska beskriva någonting eller något som sker eller hur någonting ser ut /då letar man ju ord / och att man även för en dialog efteråt/ om man har kunnat sagt det på något annat sätt eller om man kan beskriva det på något annat sätt / sen försöker man ju prata mycket, vi försöker ha ganska mycket dialog i klassrummen /.../ Vi hjälps åt med vissa formuleringar ibland när jag kräver en väldigt exakthet i språket och vi brukar hamna på tavlan till slut med att försöka enas om hur vi ska få en så exakt formulering som möjligt.”

Om du tänker specifikt på ditt ämne (SO, NO, matematik, teknik eller sva) och de tvåspråkiga eleverna; finns det fördelar som de kan ha av att vara tvåspråkiga och kanske ha en bredare kulturell kompetens än andra elever?

En av lärarna formulerar i sitt svar att eleverna har andra erfarenheter och andra perspektiv i olika frågor och han säger ”de som har gått i skola i sitt hemland dom kan ju ha lärt sig saker och ting på ett annat sätt- eller lärt sig andra saker som man kan använda sig av i det här och som man kan komplettera med i det man gör.” Han tar sedan som konkret exempel matteämnet. Där tar man tillvara att föräldrarna hjälper sina barn och på så sätt kan man som lärare hitta olika sätt för hur man ställer upp tal och hur man sedan löser dem t ex i division och utifrån det observera hur man tecknar tal på olika sätt i världen. På så sätt förs det in ett större urval i klassrummet som kan tillvaratas och det ger en större möjlighet att förstå hur man kan lösa uppgifter. Han framhåller i anslutning till detta, liksom flera av de andra lärarna också gör, att man som lärare själv kan lära sig mer genom den här gruppen elever och att undervisningen många gånger blir mer intressant och givande.

En lärare framhåller att eftersom de somaliska barnen kommer från en muntlig tradition så kan de också vara väldigt duktiga på att lyssna och på att återge och berätta, så den typen av moment gynnar dem särskilt.

Flera av lärarna framhåller att inom ämnesområdet religion har eleverna en stor fördel genom att intresset hos dem är så stort. Många har också mycket kunskap och en stor förförståelse om sin egen religion som kanske både klasskamrater och lärare saknar. En lärare tog exempel från arbetsområdet sex och samlevnad då diskussionerna blev mycket intressanta genom alla olika perspektiv och aspekter eleverna tillförde.

Och tvärtom; några nackdelar?

Flera av lärarna tar här upp kulturella skillnader till naturen. En av dem säger "vi svenskar har ett litet speciellt förhållande till naturen" och detta intresse delas inte alla gånger av eleverna. För många elever innebär det att de nästan startar från noll inom vissa områden och de tycker inte heller om att vara i skog och mark. En lärare berättar hur man gjorde en utflykt och ägnade sig åt artkunskap vid en av närområdets sjöar och en av pojkarna i klassen visade med all tydlighet att han inte förstod vitsen med det och uttryckte med kraft: "Jag ska inte jobba på dagis!"

Använder du dig någon gång av elevernas språkliga kompetens i undervisningen (modersmålet/n)?

Här visar svaren från lärarna på rätt stora skillnader. En lärare säger att det numera är sällan och att han gjorde det i större utsträckning när eleverna var yngre och hade behov av att hjälpa varandra via ett gemensamt modersmål, som då var starkare än svenskan. I ett annat sammanhang spelar eleverna ibland ett mattespel där läraren låter eleverna använda sig av räknetalen på olika språk. Däremot har denna lärare inte funnit någon användning för andra språk inom NO-undervisningen, men säger sig vara öppen för det. Ytterligare en annan lärare gör det ofta i framförallt den läsgrupp hon har. Där gör de t ex olika jämförelser mellan barnens språk och hon berättar hur de i den senaste läxan skulle gå hem och ta reda på vad djuren "säger" på olika språk. När de sedan sammanställde detta på tavlan och härnade ljuden så hade de mycket roligt! Till det kopplade de också olika talesätt som har med djur att göra, t ex "stark som en björn" och jämförde mellan språk och kulturer. När de här eleverna gick i 4:an inledde de varje dag med att hälsa på varandra, säga dagens datum och veckodag på barnens olika språk.

Hon framhåller också det egna förhållningssättet som viktigt, nämligen att eleverna får prata sitt modersmål med varandra så mycket de vill på lektionerna trots att det går stick i stäv med ett allmänt förhållningssätt på skolan som är "här i skolan pratar vi svenska!". Detta gör också att eleverna i hennes klass har lite svårt att förhålla sig till hennes sätt att uppmuntra användningen av modersmålet eftersom de inte får det i andra sammanhang. Denna skillnad har haft till följd att de har haft fler diskussioner om att det liksom i allt tal och samtalande handlar om hur man använder språket, så man inte sårar eller utestänger.

Ser du på dig själv även som språklärare inom ämnet - SO, NO, matematik eller teknik?

Alla utom en uttrycker att de ser sig själv som språklärare inom sitt ämnesområde och att det är en viktig del i undervisningsarbetet.

Om du tänker på hela skolsituationen för de tvåspråkiga eleverna, vad anser du vara viktigt för att de ska ha samma möjligheter till framgång som de enspråkiga eleverna?

I svaren på den här frågan tar lärarna upp det som rör attityder generellt i det omgivande samhället men också de attityder på skolorna till barnens bakgrund, barnens familjer och deras modersmål. En lärare formulerar: "min första tanke är att det kanske inte handlar så mycket om bara språket utan det handlar mycket om vilken inställning vi som jobbar här har till deras kulturella eller mångkulturella bakgrund". Vilken status ger vi dem eller deras ursprung? Får vi verkligen dem att känna sig stolta och trygga över det dom har med sig och samtidigt över det som dom är här? Det tror jag är det viktigaste att tänka på i en skola där så många olika kulturer blandas". Hon kommer sedan in på det som rör arbetssätten: "sen kan jag ju tycka att anpassa undervisningen, materialet, tänka på att dom här eleverna behöver andra sätt att arbeta på för att tillgodogöra sig kunskap / det tycker inte jag heller att man gör. Det ser ju väldigt olika ut hur vi jobbar / det är ganska traditionellt". Hon ger sedan uttryck för en frustration över att man ofta bara ger dem en lärobok i SO eller NO utan att hjälpa dem med strategier så att de också kan läsa och tillgodogöra sig den typen av text. För även om vi oftast väljer andra typer av lärotexter idag, menar hon, så måste de kunna detta för de fortsatta studierna. Hon menar att "man faktiskt inte tänker på att det här inte är en traditionell svensk skola" och hon avslutar sitt svar med orden: "jag vet inte vad det är som gör att det ska ta så lång tid / alla är ju rörande överens om vissa frågor ändå så händer det ingenting / det står still."

En annan lärare betonar också vikten av att eleverna verkligen ska ha möjlighet att bli tvåspråkiga och att man måste arbeta aktivt så att man "inte stryker modersmålet för dem". Han anser också att det på en skola som den han själv arbetar på (med 95 % tvåspråkiga elever, *min anm.*) alltid måste finnas en kollegial dialog om hur man bäst undervisar tvåspråkiga elever och om hur man som lärare ökar sin egen kompetens på området. Man måste också vara öppen för att kompetensen är olika stor och måste därför ha viljan att lära sig av varandra.

Denne lärare försöker också med stor försiktighet förklara några tankar han har kring det här att en lägre språkbehärskningsgrad i svenska upplevs olika beroende på vilket språk som är inlärares modersmål. Han menar också att olika språk i sig har olika status i vårt land och att vi borde kunna höja statusen på de språk som eleverna faktiskt har med sig hit som sina modersmål. En effekt av att hela tiden betona svenskan och att de måste lära sig svenska indirekt kanske kan förringa värdet av deras modersmål och tvåspråkigheten.

MED ELEVERNAS ERFARENHET, KUNSKAP OCH BEHOV SOM UTGÅNGSPUNKT I UNDERVISNINGEN

Abrahams Barn – en ämnesövergripande religionsundervisning

Ett sätt att arbeta med utgångspunkt i elevernas intressen, erfarenhet och nyfikenhet är enligt de arbetssätt som utvecklats inom ”Abrahams Barn” (Rosenblad, 2004). Utifrån ett behov av att lyfta fram likheter i de tre mono-teistiska religionerna judendom, kristendom och islam tar man här fasta på de gemensamma rötterna - men blundar inte heller för olikheter. Framförallt levandegörs de gemensamma berättelserna som sedan blir en viktig utgångspunkt i undervisningens olika moment.

Bland många av de tvåspråkiga barnen finns en stor kunskap om religion och de traditioner som hör samman med religionsutövandet. Likaså finns en stor öppenhet för andra religioner än den egna. Denna kunskap och nyfikenhet är en bra utgångspunkt i religionsundervisningen.

Åttaåringar arbetar med berättelsen om världens klokaste man

Vid ett besök i år 2 började läraren lektionen med att återkoppla till vad de arbetat med vid föregående tillfälle. Eleverna kom mycket väl ihåg berättelsen om Moses och ville gärna vara med att rekapitulera det viktigaste i den. När alla som bäst håller på att lite summariskt få ihop berättelsen och berättar vad de olika personerna gjorde och sade så ställer en elev spontant och förundrat frågan ”prata dom svenska?! ”

Eleverna fick sedan lyssna till lärarens berättelse om kung Salomo och drottningen av Saba och när läraren berättar att Salomo var den klokaste människan på jorden undrar en av eleverna lite skeptiskt om inte Einstein ändå är den klokaste? Sedan var det dags för eleverna att välja en av personerna i berättelsen och gå in i den personens tankar och handlingar och skriva en egen text med början ”Jag är”. Till texten gjordes också en illustra-

tion genom att eleverna ritade och målade. Läraren fick hjälpa dem igång med skrivuppgiften genom att gå igenom tillsammans vilka personer som funnits med i berättelserna och vem man kunde välja att vara. Eleverna behövde också påminnas om att hela texten skulle skrivas i jag-form. En pojke fick ett fullständigt skrivflöde den här dagen, vilket han själv var lite förvånad men mycket glad över, och visade stolt sin långa berättelse. Klassen arbetade en gång i veckan med Abrahams barn med olika moment. Ibland läste läraren upp elevernas texter och de gjorde även dramatiseringar.

