

100

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK



1001258233

KOMMENTARMATERIAL



Svenska som andraspråk

Grundläggande färdigheter

Överstyrelse

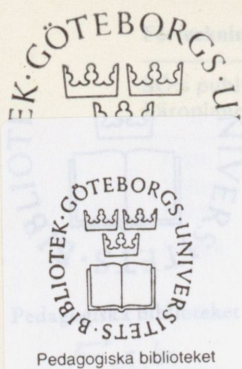
5

plan

utgivna Lgr 80-material

	Titel	ISBN	
	Mål och riktlinjer Kursplaner Timplaner	Allmän del 40-70459-9	
	Kommentar- material		Lokala arbetsplaner 40-70594-3
	Kommentar- material		Det fria studievalet 40-70595-1
	Kommentar- material	Samarbete i arbetsenheter och arbetslag 40-70597-8	
	Kommentar- material	Maskinskrivning 40-70651-6	
1982:1	Förordning	Förordning och jämkning i undervisningen i hemkunskap 40-70778-4	
1982:2	Förordning	Förordning om kommentar- material 40-70835-7	
1982:3	Kommentar- material	Elever med funktionshinder 40-70720-2	
1982:4	Kommentar- material	Resursfördelning i kommun och rektorsområde 40-70652-4	
1982:5	Kommentar- material	Skola och arbetsliv 40-70654-0	
1982:6	Kommentar- material	Att räkna — en grundläggande färdighet 40-70802-0	
1982:7	Kommentar- material	Hjälp till elever med svårigheter 40-70801-2	
1982:8	Kommentar- material	Fältstudier i undervisningen 40-70800-4	
*1983:2	Kommentar- material	Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun 40-70653-2	
1983:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdigheter — Skriva 40-70967-1	
	Handledning	Skolan och trafiken 40-70970-1	
1983:5	Kommentar- material	Förskola och skola samverkar 40-70966-3	
1984:1	Kommentar- material	Konsumentfrågor 40-71131-5	
1984:2	Kommentar- material	Barnen, föräldrarna och skolan 40-71106-4	
	Studieplan	Datalära i grundskolan 40-71191-9	
1985:2	Kommentar- material	Elever med språk och kultur- bakgrund från andra länder 40-71396-2	
1985:3	Kommentar- material	Grundläggande språkliga färdig- heter — Tala 40-70969-8	
1985:4	Kommentar- material	Svenska som andraspråk 40-71422-5	

* 1983:1, 1983:4, 1983:6, 1983:7, 1983:8, 1984:3, 1984:4, 1984:5, och 1985:1 hör till Lvx 82.



Pedagogiska biblioteket

Skolöverstyrelsen. Läroplan
för grundskolan



Kommentarmaterial Lgr 80

Svenska som andraspråk

Grundläggande färdigheter



**PEDAGOGISKA
BIBLIOTEKET**

Utbildningsförlaget Stockholm

Utbildningsförlaget
Box 3071
103 61 STOCKHOLM

Upplysningar och beställningsadress:
Liber
Kundtjänst Utbildningsförlaget
162 89 STOCKHOLM
Tfn 08-739 96 60



Läroplan för grundskolan

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner.

Svenska som andraspråk — grundläggande färdigheter är ett av kommentarmaterialen. Materialet har tagits fram av en arbetsgrupp under ledning av Birgitta Erman, SÖ. Vissa delar ur "Svenska som andraspråk, en bok för lärare i grundskolan" (Författare: Marie Alsnäs, Marianne Nilsson, Kerstin Kaunitz och Kerstin Sparre) ingår i detta kommentarmaterial.

Kommentarmaterialet har till syfte att vara en hjälp för i första hand lärare som undervisar i svenska som andraspråk men också för skolledare som har det övergripande ansvaret för denna undervisning samt för klasslärare och hemspråklärare.

Redaktion	Kerstin Thorsén
Omslag och tecknade ill.	Gerold Propper
Teknisk produktion	Hans Thorsell
Tekniska data	<i>Sättning</i> Times 10/12 <i>Tryckmetod</i> Offset <i>Papper</i> 100 g Silver Offset <i>Bindning</i> Textilhäftning
Presslagd	Mars 1985

© 1985 och 1988 Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget
ISBN 91-40-71422-5 Upplaga 1:2
Svenskt Tryck AB, Stockholm 1988 805481

Innehåll

Förord 5

Inledning 7

1. UNDERVISNING 13

Kulturmöte i skolan 15

Mål och kursplaner enligt Lgr 80 21

Svenska som främmande språk 21

Förskolans roll 24

Skolstart 26

Förslag till grupperingar av barn med undervisning i svenska som andraspråk 27

Allmänna rekommendationer 29

Kontrastiv grammatik och fonetik 32

Kontrastiv grammatik 34

Kontrastiv fonetik 47

Undervisning för yngre elever 56

Lyssna — Tala 56

Lyssna 58

Tala 61

Uttal 65

Läsa 69

Förberedande läsundervisning 72

Läsinläring 77

Skriva 79

Språklära 83

Ordkunskap 86

Ordbildning 88

Samhälls- och kulturorientering 90

Undervisning för äldre elever 96

Grundläggande undervisning 96

Fortsatt undervisning 110

Metodiska förslag 120

Tala 121

Arbeta med litteratur 128

Skriva 130

Exempel på rutiner vid inflyttning av ny elev 145

Färdighetsbedömning 147

Betygsättning 151

Efter grundskolan 156

Övergång till gymnasieskolan 156

Introduktionskurs för invandrarungdom — ITK 158

Kompletterande sommarkurs för invandrarungdom 160

Svenska som andraspråk i gymnasieskolan 163

Information 167

2. ORGANISATION 169

Organisation 171

Målgruppen 175

Regler, bestämmelser och andra styrdokument 178

Resursfördelning — tjänstefördelning 181

Den organisatoriska verksamheten 184

Tredjespråksproblemet 194

Utbildning — fortbildning 197

LITTERATURLISTA 201

Bilaga 205

FÖRORD

Riksdagen och regeringen har beslutat att i SÖ:s publikation Läroplaner skall ingå kommentarer till Läroplan för grundskolan (Lgr 80). Dessa skall ge uppslag och information inom olika områden.

Kunskaper och färdigheter i det svenska språket har visat sig ha avgörande betydelse för hur elever som tillhör språkliga minoriteter i Sverige senare klarar av fortsatta studier och för hur de klarar sig på arbetsmarknaden.

När ämnet svenska som främmande språk infördes i grundskolans läroplan som ett eget ämne med egna kursplaner och krav på betygsättning, fick det en med övriga ämnen jämlik ställning. Detta medförde samtidigt krav på bl a kursinnehåll, organisation och lärarutbildning.

Svenska som andraspråk är ett kommentarmaterial. Materialet har till syfte att vara en hjälp för i första hand lärare som undervisar i svenska som andraspråk men också för skollärare som har det övergripande ansvaret för denna undervisning samt för klasslärare och hemspråkslärare.

Eftersom god kännedom om elevernas språkliga, sociala och undervisningsmässiga situation är viktig i många sammanhang riktar sig materialet även till övriga, som är verksamma inom grundskolan eller på annat sätt kommer i kontakt med denna elevgrupp.

Materialet tar i första hand upp den grundläggande undervisningen. Stort utrymme har givits åt undervisning av de yngre eleverna, men mycket av vad som anges i samband därmed torde även vara tillämpligt vid undervisning av äldre elever. Sådant som är specifikt för dessa äldre elevers undervisning tas upp i ett särskilt kapitel.

Svenska som andraspråk är ett tämligen nytt ämne i grundskolan och befinner sig i ett intensivt utvecklingsskede. Exempelvis pågår arbete med metodutveckling avseende den fortsatta undervisningen av elever, som uppnått en relativt god färdighetsnivå i svenska som andraspråk. Kommentarmaterialet skall därför inte betraktas som ett slutgiltigt, heltäckande material för all undervisning i svenska som andraspråk.

SÖ förväntar sig en snabb vidareutveckling av ämnet under de närmaste åren, bland annat genom kommande beslut med anledning av språk- och kulturarvsutredningens betänkande (SOU 1983:57) och genom pågående och förväntade grundutbildnings- och fortbildningsinsatser som skall leda fram till behörighet och god kompetens för lärare i ämnet.

Benämningen *svenska som främmande språk* har alltsedan ämnet

infördes i läroplanen varit föremål för debatt. Förslag har lagts fram till regeringen om att benämningen bör bytas ut mot "svenska som andraspråk" (förkortat Sv 2). Riksdagen har dock ännu ej fattat beslut i frågan. I detta material har använts benämningen *svenska som andraspråk*, utom i samband med citat ur läroplaner och gällande förordningstexter.

Materialet har framställts av en arbetsgrupp. Dessutom har följande forskare medverkat som författare:

Universitetslektor Gunnar Tingbjörn, Göteborg (*Inledning*) samt universitetslektor Roger Källström, Göteborg (*Kontrastiv grammatik och fonetik*).

Stockholm i december 1984

Skolöverstyrelsen

INLEDNING

Aktiv tvåspråkighet

Det övergripande målet för skolans undervisning av elever med annat hemspråk än svenska är att främja *aktiv tvåspråkighet*. Det innebär att dessa elever skall bibehålla och utveckla sitt förstaspråk (hemspråk) och att de skall lära och utveckla sitt andraspråk svenska upp till förstaspråksnivå. Det sistnämnda är nödvändigt för att de skall kunna göra sig gällande i fortsatt utbildning och i arbetslivet på jämställda villkor med enspråkiga svenska ungdomar. De tvåspråkiga eleverna måste få en språkförmåga som sätter dem i stånd att använda sina båda språk i alla önskade och behövliga situationer, i Sverige och i ursprungslandet.

