

Olika perspektiv på språkbehärsknigen

Språkbehärsknigen är en mångfacetterad företeelse. I *figur 4* visas översiktligt ett antal olika, delvis överlappande sätt att beskriva vad det innebär att behärska ett språk (tidigare diskuterade i Viberg 1988). En viktig distinktion utgörs av skillnaden mellan kunskap och kontroll. *Kunskap* är vad man har lärt in av språket och *kontroll* förmågan att använda kunskapen. Då man missar på sånt som man "egentligen" kan är det kontrollen som klickar. En hög grad av kontroll täcker ungefär detsamma som uttryck som "flyt" eller automatisering. Kontroll täcker också det som brukar kallas aktivt och passivt ordförråd. Passiv behärskning innebär att man kan förstå ett ord, när man stöter på det, medan aktiv behärskning innebär att man också kan använda det, när man talar eller skriver. Aktiv behärskning av ett ord innebär en högre grad av kontroll. Ett annat exempel på kontroll är läshastighet. Denna utvecklas långt efter det att man lärt sig läsa. Kontroll är alltigenom ett graduellt fenomen och fluktuerar även på modersmålet. När man är trött kan man få svårt att finna orden och om

man inte skrivit något på länge märker man att det kan ta en viss tid att få upp skrivhastigheten. Graden av kontroll kan ökas framförallt genom flitigt användande av språket i skilda situationer. För inlärare kan det ta lång tid att utveckla kontroll på en infödd nivå efter det att kunskap om ett element i princip har tillägnats.

För att förstå vilka särskilda inlärningsproblem som möter andraspråksinlärare i skolåldern kan det vara motiverat att göra en distinktion mellan bas och utbyggnad. *Basen* svarar mot de delar av språkbehärskningsen som barn med svenska som modersmål tillägnat sig redan innan de börjar skolan, medan *utbyggnaden* är ett sammanfattande namn på de delar av språkbehärskningsen som i synnerhet tillägnas under skolåldern och i viss utsträckning även senare i livet. Basen behärskas fullständigt av alla infödda talare av ett språk och omfattar framför allt ljudsystemet, det morfologiska och syntaktiska systemet med undantag för vissa drag som är bundna till vissa stilarter (t ex plural på främmande ord: museer), basordförrådet samt grundläggande diskursregler för allmänt behärskade genrer såsom enkla berättelser. Utbyggnaden består av de aspekter av språkbehärskningsen som är bundna till speciella användningar av språket och kan variera individuellt även mellan infödda talare. Främst berörs diskursstrukturen och ordförrådet, vilka genomgår en dramatisk utveckling under skoltiden samt språkliga drag som är förknippade med läsning och skrivning. Repertoaren inom olika stilregister, framförallt av mer formell natur, liksom förmågan att anpassa språket efter mer speciella talsituationer inbegrips också.

Vad återstår att lära in på modersmålet i skolan och senare i livet med avseende på de områden som redan räknats upp? Det är vanligtvis först i skolan som barn på allvar konfronteras med skriften. De lär sig *alfabetet* och sambandet mellan uttal och stavning. De lär sig också att utvidga sitt *stilregister*, att anpassa språket efter relationen till den de talar till, hur pass formell situationen är och liknande. Barn kan visserligen växla mellan olika stilistiska alternativ långt innan de börjar skolan. Men en väsentlig utbyggnad av stilregistret sker i skolan. Det mesta av ljudsystemet är etablerat redan i förskoleåldern inom minst en variant av språket. Individuella skillnader kan finnas med (livet igenom) avseende på i vilken ut-