Enligt läraren är vinsterna med detta arbetssätt fler eftersom både innehållet och de språkutvecklande arbetssätten är av stor vikt för barnen. Det har funnits uttryck för motsättningar mellan barnen som har haft fokus på religionstillhörighet och då är det extra viktigt att visa på likheterna och inledningsvis ta fasta på dem.

Krav på språklig exakthet och uppmuntran av kreativt tänkande i teknikämnet

I ett teknikmoment i år 9 delade läraren ut ett föremål till varje elev. Föremålen var i de allra flesta fall helt okända och nya för eleverna och de förde tankarna till små redskap för olika slags sysslor inom hushållet eller liknande användningsområden. Många av dem gick att manipulera på något sätt genom att öppna eller vrida någon del. De fick också ett protokoll som skulle fyllas i av dem individuellt. I tabellform hade det rubrikerna "Beskrivning av föremålet", "Vad har man föremålet till?" (Byt föremål och papper med kamrat) "Kamratens synpunkter" och "Vidareutveckla din hypotes".

I introduktionen använder läraren ordet "föremålet" i sin replik och eleven som därefter säger något använder istället benämningen "objekt" som sedan även plockas upp av läraren i den kommande repliken. Med stor koncentration ger de sig i kast med uppgiften. När en elev frågar om man får rita föremålet svarar läraren ja, men tillägger att man också ska försöka benämna sakerna och delarna man har framför sig.

Det går även att se i det skrivna efteråt hur eleverna språkligt har interagerat (medvetet eller omedvetet?) med varandra. Elev 1 beskriver sitt föremål med slutorden "...så att om man har något den *pressas*." Och fortsätter sedan att skriva vad den används till "Denna föremål används till att *pressa* vitlök eller andra grejer./.../ Den här föremålet kallas *vitlökspressare*." När parkamraten får samma föremål och protokoll och har läst vad som står där och studerat föremålet så skriver han sedan helt kort "Han har rätt jag vet att det

är en *vitlökspress*”. Varpå elev 1 tar upp den rätta benämningen i den sista spalten och konstaterar ”Vi kom till att det är en *vitlökspress*.” (min kursivering).

En elev skriver: ”den kan också vara nytta till att plocka upp *godis som inte är skyddad utan godis som är öppen* och kostar 1 kr.” Varpå kamraten replikerar: ”De verkar troligt att man skulle kunna plocka upp godis som *inte är förpackade* med den.” En annan elev skriver: ”Eller så *skalar* den *bort* äggvitan så att äggulan blir kvar” och kamraten skriver ”Jag har samma hypotes, som min kamrat. Den *separerar* äggulan från äggvitan” När de sedan har den muntliga genomgången så använder den första eleven den formulering hans kamrat givit honom: ”...den *separerar* dom”.

Ett tematiskt arbete enligt Storyline i år 6 – med fokus på ämneskunskaper och språkutveckling

Eleverna i år 6 i en av skolorna arbetade under ett antal veckor med ett tema enligt storyline-metoden (se Creswell 1997 eller Lindberg 2000) med arbetsnamnet *Världen*. Genom ämnesintegrering av framförallt SO, svenska som andraspråk och bild ”reste” eleverna från Sverige, till Kenya och sedan till Israel utifrån olika händelser och uppdrag som iscensattes av en Mrs X, via fax och brev. Meningen med uppläggningsen var att eleverna skulle få ämneskunskaper och språkkunskaper inom geografi, religion, hem- och konsumentkunskap. Inom ramen för svenskämnet skulle de lära sig att skriva faktatext (genrekunskap om beskrivande text), berättarteknik, skriva mejl, göra sammanfattningar, redovisa muntligt, utveckla olika lässtrategier, utveckla ordförrådet, formulera frågor till en läst text. Övriga mål var informationskompetens d v s kunna använda olika sökvägar för att hitta den information de behövde, skriva i word på dator och bifoga filer. De nedan beskrivna momenten med genreundervisning i det tematiska arbetet ingick som en del i detta arbete.

GENREUNDERVISNING I DET TEMATISKA ARBETET

Detta avsnitt baseras på en inlämningsuppgift utförd inom en distansutbildning i svenska som andraspråk. Inlämningsuppgiften skildrar en del av det tematiska arbete enligt Storyline som observerats i utvärderingen.

I år 6 arbetade klassen utifrån den arbetsgång med genrebaserad litteracitetsundervisning som beskrivs av Kuyumcu (2004). Denna modell har sitt ursprung i den australiensiska genrebaserade undervisningen. Kuy-

umcus artikel låg till grund för arbetet som beskrivs här nedan och varifrån den exempeltext är hämtad som här används av läraren.

Inom ramen för det tematiska arbetet var det planerat att eleverna så småningom skulle skriva två olika texter om ett afrikanskt djur de valt som "sitt" djur. Den ena skulle vara en berättande text med äventyrliga förtecken eftersom det skulle handla om ett ofrivilligt möte med djuret under en safari (pga punktering på jeepen). Den andra skulle bli en faktatext om samma djur. Eftersom en av läsgrupperna i klassen läste *Varghunden* bestämdes det att man först skulle arbeta med faktatext, eller med Kuyumcus genrebenämning; *en beskrivande rapport*. I korthet går detta arbete ut på att gå igenom fyra faser, där det handlar om att:

1. skapa textförebilder
2. skapa en gemensam klasstext
3. självständigt skriva en text
4. bygga upp generaliserbar kunskap om fältet.

Läraren inledde arbetet med att högt läsa det som skulle kunna vara inledningen på två olika texter: *Det var en gång en varg* och *Vargen är ett rovdjur*. Eleverna var eniga om att den första texten var en saga och den andra trodde de handlade om vargens liv. Utan att fördjupa sig mer i detta fick eleverna nu veta att de skulle få varsitt exemplar av en text som handlar om vargen och att de skulle följa med i texten när läraren läste den högt. Eleverna fick också instruktionen att de under läsningen skulle markera de ord eller uttryck som de kände sig osäkra på. Tillsammans gick de sedan igenom dessa och förklarade dem.

Därefter började det gemensamma arbetet med att ringa in i vilken *kontext* texten brukar förekomma och vilken *social funktion* den då har. Läraren ställde frågor och skrev upp elevernas förslag på tavlan. Den första frågan **Var brukar ni hitta en text som ser ut ungefär så här?** besvarade eleverna "på biblioteket", "på Googles", "i tidningar", "på Internet", "i faktaböcker" och "i skolan" (menar på mediateket). Eftersom ingen av eleverna nämner läromedel så försöker läraren medvetet leda in dem mot den typen av källa, men skillnaden mellan en faktabok och lärobok är inte tydlig för eleverna och lärarens egen reflektion efteråt är att orsaken kanske är att de i klassen inte använder läromedel speciellt mycket.

Vem brukar skriva sådana här texter? Här nämns ”vargexpert”, ”forskare” och läraren själv. De elever som först sagt vargexpert ändrar det till forskare när det nämns av andra kamrater och säger att det var det som de också menade. Nästa frågeställning är: **Vem läser texterna?** Enligt eleverna är det ”den som vill lära sig”, ”den som vill förstå mer om vargens liv”, ”högstadiееlever” eller ”på högskolor” – men ingen av dem nämner sig själva som tänkbara läsare. Så får de frågan: **Vad vill texten berätta, säga? Vad har den för jobb, funktion, syfte?** Den ska ”berätta om vargen” och den gör så att man ska ”kunna svara på frågor när man har prov”. Här kopplar för första gången en elev denna text till sig själv och sin egen skolvärld och i det följande samtalet mellan eleverna och läraren tycks det som ett par elever har en genuin tanke om att det kan vara bra att kunna lite om vargar.

Sedan går man över till att arbeta med *den schematiska strukturen* i texten. Detta arbete görs i grupper om 3-4 elever där de tillsammans listar vad de fått veta om vargen. Därefter numrerar de i listan för att tydligt se i vilken ordning fakta presenteras i texten och kan på så sätt diskutera och få syn på textens informationsstruktur med hjälp av frågorna:

Vad får du veta först? Vad följer sedan? Vad kommer sist? Elevernas förslag jämfördes och diskuterades och de fick fundera på varför allt stod i just den här ordningen och några av elevernas skrivna svar visar att även om eleverna inte har uttrycket *allmän introduktion* i sitt ordförråd så har de kunskap om innebörden; ”Man börjar så för att man kanske vill veta först om den är ett däggdjur eller rovdjur”, ”Man kan inte börja med att vargen äter tamboskap eftersom det skulle bli helt fel. Man börjar ju att vargen är ett rovdjur eller typ att vargen är den största rovdjuret i Europa. Ungefär så.”, ”Man börjar exempelvis på detta sett: Vargen är ett rovdjur. För att om man börjar typ den väger 51 kg. Då vet man inte vilket djur det är. Och att det börjar just med att vargen är ett rovdjur så får man ju veta det man gärna skulle vilja veta först.”, ”För att annars förstår man inte vilket djur det är. Det blir konstit om man börjar t ex längd 150 typ...man börjar med det viktigaste.” och ”För dom börjar med den allmänna faktan som vad den är för sort, var den bor, hur lång den är och sånt. Sen liksom vad som händer den. Ungefär som när du presenterar dig själv.”

Efter det här arbetet gör läraren reflektionen att hon kan skönja ett mönster i hur eleverna klarar denna uppgift och säger; ”De lite starkare eleverna klarar att göra mer strukturerade listor, de svagare väljer bland olika meningstyper, eller tar meningar direkt från texten”

Det sista momentet i det här passet är att parvis arbeta med frågor som rör de typiska språkliga dragen (lexikala och grammatiska) i texten. Uppgiften de får är att studera: **Vilka ord beskriver vargen? Vilka ord visar vad vargen gör? Vilka ord visar hur vargen är? Är texten skriven i nu-tid eller då-tid? Hur kan du veta det?**

Läraren upptäcker under arbetet att eleverna har svårt att bestämma och åtskilja vilka ord som *beskriver* vargen och vilka som visar hur vargen *är* och förklarar att hon tänkt sig att den första frågan skulle ha ringat in utseendet och den andra beteendet. Men hon inser att hon varit alltför otydlig här. På frågan om nu-tid eller då-tid visar eleverna att de mycket väl kan föra meta-språkliga resonemang även om de inte har den grammatiska terminologin. De säger; ”Texten är skriven i nu-tid därför att det står att den väger, har, är, finns, jagar och det är vad den gör nu.”, ”Texten är skriven i nu tid för man kan säga nu framför många ord”, Den skrivs i nu och dåtid. Mest nutid för det är mest ”är” och ”Nu tid för att vargen jagar men inte jagade.”

