

Barn skriver på flera språk

Elisabeth Zetterholm

Multilingual children often become biliterate, which means reading and writing in two or more languages, before or during the first years in school. It is shown that bilingual children can learn, compare and distinguish between two writing systems at the same time. However, when learning a second language, a crosslinguistic transfer at different linguistic levels is common between the learners' first and second language. The aim of this study is to analyse written texts made by multilingual children in their first and second year of schooling with a focus on phonological transfer in order to understand if their spelling mistakes are influenced by their accent and the phonological structure of their first language. The results indicate that there is a phonological transfer depending on differences between Swedish and the child's first language, but also spelling mistakes that are common for all Swedish children in the early stages of learning to write. All children in this study use more than one language on a daily basis in different social contexts. They have different language backgrounds, but teaching in school is only in Swedish.

Keywords: Biliterate, phonological transfer, spelling mistakes, writing in a second language

Elisabeth Zetterholm, docent, Stockholms universitet.
Elisabeth.Zetterholm@isd.su.se

Inledning

Under sina första skolår i den svenska skolan ska alla barn lära sig både läsa och skriva på svenska. Många av de flerspråkiga⁶ barnen i skolan har samtidigt en liknande inlärningsprocess på sitt modersmål. De ska således utveckla litteracitet⁷ på minst två språk de första åren i den svenska skolan. Även om det

⁶ I det här sammanhanget använder jag begreppet flerspråkiga då jag refererar till personer som talar mer än ett språk och har ett annat modersmål än svenska. I de klasser som hänvisas till i denna studie har samtliga elever ett annat förstaspråk än svenska.

⁷ Begreppet litteracitet används här för såväl läsning, skrivning som talat språk.

kräver ganska stora kognitiva resurser vid inläringen bidrar det till att inlära-
ren erövrar en hög metalingvistisk medvetenhet och kompetens, vilket också
ger en positiv kognitiv utveckling (Bialystok et al 2009). Om eleverna får
möjlighet att använda alla sina språk i skolan stärker det inte bara den fonolo-
giska och grammatiska delen på de olika språken utan också deras flerspråkiga
identitet och eleverna kan också utveckla bilitteracitet, vilket innebär att de har
läs- och skrivkunskaper på två eller flera språk (Axelsson 2013; Cummins &
Early, 2011). Förutom att lära sig olika konventioner för språk och text, t.ex.
skrivriktning, skrivtecken, fonotax och stavning innebär bilitteracitet även
kompetens att använda de olika språken i olika sociala sammanhang. Kunskap
om språkens ljudsystem, fonologi och uttal, liksom sambandet mellan språk-
ljud och bokstav, har betydelse för litteracitetsutvecklingen.

Några texter skrivna av flerspråkiga elever kommer att diskuteras utifrån
begrepp som bilitteracitet och transfer, vilket innebär överföring av språkliga
former från ett förstaspråk till ett andraspråk.

Syftet med studien

Syftet med den här studien är att söka förstå och förklara flerspråkiga elevers
stavning när de skriver texter på svenska. Detta görs utifrån jämförelser av
fonologi och fonotax mellan elevernas modersmål och svenska språket. De
flerspråkiga elevernas textproduktion i årskurs 2 och 3 undersöks därför inte
utifrån innehållet i texterna utan utifrån stavningen. Tidigare studier har visat
att flerspråkiga elever gör stavfel som kan härledas till fonemuppsättning och
fonotax i elevernas förstaspråk (Andersson 1981). Stavfel som inte förekom-
mer hos elever med svenska som modersmål kan ibland förklaras och förstås
genom en jämförelse mellan fonologin i elevernas modersmål och den svenska
fonologin. I elevernas texter kan man också göra en koppling mellan stavning-
en och uttalet på svenska, med den brytning som ofta förekommer hos andra-
språksinlärare. Eventuella stavfel och brytning kan förklaras med teorin om
transfer mellan första- och andraspråket, både vad gäller tal och skrift.

Tidigare forskning

Interimspråk och transfer

Elever som redan har erfarenhet av text på sitt förstaspråk kan dra fördel av
detta vad gäller transfer av begrepp och språkliga drag (Cummins 2000).

Relationen mellan de för inläraren aktuella språken, typologisk likhet och de skriftssystem som används, har också betydelse för i vilken utsträckning inläraren överför sina kunskaper mellan de båda språken (Bialystok et al 2009). Vilka delar av språket och i vilken utsträckning det sker en transfer mellan språken varierar över tid då det finns utrymme för en förändringsprocess. Den fasen brukar benämnas interimsspråk, vilket är ett led i språkutvecklingen hos andraspråksinlärare där inläraren använder målspråket utifrån sina förutsättningar och utvecklar sina kunskaper om målspråket (Abrahamsson 2009; Selinker 1972). I första hand refererar man till talat språk under den här processen, men Mor-Sommerfeld (2002) menar att denna utvecklingsprocess även kan appliceras på skriven text. Hon använder metaforen *language mosaic* för att beskriva processen i skrivinläringen där elever ibland blandar skriftspråken. Eleverna utvecklar då en metalingvistisk kompetens och en fonologisk medvetenhet där de under stor kreativitet jämför språk och skriftssystem (se även Kenner 2015; Laursen 2015).