1 KUNSKAP

Bas	Utbyggnad	
	Individuellt växlande	
LJUDSYSTEMET	ALFABETET Sambandet uttal-stavning	STILREGISTER Förmågan att växla mellan uttalet för olika varianter av ett språk (t ex dialekt/standardspråk)
BAS- ORDFÖRRÅD	SPECIAL- ORDFÖRRÅD	Synonymer Kollokationer
GRAMMATIK 1 Morfologi 2 Syntax	TEXTUELLT STYRD ANVÄNDNING AV GRAMMATIKEN	Stilistiskt markerade alternativ i grammatiken
DISKURS	Anpassning av samtalet efter ett ökande antal situationer Kunskap om ett ökande antal olika genrer	

2 "FÄRDIGHETER"

	Tal	Skrift
Förståelse:	Lyssna	Läsa
Produktion:	Tala	Skriva

3 KONTROLL

Flyt, grad av automatisering, aktivt/passivt ordförråd, läshastighet ...

FIGUR 4

Olika komponenter i språkbehärsningen

sträckning man kan växla mellan olika varianter av ett språk. Vissa individer kan t ex växla mellan ett dialektalt och ett standardmässigt uttal av ett språk, vilket är en tillgång (i båda riktningarna).

För ordförrådets del sker en kraftig expansion under skollåren. Barn lär sig ett *specialordförråd* för en mängd skilda fackområden, bl a de som är knutna till skolämnena. De vidareutvecklar också förmågan att variera ordvalet stilistiskt genom att använda synonymer till ord som redan lärts in. I stället för *göra något* (stilistiskt neutralt) kan de t ex säga *fixa något* (informellt) eller *ordna något* (mer formellt). Ett annat, besläktat drag som tar lång tid att lära in och behärskas i skiftande grad även av infödda talare är s k *kollokationer*, typiska kombinationer av ord. I stället för *göra*

mat och göra en kaka säger man *laga mat* och *baka en kaka*. Många kollokationer förekommer främst i vissa mer formella register. I stället för *göra ett brott* säger man hellre *föröva* eller *begå ett brott*. Vad som motiverar att man talar om kollokationer är att man i stor utsträckning måste lära sig kombinationen som en enhet. Man säger t ex *begå en dumbet* men *göra en tabbe*. Det finns tusentals stilistiskt laddade kollokationer av liknande slag som endast i begränsad utsträckning kan beskrivas med hjälp av regler och därför måste läras in var för sig.

Huvuddragen av den grammatiska strukturen behärskas redan innan barnen börjar skolan. Vad som utvecklas är framför allt förmågan att kombinera de grundläggande syntaktiska strukturerna på ett mer varierat sätt för olika syften. Man lär sig också vissa stilistiskt markerade alternativ inom grammatiken. Passivkonstruktioner är t ex betydligt vanligare i skrift än tal. Ett annat skriftspråkligt drag är nominaliseringar, att en sats förvandlas till ett substantiv med bestämmingar: *när han hade kommit* → *efter hans ankomst*, *för att det blåste så förskräckligt* → *på grund av den hårda blåsten*, *Pära skällde ut Kalle efter noter* → *herr Karlssons hårda kritik av herr Pettersson*. Många konnektorer som används för att länka satsér förekommer främst i skrivna texter: *vilken* som ett alternativ till *som* i relativsatsér, *därför att* som i spontant talspråk ofta motsvaras av *för att*, ett stort antal formella alternativ som: *huruvida*, *oaktat* m fl.

Som redan beskrivits sker livet igenom och särskilt under skolåren en omfattande utveckling av olika drag som hör till diskursnivån. Redan i förskoleåldern utvecklar barn som vi sett förmågan att forma berättelser, vars stomme utgörs av en serie handlingar ordnade i tidsföljd (då/sen). Under skoltiden utvecklas en förtrogenhet också med resonering och argumenterande framställningar, som hålls samman av logiska relationer (orsak/verkan, argument/motargument).