De fortsatte sedan arbetet med att skriva en faktatext tillsammans och skriva en egen faktatext om vargen. Lärarens reflektioner till det fortsatta arbetet var att eleverna ännu hade svårt att veta i vilken ordning fakta skulle presenteras och att flera saknade en röd tråd i texten. Eleverna hade också svårt att sälla i stoffet, att skriva en bra inledning var svårt och ”de svagaste har kopierat vissa meningar rakt av.” Läraren är väl medveten om att de har mycket att jobba vidare med i detta och att eleverna behöver mer tid och stöd i det här arbetet. Framförallt behöver många ännu hjälp med att förstå texterna som är deras källor och hon menar att eleverna hittills varken fått all den hjälp eller den tid de behöver. Men olika omständigheter gjorde att det blev för högt tempo i arbetet och det skulle de ta igen och försöka reparera veckan därefter.

Modersmålet - något man använder på modersmålslektioner och när man reser till hemlandet - Elevröster från skolår 6-9

Några frågor om modersmålets roll i undervisningen ställdes till elever i intervjuerna. Eleverna tillfrågades kring fördelar och nackdelar med att ha ett annat modersmål än svenska, både i fråga om skolarbetet och i livet i allmänhet och i vilken utsträckning de använder sig av det i skolarbetet.

Genomgående svarade eleverna att fördelar i livet framför allt handlar om att det är bra att kunna när man reser till hemlandet eller det land som är föräldrarnas hemland. En elev svarade att man kan hjälpa de gamla som är här

och man kan skriva brev till släktingar. En elev som menar att det inte finns några nackdelar med att ha ett annat modersmål än svenska tillägger också att "ett språk är en människa och ett nytt språk blir två människor". I intervjuerna var det ingen av dem som gav uttryck för att de var vana att använda sitt modersmål för informationsinhämtning eller i arbetet med att utveckla ämneskunskaper i t ex SO, NO, teknik eller matematik. Modersmålsanvändningen tycks enligt de här eleverna, höra hemma på modersmålsundervisningen, oftast en lektion i veckan efter ordinarie skoltid.

Ett par elever uttrycker dock att det finns fördelar i skolarbetet, t ex kan man jämföra språken och ibland är det "jättebra" för man kan hitta ordet eller uttrycket på turkiska istället och på så sätt komma vidare i arbetet.

En elev i 8:an får frågan om han någonsin använder sig av kunskaper på sitt modersmål när han ska lära sig t ex fysik, och reagerar med att säga nej med ett småfnissande eftersom det känns så främmande. Han förklarar sedan att det alltid är svenska som används, läroboken är på svenska, läraren pratar svenska och hans anteckningar är på svenska. Hemma pratar familjen persiska med varandra och även azerbajanska finns i familjen (som pojken kallar det, det officiella språket i Azerbajdzjan heter azeriska, min anm.). Plötsligt kommer han på att ibland på mattelektionerna kan han börja prata persiska lite för sig själv, fast han tycks lite förundrad själv över varför han gör det. Han säger att han aldrig tar med sig någon fråga eller problem från ämnesundervisningen till modersmålsundervisningen eller tvärtom. Den upplever han som helt separat från övriga lektioner och att "det är grammatik man gör där". Han kan inte se att det finns några fördelar i skolarbetet med att ha ett annat modersmål än svenska. Den enda fördelen i livet över huvud taget är när han reser till föräldrarnas hemland. På intervjuarens fråga om det kan finnas någon fördel i ett jobbsökarsammanhang kommer han på att han har en faster som är farmaceut och arbetar i ett mångspråkligt område och i det sammanhanget kan använda både sin arabiska och sin "azerbadjanska" vid kundkontakter.

FÖRÄNDRINGSARBETE PÅ EN SKOLA

Mot ämnesintegrering och mer språkutvecklande arbetssätt i ämnesundervisningen i år 6-9

Här kommer en beskrivning av hur en skola påbörjade och utvecklade ett förändringsarbete i sina arbetssätt för att bättre möta elevernas behov i ämnesundervisningen.

Bakgrund

I de fem berörda stadsdelarna finns vissa olikheter när det gäller ursprung hos de boende och således i sammansättningen av elever i skolorna. I en del av områdena har nästan alla elever och deras familjer sitt ursprung utanför Sverige medan i andra områden och skolor dominerar ännu svenskan som modersmål men en förändring håller på att ske och pedagoger i förskolan och skolan ser att behoven i verksamheten och undervisningen därmed också förändras.

Den här delstudien har fokus på arbetet i skolåren 6-9, i en F-9 skola. Idag är andelen tvåspråkiga barn i klasserna år F-5 ca 50-60 % och i skolåren 6-9 är den ca 35-40 %. Tendensen är alltså att de tvåspråkiga barnen blir fler i skolan och de enspråkiga barnen blir färre.

Att påbörja en förändringsprocess

KOMPETENSUTVECKLING OCH IMPLEMENTERING, LÄSÅRET 02/03

Utifrån ett behov av att utveckla ämnet svenska som andraspråk på skolan startade hösten 2002 ett arbete som har kommit att leda till förändrade arbetssätt och som ännu, enligt de inblandade, i hög grad befinner sig i en utvecklingsprocess.

I inledningsskedet ville skolans rektor ha en arbetsgrupp med fokus på ämnet svenska som andraspråk för att utveckla ämnet på skolan. Skälen till detta var en ökande andel elever i behov av undervisning i svenska som andraspråk vilket också påverkade all annan undervisning. Rektorn ville också att man skulle arbeta fram gemensamma strategier för hur detta bäst skulle hanteras och ville också att allas kunskaper generellt skulle öka. Hon såg nödvändigheten av att utöka undervisningsresurserna men ansåg det nödvändigt att först definiera behoven för att nå önskade resultat. Arbetsgruppen kom att bestå av tre pedagoger med utbildning i ämnet och intresse för visio-närt arbete. De hade möten ungefär 2 gånger i månaden under det första läs-året (02/03). Deras uppdrag från skolledningen var i korthet:

- Analysera nuläget
- Ta reda på vad vi vill med ämnet svenska som andraspråk
- Beräkna behov av resurser
- Beskriva behov av kompetensutveckling

Det enda krav som ställdes var att gruppen hela tiden skulle bolla sina idéer med arbetslagen så att processen förankrades. Det som fick acceptans från övriga kollegor och som höll sig inom givna ekonomiska ramar tilläts man genomdriva. Av ekonomiska skäl tvingades man dock så småningom att prioritera om i de första förslagen.

Arbetsgruppen upptäckte att det saknades en bred kompetens i ämnet svenska som andraspråk och i ämnesfrågorna om andraspråksinläring och tvåspråkighet på skolan och sökte sig externt för att få råd och hjälp med hur de skulle arbeta vidare. En språkpedagog (storstadssatsningen) från den egna stadsdelen kopplades till det utvecklingsarbete som man börjat diskutera och såg som nödvändigt för att komma vidare.

Ett fortbildningsprogram planerades för personalen i berörda skolår för det kommande läsåret (03/04), vilket skulle ha tyngdpunkten på svenska som andraspråk. I början av höstterminen hade man så en heldag kompetensutveckling ledd av, den ovan nämnda, språkpedagogen från stadsdelen. Betydelsen av denna dag formulerar en pedagog i arbetsgruppen med orden:

”..man kan väl säga att det var då som det gick upp ett ljus för många av oss. Det som stod så fullständigt klart då var att vi behöver jobba språkutvecklande i alla ämnen, att det inte är ett isolerat ämne som kan skötas i ett grupprum på svenskalektionerna. Elevernas behov och svårigheter blev också under ht-03 tydliga på ett, tror jag, nytt sätt för många lärare när vi började jobba temainriktat.”

Fokus den här dagen var både på ämnet svenska som andraspråk och språkutvecklande arbetssätt med betoning på de förhållningssätt och arbetssätt som måste genomsyra all verksamhet för att gagna de tvåspråkiga eleverna. Fem kriterier för språkutvecklande arbetssätt presenterades:

1. Kommunikativt arbetssätt
2. Modersmålet som resurs
3. Tvärkulturellt/interkulturellt perspektiv
4. Höga förväntningar
5. Att använda sitt eget språk (inte skriva av)

Det kollegiala arbetet i år 6-9 fortsatte sedan samma termin i två dagar under höstlovet i november då lärarna tillsammans planerade hur man skulle arbeta ämnesintegrerat och språkutvecklande kring ett tema i år 6-9. I det förberedande planeringsarbetet för dessa två dagar fick man mycket hjälp av den sedan tidigare inkopplade språkpedagogen, som själv dock inte hade möjlighet att medverka de här dagarna. Redan tidigare hade man enats om att pilottemat skulle vara *Evolution* och involvera ämnena NO, SO, matematik och svenska/svenska som andraspråk.

Först på programmet under kompetensutvecklingsdagarna hade man ett gemensamt arbete där man gick igenom vad det generellt innebär att arbeta tematiskt och vad det specifikt innebär att arbeta tematiskt om undervisningen samtidigt ska vara optimalt språkutvecklande. Fokus var på vilka arbetsätt som är språkutvecklande ur ett andraspråksperspektiv. Vidare diskuterades kommunikativa arbetsätt och möjligheter för eleverna att använda sitt modersmål. Man betonade vikten av att planera in rikligt med tillfällen då eleverna fritt kan uttrycka sig i tal och skrift och verkligen använda och känna tillit till sin egen språkförmåga. Man arbetade också med de gemensamma mål man skulle ha för temat d v s vad som skulle vara övergripande mål, så att det inte bara skulle bli fokus på de separata ämnena i målformuleringarna. Man gick även igenom vad olika val av tema kan ha för fördelar respektive nackdelar i elevernas konkreta arbete. Hur är det t.ex. med förförståelsen, referensramarna, intresset, utvecklingsbarheten och det tvärkulturella perspektivet, i olika ämnesområden?