Bilitteracitet

Olika studier om flerspråkiga barns läs- och skrivutveckling på två eller flera språk, vilket benämns bilitteracitet, visar att barn klarar av att hålla isär olika skriftspråk (Kenner 2004, 2015; Kenner et al 2004) och att de på ett ganska naturligt sätt upptäcker likheter och skillnader mellan olika skriftspråk (Laursen 2013). Kenner har följt sex barn i 6-årsåldern som lär sig skriva på kinesiska, arabiska respektive spanska samtidigt som de lär sig skriva på engelska. Hon ger exempel på hur barnens bilitteracitet utvecklas och hur de använder sig av den i olika kontexter, i hemmet och i skolan. Hon beskriver också hur barnen hanterar inläringen av olika skriftssystem och hur de lär sig att relationen mellan fonem och bokstav kan skilja mellan olika språk även om alfabetet, och bokstäverna, är desamma. Kenner menar att de barn som får detta multisemiotiska perspektiv på litteracitet kan dra fördel av detta i vår alltmer multimodala kommunikation.

Den språkliga kompetens de flerspråkiga barnen har när de obehindrat växlar mellan olika språk, inte bara visar utan också stärker deras flerspråkiga identitet. Liknande resultat redovisas av Kabuto (2011), som följde utvecklingen av sin dotters litteracitet på engelska och japanska. Även Buckwalter & Lo (2002) beskriver litteracitetsutvecklingen hos en 5-årig pojke som lär sig engelska och kinesiska. Dessa studier visade att barnen hade förmåga att särskilja de båda skriftspråken och var väl medvetna om skillnaderna i språken. Inte minst vad gällde kopplingen mellan fonem (språkljud)

och grafem (bokstav) i engelska respektive bruket av de olika tecknen och karaktärerna i japanska respektive kinesiska. De här studierna är också exempel på att barn har tillägnat sig olika skriftspråk och haft möjlighet att skapa mening i sin tillvaro utifrån sina olika sociala sammanhang. Laursen (2015:44) beskriver detta som de flerspråkiga barnens språkvärldar där de är väl medvetna om vilka språkliga praktiker som är användbara i olika sociala relationer. Det är inte heller alltid möjligt att göra någon distinktion mellan barnens första- respektive andraspråk då deras språkbild är ganska komplex och flera språk används, ibland dagligen.

Utvecklingen och tillägnandet av bilitteracitet behöver inte medföra att det tar längre tid att lära sig flera språk jämfört med att lära sig ett språk, men ordförrådsutvecklingen på respektive språk brukar påverkas när man exponeras för flera språk samtidigt. Tidigare studier visar att flerspråkiga förskolebarn har ett mindre ordförråd på båda sina språk jämfört med enspråkiga (här menar man barn som företrädesvis bara använder ett språk, sitt modersmål, dagligen) och att detta inte jämnar ut sig förrän en bit upp i skolåldern (Bialystok et al 2009).

Talspråk - skriftspråk

Vi använder det talade och det skrivna språket på olika sätt och i olika sammanhang. Det är dock ganska ovanligt att vi talar som vi skriver och tvärtom. I digitala sammanhang som exempelvis chatt använder vi ett mera talspråkslikt skriftspråk. I andra sammanhang, som vid läsning av texter, uttalas t.ex. inte alla grafem. Vi använder oss av reduktioner för att få en viss ledighet i talet, vilket varierar beroende på samtalssituation. Vissa språkljud assimileras i kontakt med andra beroende på artikulation eller närheten av tonande respektive tonlösa språkljud. Ord som *pannkaka* uttalas med ett bakre [ŋ]-ljud istället för ett främre /n/ eftersom det efterföljs av ett velart /k/, [pankka:ka]. Den korta frasen *till havs* uttalas [tɪlhafs] eftersom ett tonlöst s-ljud följer efter det tonande v-ljudet som då assimileras med s-ljudet och uttalas som dess motsvarande tonlösa variant, nämligen /f/. I just denna fras reduceras även l-ljudet vid snabbt tal. Det finns således skillnader mellan talspråk och skriftspråk som bland annat beror på reduktioner, skriftspråkskonventioner och kommunikationssituation.

Skrivprocessen

Själva skrivprocessen, i första hand den motoriska och mera tekniska processen, upptar en stor del av de kognitiva resurserna när barn lär sig skriva. En nybörjarskribent måste koncentrera sig mycket på den mekaniska processen, t.ex. att forma bokstäver eller hitta rätt på tangentbordet, att helt enkelt fundera över *hur* något ska skrivas och hur det stavas. Därutöver också *vad* som ska skrivas. En mera avancerad skribent kan däremot hantera alla olika delar av skrivandet samtidigt, som exempelvis olika genrer, anpassning till läsaren med mera (Wengelin 2008, 2013).

För utveckling av litteracitet är det därför viktigt att barn får ingå i skriftspråkliga sammanhang och att de förstår att skrift är kommunikation, precis som talet (se t.ex. Fast 2007). Både tal och skrift blir då naturliga och värdefulla kommunikationsmedel för barn som tidigt omges av skriftspråket, det gäller även för de barn som omges av flera språk och olika skriftspråk. Wengelin (2013) hänvisar till forskning som visar att bokstavskunskap, dvs. att det är symboler för språkljud som används utifrån språkliga konventioner, är en viktig faktor för läs- och skrivutveckling. Sambandet mellan symboler och språkljud, liksom uttalet av språkljuden i olika kontexter, skiljer sig åt mellan språk. Man kan då fundera över om det är en större kognitiv utmaning för elever som utvecklar bilitteracitet under de första skolåren än för de elever som utvecklar litteracitet på enbart ett språk.