I undervisningssammanhang är det också vanligt att man talar om "de fyra färdigheterna": att lyssna, tala, läsa och skriva. Dessa utnyttjar på olika sätt en gemensam, underliggande kunskap, men ställer också speciella krav. I all språkinläring går utvecklingen från förståelse (lyssna, läsa) till produktion, aktivt användande (tala, skriva). Vid förstaspråkstillägnet lär man sig alltid först färdigheter förknippade med talet, men

vid andraspråksinlärning kan äldre inlärare ibland gå från skrift till tal. För andraspråksinlärare som har välutvecklad skriftspråklig färdighet på förstaspråket kan skriften och talet omväxlande stödja varandra vid andraspråkstillägandet.

I avsnittet "Svenska som andraspråk i förskolan", s 56, beskrevs hur förskolebarn lär in olika aspekter av basen såsom morfologi och syntax samt basordförrådet. I stora drag följer elever i skolåldern samma utvecklingsgång, när det gäller sådana grundläggande delar av språkbehärs-kningen. Vad som framförallt tillkommer under skolåren är de växande kraven på behärs-kningen av utbyggnaden allteftersom eleverna kommer upp i högre årskurser. För förskolebarn räcker det att tillägna sig basen för att nå en behärs-kning som är i nivå med jämnåriga med språket som modersmål. För barn som tillägnar sig svenska som ett andraspråk i skolåldern gäller att de förutom basen också måste tillägna sig de delar av utbyggnaden som infödda elever behärskar i motsvarande årskurs. Behärs-kningen av utbyggnaden expanderar snabbt under hela skoltiden och avstannar inte helt ens i vuxen ålder. För att så småningom kunna nå en allsidig behärs-kning av svenskan på infödd nivå, gäller att omfattningen av det som ska läras in ökar dramatiskt med stigande ålder.

Resonemanget kring bas och utbyggnad belyser också hur undervisningen i svenska som andraspråk skiljer sig från undervisningen i svenska som modersmål. Elever med svenska som modersmål behärskar basen redan då de börjar skolan. Språkutvecklingen i skolan består för deras del i tillägandet av omfattande delar av utbyggnaden. När man lär ut svenska till elever med språket som modersmål bygger man underförstått på basen som redan är fullt utvecklad vid skolstarten. Då man undervisar elever med svenska som andraspråk måste man räkna med att det kan finnas väsentliga luckor inom basen. Det kräver att den undervisning som berör utbyggnaden måste läggas upp på ett annat sätt än för elever med språket som modersmål. Dessutom måste basen förstärkas. De delar av språkbehärs-kningen som hör till basen behärskas i allmänhet med en hög grad av kontroll av vuxna infödda talare, medan utbyggnaden inte alltid ställer samma krav på kontrollen.

Hur lång tid tar det att lära sig andraspråket för barn i skolåldern?

För elever som praktiskt taget saknar kunskaper i svenska då de börjar skolan tar det lång tid att språkligt komma ikapp elever med svenska som modersmål. En kommunikativ behärskning av basen tillägnas dock betydligt fortare än utbyggnaden. Inom den internationella forskningen finns systematiska undersökningar där man följt ett större antal barn som anlänt till ett nytt land under skolåldern. Ofta citerad är en studie av Cummins (1981) som på grundval av omfattande statistiska data från Kanada hävdar att det tar minst 2 år för sådana barn att nå den färdighet som krävs för att klara vardagliga samtal, vilket svarar mot vad som här kallas basen, medan det tar 5–8 år att klara den färdighet som krävs för att klara skolans ämnen, vilket svarar mot vad som här kallas utbyggnad. Det finns en parallell studie som bygger på ett omfattande material från drygt 1 500 elever i skolor på USA:s östkust. Collier (1987) visar i sin sammanfattning av denna studie att infödd nivå i skolans olika ämnen (behärskning av utbyggnaden) nåddes olika snabbt beroende på barnets ålder vid ankomsten till USA. Snabbast var barn just före puberteten (8–11 år) medan något yngre barn var långsammare. Svårast var det dock för äldre barn. Den genomsnittliga tidsåtgången framgår av *tabell 2*.