Arbetet gick sedan vidare i ämnesgrupper och i arbetslag för respektive skolår där det kretsade kring hur man skulle ta reda på elevernas förförståelse inom ämnesområdet och även hur de skulle ges den förförståelse som de kontinuerligt skulle komma att behöva för att kunna ta till sig information och hela tiden komma vidare i arbetet. Ytterligare en frågeställning rörde vilken skönlitteratur som var lämplig att läsa inom ramen för temat för att ge ytterligare förförståelse, levandegöra stoffet, väcka intresse och engagemang. Man bröt också ned den stora övergripande rubriken *språkutvecklande arbetsätt* och konkretiserade planeringen till olika moment och arbetsuppgifter. Målen för temat i både svenska och svenska som andraspråk definierades så att skillnaderna mellan ämnena var helt klara för alla. Vidare tog man upp hur ett samarbete med modersmållärarna kunde komma till stånd och hur man över huvud taget kunde få eleverna att använda det egna modersmålet som en resurs i det tematiska arbetet.

Ambitionen som från början har varit uttalad har varit att det i varje arbetslag skulle finnas en pedagog med kompetens och behörighet i svenska som andraspråk.

De diskussioner som startade under studiedagen i augusti (2003) fortsatte sedan under läsåret då språkpedagogen träffade alla lärare vid ett arbetslagsmöte, varje ämnesgrupp vid ett tillfälle och sva-lärarna återkommande under denna tid.

Arbetet med eleverna startar - läsåret 03/04

Under läsåret 03/04 började man arbeta utifrån den modell som vuxit fram för hur man skulle arbeta och genomförde i åren 6-9 fem olika temaområden; Evolution (pilotprojekt), ANT, Upptäckter och Uppfinningar, Familjen och Ekologi (endast i år 6 och 7). Även nu hade man en arbetsgrupp som hela tiden bollade sina idéer med arbetslagen för att nå en god förankring. Antalet berörda lärare var ca 35 stycken. För att åstadkomma detta hade man tvingats förändra i organisation, i användandet av gemensam tid och i skolans resurser.

För att man på bred front ska kunna arbeta tematiskt inom en skola eller inom vissa skolår måste de undervisande lärarna i respektive ämne ha en vilja att ge tid till temat från sina annars schemalagda lektioner. Beroende på temainnehåll varierar det vilka ämnen som är mest aktuella och vad lärare och elever väljer att lägga in som moment och mål. Hittills har det varit SO, NO, matematik och sv/sva som bidragit med mest tid. Men man har sett att när teknik funnits med har det varit mycket givande för eleverna. Man försöker nu få in de praktiska ämnena i högre grad.

Elevreaktioner och utvärdering av arbetet

Den mesta kritiken under första terminens temainriktade arbete kom framförallt från eleverna i år 9. En av lärarna förklarar att förändringarna i arbetssätt inte alls var tillräckligt förankrade och att detta samverkade med ett motstånd mot att plötsligt under det sista grundskoleåret börja arbeta annorlunda mot tidigare. Dessutom var dessa elever inne i den pressade slutfasen av skolan då allt handlar om kursplanemål och betyg. Lärarna insåg att deras förankringsarbete och försök till tydlighet inte varit nog så man bildade en utvärderingsgrupp under samma hösttermin främst för niorna men som sedan kommit att innefatta elevrepresentanter även från år 6-8. Det viktiga med den har varit att på en gång kunna fånga upp kritik och under det senaste

temat våren –04 var tongångarna mycket mer positiva jämfört med tidigare. En lärare säger också ”att de (eleverna) inte kände sig delaktiga” tidigare. Man har också skriftliga utvärderingar som alla elever gör efter varje tema med frågor om t ex delaktighet i planering, tydlighet i kunskapsmål, redovisningsformer, lärarnas samarbete och tidsaspekter. En lärare uttrycker hoppfullhet för framtiden eftersom 6:orna börjar arbeta tematiskt och ämnesintegrerat redan nu.

Det som har kommit upp som problem från olika håll under de två första terminerna är att i tillräcklig stor utsträckning få in de laborationer som hör till olika ämnen innan eleverna går ut 9:an och en möjlighet att få in alla kursplanemål för framförallt år 8 och 9, eftersom de är relaterade till betygsnivåerna.

Tema Ekologi våren 2004

I åtta veckor under vårterminen 2004 arbetade eleverna i år 6 och 7 med temat *Ekologi* där ämnena NO, matematik och svenska/svenska som andraspråk integrerades och fanns med. En och en halv dag i veckan planerades till tematid och i arbetet skulle också en fördjupning göras. När eleverna arbetade med temat ekologi skulle de göra både en teoretisk och en praktisk redovisning av det fördjupningsområde de valt. Vid planeringen lade man medvetet in hela tisdagen som temadag för samtliga klasser för att möjliggöra t ex exkursioner, studiebesök eller museibesök för de klasser och lärare som ville planera in aktiviteter utanför skolan, utan att det skulle påverka andra lektioner. På så sätt innehåller varje temaperiod ett visst antal temadagar som inte konkurrerar med annat och därmed tillåter flexibilitet, något som annars kan vara svårt att få till stånd.

Vid besök i en år 7 där eleverna arbetade med temat ekologi uttryckte några elever i ett mer informellt samtal sitt missnöje med att de inte fått vara med och planera det tematiska arbetet på det sätt som eleverna i år 6 gjort. De upplevde att det inte var bra att bara helt plötsligt börja jobba tematiskt eftersom de på förhand inte kände till vilket arbetsområdet var eller hur de skulle arbeta med det.

Planering av hösten 2004 – Uppläggning av terminens arbete

I slutet av vårterminen 2004 kunde man återigen sammanfatta några av lärdomarna och utifrån dessa planera vidare. Höstterminen skulle inledas med ca tre veckors *introduktion* då alla elever skulle få noggranna genomgångar

av de olika arbetsmetoder och arbetssätt som de sedan skulle använda sig av i det tematiska arbetet. Man planerade även in att gå igenom vissa moment av studieteknik och ägna inledande tid åt vad uttrycket *eget ansvar* i praktiken innebär. Sedan skulle en *temaperiod* på 3 veckor, varvas med s.k. *bastid* som är arbete enligt ”vanligt” schema och där fokus blir på allt det som inte planerats in i läsårets olika teman. Så har man två veckor som är eget arbete där eleverna väljer att göra någon *ämneshjälpsövning*. Detta arbete kan ha sin utgångspunkt antingen i temat eller i ämnesstudierna under bastiden. Tid för redovisningar och utvärderingar ska också finnas.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Huvudsyftet med denna delstudie är att utifrån aktuell forskning ge en bild av befintliga kunskaper om hur ämnesundervisningen i skolan kan bedrivas för att gagna de tvåspråkiga elevernas skolframgång och ge dem samma studie- och utbildningsmöjligheter som deras enspråkiga kamrater har. I relation till denna kunskapsbakgrund har några nedslag i verksamheter på fältet, där man strävar efter att integrera ämnesundervisning med andraspråksundervisning, gjorts. Utvärderingen vill också synliggöra och redogöra för de antaganden som ligger till grund för lärarnas synsätt, förhållningssätt och arbetssätt. Till sist analyseras vad som i skolan generellt behöver vidareutvecklas för att de kunskaper som finns inom forskningen ska ge tydliga avtryck i den dagliga undervisningen av de tvåspråkiga eleverna.

I de fem berörda stadsdelarna finns vissa olikheter när det gäller ursprung hos de boende och således i sammansättningen av elever i skolorna. I en del av områdena har nästan alla elever och deras familjer sitt ursprung utanför Sverige medan i andra områden och skolor dominerar ännu svenskan som modersmål men en förändring håller på att ske och pedagoger i förskolan och skolan ser att behoven i verksamheten och undervisningen därmed också förändras.

En av skolorna befinner sig i en stor förändringsprocess som beskrivs under rubriken *Förändringsarbete – mot ämnesintegrering och mer språkutvecklande arbetssätt i ämnesundervisningen i år 6-9*. Arbetet har växt fram efter hand och har inte följt en från början färdig modell eller projektbeskrivning. Hur får man bäst till stånd ett stort förändringsarbete på en skola? Förmodligen är det mycket olika vilken modell eller vilket sätt som kommer att lyckas. I den här skolan har den kollegiala förankringen varit viktig för det

fortlöpande arbetet. Rektorn på skolan var noga med det förhållningssättet från början och har också sett till att hålla sig väl informerad hela tiden om det pågående arbetet.

Vid genomgång av intervjuer, anteckningar från klassrumsobservationer, material och dokumentation som lärarna delat med sig av framträder några gemensamma drag som kan beskrivas som synsätt och förhållningssätt på och till sina elever och till sin arbetsuppgift. Det gemensamma för lärarna är att de:

- har en öppenhet och en uttalad vilja att lära sig om och av sina elever
- har kunskap om att det inte är detsamma att tillhöra en minoritetsgrupp, att ha sin skolgång via sitt andraspråk, och i bo ett "utsatt" område som att tillhöra majoriteten, ha svenska som modersmål och bo i ett icke utsatt område.
- ser elevernas erfarenheter, bakgrund och kunskaper som en resurs, som något som berikar undervisningen (t ex i diskussioner ger det olika perspektiv)
- är medvetna om arbetssättens betydelse för elevernas möjligheter att tillgodogöra sig ämnesstoff och för att utveckla sina språk
- upplever en frustration över att inte kunna göra nog, inte ha tillräckligt stora kunskaper, inte rätta till
- är kritiska till att modersmålsundervisningen inte är mer integrerad och att organisationen gör det svårt att samarbeta med modersmåls-lärarna
- ser sig själva som språklärare fast de rent formellt är anställda som ämneslärare i t ex matematik, teknik, NO och SO
- gärna samarbetar över ämnesgränserna
- ser värdet av att samarbeta med sva-lärarna respektive ämneslärarna
- har en öppenhet för att själv hela tiden utvecklas och lära nytt som pedagog och människa
- uppskattar heterogenitet
- försöker ge modersmålet status genom sitt förhållningssätt och genom att uppmuntra eleverna att använda det i skolan
- uttrycker en känsla av ett eget tillkortakommande i det mångkulturella sammanhanget.