I den mycket stora grupp av elever (ca 10 % av eleverna i det svenska skolväsendet) som har svenska som sitt andraspråk finns stora skillnader ifråga om kunskaper och färdigheter i svenska, bl a beroende på mycket olikartade levnads- och språkförhållanden i familjen, olika lång vistelsetid i Sverige, skillnader beträffande direktkontakter med svenskar samt många andra faktorer. En del har bott hela sitt liv i Sverige, andra har flyttat hit under skoltiden. Många har en svensk förälder och därigenom svenska släktingar och vänner medan andra kanske lever hela sitt liv utanför skolan inom den egna minoritets-språkgruppen. Vissa elever har vid skolstarten en språkfärdighet i svenska som i vissa avseenden inte ligger så långt ifrån modersmålsfärdigheter för enspråkiga svenskar under det att svenska för andra elever är ett nytt och främmande språk. Oavsett svenskutvecklingsnivå är emellertid så gott som alla invandrarelevens svenskfärdigheter och svenskinläring annorlunda än vad som gäller för enspråkiga svenskar. Det motiverar att de elever som har svenska som sitt andraspråk skall ha rätt att få undervisning på sina egna villkor, i ett eget svensksamne — *svenska som andraspråk*.

Naturlig och styrd språkinläring

En viktig kategorisering av språkinläring består i åtskiljandet av *naturlig* och *styrd språkinläring*. Naturlig språkinläring äger rum i en miljö där språket talas och skrivs. Modersmålsinläring sker till stora delar (ifråga om talspråket nästan helt) som naturlig språkinläring.

Enspråkiga barn som växer upp i Sverige lär sig t ex svenskt talspråk så gott som uteslutande genom naturlig språkinlärning medan de lär det svenska skriftspråket väsentligen genom styrd språkinlärning, dvs språkundervisning som styrs av lärare och läromedel. Skolans främmandespråksinlärning däremot bedrivs, även muntligt, nästan helt i form av styrd språkinlärning även om det för vissa språkinlärare är möjligt att förstärka den styrda inlärningen med vissa inslag av naturlig språkinlärning, t ex genom att resa till målspråkslandet eller genom att i Sverige träffa personer som talar målspråket. På grund av den nästan totala dominansen för styrd språkinlärning — och på grund av att inlärning av främmande språk motiveras av kulturella skäl — får främmandespråksinlärning i allmänhet en skriftspråklig tonvikt och ofta en markant övervikt för vissa kulturella domäner, särskilt litteratur och samhällsförhållanden.

Första- och andraspråksinlärning

Förstaspråksinlärning och förstaspråksundervisning (modersmålsundervisning) i svenskt skriftspråk och främmandespråksinlärning och främmandespråksundervisning i t ex engelska, tyska och franska är sedan länge välkända företeelser som svenska lärare har omfattande erfarenheter av.

Andraspråksinlärning och andraspråksundervisning är däremot något nytt i vårt land. Med andraspråksinlärning menas att språkliga minoriteter lär in majoritetens språk, alltså just den situation som gäller för immigranter i alla länder, däribland invandrare i Sverige. Från förstaspråksinlärning skiljer sig andraspråksinlärning bl a genom att tillfällena att använda ett andraspråk är betydligt färre och oftast begränsade till vissa domäner utanför hemmet, företrädesvis i skola och yrkesliv. Det gör att den naturliga språkinlärningen till betydande delar måste kompletteras med styrd språkinlärning inom sådana områden som skolan inte nämnvärt behöver ägna sig åt i förstaspråksundervisning, t ex övning av svenskt talspråk eller ord- och begreppsförrådet för företeelser i svensk hemmiljö. Andraspråksinlärningen i svenska pågår mot bakgrund av att eleverna redan har och samtidigt skall vidareutveckla sitt förstaspråk. Om elever och lärare är medvetna om och uppmärksamma på förstaspråket och dess relationer till andraspråket kan inlärningen av andraspråket svenska underlättas och i varje fall inte behöva bli någonting totalt väsensskilt från modersmålet.

Kontrastiv metod

Såväl teoretiska överväganden som vunna erfarenheter talar för att det är naturligt och framgångsrikt att tillämpa en *kontrastiv undervisnings-*

metod som medvetandegör och utgår från jämförelser mellan elevernas förstaspråk och andraspråk ifråga om ljud, grammatiska mönster, ord- och begreppsförråd och andra språkliga enheter. Det är naturligt för dem som lever i en tvåspråkig miljö att göra iakttagelser av detta slag. En kontrastivt inriktad undervisning är i linje med tvåspråkighetsmålet och ger prestige och uppskattning åt elevernas förstaspråk och åt deras kunskaper i detta språk. En kontrastiv metod ansluter sig till den allmänna inlärningsprincipen att man bör gå från det kända och behärskade till det nya och okända. Det finns också anledning att erinra om anvisningarna i Lgr 80 om att svenskundervisningen ”bör utgå från det språk och de erfarenheter eleverna har” (Lgr 80, s 133).

Andraspråk med förstaspråksmål

Men om utgångspunkterna för svenska som modersmål och svenska som andraspråk är olika beskaffade och belägna är dock målet gemensamt. För att de som har svenska som sitt andraspråk skall kunna leva och verka i Sverige på ett med majoritetsbefolkningen jämställt sätt måste de så långt det är möjligt uppnå förstaspråksnivå. Med olika utgångspunkter och olika inlärningsbetingelser men med gemensamt mål måste onekligen den styrda språkinläringen — dvs språkundervisningen — i svenska som modersmål och i svenska som andraspråk få skilda innehåll och utformningar. Undervisningen bör inriktas på att hjälpa varje elev att nå så nära förstaspråksnivå som möjligt.

Svenska som främmande språk och svenska som andraspråk

Med *svenska som främmande språk* (som vid många utländska universitet är ett ämne med talrika studerande) har svenska som andraspråk det gemensamt att eleverna inte har några eller begränsade kunskaper i målspråket svenska vid undervisningens början. Metodiken och undervisningsbetingelserna vid andraspråksundervisning har därför mer gemensamt med främmandespråksundervisning, i synnerhet i början av utbildningen (och alldeles speciellt ifråga om vuxna elever) än med förstaspråksundervisning. Allteftersom elevernas kunskaper och färdigheter i målspråket ökar blir andraspråksundervisning mer lik förstaspråksundervisning, främst beträffande ämnesstoff men också med hänsyn till metodik.

Målen för andraspråks- och främmandespråksundervisning är emellertid klart olika. Skolundervisningen i främmande språk kan nå mycket goda resultat inom vissa moment, t ex när det gäller att läsa litteratur på målspråket. På grund av frånvaron — eller i varje fall det ringa

inslaget — av naturlig språkinlärning får främmandespråksundervisningen emellertid begränsningar till vissa områden medan andra sektorer, t ex yrkesliv och fritidsverksamhet, helt utelämnas eller blott berörs flyktigt och sporadiskt. Andraspråksinlärning måste som ovan nämnts ha en helt annan omfattning och i princip ge eleverna möjligheter att leva hela sitt liv på språket — såväl offentligt som privat, såväl i fortsatt utbildning och arbetsliv som på fritiden, såväl i eget tänkande och läsande som i samvaro med andra människor.

Samtidig naturlig och styrd språkinlärning i svenska som andraspråk

Målet för invandrarelevernas andraspråksinlärning i svenska är alltså avsevärt mera vittsyftande än målet för främmandespråksundervisning i t ex engelska, tyska och franska. Det finns dock en central faktor som inverkar på inlärningen och som måste utnyttjas i största möjliga utsträckning. Undervisningen i svenska som andraspråk försiggår i Sverige där svenska är majoritetsspråk och där tillfällena till naturlig språkinlärning i svenska är oändliga, åtminstone i teorin. I verkligheten finns det en mängd sociala, emotionella och kunskapsmässiga m fl slag av hinder som gör det svårt för invandrare att ta tillvara alla — eller ens bråkdelen av alla — tillfällen till kommunikation med svenskar. Det är en mycket viktig uppgift för undervisningen i andraspråkssvenska att ge eleverna reella chanser att utnyttja så många och så varierande tillfällen som möjligt till muntlig och skriftlig kommunikation med personer som har svenska som modersmål. Det är egentligen andraspråksundervisningens mest framträdande karakteristikum att eleverna samtidigt med styrd språkinlärning får naturlig språkinlärning. Eftersom det är stora individuella skillnader med hänsyn till vilka språkdomäner som eleverna har kontakt med, måste undervisningen i svenska som andraspråk sträva efter att komplettera varje elevs individuella miljöinlärning av svenska med saknade eller bristfälligt företrädda områden. Trots stora motsvarande skillnader i modersmåls-svenska ter sig de svenska elevernas naturliga inlärning av svenska under förskoletiden som ytterst homogen i jämförelse med andraspråkselevernas.

Organisationen av invandrarelevernas totala undervisning påverkar också utformningen av ämnet svenska som andraspråk. I en hem-språksklass har eleverna t ex en tämligen gemensam språklig bakgrund men behöver vanligtvis mycket färdighetsträning i svenska. Enstaka elever ur smågrupper har kanske ytterst olika förstaspråk och därmed olika inlärningssvårigheter i svenska men har i gengäld troligen ett större mått av miljöinlärning på svenska utanför lektionerna.

Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk hela skoltiden

Undervisningen i svenska som andraspråk får inte betraktas som en temporär stödåtgärd. Den bör utformas och anordnas som en välplanerad och noggrant genomförd utbildning i svenska språket och vid behov fortgå under elevernas hela skoltid. Ofta får eleverna under en inledande utbildningsperiod undervisning i svenska som ett främmande språk — med en i och för sig tillfredsställande främmandespråksmetodik. Därefter förs tyvärr många elever abrupt över till den svenskundervisning som är avsedd för elever med svenska som förstaspråk. Andraspråkseleverna får, om så sker, inte undervisning på sina egna villkor — dvs i svenska som andraspråk — även om ämnesrubriken för deras svenskundervisning kanske är just svenska som andraspråk. De bör ha rätt att få sin styrda svenskinläring i sin egen elevgrupp i ett ämne som i alla avseenden gör skäl för benämningen svenska som andraspråk.

Specialundervisning i svenska som andraspråk

De elever som utifrån ämnets och elevgruppens egna förutsättningar — utöver den ordinarie undervisningen i ämnet svenska som andraspråk — bedöms vara i behov av specialundervisning, skall beredas tillfälle att få sådant stöd i samma utsträckning och under samma betingelser som gäller för andra ämnen. Elevernas kunskaper och färdigheter i svenska bör bedömas och betygsättas enligt normer för undervisning i svenska som andraspråk och inte ses som mer eller mindre bristfälliga prestationer, relaterade till vad som gäller för dem som har svenska som sitt modersmål. Undervisning i svenska som andraspråk och hemspråk får lika lite som undervisningen i svenska som förstaspråk betraktas som något slags stöd åt skolans övriga undervisning. Undervisningen i hemspråksämnet och i ämnet svenska som andraspråk syftar till att elever från språkliga minoriteter skall kunna förvärva aktiv tvåspråkighet.

1 **Undervisning**



KULTURMÖTE I SKOLAN

Sverige har numera en kulturpluralistisk invandrarpolitik som innebär att invandrarelevernas modersmål och bakgrundskultur skall få större utrymme och respekt i den svenska skolan. Därmed ökar också behovet hos svenska lärare att förstå dessa elevers bakgrund, hur och varför deras sätt att tänka och handla ibland skiljer sig från det svenska. Detta gäller kanske framför allt, där skillnader kan skapa missförstånd eller konflikt, eller på annat sätt försvåra arbetet och motverka undervisningens målsättning.

Kultur och språk

Med *kultur* menas här en grups eller ett samhälles sätt att mer eller mindre gemensamt uppfatta, strukturera och hantera verkligheten. Kultur växer fram ur historiska erfarenheter och de materiella villkor under vilka människor lever. Gemensamma tankemönster, i form av kunskaper, värderingar, normer och trosföreställningar, kommer till uttryck i hur människor betar sig, hur de förhåller sig till varandra, hur de ordnar sin tillvaro etc. I socialisationsprocessen lotsas man, inte minst genom språket, in i en sådan kulturell gemenskap. Kultur är aldrig någonting statiskt, även om den inte förändras lika lätt som den materiella verkligheten. Både när det gäller modersmålet och de kulturella mönstren sker inläringen som en naturlig del av medlemskap i en grupp. Bakom vårt tal ligger då en relativt omedveten *kod*, en grammatik av regler för hur man skall bilda meningsfulla yttranden. Förenklat skulle man kunna se kultur på liknande sätt, utifrån Chomsky's begrepp om *competence* och *performance*: Som en *kod* av regler för hur man skall tolka och hantera verkligheten, en slags modell för beteende. Skillnaden är dock att vi, genom modersmålsundervisningen i skolan, har möjlighet att bli medvetna om de språkliga reglerna: det finns grammatikböcker som synliggör strukturerna och som kan ligga till grund för jämförelser med andra språk. Den kulturella *koden* däremot bär vi med oss som ett nästan osynligt vardagstänkande. Den utgör en för oss naturlig och självklar referensram för vad som är normalt, riktigt, vackert, tänkbart etc. Den förblir i mångt och mycket en osynlig lins genom vilken vi uppfattar företeelser omkring oss. När vi möter människor som bär andra kulturella linser kan deras tolkningar och beteenden emellanåt te sig både besynnerliga och oacceptabla.

I undervisningen i svenska för svenska elever kan man således i viss mån utgå från en gemensam kulturell referensram. Så är däremot inte fallet i undervisningen i svenska som andraspråk. Skillnader i kulturell bakgrund kan göra sig gällande både i undervisningens innehåll (t ex då språkliga texter förmedlar erfarenheter som är främmande för eleven) och i det sociala samspelet mellan lärare, elever och föräldrar.

Invandrarelever och svenskundervisningen

På samma sätt som det i en kontrastiv språkundervisning är omöjligt för svenskläraren att behärska alla invandrarelevers modersmål, kan han/hon inte heller förväntas ha ingående kunskaper om de många olika kulturella bakgrunder som invandrarelever representerar. Vi vet att även inom en nationell grupp kan de kulturella variationerna vara stora, på grund av olika etnisk eller klassmässig tillhörighet, bosättning i stad eller på landsbygd etc. Vi vet också att den kulturella distansen till det svenska samhället varierar mellan olika grupper och individer. Kulturell bakgrund kan för vissa elever ha relevans blott inom ett fåtal områden (t ex språket för finska elever) medan den för andra (t ex muslimska elever) kan omfatta många fler aspekter av tillvaron i skolan (t ex matvanor, relationer mellan könen, klädsel). Hur hanterar man då som lärare denna kulturella mångfald utan att samtidigt göra alltför grova generaliseringar, skapa schabloner där invandrarna inte känner igen sig själva?

Kontrastiv beredskap

Ett sätt att närma sig problemet är att tillägna sig ett förhållningssätt som påminner om det som används för kontrastiv språkinläring. En *kontrastiv beredskap* när det gäller kulturella mönster innebär först och främst en lyhörddhet för skillnader och likheter och förutsätter att vi i högre grad än hittills också fokuserar det "svenska": Att vi strävar efter att öka medvetenheten om vår egen kulturella referensram utifrån vilken vi tänker och handlar, och utifrån vilken vi ofta projicerar förväntningar på beteende hos människor med annan bakgrund. En *kontrastiv beredskap* förutsätter därmed en öppenhet åt bägge håll, där den egna kulturella ramen ses som endast ett av flera möjliga alternativ att tolka och hantera verkligheten. Själva undervisningssituationen ger utmärkta tillfällen att göra jämförelser och diskutera skillnader, t ex med utgångspunkt i textinnehållet eller den konkreta skolsituationen. Även i kontakten med föräldrar kan en sådan öppenhet bidra till att tydliggöra förväntningar och krav och leda till en ökad förståelse, på ömse sidor, inte bara av varför *de* gör som de gör utan också varför *vi* gör som vi gör. Några exempel på detta ges längre fram.

Svenska kulturmönster

Ett problem är att vi fortfarande är ganska fångna i vår "hemmablindhet" och ovana att betrakta våra kulturella mönster på distans. Dessutom vet vi egentligen mycket lite om den bild av svenskar och svenskhet som finns hos olika invandrargrupper. Idag kan man dock med ökad kulturell mångfald skönja ett ökat intresse för svensk kultur. Allt mer material blir tillgängligt som diskuterar svenska kulturella mönster. Även i det dagliga livet sker en profilering av det svenska mot det icke-svenska; ett exempel är de stereotyper (inte alltid negativa) om invandrare eller historier om påstådda normöverträdelser som indirekt också beskriver oss själva och en "specifikt svensk" ordning. (1)

Man skall komma ihåg att begreppet *svensk kultur* är en generalisering, som rymmer många olika varianter på samma sätt som språket har en mängd dialektala skillnader. Ett par etnologiska arbeten (2) pekar dock på vissa gemensamma beståndsdelar i vårt kulturella bagage, med utgångspunkt i det kulturella "nybygge" som övergången från boende- till industrisamhälle i Sverige innebar. Där betonas bl a en stark tro på framåtskridande och rationalitet, en ny syn på individen, familjens privatisering och en striktare uppdelning mellan arbete och fritid. Det kan noteras att den nya individualism och arbetsmoral som beskrivs har djupa rötter i reformationen (som kan ses som en stark kraft bakom framväxten av den "inifrån styrda människan") (3) — Luther betonade *samvetets* roll och den enskildes ansvar och den protestantiska etikens motto om sparsamhet, självdisciplin och hårt arbete. Sådana föreställningar är sannolikt fortfarande aktiva beståndsdelar i vårt kulturella arv; samtidigt bryts de, med 1900-talets politiska och sociala utveckling, i viss mån mot andra uppfattningar som betonar jämlikhet, kollektiva lösningar och samförståndsanda.

En del invandrare kommer från samhällen som inte delar dessa historiska erfarenheter och kulturella arv. En stor del av invandrarna från sydeuropa och tredje världen har jordbruksbakgrund, där individen ställs inför andra krav än i det moderna, västerländska industrisamhället. Individen i det agrara samhället ingår i högre grad som del i det kollektiv som familj och släktgrupp, som produktionsenhet, ofta utgör. Samtidigt som detta förhållande ger trygghet präglas relationerna inom gruppen av ett starkare beroende och striktare auktoritetsmönster, i första hand på basis av ålder och kön. Barnuppfostran kännetecknas då ofta av att sanktioner och kontroll är mer direkta; i samhällen som det svenska innebär den snarare att hos barn utveckla ett "samvete", där de vuxnas krav internaliseras, blir till deras egna, och sanktioner hänvisar ofta till skuld.