Att de yngsta barnen behövde längre tid än mellangruppen verkade hänga samman med att den grundläggande läs- och skrivinlärningen på modersmålet ofta blev avbruten. De yngre barn som fick fullfölja denna nådde i regel snabbare ikapp på andraspråket. Även om resultat av detta slag är viktiga därför att de har en praktisk tillämpbarhet säger de ändå inte så mycket om själva inlärningsprocessen, och även rent praktiskt har

TABELL 2

Tid som krävs för att nå infödd nivå i skolans läsämnena (enl Collier 1987).

Ankomstålder	Genomsnittlig tidsåtgång
5–7 år	3–8 år
8–11 år	2–5 år
12–15 år	6–8 år

det visat sig att skenbart likartad undervisning har lett till mycket skiftande resultat, vilket understryks av de ofta mycket motstridiga slutsatser som dragits av de utvärderingar som genomförts av skilda slag av tvåspråkig undervisning (se t ex McLaughlin 1985, kap 10).

Helt klart är dock att grunderna av basen under gynnsamma betingelser kan läras in betydligt snabbare (på ca 2 år) än utbyggnaden som ofta kräver 5–8 år. Med grunderna av basen menas det som krävs för att förstå och bli förstådd och att kommunicera. Att tala helt korrekt enligt den infödda normen tar vanligen betydligt längre tid och är kanske omöjligt att uppnå för äldre elever, som framgick i avsnittet om den kritiska perioden.

Vilken språkbehärskning krävs för skolans ämnesundervisning?

Vid sidan av att uppnå god kommunikativ förmåga är förmågan att uppnå den språkliga färdighet som krävs för att tillgodogöra sig skolans ämnesundervisning en viktig målsättning för undervisningen i svenska som andraspråk. Saviile-Troike (1984) har publicerat en tankeväckande undersökning genomförd i USA som belyser detta. 19 elever följdes under ett år i skolan, där de fick undervisning i engelska som andraspråk samtidigt som de följde ämnesundervisning i reguljära engelska klasser. Vissa av eleverna fick dessutom hemspråksundervisning 30 min per dag. Trots att alla eleverna vid skolårets början hade lika begränsade kunskaper i engelska och dessutom hade en liknande hembakgrund med välutbildade föräldrar som var engagerade i barnens skolgång, hade de efter ett år haft mycket skiftande framgång både då det gällde språkfärdighet och ämneskunskaper. För att förstå denna variation genomfördes ett antal jämförelser av test på olika aspekter av språkbehärsningen samt läsning och ämneskunskaper i ämnen som SO (social science) och NO (science). Resultatet sammanfattas i *figur 5*.

Som framgår av slutsatserna i *figur 5* var det framförallt ord- och begreppskunskap som var viktiga i ämnen som SO och NO medan sådant som är viktigt för kommunikativ muntlig färdighet och för korrekthet i

- **Ordförrådet den viktigaste enskilda faktorn**
- **Grammatisk korrekthet relativt oviktig**
- **God konversationsförmåga ej garant för framgång**
- **Användande av förstaspråket i undervisningen påverkade begreppsinnläringen positivt, även då denna testades på andraspråket**
- **Det fanns stora individuella skillnader mellan eleverna**

FIGUR 5

Språkliga behov för skolans ämnesundervisning enligt Saville-Troike (1984)

språkbruket var relativt mindre viktigt i detta sammanhang. En förutsättning för resonemanget är naturligtvis att en viss tröskel passerats då det gäller behärsksningen av basen. Resultatet ska inte heller tolkas som att kommunikativ färdighet är mindre viktigt för elever i skolåldern än för yngre elever. Saville-Troikes resultat har refererats främst därför att de på ett tankeväckande sätt illustrerar att det ställs delvis olika krav på språkfärdigheten beroende på målsättningen.