På många sätt visar dessa pedagoger en stor medvetenhet och kompetens som de också tar till vara i det dagliga arbetet med sina elever. De har ett synsätt och ett förhållningssätt som på många sätt gagnar elevernas utveckling i respektive ämnesområde. Många aspekter är de rent sociala som har med relationen mellan lärare och elev att göra där lärarna både uttalar och visar att de tycker mycket om sina elever och värdesätter arbetet med dem. Det finns också exempel på lärare som uttrycker att de stundtals, i relation till kollegor, upplever sig vara barnens advokat. Det kan handla om språkanvändning, behov av hänsynstagande i stoffurval och arbetssätt. Av stor vikt är att lärarna ser elevernas erfarenheter och kunskaper som en resurs att använda sig av i undervisningen. De visar också en medvetenhet om den krävande uppgift det är att lära sig på ett andraspråk och ger exempel på hur de bäddar för lärotexterna så att en stor förförståelse ska finnas innan textläsningen börjar. Där emot syns inte en lika stor säkerhet i hur man som lärare kan arbeta med texterna *i sig* (framför allt läsa och skriva) tillsammans med eleverna i ämnesundervisningen. Vid besök i ett par av de berörda skolorna förekom det också regelrätta avskrifter från läro- och fackböcker, som "elevtext", vilket visar på en osäkerhet i att skriva de texter som tillhör ämnesstudierna. Det kan tolkas som ett behov av explicit undervisning i hur man skriver olika genrer för att nå en större säkerhet i vad som är syftet, den övergripande strukturen och de språkliga kännetecknen för den aktuella texten och genren.

Några lärare uttrycker också svårigheter med att hitta läromedel som passar elevgruppen både i ämnesnivå och rent språkligt. Detta tolkas som ett uttryck för att lärobokstexterna och andra texter som står till buds att användas i undervisningen är svåra för eleverna att tränga in i och förstå, men också som att det är svårt för lärarna att göra dem tillgängliga för eleverna. Ett fokuserat samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och ämnesläraren skulle kunna vara ett sätt att utveckla arbetssätten kring textläsningen och textskrivandet. Kanske kräver detta på vissa håll att det ges möjlighet till kompetensutveckling, både för språklärare och ämneslärare.

Det arbete kring texter och genrer inom skolans ämnesvärld som forskare och pedagoger har utvecklat och samarbetat kring i mer än tjugo år framför allt i Australien ser vi nu en början till här i Sverige. Det är ett pionjärbete som håller på att komma igång i några olika sammanhang, med bl a delvis nytt kursinnehåll och ny kurslitteratur på några lärarutbildningar och fortbildningar. Att i det skedet förvänta sig att få se redan etablerade exempel på det här språkfunktionella sättet att förhålla sig i arbetet med texter som läses

och skrivs av elever i grundskolan är inte rimligt.

I den tidigare nämnda nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 1999) påpekar den grupp som utvärderade läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen, att i de ca 70 besökta grund- och gymnasieskolorna fanns "en påtaglig brist" (Skolverket, 1999: 124) som handlade om "lärnarnas kunskap om hur olika texter är uppbyggda och och hur olika framställningsarter som bilder, figurer, tabeller, diagram och formler läses och skrivs, liksom insikter om att de används för att uttrycka olika typer av kunskap." Vidare säger lärarna att de fått lite eller ingen undervisning alls i detta och inte heller känner till fortbildningar som ägnas åt detta. Därför vet de inte "hur den här kunskapen kan delges eleverna på ett funktionellt sätt." (Skolverket, 1999: 124). Den redovisade forskningen visar att ett samarbete mellan lärargrupperna är av stor vikt för att undervisningen ska kunna möta de tvåspråkiga elevernas behov av en ämnesundervisning som också integrerar en språkundervisning. Detta överensstämmer även med skrivningen i Stockholms skolplan där det står att läsa:

"Ett föränderligt samhälle ställer höga krav på en kommunikativ förmåga och förmåga att behärska både det skrivna och det talade språket. Språk är grunden för lärande och nyckeln till kunskapsutveckling och framgång. Medvetenhet i skolan om språkutvecklingens betydelse i alla ämnen är avgörande för att skapa förutsättningar för elevernas lärande."

(Stockholms skolplan, 2004: 8)

Rekommendationen till verksamheten i skolan blir därför att:

- fortsätta det medvetna utvecklingsarbete som har till syfte att integrera ämnesundervisning och språkundervisning
- i organisationen underlätta och möjliggöra ett samarbete mellan olika lärarkategorier så att en integrering mellan ämnesstoff och språkundervisning kommer till stånd
- genom ett samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och ämnesläraren utveckla arbetssätten kring textläsningen och textskrivandet
- i varje arbetslag ha minst en pedagog med kompetens i svenska som andraspråk
- explicit undervisa i det kunskapsrelaterade och ämnesspecifika språket.

FOTNOTER

- ¹ www.skolverket.se, Rapport 248 (2004), *Beskrivande data 2004*
- ² För en utförlig redovisning av denna forskning hänvisas till Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren (2002), *Den röda tråden*, kap.4.
- ³ *Additiv tvåspråkighet* syftar på när ett andraspråk utvecklas samtidigt som personen fortsätter att utveckla begrepp och kunskaper på och via sitt modersmål. Motsatsen är en *subtraktiv tvåspråkighet* där ett andraspråk utvecklas på bekostnad av modersmålet eftersom de språkliga färdigheterna på modersmålet kommer att ersättas av andraspråket (Cummins, 1996).
- ⁴ Register är enligt Halliday och Hasan (1985) och Halliday (1993) något som varierar beroende *vad* vi talar om, *med vem* och *på vilket sätt* vi använder språket (t ex muntligt eller skriftligt) i den specifika situationen. Jämfört med dialekter, där vi säger samma sak fast på olika sätt, så är register sätt att säga olika saker. De speglar olika slag av sociala aktiviteter som människor vanligtvis är engagerade i.
- ⁵ Stöttning är en översättning av engelskans scaffolding.
- ⁶ Cooperative learning i ett svenskt skolsammanhang beskrivs i Gröning (1996, 2001).
- ⁷ Semantiska processer- där inläraren kan använda sig av ord och delar av ord som ledtrådar för förståelsen.
- ⁸ Syntaktiska processer- bygger på den språkliga formen i satser och meningar, t ex ordföljd och ordböjningar.
- ⁹ Jag använder här direktöversättning av Freebodys uttryck "white" och "black".
- ¹⁰ Kuyumcu (2004) benämner den *berättande*.
- ¹¹ För en genomgång av begreppen *genre* och *texttyp* se t ex Ledin 2001, Kuyumcu 2004. Här används begreppen som synonymer.
- ¹² För ett praktiskt exempel på ovanstående se Genreundervisning i det tematiska arbetet nedan.
- ¹³ I den svenska skolan räknas ämnet geografi in i SO-ämnena medan det i den engelskspråkiga världen hör till *science* d v s de naturvetenskapliga ämnena. SO-ämnena benämns *social science* eller *social studies* på engelska, naturvetenskap benämns även *natural science* (Longman Dictionary of English Language and Culture, 1992).
- ¹⁴ En taxonomi är en noggrann (vetenskaplig) systematik, vanligen enligt principen om över- och underordning, t ex växt-och djurklassifikationer.
- ¹⁵ Som jämförelse kan nämnas att i den svenska kursplanen för geografi står att läsa om ämnets karaktär och uppbyggnad samt att det omfattar tre aspekter på förhållandet mellan människan och hennes omgivning, *en beskrivande aspekt*, *en analyserande aspekt* och *en konsekvensinriktad aspekt* (Skolverket, 2000).
- ¹⁶ Veel talar om Secondary school vilket motsvarar ung. åldern 11- 16 år.
- ¹⁷ "Doing science"

REFERENSER

- Ada, Alma Flor (1996), Creative Reading : A relevant Methodology for Language Minority Children. In: Walsh, Catherine E. (ed) *Literacy as Praxis: Culture, Language and Pedagogy*. Norwood: Ablex Publishing Corp.
- Arkoudis, Sophie (2003), Teaching English as a Second Language in Science Classes: Incommensurate Epistemologies? *Language and Education* Vol.17, No 3.
- Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002), *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstads-satsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bergman, Pirkko & Sjöqvist, Lena (2000), Att tänka på sitt andraspråk – kan man lära ut det? I: Åhl, Hans (red) *Svenska i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag.
- Callaghan, Mike, Knapp, Peter & Noble, Greg (1993), Genre in Practice. I: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds) *The Powers of Literacy: A genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Chamot, Anna Uhl & O'Malley J. Michael (1994), *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. London: Longman
- Cline, Tony & Frederickson, Norah (1996), *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Coffin, Caroline (1997), Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. I: Christie, Francis & Martin, J.R.(eds) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Collier, Virginia (1987), Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21, 617-641.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds) (1993), Introduction: How Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. I: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (eds), *The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Creswell, Jeff (1997), *Creating worlds constructing meaning- the Scottish storyline method*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, Jim (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, Jim (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001), Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolpolicy. I: Naucclér, K. (red), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk & HLS Förlag.
- Davison, Chris & Williams, Alan (2001), Integrating language and content: unresolved issues. In : Mohan, Bernard, Leung, Constant & Davison, Chris (eds), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- de Silva Joyce, Helen & Burns, Anne (1999), *Focus on Grammar*. Sydney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- Derewianka, Beverly (1990), *Exploring How Texts Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freebody, Peter (1992), A socio-cultural approach: resourcing four roles as a literacy learner. http://www.myread.org/readings_freebody.htm. 2005-06-16
- Gibbons, Pauline (1993), *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2002), *Scaffolding Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grabe, William & Stoller, Fredericka L. (1997), Content-Based Instruction: Research Foundations. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds) *The Content-Based Classroom*. London: Longman.
- Grabe, William & Stoller, Fredericka L. (1997), A six-T's Approach to Content-Based Instruction. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds) *The Content-Based Classroom*. London: Longman.
- Gröning, Inger (red.) (1996), *Att lära i samarbete: Grupparbete i förskola och skola*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning, Rapport 3. Uppsala Universitet.