Sådana skillnader kommer till uttryck i skolans arbete på olika sätt, bl a i vårt synsätt på eleven som enskild individ, med betoning på individuell prestation, självförverkligande, "inbyggd" arbetsmoral och eget ansvar för framtida yrkes- och utbildningsval. Många invandrar-

elever är här mindre självständiga gentemot familj eller släktgrupp; prestationer och utbildningsval är då ofta inte elevens ensak utan hela gruppens. (4) På samma sätt ställs det ofta större krav på deltagande i familjens arbete, t ex hjälp med hushållsarbete och småsyskon när det gäller flickorna, än vad som är vanligt i Sverige.

Invandrarelevers möte med svensk skola

Mot bakgrund av denna förenklade kontrastiva bild kan vi börja förstå att mycket i mötet med svenska skolan kan uppfattas som främmande eller svårförståeligt. Vår svenska kulturella referensram kommuniceras, ofta omedvetet, i skolans arbete inte bara i undervisningens innehåll och metoder utan även i skolans organisation och samspelet mellan olika kategorier (t ex lärare, elever, föräldrar). Inte minst gäller det i skolans olika ritualer. I vissa fall (t ex de med religiös anknytning som advent, Lucia) förefaller det närmast etnocentriskt att förvänta sig att invandrarelever skall uppskatta dessa. Kinesiska elever kan t ex uppfatta ett luciatåg mycket negativt då den kinesiska sorgefärgen är vit. Det är således viktigt att granska vad vi förmedlar och vilka förväntningar vi ställer på dessa elevers beteende utifrån vår egen kulturella måttstock.

Här ges några exempel från samtal med elever och föräldrar kring deras upplevelser av och förväntningar i mötet med den svenska skolan, speciellt då synen på de roller som lärare—elev—förälder representerar. De omfattar dels jugoslaviska elever i åk 9 och deras föräldrar, dels elever i introduktionskurser till gymnasiet (ITK), elever som representerade ett brett urval icke-nordiska invandrarungdomar med relativt lång erfarenhet av skolan i hemlandet. Genomgående uttryckte både elever och föräldrar förväntningar på lärarrollen, utifrån erfarenheter i hemlandet, som en auktoritet. Detta innebar att läraren där utövade mer direkt kontroll och sanktioner ifråga om disciplin och prestation (t ex kunskapskontroll). I svenska skolan var det enligt dem annorlunda. Kritiska synpunkter till föräldrarna angående elevens uppförande och prestationer efterlystes av jugoslaviska föräldrar, och sågs som ett tecken på engagemang: Det var föräldrarnas och lärarnas gemensamma sak om eleverna misskötte skolarbetet. Dessa och andra uttalanden från föräldrar tyder på att många anser att barnen för tidigt lämnas att ta eget ansvar i skolan. Det sågs ofta som kravlöshet, "slapphet" från skolans sida — fast man då kanske inte uppfattat de "inbyggda" krav som ändå tyst förutsätts i det svenska skolarbetet. En jugoslavisk elev uttryckte det så: "När man först kommer hit är det jätteskönt med så mycket frihet i skolan . . . men sen klarar man inte av det, man hänger inte med. Man är t ex van att läraren alltid kontrollerar att man har gjort läxan."

Med eleverna på introduktionskurs diskuterades även deras erfaren-

heter från hemlandet när det gällde regler för kommunikation i klassrumssituationen. Samtliga uppfattade dessa som både striktare och tydligare. Man fick ordet genom handuppräckning och stod upp vid sin bänk då man talade. De var däremot osäkra på vilka regler som gällde i den svenska situationen. Eleverna förundrades också över vad de såg som bristande respekt för lärare hos svenska elever och gav exempel på situationer de upplevt eller hört om och vilka sanktioner det skulle föranlett i hemlandets skola. Här fann vi anledning diskutera att man i olika kulturer kan ha olika sätt att visa respekt. Här gavs exempel med läraren som ger en grekisk elev en tillrättavisning. Denne tittar under tiden envist ned i golvet tills han av läraren förargat uppmanas att se honom i ögonen. Här krävdes alltså ögonkontakt som tecken på ärlighet och respekt för en tillrättavisning, medan en nedslagen blick var elevens sätt att visa respekt för en äldre, överordnad person. Invandrare från sydeuropa har dock påpekat att svenskar i andra sammanhang har lite ögonkontakt, vilket de uppfattar som kylighet och avståndstagande. (5)

Undervisningens innehåll är ett område där olika kulturella föreställningar kontrasteras. Det har nyligen påpekats som ett exempel att industrisamhällets rationalitet och effektivitetstänkande också manifesteras i hur vi lär oss uttrycka oss i skrift: kortfattat men heltäckande, dvs ekonomiskt. En större "utsmyckning" av språket kan värderas högre i andra kulturer. Vidare bör det material som används i undervisningen uppmärksammas ur kulturell synvinkel. Vilken bild av det svenska samhället och dess kulturella mönster möter invandrareleverna i läromedlen och vilken bild möter de beträffande samhället i sina ursprungsländer, t ex när det gäller könsroller och familjerelationer? I vilken mån är texterna etnocentriska, dvs utgår från en svensk kulturell ram som given och allmängiltig? (6) Det skall betonas här att "svenskheter" naturligtvis alltid uppfattas i kontrast till det egna, välbekanta. Det som av vissa invandrare upplevs som särpräglat svenskt, är det inte för andra (eller ens för svenskar). Latinamerikaner eller sydeuropéer kan t ex uppfatta svenskar som tysta och inbundna, medan finska invandrare kan beskriva dem som öppna, mer konversanta. (7) I undervisningen kan dock texten ge anledning att diskutera sådana olika uppfattningar och kasta ljus över skillnader och vad som kan vara kontroversiellt och konfliktfyllt i skolsituationen. Målet är en större förståelse och respekt för det annorlunda, på ömse sidor. Både eleverna och deras föräldrar liksom hemspråkslärarna är här kanske våra viktigaste källor till sådan kunskap.

Referenser

- (1) Alsmark, G.; Svensk kultur ur etnologisk synvinkel, I: *Vad är svensk kultur?*
Uppsatser från ett symposium i Göteborg, maj 1981. Forskningsprojektet Antropologisk lingvistik, Göteborgs universitet.
- (2) Frykmark, J & Löfgren, O.; *Den kultiverade människan*. Stockholm, 1980. Alsmark, G., se (1).
- (3) Sander, Å.; Religion och svensk kultur. I; *Vad är svensk kultur?* se (1).
- (4) Eastmond, M.;
Jugoslaviska elevers yrkes- och utbildningsval. I: *Nationell kultur- bakgrund — Göteborgselever i 9:an väljer framtid*.
Fortbildningsavdelningen i Umeå, 1982.
- (5) Allwood, J.; Finns det svenska kommunikationsmönster? I: *Vad är svensk kultur?* se (1).
- (6) Boyd, S. & Stendahl, C.; Sverige i läroböcker och i svenska för invandrare. I *Vad är svensk kultur?* se (1).
- (7) Strömquist, G.; *Vad är svenskhet?*
Anteckningar från seminarium med hemspråkslärare, Lärarhögskolan i Mölndal, odaterat.

SVENSKA SOM FRÄMMANDE SPRÅK

(Lgr 80 s 142–144)

Svenska som främmande språk ingår i grundskolans undervisning därför att

elever med annat hemspråk än svenska skall få sådana kunskaper i svenska att de kan tillgodogöra sig den reguljära undervisningen och lättare delta i kamratlivet och i samhällslivet i Sverige.

Till alla årskurser i grundskolan kommer elever med annat hemspråk än svenska och med annan kulturbakgrund. En del av dessa saknar helt kunskaper i svenska, en del har just börjat lära sig svenska och andra kan tala rätt bra men saknar de språkkunskaper som behövs för att förstå svenska i olika undervisningssituationer. Därför behövs en särskild kursplan som ett komplement till kursplanen i svenska med tanke på dessa elever som behöver lära sig svenska som ett främmande språk. Nybörjarundervisning måste vid behov ges i alla årskurser och då påbörjas när som helst under läsåret. Elever som förvärvat tillräckliga kunskaper för att väl kunna tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska övergår till denna.

Mål

Elever med annat hemspråk än svenska och med annan kulturbakgrund skall få sådana kunskaper i svenska att de kan leva och verka i kamratkretsen, i skolan, på arbetsplatser och i samhället i övrigt på samma villkor som kamrater med svenska som hemspråk. Undervisningen i svenska som främmande språk skall utformas så, att den fortlöpande utvecklar elevernas svenska språk. Däri ingår att de tillägnar sig ord och begrepp för olika ämnesområden. Den skall leda till en sådan språkförmåga att eleverna uppfattar vad andra säger, kan skaffa sig kunskaper

genom läsning samt vågar uttrycka sig i tal och skrift i olika sammanhang.

Undervisningen skall ge eleverna sådana nödvändiga språkkunskaper, som elever med svenska som hemspråk fått före skolåldern och som kamrater i motsvarande ålder lärt i svenskundervisningen. De skall också lära sig ord och begrepp som är nödvändiga för att de på ett meningsfullt sätt skall kunna delta i undervisningen i olika ämnen.

Huvudmoment

Lyssna och tala

Eleverna skall lära sig att förstå svensktalande personer i olika åldrar inom och utom skolan. Därför måste de öva sig att lyssna till texter, fraser, ord och ljud.