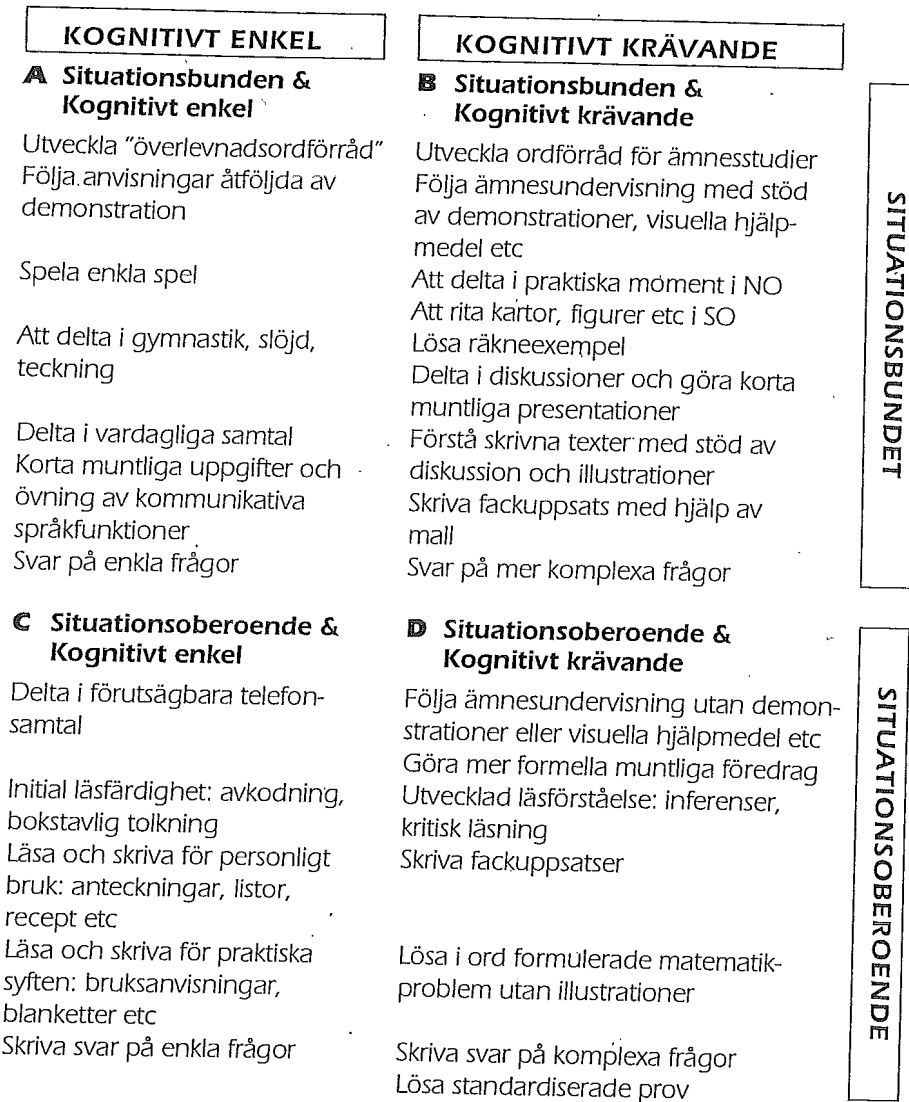
Grad av situationsberoende och kognitiv svårighetsgrad

En inflytelserik teoretisk ram för diskussionen av språkbehärsksningen och dess samband med skolframgång och tillägnande av teoretiska ämneskunskaper har presenterats av Cummins (text i Cummins & Swain 1986, kap 8). Enligt Cummins ställs olika krav på språkbehärsksningen längs två oberoende dimensioner: graden av situationsberoende och den kognitiva svårighetsgraden.