- Gröning, Inger (2001), Elevsamarbete i den mångkulturella skolan. Forskningsperspektiv från området cooperative learning. I: Axelsson, Monica, Gröning, Inger & Hagberg-Persson, Barbro, *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Haglund, Charlotte (2004), Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Haglund, Charlotte (2005), *Social Interaction and Identification among Adolescents in Multilingual Suburban Sweden. A study of constitutional order and sociocultural change*. Stockholm University: Centre for Research on Bilingualism.
- Hall, Deryn (1996), Differentiating the Secondary Curriculum. In: Cline, Tony & Frederickson, Norah (eds) *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Halliday, M.A.K. (1993), Some Grammatical Problems in Scientific English. In: Halliday, M.A.K & Martin, J.R. (eds), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. (1994), *An Introduction to functional grammar*. (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1996), Literacy and linguistics: a functional perspective. I: Hasan, Ruqaiya & Williams, Geoff (eds.), *Literacy in society*. Harlow, Essex: Addison Wealey Longman.
- Halliday, M.A.K. (1998), Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. I: Martin, J.R. & Veel, R. (eds) *Reading Science. Critical and functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqaiya (1985), *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin J.R. (1993), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University Pittsburgh Press
- Halliday & Matthiesen (2004), *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd London: Edward Arnold.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004), Förord I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Kinsella, Kate (1997), Moving from Comprehensible Input to "Learning to Learn" in Content-Based Instruction. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds), *The Content-Based Classroom*. London: Longman
- Kowal, Maria & Swain, Merrill (1994), Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. In: *Language Awareness*, Vol.3, No 2.
- Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.
- Kuyumcu, Eija (2004), Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Ledin, Per (2001), *Genrebegreppet- en forskningsöversikt*. Rapport 2. Lund: Studentlitteratur.
- Lemke, Jay L (1990), *Talking Science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Lemke, Jay L. (2002), Multimedia Semiotics: Genres for Science Education and Scientific Literacy. In: Schleppegrell, Mary J & Colombi, M. Cecilia (eds), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leung, Constant (2001), Evaluation of content-language learning in the mainstream classroom. In: Mohan, Bernard, Leung, Constant & Davison, Chris (eds), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- Liberg, Caroline (2000), Läromedelstexter i ett andraspråkperspektiv – möjligheter och begränsningar. I: Naucclér, Kerstin (red), *Symposium 2000 - Ett andraspråkperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk & HLS Förlag.
- Lindberg, Erik (2000), *Storyline – den röda tråden*. Värnamo: Ekelunds Förlag AB
- Lindberg, Inger (1996), *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindberg, Inger (1997), *Lärrarhandledning. Nationellt prov- sfi:15*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Lindberg, Inger (2004), Samtal och interaktion – ett andraspråkperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Luke, Allan & Freebody, Peter (1999), A map of possible practices: further notes on the four resources model.
<http://www.alea.edu.au/freebody.htm>. 2005-06-16
- Martin, J. R. (1993), Literacy in Science: Learning to Handle Text as Technology. In: Halliday, M. A.K. & Martin, J. R. (eds), *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J.R. (1997), Analysing genre: functional parameters. In: Christie, F. & J.R. Martin (eds), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Martin, J.R. (1999), Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy. In: Christie, Francis (ed), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistics and social processes*. London: Continuum.
- Martin, J.R., Christie, Francis, Rothery, Joan (1994), Social Processes in Education: A Reply to Sawyer and Watson (and others). I: Stierer, Barry & Maybin, Janet (eds), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd in association with the Open University.
- Mohan, Bernard (1986), *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mohan, Bernard (1990), LEP students and the integration of language and content: knowledge structures and tasks. In: *Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Student's Issues*.
<http://www.ncla.gwu.edu/pubs/symposia/first/lep.htm>
- Mohan, Bernard (2001), The second language as a medium of learning. In: Mohan, B. Leung, C. & Davison, C. (eds), *English as a Second language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. London: Longman.
- Naucclér, Kerstin (2000), “...sen blev det svårare och svårare”- om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och deras läsförståelse i år 4. I: Åhl, Hans (red) *Svenskan i tiden - verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk & HLS Förlag.
- Parszyk, Ing-Marie (1999), *En skola för andra*. Studies in Educational Sciencies 17. Stockholm: HLS Förlag.
- Reichenberg, Monica (2000), *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Rose, David (1997), Science, Technology and technical Literacies. In: Christie, F. & Martin, J.R.(eds), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Rosen, Nina Glaudini & Sasser, Linda (1997), Sheltered English: Modifying Content Delivery for Second Language Learners. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds), *The Content-Based Classroom*. London: Longman
- Rosenblad, Dorothea & Rosenblad, Fanny (2004), *Samma rötter. Abrahams barn i tre religioner*. Lärarhandledning. Uppsala: Fondi förlag.
- Rothery, Joan (1996), Making changes: developing an educational linguistics. In: Christie, Francis (ed) *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistics and social processes*. London: Continuum.
- Rönnerberg, Irene & Rönnerberg, Lennart (2001), *Minoritetselever och matematikutbildning- en litteraturoversikt*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The Language of Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, Mary, & Achugar, Mariana (2003), Learning Language and learning History: A Functional Linguistics Approach. *TESOL Journal*, Vol. 12, No. 2
- Schleppegrell, Mary, Achugar, Mariana & Orteíza, Teresa (2004), The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1).
- Sheppard, Ken (1997), Integrating Content-ESL: A Report from the Front. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M.(eds) *The Content-Based Classroom*. London: Longman
- Short, Deborah J. (1994), Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture and Social Studies. *TESOL Quarterly*, vol. 28
- Short, Deborah (1997), Reading and 'Riting and... Social Studies: Research on Integrated Language and Content in Secondary Classrooms. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds), *The Content-Based Classroom*. London: Longman
- Sjöqvist, Lena & Lindberg, Inger (1996), Svenska som andraspråk – varför det? Om behovet av en kvalificerad andraspråksundervisning i en mångkulturell skola. I: Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1999) *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Skolverket/Liber.

- Skolverket (2000), *Grundskolan kursplaner och betygskriterier*.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981), *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Toukomaa, Pertti (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Snow, Marguerite Ann, Met, Mimi & Genesee, Fred (1989), A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, s. 201-217.
- Stockholms skolplan (2004), *Skolplan för Stockholms stad*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Stoller, Fredericka L. & Grabe, William (1997), Content-Based Instruction: Research Foundations. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds), *The Content-Based Classroom*. London: Longman.
- Stoller, Fredericka L. & Grabe, William (1997), A six-T's Approach to Content-Based Instruction. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds) *The Content-Based Classroom*. London: Longman.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1995), Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. In: *Applied Linguistics*. Vol. 16, No 3.
- Swain, Merrill (1998), Focus on form through conscious reflection. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Tang, Gloria (1997), Teaching Content Knowledge and ESL in Multicultural Classrooms. In: Snow, Ann M. & Brinton, Donna M. (eds) *The Content-Based Classroom*. London: Longman
- Tang, Gloria (2001), Knowledge Framework and classroom action. In: Mohan, Bernard, Leung, Constant & Davison, Chris (eds), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*, London: Longman.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (1997), *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No 9. George Washington University.
www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/

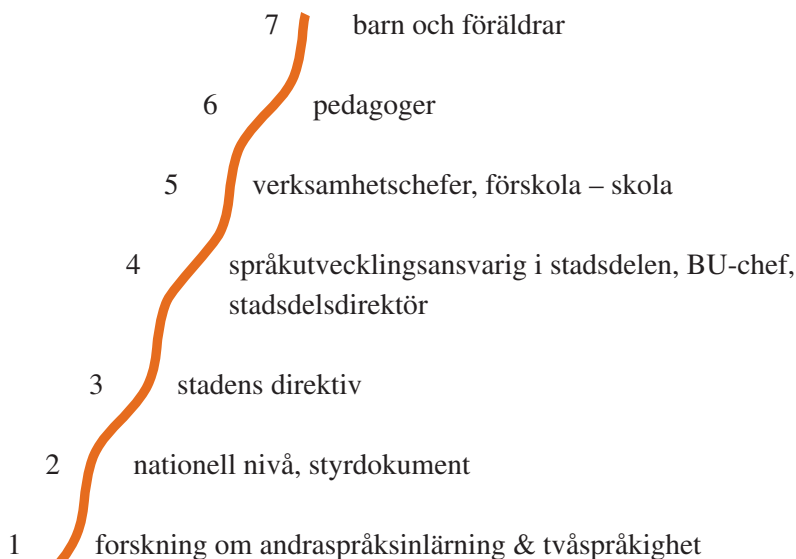
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia (2002), Reforming education policies for English learners means better schools for all. *The State Educational Standard*, 3(1). (The quarterly journal of the National Association of State Boards of Education, Alexandria, Virginia)
- Unsworth, Len (2000), Investigating subject-specific literacies in school learning. In: Unsworth, Len (ed), *Researching Language in Schools and Communities*. London: Cassell
- Valdés, Guadalupe (2004), Between Support and Marginalisation: the Development of Academic Language in Linguistic Minority Children. *Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 7, No.2&3.
- Veel, Robert (1997), Learning how to mean – scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In: Christie, F. & Martin, J.R. (eds.), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Veel, Robert & Coffin, Caroline (1996), Learning to think like an historian: the language of secondary school History. I: Hasan, Ruqaiya & Williams, Geoff (eds.), *Literacy in society*. Harlow, Essex: Addison Wealey Longman.
- Wignell, P., Martin, J.R. & Eggins, S (1993), The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World. In: Halliday, M. A.K. & Martin, J. R. (eds.), *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

5. Avslutande kommentar och diskussion

I kapitel 1 i denna rapport formulerades ett antal utgångspunkter för föreliggande utvärdering. Vi ska här kommentera och diskutera de slutsatser utvärderingen kommit fram till. I kapitel 6 följer därefter utvärderarnas rekommendationer och konkreta förslag till åtgärder.

I denna fortsatta utvärdering av Stockholms stads storstadssatsningar inom målområde språkutveckling och skolresultat har vi djupstuderat tre områden som är centrala för stadens flerspråkiga barn och elever: språk- och litteracitetsutveckling i förskolan, uppföljning och bedömning av språkutveckling genom performansanalys samt ämnesundervisning med en integrering av språk och ämne i skolan.