De skall också träna sig att tala språket. De skall lära sig ord och meningar som de behöver i olika talsituationer. Att lyssna och tala övas i början huvudsakligen i dialogform för att träna både uttal och intonation. Undervisningen syftar till att eleverna lär sig ett vardat talspråk utan stora dialektala avvikelser.

Egna upplevelser, iakttagelser och aktuella händelser skall ge eleverna tillfälle att berätta, beskriva och demonstrera. De skall i samtal bearbeta och bedöma erfarenheter och problem.

Läsa

Elever som lärt sig läsa på sitt eget språk behöver träning i det som är specifikt för läsning av svenska. För de grupper som inte kan få lära sig läsa på sitt hemspråk anpassas läsinläringen på svenska speciellt för varje språkgrupp. Texterna skall ge eleverna information och upplevelse. Läsningen skall ge underlag för samtal kring elevernas egna intryck av det lästa samt om textens innehåll. I samband med läsningen skall eleverna få kunskap om författare.

Svenska barn är redan före skolåldern förtrogna med en del sagor, dikter, berättelser, ramsor osv som är speciella för vår kultur och tradition. Sådana texter bör väljas och läsas efter elevernas intressen. Avsikten är att eleverna skall få möjlighet att utveckla ord och begrepp som man ofta förutsätter att alla behärskar och vars betydelse därför ofta endast antyds.

Texterna bör behandla sådana företeelser i det svenska samhället som elever med annat hemspråk än svenska vanligen inte kommer i kontakt med och som därför inte naturligt ingår i deras ord- och begreppsförråd.

Skriva

Om eleverna inte kan latinska skrivtecken måste de lära sig dessa för att kunna skriva svenska. Eleverna bör tidigt få öva sig att själva skriva berättelser, dikter, dagböcker m m. De bör själva anteckna vad de lär sig och göra sammanfattningar. Skrivundervisningen skall bidra till att utveckla elevernas förmåga att ge uttryck för känslor, fantasi och vilja.

Genom att skriva till människor inom och utom skolan och därvid framföra meddelanden, önskemål, åsikter och frågor eller redovisa fakta skall eleverna utveckla sin förmåga att få kontakt med andra människor.

Språklära

I svenska som främmande språk spelar grammatiken en väsentlig roll. Den underlättar språkförståelsen genom att den ger struktur åt den mångfald nya enheter som annars mödosamt måste läras in som osystematiserade och svårförståeliga detaljer.

Eleverna skall öva uttal, grammatiska mönster och ordförråd för att utveckla förmåga att aktivt använda svenska språkets ordförråd och behärska dess system för uttal, ordböjning, ordbildning och ordföljd. Förhållandet mellan form och innehåll i språket skall betonas.

Grammatikövningarna inriktas på att eleverna skall lära sig iaktta och förstå de grammatiska strukturerna, då de möter dem i tal och skrift. Övningarna skall vidare bidra till att eleverna lär sig att uttrycka sig begripligt i skrift, efter hand i enlighet med vedertagna normer.

Samhälls- och kulturorientering

Eleverna bör stifta bekantskap med svenskt vardags- och arbetsliv, med närsamhället och med svenska samhällsförhållanden. De bör få del av svensk kultur i litteratur, musik m m och på så sätt öka sina möjligheter att känna gemenskap med människor i Sverige och samhörighet med både sin ursprungskultur och den svenska kulturen. Skolan bör medverka till att eleverna får kontakt med kamrater, föreningsliv etc samt uppmuntra dem att utnyttja bibliotekens service, dvs bokutlåning, bokutställningar, rådgivning och kulturprogram. Undervisningen i svenska som främmande språk bör medverka till att eleverna får kunskap om och förståelse för människors olika livsvillkor och livsmönster.

FÖRSKOLANS ROLL

För att tvåspråkighetsmålet skall kunna uppnås är det viktigt att samtliga fostrande och undervisande institutioner i samhället som barnet kommer i kontakt med har en gemensam arbetshypotes vad gäller utvecklingen av barnets två språk. För lågstadiets del innebär det att alla försök till samverkan mellan förskola och skola verkar för barnet i positiv riktning. Språkutveckling måste ses inte bara i relation till annan utveckling utan också som en integrerad del i all annan utveckling. I förskolans arbets sätt finns unika tillfällen och möjligheter att stödja barnen i deras tvåspråkighetsutveckling.

Under hela förskoleperioden sker inläring som är viktig för skolan och för hela livet. För 6-åringar har förskolan något som kallas "skolförberedelse". Inom ramen för denna verksamhet finns många möjligheter att arbeta med andraspråket svenska på ett aktivt och medvetet sätt, med modersmålet som bas. På förskolan finns situationer som skolan har svårt att efterlikna och som kan utnyttjas för en andraspråksövning som skolan sedan kan följa upp och vidareutveckla.

Ett arbetsprogram som stödjer barnets andraspråksutveckling bör formuleras för enskilda barn och för barngrupp redan på förskolan. Skolan tar vid och bidrar till en kontinuitet i barnens andraspråksutveckling. Detta program bör utgå från varje barns behov och anpassas till de kunskaper som finns om barnets förstaspråk. I kontrastiva språkbeskrivningar kan man hitta kunskaper om jämförelser mellan svenska och andra språk. (Se litteraturlistan.)

Utifrån detta arbetsprogram kan utvärdering och språkiakttagelse göras som, tolkade av förskola och skola, blir grunden för fördelning av resurser *i och på hemspråket* och *i svenska som andraspråk* som skolan gör. Det är viktigt att nybörjarnas behov utgör den måttstock efter vilken resurserna utnyttjas och att barnens klass- eller grupplacering görs riktig redan från början.

Förskolans skolbesök våren innan barnen börjar bör i görligaste mån anpassas till den organisationsform barnet kommer att erbjudas. Det är ingen mening med att besöka en ordinarie svensk klass i arbete om man varken förstår vad som sägs eller vad som händer. I så fall blir det första skolbesöket kanske det första misslyckandet i en rad misslyckanden som leder till knäckt självkänsla och "jag-duger-inte"-upplevelse. Kommer barnet att börja i en hemspråksklass skall besöken ske där. Barn som kommer att börja i någon form av förberedelsegrupp/förberedelseklass bör besöka en sådan.

Den lärare som får besök av förskolans barn bör anpassa tema och språkanvändning så att barnen känner kontinuiteten och följsamheten i övergången mellan de båda skolformerna.

Skolans organisation överensstämmer inte alltid med barnens förskoleplacering. Det händer att barn, som gått i hemspråksgrupp i förskolan, börjar i en ordinarie klass med enbart svenska som undervisningsspråk eller att barn, som gått i svenskspråkig grupp, har möjlighet att välja hemspråksklass på lågstadiet. Denna brist i samstämmighet mellan de båda "skolformerna" ger upphov till stora språkproblem. Lärarna i skolan får vid övergången använda lång tid för språkträning för att undervisning i skolans olika ämnen skall kunna bedrivas.

Läraren i svenska som andraspråk i skolan har mycket att vinna på ett utökat samarbete med förskolans personal. Hur mycket har man arbetat med språket i förskolan? Vilka teman har man haft under 5–6-årsperioden? Vilka teman har man inte hunnit med? Kan man arbeta ihop ett par veckor in på höstterminen och utnyttja såväl förskolans som skolans resurser? Förskolan har ofta bra språkträningmaterial i form av flanobilder och spel.

SKOLSTART

Skolan startar för nybörjarna oftast med en inskolningsperiod. Det är viktigt att under denna period grundligt uppmärksamma språket hos eleverna. Att kunna göra sig språkligt gällande i en klass är att känna sig delaktig och viktig. Kan ett barn inte göra detta måste lämpliga insatser göras. Det kan t ex röra sig om placering i förberedelseklass/ förberedelsegrupp eller om utökat antal veckotimmar i svenska som andraspråk och studiehandledning på hemspråk.

Organisation av undervisningen behandlas i ett särskilt avsnitt i kommentarmaterialet.

FÖRSLAG TILL GRUPPERINGAR AV BARN MED UNDERVISNING I SVENSKA SOM ANDRASPRÅK

Olika undervisningsgrupper

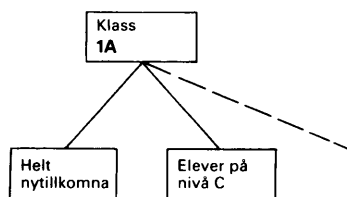
Elever som har samma modersmål

Det finns uppenbara fördelar med att göra undervisningsgrupper där alla elever har samma modersmål. Eleverna känner trygghet i språkgemenskapen samtidigt som identiteten förstärks och läraren i svenska som andraspråk kan använda sina kontrastiva kunskaper på ett effektivt sätt. I en sådan grupp kan eleverna ha olika levnadsålder och olika kunskaper i svenska och tillhöra olika klasser. Läraren i svenska som andraspråk får en hemspråklärare och flera klasslärare att samarbeta med. Eleverna talar oftast sitt modersmål inom gruppen.

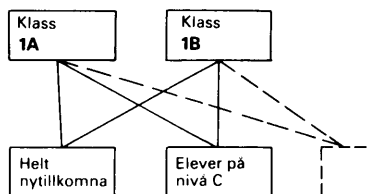
Elever som har olika modersmål

Här kan elever med ungefär samma svenskkunskaper grupperas. Läraren i svenska som andraspråk kan planera för hela gruppen med hänsyn tagen till de olika förstaspråken och hur de skiljer sig från svenska. Eleverna talar svenska inom gruppen, vilket kan innebära att de har svårt att förstå varandra rätt.