Stavning och uttal

För läs- och skrivinläringen är det viktigt att man har en fonologisk medvetenhet och att man kan koppla ihop språkljud och ortografi (skriftspråk) i läsning med alfabetisk skrift (Wengelin 2013). Inledningsvis kan man konstatera att de svenska stavningskonventionerna inte alltid har ett ett-till-ett-förhållande mellan uttal och stavning (Garlén 1988). Som exempel kan nämnas det korta å-ljudet som ibland stavas med <å> och ibland med <o>, exempelvis *råtta*, *hoppa*, det korta ä-ljudet som ibland stavas med <ä> och ibland med <e>, ex. *säng*, *hem*. Likaså kan j-ljudet stavas med såväl <j> i *jul*, <dj> i *djur*, <lj> i *ljus*, <hj> i *hjärna* liksom <g> i *gärna*. Bokstaven <o> kan uttalas på flera olika sätt som t.ex. med långt å-ljud i *son*, kort å-ljud i *som* och ett långt o-ljud i *sol*. Några konsonantljud stavas med två eller flera bokstäver och ibland med stor variation, exempelvis sje- och tje-ljuden (jämför stavning och uttal i orden *skina*, *sjal*, *stjärna*, *kärna*, *tjänst*). Såväl dialekter som individuell variation förekommer också. För uttalet av det bakre nasala [ŋ]-ljudet används stavningen <ng> i svenskan. I många språk uttalas

dessas bokstäver som två språkljud, nämligen [ŋg], där /n/ assimileras med det efterföljande bakre /g/. Ett sådant uttal är vanligt hos inlärare av svenska som andraspråk (se exempelvis Bannert 1990; Zetterholm & Tronnier 2017). Förhållandet är det motsatta för bokstaven <x> som uttalas med två språkljud, /ks/ i ord som *lax*. Flera av de nämnda skillnaderna i uttal och ortografi vållar ofta problem i litteracitetsutvecklingen även hos elever med svenska som förstaspråk, liksom dubbelteckning av konsonanter och de svenska sje- respektive tje-ljuden.

Som tidigare nämnts varierar relationen mellan uttalet och bokstäverna i ljudbaserade skriftspråk. Här talar man om grunda respektive djupa ortografier. Grunda ortografier har en hög överensstämmelse mellan uttal och bokstav och ett språkljud skrivs oftast med samma grafem. Exempel på språk med grund ortografi är finska och spanska. Om ett språk anses ha en djup ortografi kan ett språkljud representeras av olika grafem och samma grafem kan uttalas på olika sätt. (Se exemplen ovan.) Språk med djupa ortografier är t.ex. engelska och franska. Det finns naturligtvis en glidande skala och svenskan befinner sig någonstans i mitten av skalan mellan djupa och grunda ortografier (Seymour, Aro & Erskine 2003).

Att skriva på sitt andraspråk

För personer som har ett annat modersmål än svenska, och då läs- och skrivinläringen sker på svenska, kan såväl modersmålets språkljud, stavning och fonotax som talarens uttal på svenska påverka skrivprocessen (Andersson 1981; Wengelin 2013). Då man lär ett nytt språk är det vanligt att man refererar till språkljud i modersmålet som man ofta överför till målspråket, vilket då påverkar såväl perception som produktion och brukar benämnas *fonologisk transfer* (Jarvis & Pavlenko 2008). Jarvis & Pavlenko använder också begreppet *orthographic transfer* och menar då att det finns en relation mellan inlärarens uttal och skrift som kan härledas till språkets fonologi och stavningsregler. I litteracitetsutvecklingen på sitt första språk lär man sig kopplingen mellan språkljud och bokstav och detta överför man sedan vid inläring av andraspråket. Den här typen av transfer är framför allt vanligt om båda språken använder alfabetisk skrift. Då kan det handla om såväl positiv som negativ transfer beroende på hur relationen mellan uttal och ortografi skiljer sig åt mellan språken. Det har visat sig att *crosslinguistic transfer* har stor påverkan på stavningen på ett andraspråk, där förstaspråket ibland kan identifieras utifrån skribentens stavfel (Andersson 1981; Jarvis & Pavlenko 2008). Det finns naturligtvis olika typer av stavfel och Jarvis &

Pavlenko (2008) hänvisar till studier av bl.a. Harding (2000) som visar att inlärare med spanska som sitt förstaspråk har problem att särskilja /b/ och /v/ när de skriver på engelska och att inlärare med kinesiska som förstaspråk byter ut <v> mot andra bokstäver, vilket tolkas som en effekt av de fonologiska kategorier som finns i inlärarnas förstaspråk. Kenner et al (2004) fann i sina studier liknande transfer mellan elevers första- och andraspråk och ger ett exempel när en elev med latinamerikansk spanska som förstaspråk bytte ut de oaspirerade tonlösa klusilerna /p t k/ mot de tonande klusilerna /b d g/ i skrift på engelska.