Graden av situationsberoende varierar mellan de två ytterpolerna situationsbunden respektive situationsoberoende kommunikation. *Situationsbunden* kommunikation har stöd av den omgivande situationen genom att personer, föremål och händelser som omtalas ofta kan iakttas direkt av båda samtalsparterna. Dessutom finns en möjlighet att förhandla, dvs fråga och ta om då någon inte har förstått. Icke-verbal kommunikation ger också vanligtvis ett stöd för tolkningen genom ansiktsuttryck, blickar, gester och tonfall. *Situationsoberoende* kommunikation bygger mer eller mindre uteslutande på de språkliga uttrycksmedlen. Det måste

betonas att det rör sig om ett kontinuum. Starkt situationsbundet är till exempel ett samtal mellan två personer som känner varandra väl, där de kommenterar något som händer mitt framför ögonen. Då samtalet växlar till en berättelse om något som bara den ene varit med om blir kommunikationen genast mindre situationsbunden. Mer åt det situationsoberoende hållet blir kommunikationen om samma personer talar i telefon eller skriver brev till varandra. De är nu inte samtidigt närvarande men delar fortfarande många bakgrundskunskaper och gemensamma upplevelser som gör innebörden mer förutsägbar. Starkt situationsoberoende är kommunikation där man vänder sig till människor i allmänhet som man inte känner, t ex i ett radioföredrag eller en tidningsartikel. För elever i skolåldern är samtal med jämnåriga utanför skolan normalt situationsbundna, medan många av uppgifterna i skolan ställer krav på situationsoberoende språk.

Kommunikationen kan också vara kognitivt (tankemässigt) krävande i olika grad. *Kognitivt enkel* är sådan kommunikation som endast kräver minimal bearbetning av ny information och som i stor utsträckning kan bygga på väl automatiserade delar av språkbehärsningen, medan *kognitivt krävande* kommunikation innefattar sådant som bearbetande av ny information eller problemlösning och i större utsträckning förlitar sig på sådana delar av språkbehärsningen som inte är automatiserade. Den kognitiva svårighetsgraden är en dimension som kan variera fritt i förhållande till situationsberoendet. Exempel på situationsbunden men kognitivt krävande kommunikation är t ex att övertala en god vän att göra något han inte har lust att göra eller övertyga honom om att han har fel. Situationsoberoende och kognitivt krävande är t ex att skriva en uppsats i ett fackämne. Även då det gäller kognitiv svårighet rör det sig om ett kontinuum. Graden av kognitiv svårighet växlar kraftigt i olika utvecklingsstadier. För små barn som lär sig sitt modersmål är enkla samtal kognitivt krävande innan uttrycksmedlen automatiserats. Detsamma gäller för andraspråksinlärare på tidiga stadier. För att förstå tankemässigt krävande moment i skolans ämnesundervisning är det väsentligt att den rent språkliga förståelsen inte lägger beslag på alltför stora delar av kapaciteten.



FIGUR 6

Exempel på aktiviteter i andraspråks- och ämnesundervisningen, klassificerade enligt Situationsberoende och Kognitiv svårighetsgrad (fritt efter Chamot & O'Malley 1987).

Språkliga aktiviteter av de slag som förekommer i skolan ställer mycket skiftande krav på eleverna med avseende på situationsberoende och kognitiv svårighetsgrad. I figur 6 visas hur olika klassrumsaktiviteter kan växa längs de två dimensionerna.

Undervisning i andraspråket bör för nybörjare hålla sig inom ruta A och vara baserad på aktiviteter som är situationsbundna och kognitivt enkla. Ämnesundervisning för elever med undervisningsspråket som modersmål ligger ofta inom ruta D och bygger på situationsoberoende och kognitivt språkliga färdigheter. Enligt Chamot & O'Malley (1987) som denna figur bygger på är det viktigt att förbereda andraspråksinlärare på skolans ämnesundervisning genom aktiviteter av den typ som visas i rutor B och C och har en mellanliggande svårighetsgrad.