Med anknytning till den förra utvärderingsrapporten Den röda tråden¹ har vi här fokuserat på pedagoger, barn och föräldrar i verksamheterna, dvs. nivå 6 och 7 i röda tråden.



Figur 5:1. Den röda tråden. Kompetens om tvåspråkiga barns språkutveckling och kunskapsutveckling

Litteracitet är en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift.

Performansanalys står för ett processinriktat sätt att diagnosticera och följa barnets/elevens andraspråkutveckling. En analys som ser till vad barnet eller eleven kan.

Under rubriken "Stärkta trådar" vill vi uppmärksamma den samverkan mellan pedagoger, barn och föräldrar som finns eller behöver utvecklas mer i verksamheterna.

I den första studien, litteracitetsutveckling i flerspråkiga förskolor har vi kunnat dokumentera starka trådar mellan barn och pedagoger genom det interaktiva samspel som utvecklar såväl barnens svenska som litteracitet på svenska. Däremot bör tråden till föräldrarna, modersmålet och litteracitet på modersmålet kunna stärkas ytterligare genom ett mer konkret och närmare samarbete mellan pedagoger och föräldrar.

I den andra studien, uppföljning och bedömning av språkutveckling genom performansanalys, har vi sett exempel på framgångsrikt samspel mellan barn, pedagog och föräldrar när det gäller att ta reda på och följa barnets totala språkutveckling. Det behov av förstärkning av tråden som behövs är uppåt i organisationen, dvs. från förskolan till förskoleklassen och till skolan. Kommunikationen och överföringen av information mellan dessa tre enheter brister i flera fall. Åtgärder för att stärka sambanden mellan förskola, förskoleklass och skola skulle ge bättre uppföljningsmöjligheter av barnens språkutveckling.

I den tredje och sista studien, ämnesundervisning med en integrering av språk och ämne, syftar en förstärkning av tråden framförallt på att samarbetet mellan lärare i olika ämnen behöver utvecklas så att de flerspråkiga elevernas språk- och ämnesutveckling ska kunna gå hand i hand. Lärare som undervisar samma elever utifrån sin specifika ämneskompetens behöver hitta samverkansformer för att effektivare bidra till utvecklingen av elevernas förståelse och produktion av texter i de olika skolämnena.²

En röd tråd genom alla tre delutvärderingarna är barnens och elevernas kunskapsutveckling. Vid sidan av berättande genrer måste förskolan ta in

mer kunskapsrelaterat språk. Detta gäller också vid användningen av performansanalysen där den erfarna pedagogen bör iakttä variation som finns i barnens språkproduktion beroende på inom vilken textgenre de producerar språk. I skolan, när de språkliga kraven ökar genom ett abstrakt och ämnesspecifikt språk måste pedagogerna ha en medvetenhet om det kunskapsrelaterade språkets betydelse för elevernas kunskapsutveckling och förstå vikten av att ämnesundervisningen också innehåller en explicit språkundervisning vilken bör samordnas i språk- och ämneslärares undervisning.

LITTERACITETSUTVECKLING I DEN FLERSPRÅKIGA FÖRSKOLAN

Huvudsyftet med denna delstudie har varit att utforska hur flerspråkiga barn socialiseras in i litteracitet i förskolan samt att synliggöra vilken litteracitetspraxis förskolan kännetecknas av.

Om vi utgår från förskolans styrdokument så talar både Lpfö 98 och Stockholms förskoleplan om såväl litteracitet som svenska och modersmål. I Lpfö 98 står att förskolan ”skall ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Förskolan skall bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål” (Lpfö 98: 10). I Stockholms förskoleplan preciseras att ”Barns utforskande av läsning, skrivning och begrepp skall vara lustfullt och innebära utmaningar för barnen. [...] För barn med annat modersmål än svenska skall förskolan tillsammans med föräldrarna lägga grunden till flerspråkighet. I förskolan skall modersmålsstödet utvecklas” (Stockholms förskoleplan 2003: 8-9).

Förskolorna har genom sin en- och flerspråkiga personal i föreliggande studie visat stor skicklighet i arbetet med att utveckla barnens svenska språk och litteracitet. Barnen lär sig när, var och vad man kan göra med framförallt svenska barnbokstexter och västeuropeiska sagor genom samtal, text- och bildbearbetning, dramatisering och återberättande. Den litteracitetspraxis som förmedlas anknyter i hög grad till mönstret för godnattsagor med bestämda tidpunkter och platser för läsandet och där den vuxne och barnet innehar särskilda roller. Barnen lär sig att delta i en dialog med förskolläraren runt boken där barnen inbjuds att kommentera och ställa frågor i samband med läsningen. I dessa litteracitetshändelser agerar barnen medberättare samtidigt som de är både frågeställare och frågebesvarare. Det ingår också i litteracitetspraxisen att utrymme ges för barnens egna erfarenheter

kopplade till bokberättelsen. De på så sätt gemensamt bearbetade berättelserna används sen som stoff för barnens monologiska återberättande och egna berättelser.

Det är också en central uppgift för förskolorna att beskriva och berätta om barnens framgångsrika utveckling av det svenska språket och litteraciteten för föräldrarna. Denna trygghet inför svenskans utveckling är särskilt viktig när förskolan vidareutvecklar sitt arbete att också omfatta modersmålets litteracitet.

Eftersom språksituationen idag är mycket komplex med många olika språk i samma barngrupp behövs nya former för att integrera barnens språk och litteracitet på modersmålet i förskolans arbete. Grunden är lagd genom att en öppen och positiv attityd till barnens modersmål redan finns i de besökta verksamheterna. Konkreta exempel är att barn och föräldrar naturligt använder sina förstaspråk när de lämnar och hämtar på förskolan, att en förälder berättade att pedagogerna poängterat vikten av att föräldrarna använder modersmålet med barnen samt de synliga plakat med hälsningsord och fraser på olika språk, trollsländorna med språkangivelser, hjärtat med uppmaningen att föräldrarna ska ge barnen sitt språk och listorna med ord på vissa språk i jämförelse med svenska. Tillsammans med den språkliga medvetenhet och säkerhet på sina barns förmåga att parallellt utveckla modersmål och svenska samt litteracitet på båda språken som de nio intervjuade föräldrarna ger uttryck för utgör detta en grund för en implementering av barnens totala språkliga resurser i förskolan.

Forskning av Kenner (1997) och Kenner et al. (2004), där man i detalj redovisat tvåspråkiga barns kunskap om skrivtecken, skrivsätt och genrer på två språk och den sociala och emotionella betydelsen av litteracitetsutveckling på barnets båda språk samt redovisat sätt för konkret samarbete mellan föräldrar, barn och pedagoger samt barn och barn kan inspirera och användas som utgångspunkt när Stockholms förskolor nu i klartext åläggs ett flerspråkighetsarbete. Initiativet till ett utvecklat samarbete med föräldrarna måste tas av förskolans pedagoger. Exempel 4, 10 och 13 i föreliggande studie visar att det är möjligt.

PERFORMANSANALYSEN SOM REDSKAP

I denna delundersökning har huvudsyftet varit att få en bild av hur pedagogerna använder performansanalysen i sina verksamheter. Fokus har legat på barn och pedagoger i förskola och förskoleklass med tillägg av några pedagoger i år ett t.o.m. nio. Studien visar att pedagogerna i förskolan är mycket angelägna att hitta former för att kunna analysera och dokumentera barnens språkutveckling och att de anser performansanalysen vara ett väl fungerande redskap för detta. Pedagogerna tar också reda på barnets totala språkanvändningsmönster för modersmålet och svenska genom att fråga föräldrarna om de språk som talas i hemmet, i vilka situationer barnet använder sina språk, vilka språk syskonen talar med varandra samt vilket språk föräldrarna anser vara barnets starkaste språk. Dessa uppgifter dokumenteras i en "språkjournal" eller på ett "språkkort" som sedan ingår i barnets individuella utvecklingsplan. Härmed uppfylls skrivningen i Stockholms stads förskoleplan där pedagogerna uppmanas "att göra en kartläggning av barnets språksituation".

I förskoleplanen anges också att "arbetet med dessa barns språkutveckling ska ske utifrån en professionell analys av var barnet befinner sig i sitt första och andra språk". På de fyra förskoleavdelningar som ingår i studien analyseras och dokumenteras barnens andraspråksutveckling med hjälp av performansanalys. Det vanligaste är att man börjar spela in barnens berättande på svenska då de är tre år och att man sedan gör en inspelning en gång i halvåret. De intervjuade pedagogerna analyserar alla enligt olika mallar som bygger på den mall de lärt sig att använda under kursen "Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling". Däremot är det mindre vanligt att barnets förstaspråksutveckling dokumenteras vilket hänger samman med att många flerspråkiga barn inte har tillgång till modersmålsträning i förskolan och pedagogerna därmed inte kan få hjälp av modersmålspedagoger att göra språkutvecklingsanalyser på modersmålet. Liksom det konstaterades ovan om litteracitet gäller också för språkutvecklingsanalyser på modersmålet att dagens språksituation i förskolan är mycket komplex med många olika språk i samma barngrupp vilket gör att verksamheterna behöver söka nya former för att följa barnens språkutveckling också på modersmålet. Den kompetensutveckling som många pedagoger deltagit i (kursen Tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling) har givit en grund för denna vidareutveckling.

När det gäller pedagogerna i förskoleklasserna så är det däremot inte lika vanligt att de kartlägger barnets språksituation. I denna studie förekommer

detta endast i ett av de fyra stadsdelsområdena. Det är inte heller vanligt att man i förskoleklassen dokumenterar barnets språkutveckling vare sig på svenska eller på modersmålet. Vi kan här se ett brott i den språkuppföljning som gjorts i förskolan från tre års ålder. Det varierar dessutom mycket i hur denna dokumentation tas emot av personalen i förskoleklassen.

Några av de intervjuade pedagogerna i skolår 1-9 berättar om mer informella sätt att få information om elevens språkanvändningsmönster, men det är inget som dokumenteras annat än i lärarens egna anteckningar. Också för dessa pedagoger är det kunskap i svenska som andraspråk eller genom kompetensutvecklingen "Tvåspråkiga barns språk och kunskapsutveckling" som gör att pedagogerna använder performansanalysen som bedömningsinstrument.