I en diktamensundersökning av Andersson (1981) diskuterar han modersmålets inverkan på rättstavningen på svenska. För sin studie använde han ett särskilt prov för en diktamensövning. Materialet bestod av ca 650 texter från elever i årskurs 2-6 med 25 olika förstaspråk samt ca 700 texter skrivna av elever med svenska som sitt förstaspråk. Här presenteras några av hans iakttagelser. Det finska språkets fonologi och fonotax skiljer sig från det svenska på flera områden, bland annat genom att finska saknar de tre tonande klusilerna /b d g/ samt att man inte tillåter initiala konsonantkluster. Finskan har inte heller de svenska tje- och sje-ljuden, men använder då ganska ofta en stavning med <s> i ord som *sok* (tjock) och *sundate* (skynda-de). De finska informanterna gör stavfel där de tonande klusilerna byts ut mot deras tonlösa motsvarighet, /p t k/ i ord som *prukade* (brukade), *trak* (drack), *morkonen* (morgonen).

Finska har, precis som svenska, en kvantitetsdistinktion, men stavningen av långa konsonanter skiljer sig åt då man i det finska språket dubbeltecknar samma bokstav, vilket bidrar till att de finska eleverna stavar mycket som *mykktet*. Språken turkiska och portugisiska saknar de främre rundade vokallerna /y/ samt /ø/. I Anderssons undersökning finns exempel på att ordet *mycket* då stavas som *muget* respektive *miki*. De turkiska talarna löser upp konsonantkluster genom vokalinskott, s.k. epentes, i ord som *burukade* (brukade) och *sukule* (skulle). Slutsatsen blir att Andersson i sina kontrastiva analyser menar att det finns en risk för sammanblandning mellan första- och andraspråket när det gäller stavning.

Material och metod

Den studie och de resultat som presenteras här utgör en del av ett material som samlats in i ett 3-årigt nu avslutat projekt rörande flerspråkiga elevers textproduktion. Projektet genomfördes i ett flerspråkigt klassrum från

årskurs 1 till årskurs 3. Inom projektet undersöks hur elevernas skolkunskaper och flerspråkiga identiteter tar sig uttryck i deras muntliga och skrivna texter (se Bergh Nestlog, denna volym). Texterna som samlats in i klassen är framför allt skrivna på svenska. Det innebär att det företrädesvis är elevernas skrivutveckling på svenska som kan analyseras i de olika delstudierna. Avsikten är att med hjälp av modersmåls lärare, eller andra infödda talare av aktuella språk, relatera de svenska texterna till elevernas skrivkunskaper på modersmålet i en kommande närstudie.

Materialet som används är texter som eleverna skrivit på lektionstid i skolan. Några texter är skrivna på dator, andra för hand. De handskrivna texterna som presenteras nedan är från en textbok där de vid ett par olika tillfällen skulle skriva ord som började på bokstaven <v> respektive <r> och vid ett senare tillfälle när de skulle skriva en text som handlade om en gemensam utflykt. I det här materialet återfinns också ett ordtest där eleverna ombads skriva på såväl svenska som sitt modersmål.

I denna delstudie är fokus mera på elevernas stavning. Syftet är att försöka förstå om stavfel i elevernas svenska texter kan härledas till skillnader i fonemuppsättning och fonotax mellan elevernas modersmål och det svenska språket. Här tar jag också hänsyn till elevernas uttal på svenska. För att göra detta använder jag ett kontrastivt perspektiv (jmf exempelvis Andersson 1981; Zetterholm & Tronnier 2012, 2017) samt teorin om fonologisk transfer som presenterats ovan (Jarvis & Pavlenko 2008).

Presentation av eleverna

Eleverna som deltar i den aktuella studien talar och skriver på svenska i skolan. Samtliga elever, och de flesta lärare, talar också minst ytterligare ett språk på sin fritid och i hemmet. Både elever och lärare använder således flera språk varje dag och växlar språk beroende på den sociala kontexten. Denna kompetens tycks inte välla några som helst problem då de har ett användbart vardagsspråk på de olika språken. Det svenska skolspråket håller de på att erövra i undervisningen i skolan. De elever som går i modersmålsundervisning och de som deltar i undervisning utanför den svenska skolan kommer med tiden också att bygga ut ordförrådet och olika språkliga register på sitt modersmål, men det är inte möjligt att göra någon sådan bedömning inom ramen för denna studie.

I en av klasserna, årskurs 2, talar eleverna, utöver svenska, bland annat olika dialekter av arabiska, albanska, turkiska, kurdiska, pashto, ungerska och somaliska. De flesta eleverna är födda i Sverige men några har kommit

till Sverige vid skolstarten eller strax innan dess. Alla barn som ingår i studien har utlandsfödda föräldrar, med något undantag där en förälder är svenskfödd. Eleverna bor och går i skola i områden där många olika språk talas. I barnens närområde kan inte svenska betraktas som majoritetsspråk. Flera av eleverna berättar att de går i det som brukar kallas för komplementära skolor (Bouakaz 2012), där de i första hand lär sig tala, läsa och skriva på modersmålet samt skolas in i kulturella traditioner från sina föräldrars hemländer. Ibland ingår även religionsundervisning. De som är födda i Sverige började tala svenska i förskoleåldern, men de lärde sig med största sannolikhet föräldrarnas språk först. Flera av eleverna som kan tala sitt förstaspråk behärskar dock inte skriftspråket i lika hög grad på det språket, enligt vad de själva berättar. Några av eleverna deltar också i modersmålsundervisning på skolan. Alla eleverna har ganska nyligen påbörjat sin skrivinlärningsprocess på svenska och de flesta håller också på att lära sig skriva på sitt modersmål. Vid en direkt fråga om vilket språk de tycker är lättast att skriva på, blev svaret 'svenska' från så gott som alla elever. Däremot tyckte flera att det var lättare att prata på sitt modersmål jämfört med att prata på svenska, vilket tyder på att stavningen på svenska skulle kunna vara ett problem innan de lärt sig de svenska stavningsreglerna.