- A. Kommer eleverna från samma klass får läraren i svenska som andraspråk en klasslärare och flera hemspråklärare att samarbeta med.



- B. Bildas tvärgrupper inom årskursen får läraren i svenska som andraspråk fler klasslärare och fler hemspråklärare att samarbeta med.



- C. Tvärgrupper kan också bildas inom stadiet. Läraren i svenska som andraspråk får fler klasslärare och fler hemspråklärare att samarbeta med. Eleverna har olika levnadsålder men liknande svenskkunskaper.

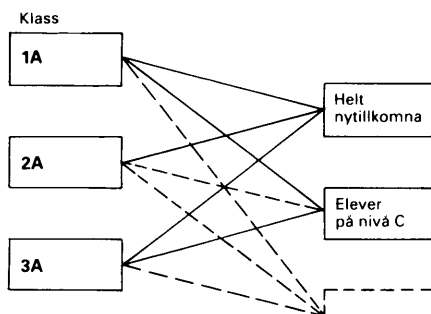


Foto: Maud Nycander/MIRA

Elever med olika modersmål men med ungefär samma färdighetsnivå i svenska kan bilda en undervisningsgrupp i svenska som andraspråk.

ALLMÄNNA REKOMMENDATIONER

Hemspråkslärarens roll

Många elever har haft hemspråksträning i förskolan. Den person som fungerat som hemspråkstränare är en viktig länk mellan förskolan och lågstadiet. Skolans hemspråkslärare bör ta vid där förskolans hemspråkstränare slutade. Han/hon är ett stöd för läraren i svenska som andraspråk genom sina unika kunskaper om bl a elevens ursprungsland, kultur och språk. Dessutom har han/hon möjlighet att bedöma tidigare skolgång för sådana elever som är nyinflyttade till Sverige under terminen.

Hemspråksläraren kan effektivt stödja andraspråksinläringen genom att visa eleverna på vikten av att få delaktighet i den svenska majoritetens språk som ständigt omger dem. För hemspråksklasserna gäller att aktiviteter i form av friluftsdagar, studiebesök och dylikt med fördel kan planeras med svenska klasser.

Klasslärarens roll

Eleverna ser klassen som primärgrupp och avsteg från deltagande i klassens verksamhet kan av lärare upplevas som störande avbrott. Här kan klassläraren genom att visa intresse för eleven och elevens framsteg förstärka betydelsen av andraspråksinläringen och hemspråksinläringen. Klassläraren kan också undvika att planera in vissa aktiviteter som av eleverna upplevs som mer lustbetonade under den tid som en elev är borta från klassen.

En elev som blott i ringa utsträckning deltar i klassens undervisning bör uppmärksammas. Eleven bör ha en egen plats i klassrummet och klassläraren kan på olika sätt visa att eleven är välkommen. Vid den första introduktionen i klassen bör hemspråkslärare och/eller lärare i svenska som andraspråk vara med. Någon kan då också berätta om den nya elevens land och språk. Eleverna kan titta på en karta eller en jordglob, måla flaggan osv.

Lokal

En stor del av undervisningen i svenska som andraspråk utgörs av hörförståelse och muntlig språkproduktion. Av den anledningen bör undervisningen ej pågå i samma lokal som, och samtidigt med, klass-

lärarens undervisning. I alternativa undervisningsformer där hela dagens arbete pågår gruppvis eller individuellt inom en och samma lokal kan läraren i svenska som andraspråk möjligen ha sitt "hörn".

I övrigt bör läraren i svenska som andraspråk ha en bestämd lokal som uppfyller de krav som finns på en undervisningslokal och som är sådan att eleverna känslomässigt knyts till den.

Detta lokalkrav gäller för övrigt också för hemspråksundervisningen.

Material

Eleverna behöver tillgång till lexikon, (synonym-)ordlistor, faktaböcker, uppslagsböcker, kartböcker osv. Dessa bör finnas lättillgängliga inne i lokalen, och eleverna bör tidigt lära sig utnyttja de hjälpmedel som finns för att få svar på alla sina frågor.

Läraren i svenska som andraspråk behöver språkutvecklande material. Detta innebär bl a visst förskolmaterial som t ex docka med kläder, dockskåpsmöbler, plastdjur, spel, flanomaterial, bildmaterial osv. Annat lämpligt material är tidningar, kataloger m m.

Dessutom bör det finnas ett klassbibliotek med såväl skönlitterära böcker som faktaböcker, som motsvarar dels elevernas språkkunskaper i svenska, dels deras litteraturutveckling.

Under och efter den första läs- och skrivinläringen behöver eleverna böcker för att öva läsförståelse, språkövningar, tryckeri för egen produktion osv.

Arbetsplan

Varje rektorsområde bör ha en arbetsplan i ämnet "svenska som andraspråk". Den skall innehålla den lokala planeringen i ämnet. Den skall utvärderas varje år och revideras i den mån det är påkallat.

Planering av undervisning

För varje elev med svenska som andraspråk görs ett "arbetsprogram" som svarar mot elevens behov. Det är sedan viktigt att arbetsprogrammet följs upp av någon ansvarig lärare så att det verkligen leder till avsedda insatser. Programmet revideras sedan vid behov. Planeringen måste vara långsiktig och inte koncentrerad till någon form av dags-behov. Planera undervisningen i svenska som andraspråk med berörda lärare inklusive hemspråksläraren.

Planera så att eleven aldrig behöver "sitta av" någon lektion.

Planera så att eleven har sin andraspråksundervisning när klassen i övrigt har sin modersmålsundervisning.

- Diskutera vikten av andraspråksinläringen och gör den meningsfull för eleven
- Använd entydigt bildmaterial
- Gå från konkret till mer abstrakt
- Ju mindre svenska eleverna kan, desto mer av lektionstiden bör vara muntlig, dvs lyssna – tala
- Den muntliga undervisningen består av
 - a) Fria samtal (s 61)
 - b) Bundna talövningar (s 62)
- Inför skrift först när orden finns och uttalet är gott
 - a) Fri skrivning (s 79)
 - b) Bundna skrivövningar (s 81)
- Läsinläring bör ske med metodik som tillvaratar elevens kunskaper och tar hänsyn till elevens förmåga att höra och producera olika ljud
- Integrera språkundervisningen med läs- och skrivundervisning samt öä till en helhet
 - a) Eleverna ser då hur språkundervisningen är relaterad till andra delar av undervisningen. Den blir en naturlig del i det hela.
 - b) Eleverna har ett större arbete på samma antal veckotimmar som elever med svenska som förstaspråk. Den tid eleven är i skolan bör utnyttjas effektivt.

Utvärdering Lgr 80

Varje år görs en utvärdering av rektorsområdets arbetsplan i ämnet *svenska som andraspråk*. Det är verksamheten som skall utvärderas – inte eleverna. Vid behov måste lärarna i svenska som andraspråk förändra innehållet och utformningen av undervisningen. Det arbetsprogram som gjorts upp för eleverna följs upp under det löpande arbetet. Det ankommer på varje lärare i svenska som andraspråk att försöka utröna huruvida eleverna nått de mål som satts upp för undervisningen. Med hjälp av gruppens vanliga arbetsmaterial kan varje lärare se hur arbetet fortskrider. Det ligger inbyggt i språkundervisning som sådan att vissa moment i t ex grammatik måste ha uppnåtts innan nya kan presenteras. Enkla strukturer bör vara befästa innan mer komplexa läggs till.

Begreppet *språkfärdighet* består av många delar. Några av dessa bl a uttal, grammatik, hör- och läsförståelse går att mäta. Språkfärdigheten består också av delar som är svåra att mäta, bl a ”flyt”, uttrycksmöjligheter i olika situationer, graden av självtillit i det nya språket m m.

Bandspelare är till god hjälp när eleven och läraren skall kunna följa utvecklingen av t ex uttal. Eleven får här möjlighet att höra skillnaden i sitt tal från en tidigare inspelning. Använd en naturlig talsituation kring t ex en bild. Upprepad användning av bandspelare i klassrummet tar också bort den nervositet som kan förekomma.

KONTRASTIV GRAMMATIK OCH FONETIK

Det är självklart, att kännedom om elevernas bakgrundskultur och kunskaper i och om deras modersmål ökar lärarens möjligheter att nå goda undervisningsresultat. Riskerna för missförstånd som beror på språk- och kulturskillnader minskar, möjligheterna att koncentrera undervisningen på moment som är svåra för eleverna förbättras (samtidigt som man lättare kan undvika att ägna för mycket tid åt det som är lätt) och sist men inte minst, så blir det lättare att få en positiv kontakt med eleverna (och deras föräldrar!) och därmed ett gott klimat för fostran och inläring. ("Oj! Mitt modersmål är värt uppmärksamhet från en svensk lärare!" "Tänk att fröken vet så mycket om mitt hemland!")

De kulturella aspekterna behandlas på s 15 ff. Det här avsnittet kommer i fortsättningen att handla om språk.