Pedagogernas underlag för sin bedömning och analys av barnens språkutveckling varierar och kan delas in i fyra olika grupper: 1) dokumentation av olika aktiviteter, 2) fritt berättande, 3) återberättande av sagor och böcker samt för de äldre barnen i skolan, 4) analys av rapporter och redogörelser av olika slag. Det vanligaste underlaget för analys är berättande till bilder, antingen eget berättande eller återberättande och här kan konstateras att det ligger en utvecklingspotential i att utvidga antalet genrer i förskolearbetet. Hall (1996) beskriver progressionen från det enklare till det mest krävande genom genrerna: återberätta, beskriva, sammanfatta, jämföra, röra sig mellan given information och egna erfarenheter och minnen, generalisera, argumentera tolka och värdera, analysera och dra slutsatser. I föreliggande studie är det främst den enklaste berättarformen, att återberätta, barnen använder sig av samt till viss del också beskrivning.

En utveckling av språkverksamheten vore att också arbeta med andra genrer³, att t.ex. låta barnen jämföra olika saker eller dra slutsatser av olika händelser som inträffat eller olika naturvetenskapliga försök som görs i förskolan. Om man t.ex. tar in snö och lägger den på elementet, i frysen, på golvet, i en hög med sand eller i en hög med salt. Vad tror barnen kommer att hända med snön och hur analyserar de det som sedan händer? Har barnen ett språk som räcker för att uttrycka detta? Vilka strategier använder barnen då? Denna genreutökning vore ett sätt att redan i förskolan och förskoleklassen bekanta barnen med det kunskapsrelaterade språket som är så centralt senare i skolan.

Pedagogerna använder resultaten från performansanalysen för att diskutera barnens språkutveckling med sina kollegor, med föräldrar och med barnen

själva. Alla använder analyserna vid samtal med föräldrar på utvecklings-samtal och anser att det ger ett bra underlag för diskussioner om språkutveckling. Likaså använder de analyserna för att utvärdera och planera sin verksamhet. Den nackdel pedagogerna ser med att göra performansanalyser är den tid det tar att genomföra dem, särskilt till en början. När man sedan blivit mera van så blir analysen ett redskap både för barnets språkutveckling och för pedagogens eget arbete.

ÄMNESUNDERVISNING FÖR FLERSPRÅKIGA ELEVER – INTEGRERING AV SPRÅK OCH KUNSKAP

Huvudsyftet med denna delstudie har varit att utifrån aktuell forskning ge en bild av befintliga kunskaper om hur ämnesundervisningen i skolan kan bedrivas för att gagna de tvåspråkiga elevernas skolframgång och ge dem samma studie- och utbildningsmöjligheter som deras enspråkiga kamrater har. I relation till denna kunskapsbakgrund har några nedslag i skolverksamheter på fältet, där man strävar efter att integrera ämnesundervisning med andraspråksundervisning, gjorts. Utvärderingen vill också redogöra för de antaganden som ligger till grund för lärarnas synsätt, förhållningssätt och arbets-sätt. Till sist analyseras vad som i skolan generellt behöver vidareutvecklas för att de kunskaper som finns inom forskningen ska ge tydliga avtryck i den dagliga undervisningen av de tvåspråkiga eleverna.

Det material som utgjort underlag i studien är klassrumsobservationer, intervjuer med lärare, intervju med en rektor, intervjuer med elever, insamling av elevarbeten och dokumentation från undervisande lärare.

I de fem berörda stadsdelarna finns vissa olikheter när det gäller ursprung hos de boende och således i sammansättningen av elever i skolorna. I en del av områdena har nästan alla elever och deras familjer ett utomnordiskt ursprung medan i andra områden dominerar ännu svenskan som modersmål, men en förändring håller på att ske och pedagoger i förskolan och skolan ser att behoven i verksamheten och undervisningen därmed också förändras.

En av skolorna befinner sig i en stor förändringsprocess som beskrivs under rubriken *Förändringsarbete – mot ämnesintegrering och mer språkutvecklande arbetssätt i ämnesundervisningen i skolår 6-9*. Arbetet har växt fram efter hand och har inte följt någon färdig modell. Hur får man bäst till stånd ett stort förändringsarbete på en skola? Förmodligen är det mycket olika vilken modell eller vilket sätt som kommer att lyckas. Startpunkten här var intentionen att utveckla ämnet svenska som andraspråk på skolan och en

kartläggning visade på behov av en bredare kompetens i ämnet. Engagerade i att driva arbetet var en grupp lärare med utbildning i svenska som andraspråk. Mycket betydelsefull var också den kompetens som en av stadsdelens språkpedagoger har bidragit med i planering och genomförande av fortbildning samt vid återkommande möten med olika lärargrupper sedan arbetet med eleverna startade. Syftet med förändringsarbetet har hela tiden varit att integrera språk och ämne genom att arbeta tematiskt. Den kollegiala förankringen från idéer till genomförande har varit viktig för det fortlöpande arbetet och rektorn på skolan var noga med det förhållningssättet från början och har också hållit sig väl informerad om det pågående arbetet.

Vid genomgång av intervjuer, anteckningar från klassrumsobservationer, material och dokumentation som lärarna i hela studien delat med sig av framträder några gemensamma drag som kan beskrivas som synsätt och förhållningssätt på och till sina elever och till sin arbetsuppgift. Lärarna ser elevernas erfarenheter och kunskaper som en resurs att använda sig av i undervisningen. Lärarna visar också insikt om arbetssättens betydelse för elevernas möjligheter att tillgodogöra sig ämnesstoff och för att utveckla sina språk. De har också en medvetenhet om den betydelse språket har i respektive ämne framförallt för andraspråksinlärare och har förståelse för den krävande uppgift det är att lära sig på ett andraspråk och ger exempel på hur de bäddar för lärotexterna så att en stor förförståelse ska finnas innan textläsningen börjar.

Däremot syns inte en lika stor säkerhet i hur man som lärare kan arbeta med texterna *i sig* tillsammans med eleverna i ämnesundervisningen. Vid besök i ett par av de berörda skolorna förekom det också avskrifter från läro- och fackböcker, som "elevtext", vilket tyder på en osäkerhet i att skriva de texter som tillhör ämnesstudierna. Det kan tolkas som ett behov av explicit undervisning i hur man skriver olika genrer utifrån textens syfte.

Den redovisade forskningen visar att ett samarbete mellan lärargrupperna är av stor vikt för att undervisningen ska kunna möta de tvåspråkiga elevernas behov av en ämnesundervisning som också integrerar en språkundervisning. Detta överensstämmer även med skrivningen "Språk är grunden för lärande och nyckeln till kunskapsutveckling och framgång. Medvetenhet i skolan om språkutvecklingens betydelse i alla ämnen är avgörande för att skapa förutsättningar för elevernas lärande." (Stockholms skolplan, 2004: 8)

I skolan, när de språkliga kraven ökar genom ett abstrakt och ämnes specifikt språk måste pedagogerna ha en medvetenhet om det kunskapsrelaterade språkets betydelse för elevernas kunskapsutveckling och förstå vikten

av att ämnesundervisningen också innehåller en explicit språkundervisning vilken bör samordnas i språk- och ämneslärarnas undervisning.

En utveckling av ämnesundervisningens bör gå mot en språk- och ämnesintegrering och skolan bör i sin organisation underlätta och möjliggöra ett samarbete mellan olika lärarkategorier så att en sådan integrering mellan ämnesstoff och språkundervisning kommer till stånd. Ett väl etablerat samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk och ämnesläraren skulle kunna vara ett sätt att utveckla arbetssätten kring textläsningen och textskrivandet.

6. Förslag till åtgärder

Fokus har i denna utvärdering varit på samspelet mellan barn, elever och pedagoger inom tre specifika områden i förskola och skola. Vi kan konstatera att mycket av det positiva arbete som belystes i Den röda tråden (Axelsson, Lennartson-Hokkanen och Sellgren 2002) har fortsatt och i och med Stockholms Kompetensfond fått ytterligare möjligheter att utvecklas. Vi delar i det följande upp våra åtgärdsförslag i utbildning och kompetensutveckling samt verksamhetsutveckling.

Utbildning och kompetensutveckling

Vi förordar att

- alla som genomgår en lärarutbildning får grundläggande kunskap om flerspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling
- fler pedagoger med kompetens i svenska som andraspråk utbildas
- alla pedagoger i förskolan och förskoleklassen som möter flerspråkiga barn utbildas i tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling
- pedagoger i förskolan och förskoleklassen får ökade kunskaper om barns framväxande litteracitet
- lärare för grundskolans tidigare år får ökade kunskaper om utveckling av litteracitet på ett första- och andraspråk
- alla lärare som undervisar flerspråkiga elever får utbildning i språkets centrala roll för elevernas kunskapsutveckling i skolans ämnen

Utveckling av verksamheten

Vi förordar att

- föräldrar i förskolan ses som en resurs och inbjuds till samverkan med pedagogerna om barnens modersmåls- och litteracitetsutveckling
- litteracitetsutvecklingen på barnens båda språk uppmärksammas redan i förskolan
- förskolan utvidgar sitt arbete med kunskapsrelaterat språk
- förskoleklassen fortsätter förskolans arbete med språk, litteracitet och bedömning samt utvidgar barnens bekantskap med olika textgenrer

- performansanalysen används som ett redskap för de flerspråkiga barnens språkutveckling och pedagogens arbete
- organisationen i förskolan möjliggör en användning av performansanalysen
- varje arbetslag, i grundskolor med flerspråkiga elever, ska ha minst en pedagog med kompetens i svenska som andraspråk
- ämnesundervisningen integrerar språk och kunskap
- organisationen i skolan möjliggör ett samarbete mellan ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk
- samarbetet mellan ämneslärare och lärare i svenska som andraspråk utvecklas
- flerspråkig undervisning utvecklas i matematik, NO och SO
- modersmålet i förskolan och skolan integreras i det dagliga arbetet
- nätverk bildas för spridning av framgångsrika arbetssätt

FOTNOTER

¹ Axelsson, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Sellgren M. (2002), Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat. Stockholm: Integrationsförvaltningen/ Södertörns högskola/ Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

² Studien är gjord med fokus på skolår 4-9, men behovet av samarbete och integrering av ämne och språk finns i hela grundskolan och gymnasiet.

³ Se Sellgrens kapitel om genrer i skolans ämnen denna volym.