Att lyfta fram flerspråkigheten i klassrummet

Undervisningsspråket i klassen är som nämnts svenska, men ibland får eleverna uppgifter där de kan använda alla sina språk. En sådan uppgift var t.ex. ett kort skriftligt ordtest, som inte var ett kunskapstest i egentlig mening, där de fick se några bilder och sedan skriva orden både på svenska och sitt modersmål. De fick inte lyssna till orden på svenska. Ett syfte med det testet var att man då kunde få en uppfattning om ordförrådet på svenska respektive deras modersmål samt information om vilka elever som kunde skriva orden på båda språken. De fick lov att ta hjälp av varandra, vilket flera av eleverna gjorde, eller be modersmåls lärare eller föräldrar om hjälp. Det gick inte att ta miste på den glädje och stolthet några elever visade när de kunde skriva orden på två olika språk, berättar läraren. De som tog hem sina uppgifter till föräldrarna kom tillbaka med sin egen text delvis på rättad svenska, men också med orden nedskrivna på sitt modersmål. Några av eleverna hade skrivit själva med lite hjälp.

När eleverna vid ett annat tillfälle hade varit på utflykt till skogen och skrivit en text om detta på svenska bad läraren att de skulle ta hem texten,

läsa den för sina föräldrar och berätta om utflykten. De skulle också ge föräldrarna i uppgift att berätta och skriva ner något liknande de själva varit med om. Detta skulle göras på deras eget modersmål. Ett par dagar senare berättar läraren att barnen kom stolta och visade upp vad deras föräldrar berättat för dem och vad de skrivit ner.

Talspråk och texter

Nedan ger jag först en kort redogörelse för elevernas talspråk. Noggranna auditiva analyser, men inte några mera ingående akustiska analyser, är gjorda utifrån inspelningar av samtal med eleverna där vi pratat om olika bilder samt om deras skrivna texter. Därefter presenteras några texter skrivna av elever med olika modersmål.

Talspråk

Det finns ofta en koppling mellan talspråk och skriftspråk och därför är det intressant att lyssna på elevernas uttal i samband med en studie om deras skriftspråk. Det är svårt att höra någon tydlig brytning på modersmålet hos eleverna. Några generella uttalsdrag påminner mera om den varietet av svenska som talas av ungdomar i flerspråkiga områden, det som kallas för SMG (Svenska på mångspråkig grund). Det är en variant av svenska som talas på ett utländskt sätt, men inte som en brytning kopplat till ett enda modersmål eller som inläraarsvenska (Källström & Lindberg 2011). Tidigare studier visar att flera språkliga drag hos SMG, som t.ex. de främre alveolara r-ljuden samt en tendens till hyperartikulation och en lätt staccato-liknande talrytm även förekommer hos elever i de yngre åldrarna (Zetterholm 2012).

Hos elever som talar arabiska framträder ofta ett bakre uvulart sje- respektive tje-ljud istället för de svenska sje- och tje-ljuden som uttalas mera velart eller palatalt, dvs. något längre fram i munhålan. Det velara [ɲ] uttalas oftast med ett efterföljande velart /g/ i ord som *många* [mɔŋga]. Flera av eleverna, oavsett modersmål, uttalar fonemet /u/ som ett o-ljud, vilket möjligen kan förklaras av att det svenska u-ljudet som i ordet *hus* är ovanligt bland världens språk, men i flera språk uttalar man bokstaven <u> som ett o-ljud. I övrigt förekommer inte några av de mest utmärkande dragen som annars är vanligt förekommande i brytning på svenska (se t.ex. Zetterholm & Tronnier 2012, 2017, Tronnier & Zetterholm 2013, Zetterholm 2013). Denna blandning av en lätt brytning på modersmålet och SMG kan förklaras utifrån

ett sociolingvistiskt perspektiv där eleverna hör olika språkliga varianter och söker sin egen språkliga identitet.

Kodväxling mellan svenska och modersmålet är inte vanligt hos de här eleverna. Däremot använder några elever gärna engelska ord instoppade i meningar. Flera av eleverna använder sitt modersmål för att förklara och hjälpa varandra då något är oklart i klassrummet, men de allra flesta samtalerna sker på svenska.

Texter skrivna av elever med somaliska som förståspråk

Några elever i årskurs 2 med somaliska som modersmål skrev sina texter på datorn och här var ämnesvalet fritt. Inledningsvis ger jag ett par exempel på språkliga skillnader mellan svenska och somaliska som är värdefulla för analysen. När det gäller den svenska och somaliska fonologin skiljer sig uppsättningen av språkljud bl.a. vad gäller konsonanterna /b/ respektive /p/, där somaliska har den tonande klusilen /b/ som ett fonem, men saknar den tonlösa motsvarigheten. Det finns också en skillnad vad gäller frikativorna /f/ och /v/, där somaliskan har det tonlösa f-ljudet, men saknar den tonande varianten, medan båda dessa fonem finns på svenska. Det är tydligt att det här är lite förvillande för de somaliska eleverna som inte fullt ut har lärt sig dessa fonologiska skillnader mellan svenska och somaliska.