I den svenska skolan har vi idag elever från alla delar av världen och betydligt över 100 olika språk talas av dessa elever. Inte kan man väl sätta sig in i alla dessa språk? Nej, det vore nog en övermäktig uppgift för de flesta av oss. Men man kan komma en bit på vägen, trots allt. Man kan mera i detalj försöka tränga in i ett språk som många av ens elever talar (varje enskild lärare har ju att göra med betydligt färre än 100 språkgrupper). Allra bäst är det förstås om man lär sig tala och förstå språket också. En annan möjlighet, som man bör använda sig av samtidigt med den första, är att skaffa sig kunskaper om beskaffenheten hos språk i allmänhet och hos olika grupper och typer av språk. För det är så (naturligt nog) att ett språk inte kan se ut hur som helst. Det finns många egenskaper som alla eller många språk delar: Alla språk har t ex vokaler och konsonanter. Med avseende på olika företeelser i grammatik, ordförråd och uttal, så finns det ett begränsat antal typer. Som exempel kan nämnas att grundordföljden mellan subjekt (S), predikat (V) och direkt objekt (O) är antingen S V O (svenskan hör hit), S O V (hit hör turkiskan) eller V S O (klassisk arabiska). Till sist så kan ibland kännedom om språksläktskap eller geografiskt ursprung ge vissa ledtrådar om hur språket är uppbyggt. Närbesläktade språk som de slaviska språken eller bantuspråken i Afrika har en del strukturella drag gemensamma, liksom t ex många av språken i Ostasien. Kunskaper om gemensamma språkdrag, språktypologi och språksläktskap ökar ens beredskap för undervisning av invandrabarn, inte minst genom att man lär sig att se svenskan "utifrån" och inse att vissa företeelser i vårt språk är lite udda i ett jämförande (kontrastivt) perspektiv.

Kunskaper om och i invandrarspråk kan man få genom att studera läroböcker, grammatikor m m om dessa språk. Speciellt värdefullt är det om man får tag i en kontrastiv beskrivning, som belyser likheter och skillnader jämfört med svenska eller ett annat välkänt språk. (Se litteraturförteckningen!) Eleverna är också en viktig resurs. Förutom språklig hjälp vinner man ofta också ett positivare förhållande till eleverna.

Den andra sortens kunskaper finns lättast tillgängliga i några skrifter avsedda just för invandrarlärare (se litteraturförteckningen!). Det finns också en ganska stor facklingvistisk litteratur (mestadels på engelska) om olika språktyper och om företeelser som är gemensamma för många språk.

I det följande skall vi se på några punkter i svenskans grammatik och uttal som är värda särskild uppmärksamhet och jämföra lite med andra språk. För det mesta kommer det att handla om sådant som utgör inlärningsproblem för många elever, oavsett modersmål. Framställningen blir här med nödvändighet kortfattad och förenklad. Den som vill lära sig mer kan gå vidare till andra kunskapskällor på det sätt som antytts ovan.

KONTRASTIV GRAMMATIK

Några obligatoriska grammatiska kategorier

Vårt språk använder sig i rätt stor utsträckning av ordböjning. Ett exempel: Varje gång vi använder oss av ett substantiv (t ex *hund*) måste vi ta ställning till om situationen kräver obestämd form (*hund*) eller bestämd form (*hunden*), singular (*hund*) eller plural (*hundar*) och grundform (*hund*) eller genitiv (*hunds*). Bestämmdhet (obestämd-bestämd), numerus (singular-plural) och kasus (grundform-genitiv) utgör därmed obligatoriska grammatiska kategorier i svenskan. Men en grammatisk kategori (obligatorisk eller inte) behöver inte uttryckas genom ordböjning. Engelskans bestämda artikel *the* är ju ett eget litet ord som framförställs (*the man, the old man*). Ett uttrycks sätt som innebär att man använder sig av ordböjning är ett *syntetiskt* uttrycks sätt, medan ett som innebär att man använder sig av småord (eller ordföljd) är *analytiskt*. Svenskans *hunden* uttrycker alltså bestämdhet syntetiskt, medan engelskans *the dog* uttrycker bestämdhet analytiskt. Vissa språk använder sig ännu mer än svenskan av ordböjning (är mer syntetiska) medan andra nästan inte alls använder sig av böjning (är mer analytiska). Mera för åskådlighetens skull än för exakthetens skulle man kunna göra en skala mellan mycket syntetiska och mycket analytiska språk och på ett ungefär pricka in några språk:

Syntetiska språk
har rikt inslag
av ordböjning

Analytiska språk
saknar ordböjning,
ordföljd och småord
grammatiskt viktiga

erömländska

azetiska

turtiska

finaka

serbokroatiska

tyyska

avenska

engelska

kinesiska

vietnamesiska

När man lär sig ett andraspråk eller ett främmande språk som innehåller grammatiska kategorier som saknas i ens eget språk, så utgör naturligtvis dessa kategorier inlärningsproblem. Vi skall därför se på några andra grammatiska kategorier i svenskan och jämföra lite med andra språk.

Numerus

(singular *hund* – plural *hundar*)

Svenskan

Svenskan kräver numerusmarkering i alla sammanhang: *en hund* men *två hundar*. Vi måste *alltid* ta ställning till om det rör sig om ett eller flera av ett räknebart substantiv och rätta substantivets form efter det.

Andra språktyper

1. I många språk saknas kravet på att markera plural. Sammanhanget får för det mesta utvisa om det rör sig om ett eller flera. Vietnamesiskans *bò* motsvarar allt efter sammanhanget *oxe* eller *oxar*. Av denna typ är flera språk från Ostasien, t ex kinesiska, japanska, indonesiska, malajiska och vietnamesiska.

2. I många språk använder man singular form av substantivet efter räkneord (som ju i sig visar antalet). Finskans *kaksi kynä* och ungerskans *két toll* är ordagrant "två penna".

Svårigheter

Betydelsen hos och *användningsreglerna* för singular och plural vållar knappast några bekymmer. Svårigheten ligger i att automatisera användningen, antingen överallt (kineser, japaner) eller i vissa sammanhang (finnar, ungrare).

Svenskans *uttryckssätt* med fem-sex olika ändelser ("deklinationer") plus oregelbundna pluraler är ett stort bekymmer för de flesta invandrarelever.

Undervisningen

Alla elever bör vänja sig vid att alltid lära sig pluralformen av ett ord samtidigt med själva ordet (jfr s 86). Vid systematisk genomgång eller övning av pluralbildning bör man utgå från de enklare mönstren som man kan ge regler för. Man börjar alltså med *-or* ("en-ord på *-a* tar *-or*: *flicka-flickor*") och fortsätter med *-ar* ("en-ord på *-e* tar *-ar*: *pojke-pojkar*") osv (jfr s 83). Hammarberg-Svensson (se litteraturförteckningen) har (s 38) regler för huvudfallen av svensk plural.

Bestämmdhet

(obestämd form/artikel *en hund* – bestämd form/artikel *hunden*)

Svenskan

Vi måste *alltid* välja mellan bestämd och obestämd form av alla sorters substantiv, och i ett visst givet sammanhang är det bara den ena formen som passar. Dessutom är uttryckssättet ovanligt komplicerat. Dels finns den obestämda artikeln *en/ett* som ibland skall användas, ibland

inte. Dels har vi framförställd artikel (*den/det/de*) och ändelseartikel (*-en/-et/-na*) som inte får kombineras hur som helst. (Se Hammarberg—Svensson s 39—40 och Tingbjörn s 60 för genomgångar av betydelse, användningsregler och uttryckssätt).

Andra språktyper

Det är mycket vanligt att obligatorisk markering av obestämdhet/bestämdhet saknas. Bl a finska, serbokroatiska, polska, turkiska, indonesiska (liksom forna tiders svenska!) saknar bestämdhet som grammatisk kategori.

Men dessa språk *kan* i begränsad omfattning och med olika medel uttrycka distinktioner som uttrycks med artiklarna i svenskan. Det är motsvarigheten till det systematiska och obligatoriska valet mellan substantiv utan artikel (*hund*), med obestämd artikel (*en hund*) och med bestämd artikel (*hunden*) som saknas.

Svårigheter

1. Redan *uttryckssättet* för bestämdhet ställer till svårigheter. När skall man använda ändelseartikel (*hunden*), när skall man inte använda artikel (*min hund*) och när skall man använda båda artiklarna (*den snälla hunden*)?

2. För den som har ett modersmål som saknar bestämdhetskategorin tar det lång tid att bygga upp känslan för *betydelsen* och *användningen* av bestämd/obestämd form. Även för den som har ett modersmål där kategorin finns kan det ta tid att automatisera rätt användning, eftersom användningsreglerna kan skilja sig från de svenska (jfr den engelska skolgrammatikens regler för artikelbruk).

Undervisningen

Bestämdhet är en stor stötesten och kräver mycket uppmärksamhet och ständig övning. När det gäller att få elever med modersmål som saknar bestämdhet att inse huvudreglerna för dess betydelse, så kan man gå till väga så här (idén hämtad från Nils Lundahls "Några svårigheter i svensk grammatik för serbokroatisktalande").

Man utgår från en mycket enkel text som t ex följande:

Det finns ett bord i rummet. Bordet är vitt.

Låt eleverna översätta texten till sitt modersmål. På finska blir texten:

Huoneessa on pöytä. Pöytä on valkoinen.

"I rum är bord. Bord är vitt".

Lägg märke till att svenskans *ett bord* och *bordet* båda motsvaras av finskans *pöytä*. Låt nu eleverna prova med att sätta in räkneordet *ett* (fi *yksi*) framför *bord* (fi *pöytä*). I den första av textens två meningar går detta bra:

Huoneessa on yksi pöytä. Pöytä on valkoinen.
”I rum är ett bord. Bord är vitt”.

När man kan använda räkneordet *ett* framför substantivet, så skall det vara obestämd form på svenska. I den andra av meningarna är det omöjligt att använda *yksi*:

(Asterisk * markerar felaktig, ogrammatisk form).

Huoneessa on pöytä. *Yksi pöytä on valkoinen.
”I rum är bord. *Ett bord är vitt”.