Texterna nedan, Figur 1 och 2, visar att eleverna testat sig fram för att pröva vilket av språkljuden /f/ eller /v/ det ska vara i sammansättningar med ordet *löv* samt ord som *firar* och *fyller år*. När det gäller dessa språkljud representeras de av motsvarande bokstav i ortografin⁸. Texten i Figur 1 kan man också se en förväxling mellan /p/ och /b/ i ordet **bostoler* (pistoler). I den senare texten, Figur 2, tycks eleven tveksam om stavningen av ordet *marken*. Ordet *barken* finns ju på svenska, men det är förmodligen inte det som avses här. Den här stavningen skulle kunna förklaras av språkljudens artikulationsställe, båda artikuleras bilabialt, men skulle också kunna förklaras av att bokstäverna <m> och ligger ganska nära varandra på tangentbordet. Om det sistnämnda gäller handlar det mera om ett feltryck av eleven. I den sista meningen återkommer eleven till att löven ramlar på marken, men här är ordet rättstavat. Detta kan vara en sätt att pröva sig fram, en förväxling eller helt enkelt ett misstag. Den somaliska fonotaxen tillåter inte heller konsonantkluster och dessa elever skriver då inte *fredag* utan **feredag* eller *skolan* utan **sokolan*. De här återgivna exemplen där orden *fredag* och *skolan*

⁸ innebär att det är ett icke existerande på svenska.

blivit felstavade kan tyda på en fonologisk transfer hos eleven. I de återgivna texterna finns en del andra stavfel som inte lika tydligt visar en transfer från modersmålet utan mera påminner om stavfel som även förekommer hos svenska elever eller andraspråksinlärare med andra modersmål. Exempel på det är orden köpa/köper i den första texten som skrivs med <s> samt i den andra texten där j-ljudet i orden **jila* (gillar) och **jöra* (göra) skrivs som det låter. Här syns det också att dubbeltecknade konsonanter kan vara lite knepigt i ord som **jila* (gillar) samt i ordet **kalt* (kallt). Tvåordsfrasen *fyller år* skrivs på några olika sätt, nämligen **vilerår*, **filerår*, **villerår* samt **viler år*. Detta tolkar jag som en osäkerhet och en utvecklingsprocess inom interim-språket.

mitt födelsedag när jag vilerår ska jag gå till Liosleklad.
jag filerår på mars nionde mars.
när jag villerår får jag 500 hudra bara när jag viler år.
jag ska söpa en spel den heter gta 5 man har bostoler
man paksar bilar och helekapter.
jag söper en bil spel.
jag söper godispåse.

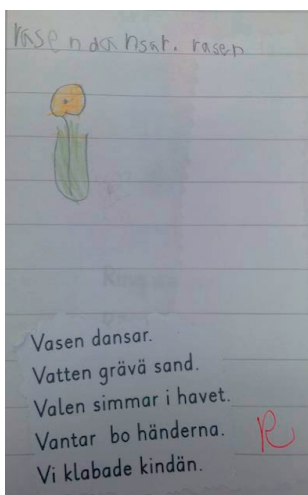
Figur 1. Text skriven av en elev i årskurs 2 med somaliska som modersmål.

Jag tycker om att jöra läfhag.
Jag jilar ite när det regnar.
När det blåser är det kalt.
läfen ramnar i barken.
fåglana flyger till annan lad.
man fryser i ärana.
det är tråkit för läven dam ramnar i marken.

Figur 2. Text skriven av en elev i årskurs 2 med somaliska som modersmål.

Texter skrivna av elever med arabiska som förstaspråk

I ett annat klassrum har texter skrivna av elever då de gick i årskurs 1 samlats in. Här var uppgiften att skriva ord som började på bokstaven <v> respektive <r>. Exempelen i Figur 3 och 4 är hämtade från texter skrivna av en pojke med arabiska som modersmål. Vid en jämförelse mellan svenska och arabiska kan man konstatera att det svenska språkljudet /p/ saknas i arabiskan men att arabiska, liksom somaliska, har den motsvarande tonande klusilen /b/. I Figur 3 kan vi se att orden *på* och *klappade* stavas med av den här eleven. Att eleven också använt fel vokal i det andra ordet på andra raden i ordet *gräver*, liksom i det sista ordet *kinden*, och inte dubbeltecknat konsonanten i *klappade* tillhör de stavfel som är vanliga i tidig skrivutveckling (Nauclér 1989). Två av orden i Figur 4 visar att eleven förmodligen relaterar till sitt uttal i stavningen av orden *guld* respektive *luktar* med hänvisning till brytning på det arabiska modersmålet, där <u> uttals som /o/. Här finns inte heller dubbelteckningen i ordet *gott*. Det första ordet på den sista raden är lite svårare och det sista ordet är en sammansättning av orden *åker man*.



Figur 3. Se särskilt rad 4, ordet *på* samt *klappade* på den sista raden.



Figur 4. Se ordet *guld* på rad 1 samt *luktar* på rad 3.

Vid ett annat tillfälle i årskurs 2 skrev eleverna texter om en skolutflykt till skogen. Här ser man att de varierar sitt språk och använder såväl ett vardagsspråk som ett mera skolrelaterat kunskapsspråk (för en noggrann analys av detta, se Bergh Nestlog, denna volym). När man analyserar texterna ur ett fonologiskt och ortografiskt perspektiv finner man liknande stavfel som i exemplen ovan. Elever med arabiska som modersmål använder konsekvent bokstaven <o> istället för <u>, och skriver då *buss* *dos eller *bosar, ordet *grupper* skrivs *groper samt ordet *fullt* skrivs *folt. Här kan man se en tydlig koppling mellan deras uttal och deras skrift. I alla dessa texter finns även exempel på problem med dubbelteckning, kort å-ljud samt j-ljudet, vilket är vanliga stavfel i den tidiga skrivinläringen.

Ordtest skrivet av elev med albanska som förstaspråk

I det tidigare nämnda ordtestet, som vi använde för att lyfta fram elevernas flerspråkighet, var det några av eleverna som skrev flera ord både på svenska och sitt modersmål. Figur 5 visar ett exempel från en pojke med albanska som modersmål. Han har kommit ganska långt i sin bilitteracitet och skrev de flesta orden både på svenska och albanska direkt. Om vi tittar närmare på hans stavning av de svenska konsonanterna i orden *penna* och *äpple* ser vi att han inte använder sig av dubbeltecknade konsonanter, men att han klarar ordet *buss*. Ordet *sax* är ett ord som lätt blir felstavat då det innehåller tre grafem men fyra olika språkljud [saks].

Bild	Svenska	Modersmål
	Pena	lapsi
	Hus	SHtepia
	Fågel	Zogi
	Sol	Dilli
	tåg	Treni
	Saxs	gershanet
	Buss	AutoBusi
	"a/le	molla

Figur 5. Delar av ordtestet skrivet på svenska och albanska av en pojke i årskurs 2 med albanska som modersmål.

Diskussion

Syftet med den här studien var att söka förstå och förklara flerspråkiga elevers stavning när de skriver texter på svenska utifrån en teori om transfer från modersmålets fonologi och fonotax. Några av de stavfel som skiljer sig åt mellan elever med svenska som förstaspråk och de elever som har ett annat förstaspråk kan förklaras utifrån fonemuppsättning och fonologi i de olika språken. Eleverna som ingår i studien är mitt i en process där de utvecklar sin litteracitet, flera av dem på två språk samtidigt. Alla elever i den här studien använder flera språk varje dag i olika sammanhang och de är vana att växla mellan språken, åtminstone vad gäller talspråket. Det kan då bli ett problem att erövra skriftspråket och lära sig stavningskonventioner på de olika språken i

ett inledande skede av skrivutvecklingen. Eleverna befinner sig på olika språkliga nivåer då några har en god språklig förmåga på såväl svenska som sitt modersmål, medan andra inte kommit lika långt. För att utveckla bilitteracitet, dvs. att läsa och skriva på två eller flera språk, behöver eleverna få möjlighet att använda alla sina språk även i skolmiljön och detta bör uppmuntras eftersom de då även utvecklar sin flerspråkiga identitet och kan skapa mening och länkar mellan sina olika sociala kontexter (Laursen 2015). Tidigare studier, bl.a. Kenner (2004) visar att det har ett stort värde att eleverna får möjlighet att använda alla sina språkliga resurser. Cummins & Early (2011) ger också flera exempel på hur textskapande på flera språk stärker elevernas identitet och hur texterna blir pedagogiska verktyg i de flerspråkiga klassrummen. Flera av eleverna säger att det är lättare att tala på sitt modersmål än på svenska, men att det är lättare att skriva på svenska. Huruvida detta gäller elever som på sitt modersmål använder ett annat skriftsystem är inte utforskat, men det vore naturligtvis intressant att se om det finns en sådan koppling.

Att lära sig läsa och skriva är en process som innefattar flera delar där inläraren måste förstå sambandet mellan tal och skrift. När man ska lära sig läsa och skriva på svenska är det många stavningskonventioner som måste läras in och det är inte helt enkelt att förstå varför t.ex. j-ljudet kan stavas på så många olika sätt. För de elever som inte har svenska som sitt modersmål kan detta bli särskilt svårt då de ibland inte har tillräckliga kunskaper i det svenska språket. Såväl Andersson (1981) som Kenner et al (2004) kunde i sina studier konstatera att det förekommer transfer från modersmålets fonologi och stavning i texter skriva på elevers andraspråk, vilket också studier presenterade av Jarvis & Pavlenko (2008) vittnar om.

De texter som har lyfts fram i den här studien visar också en tendens där man förstår att eleverna ibland är lite osäkra eller prövar sig fram när de skriver på svenska. Flera av eleverna är i den språkliga förändringsprocess som utmärker interimsspråket, där inläraren är i en utvecklingsfas. Det är därför troligt att texter producerade av samma elever ser annorlunda ut om ett eller ett par år när de utvecklat det svenska språket mera. Resultatet av den här studien indikerar att det är modersmålets fonologi som avspeglas såväl hos de somaliska eleverna, Figur 1 och 2, som hos de arabisktalande eleverna som skrivit lite längre texter. Det finns ett samband mellan dessa elevers uttal av t.ex. den svenska u-vokalen, som avspeglas i deras stavning av svenska ord som *buss* och *fullt*, liksom *guld* och *luktar* (Figur 4). Hos de somaliska eleverna är det en ganska tydlig fonologisk transfer vad gäller

frikativorna /f/ samt /v/ och inskottsvokal i initiala konsonantkluster. Hos samtliga elever, oavsett modersmål, ser man också mera vanliga stavfel som i princip alla barn har i sin initiala skrivinlärningsprocess, t.ex. dubbeltecknade konsonanter samt j-ljudet och sje- respektive tje-ljuden.

Didaktiska implikationer i samband med skrivinläring

Buckwalter & Lo (2002) menar att elevernas utveckling av bilitteracitet kan göras mera individanpassad och därmed stärka eleverna i deras olika språkpraktiker om lärare har mera kunskap om elevernas tidigare erfarenheter av litteracitet på olika språk. Det gäller då inte bara rent lingvistiska kunskaper om skillnader och likheter mellan de olika språkens strukturer inklusive fonologiska skillnader. Lärare som har viss kunskap om elevernas modersmål på en fonologisk nivå kan också få en ökad förståelse för de processer och den fonologiska transfer som många barn använder på vägen mot en funktionell bilitteracitet.

I undervisningen kan man med fördel implementera flera olika perspektiv i lärandeprocessen i det flerspråkiga klassrummet för att öka alla elevers metaspråkliga förståelse. Detta kan exempelvis handla om jämförelser och samtal om likheter och skillnader mellan alfabet, skrivriktningar, bokstavsformer och skrivtecken liksom sambandet mellan skrift och uttal (se t.ex. Laursen 2015). För elever i den svenska skolan kan det ha betydelse om lärare gör skillnad på stavfel som i hög grad beror på sambandet mellan språkljud och bokstav och de stavningskonventioner som finns i svenska språket respektive stavfel som beror på att eleverna använder sig av olika interimsspråksformer, eller language mosaic, som kan härledas till modersmålet. Läraren skulle kunna skapa tillfällen och undervisningsmoment där eleverna får möjlighet att använda alla sina språk för att stärka deras flerspråkiga kompetens, som t.ex. det ovan beskrivna ordtestet, se Figur 5, samt då eleverna tog hem sina texter till föräldrarna och de ombads att berätta och skriva ner något liknande på modersmålet. Det kan vara ett sätt att engagera föräldrarna i elevernas skolundervisning och stärka kommunikationen och relationen mellan hem och skola. För att eleverna ska utveckla metalingvistiska kompetenser och en stärkt identitet i sina olika språkvärldar är det värdefullt att de får utgöra en del av olika skriftspråkliga sammanhang.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, A-B. (1981). Diktamensundersökningen. I: Tingbjörn, G. & Andersson, A-B. *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Bannert, R. (1990). *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergh Nestlog, E. (denna volym). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare* 2017:1, s. 72-98. Malmö: Malmö Högskola.
- Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2009). Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, 9:1, s. 43-61.
- Bouakaz, L. (2012). *Att behålla mitt och lära mig något nytt. Föräldraengagemang i mångkulturella miljöer*. www.malmo.se/kommission.
- Buckwalter, J.K. & Lo, Y-H. G. (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing* 11, s 269-293.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Early, M. (red.) (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Avhandling, Uppsala Universitet.
- Garlén, C. (1988). *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Harding, E. (2000). *Spelling errors in non-native speakers*. Unpublished departmental M.A. thesis. Department of Linguistics, Ohio University.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.
- Kabuto, B. (2011). *Becoming Biliterate. Identity, Ideology, and learning to Read and Write in Two Languages*. Routledge.
- Kenner, C. (2004). *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stroke-onTrent, UK: Trentham Books.
- Kenner, C. (2015). *Becoming biliterate: How children learn about different writing systems*. I: Laursen, H.P. (red.) *Literacitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.

- Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R. & Tsai, K-C. (2004). Finding the Keys to Biliteracy: How Young Children Interpret Different Writing Systems. *Language and Education*, Vol 18, No 2:124-144.
- Källström, R. & Lindberg, I. (red.) (2011). *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14. University of Gothenburg.
- Laursen, H.P. (2013). Biliteracy og skriftsprogstilegnelse: Literacypraksisser i de første skoleår. *Literacy og sproglig diversitet*, Volym 8: 11-48.
- Laursen, H.P. (2015). Bilitteracitet och skriftspråkstillägnande. Litteracitet-spraktiker under de första skolåren I: Laursen, H.P. (red.) *Literacitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Mor-Sommerfeld, A. (2002). Language mosaic. Developing literacy in a second-new language: a new perspective. *Reading, Literacy and Language* 36 (3): 99-105.
- Naclér, K. (1989). Hur utvecklas stavningsförmågan under skoltiden?. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3 (1972) p.209
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foudation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94, s. 143-174.
- Tronnier, M. & Zetterholm, E. (2013). Observed pronunciation features in Swedish L2 produced by L1-speakers of Albanian. *Proceedings Fonetik 2013*, Linköpings universitet.
- Wengelin, Å. (2008). Om barns skrivprocesser I: Oker-Blom, G., Westerholm, A. & Österholm, N. (red.) *Rum för språkutveckling*. Utbildningsstyrelsen.
- Wengelin, Å. (2013). Tal och skrift. I: Wengelin, Å. & Nilholm, C. *Att ha eller sakna vektig – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Zetterholm, E. (2012). Uttalsmönster hos flerspråkiga barn i ett par syd-svenska skolor. *Proceedings ASLA 2012*, Linköping, s. 13-22.
- Zetterholm, E. (2013). Prosodic pitfalls when learning Swedish as a second language. *Proceedings PSLT 2012 conference*, Vancouver, Canada, s. 140-146.
- Zetterholm, E. & Tronnier, M. (2012). The pronunciation in Somali-accented Swedish. *Proceedings Fonetik 2012*. Göteborgs universitet.
- Zetterholm, E. & Tronnier, M. (2017). *Perspektiv på svenskt uttal. Fonologi, brytning och didaktik*. Lund: Studentlitteratur.