Nästa steg är att se när man kan ersätta *bord* (fi *pöytä*) med ett personligt pronomen *det* (fi *se*). I den första av textens meningar är detta utbyte omöjligt:

Huoneessa on *se. Pöytä on valkoinen.
”I rum är *det. Bord är vitt”.

I den andra meningen, däremot, går det bra:

Huoneessa on pöytä. Se on valkoinen.
”I rum är bord. Det är vitt”.

När man kan byta ut substantivet mot ett personligt pronomen, så skall det i allmänhet vara bestämd form på svenska.

Samma teknik kan användas t ex med serbokroatisktalande elever.

Genus

(utrum *en stor häst* — neutrum *ett stort träd*)

Svenskan

Genusindelningen i en-ord och ett-ord är ofta godtycklig, men observera t ex att substantiv som betecknar levande varelser nästan alltid är en-ord. Tingbjörn s 43 ff har en grundlig utredning av genus och besläktade fenomen.

Andra språktyper

Genus saknas i de flesta språk. Exempel på genuslösa språk är engelska, finska, turkiska, ungerska, kinesiska och vietnamesiska.

Svårigheter

1. Oavsett om man talar ett genuslöst språk eller ej, så är det nödvändigt att alltid lära in genus av ett nytt ord precis som man bör lära in pluralformen.

2. Svårigheterna är också stora att iaktta rätt *genus-kongruens* (Hunden är *stor* — Huset är *stort*) oavsett modersmål, men troligen är det besvärligare för talare av genuslösa språk (i synnerhet om språket också saknar andra former av kongruens).

Undervisningen

Genus bör alltid läras in ihop med nya ord och text antecknas i gloslistor. Kongruens kan övas bl a i samband med muntliga och skriftliga beskrivningsövningar, där kongruerande ord som adjektiv, artiklar och demonstrativpronomen kommer till flitig användning.

Tempus

(presens *åker* – imperfekt *åkte* – perfekt *har åkt* – pluskvamperfekt *hade åkt* – futurum *kommer att åka*)

Svenskan

Svenska meningar måste *alltid* ha en tempusmarkering (utom i imperativ: *Kom!*). Vi tar *alltid* (och helt automatiskt) ställning till tidsförhållandena i våra utsagor och rättar tempusen på predikatsverben efter detta.

Andra språktyper

1. I många språk markerar man normalt *inte* tidsförhållandena. Samma mening kan allt efter sammanhanget som den yttras i avse nutid, förfluten tid eller framtid. Bara om det är nödvändigt tidsfästs yttrandet med hjälp text av tidsadverb av typen *nu, igår, imorgon*. Av denna typ är en del språk från Ostasien, text vietnamesiska, indonesiska, malajsiska och kinesiska.

2. Många andra språk har verbböjningssystem som i första hand uttrycker, inte tid, utan *aspekt*, dvs sådana aspekter på verbhandlingen som text om den är avslutad eller oavslutad. Engelskans *She ran to school* (avslutad) kontra *She was running* (oavslutad) är ett gott exempel på aspekt i denna mening. Engelskan är inte något utpräglat aspektspråk. Arabiska och slaviska språk som ryska, polska och serbokroatiska är mer typiska aspektspråk.

Svårigheter

1. *Betydelsen* hos och *användningsreglerna* för svenskans tempus är ganska komplicerade. (Hammarberg-Svensson s 29 ff och Tingbjörn s 69 behandlar dessa). Antalet tempus är ju också rätt stort. Problemen gäller i stort sett för elever från alla språkgrupper, även om de som talar grannspråken (inklusive finska!) har det lättare och elever som talar ett tempuslöst språk har det svårast.

2. Svenskans *uttryckssätt* är komplicerat, med starka verb, oregelbundna verb och regelbundna verb med olika böjningsmönster. Dessutom kombineras syntetiskt uttryckssätt (ändelser) med analytiskt (hjälpverb).

Undervisningen

Det tar lång tid att lära sig att använda rätt verbform automatiskt. (Tänk bara på svenska småbarn!) Känslan för betydelskillnaderna mellan de olika tempusen måste övas från början. Även om det är riktigt att systematiskt presentera tempusen i en ordning som går från det enklare (förslagsvis regelbundet presens) till det svårare (förslagsvis i ordningen imperfekt-perfekt-pluskvamperfekt-futurum), så är det viktigt att redan från början kontrastera olika tempus mot varandra (jfr s 63) och att inte skygga för verbformer som ännu inte är genomgångna i den systematiska grammatiska presentationen. Vid behov kan sådana verbformer förklaras isolerat så kortfattat och enkelt som möjligt. Naturligtvis måste man hela tiden återvända till tempus som är genomgångna och repetera och utvidga behärskningen av användningsregler och uttryckssätt. T ex kan man till en början nöja sig med presens som exponent för framtid (*I morgon åker jag*) för att senare fästa uppmärksamheten på *komma att* (*I morgon kommer jag att åka*) och *skola* (*I morgon ska jag åka*) med de speciella bibetydelser dessa konstruktioner har. Ett annat exempel: Om man i övningar kontrasterar presens av regelbundna verb med imperfekt av samma verb, så kan man senare i samma typ av övningar ta med vissa starka verb osv. Att *berätta* saker i tal (framför allt, talträningen kan lätt bli försummad!) och skrift ger riklig anledning till användning framförallt av de tre tempusen för förluten tid, i synnerhet om man tar tillfället i akt att låta eleverna *återberätta* sådant som de nyss hört/sett/läst.

Ordföljd

Ordföljden varierar mellan olika språk. Dels kan den normala satsordföljden vara olika. Jämför svenska och turkiska nedan!

Svenska: Mehmet berättade en historia för mig i stan idag.

Turkiska: Mehmet bugün şehirde bana bir hikâye anlattı

Mehmet idag i stan för mig en historia berättade

(Exemplet ur Christiansson, se litteraturförteckningen!)

Svenskan är ett språk där predikatet normalt står på andra plats i meningen, medan turkiskan är ett språk där predikatet alltid står sist i meningen. Även i övrigt skiljer sig som synes ordföljden åt. I det här fallet är den turkiska ordföljden efter subjektet *Mehmet* faktiskt "spegelvändningen" av den svenska!

Men även ordföljden inom satsdelar kan naturligtvis vara olika i olika språk. Ett välkänt exempel är adjektivets placering i franska: Medan svenskan har framförställda adjektivattribut (ett *rött* vin) har franskan efterställda (un vin *rouge*).

Satsordföljd

Svenskan

1. Svenskans ordföljd är relativt låst, det går inte att variera ordföljden mellan subjekt, predikat, objekt och adverbial i så stor utsträckning. Detta har att göra med att satsordföljden fyller ett antal grammatiska funktioner: Identifiera satstyp (påstående *Han kommer* – fråga *Kommer han?*, huvudsats *Hon har inte gått* – bisats *Jag undrar om hon inte har gått*), identifiera satsdelar (*Kalle* subjekt i *Kalle pussade Ada* – objekt i *Ada pussade Kalle*) m fl.

2. Den normala satsordföljden i meningar av typen *Vargen rev lammet* är i svenskan SVO. (Meningens subjekt och objekt skall utgöras av substantiv och meningen skall inte innehålla någon emfatisk betoning av en viss satsdel e d.)

3. Två speciella egenheter i svenskans ordföljd är dels placeringen av negationen (oftast *inte*) och en del andra satsadverb, dels regeln att predikatet i påstående huvudsatser alltid "står som tvåa", dvs alltid omedelbart efter den inledande satsdelen. Jämför:

Hon *skickade* brevet till sin mor.
Brevet *skickade* hon till sin mor.
Till sin mor *skickade* hon brevet.

Negationen placeras i svenskan enligt den s k BIFF-regeln: Före finita verbet i bisatser (*Jag undrar om hon inte har gått*) och efter finita verbet i huvudsatser (*Hon har inte gått*).

Andra språktyper

1. En del språk tillåter stor variation i satsordföljden. Det rör sig då om språk där satstyp och satsdelar identifieras på annat sätt, så att satsordföljden inte fyller någon grammatisk funktion. Satsordföljden styrs då av vad som är ny och gammal information, vad som är ointressant bakgrund och viktigt huvudinnehåll i satsen. Till dessa språk hör finska och slaviska språk som tjeckiska, polska, serbokroatiska m fl.

2. Den normala satsordföljden kan i stort sett vara av tre typer: SVO (svenska, finska, serbokroatiska, spanska, polska, grekiska, kinesiska, ungerska m fl), SOV (turkiska, persiska, kurdiska, japanska m fl) eller VSO (klassisk arabiska, maori m fl). Jämför:

Svenska (SVO): Hasan skrev boken
Finska (SVO): Hasan kirjoitti kirjan
 Hasan skrev boken
Turkiska (SOV): Hasan kitabı yazdı
 Hasan boken skrev
Arabiska (VSO): Kataba Hasan l-kitab
 Skrev Hasan boken

3. Svenskans egenheter ifråga om verbet som tvåa och negationens placering har motsvarigheter bara i de närmaste släktspråken. Tänk bara på den engelska skolgrammatikens uppmärksammande av kontrasten mellan ordföljden i meningar som I Göteborg *regnar det* — In Gothenburg *it rains*.

Svårigheter

Ju mer modersmålets ordföljd och ordföljdsregler skiljer sig från svenskans, desto mer besvär får eleven med ordföljden.

Eftersom svenskan skiljer sig från så gott som alla språk ifråga om reglerna för placering av negationen och regeln som placerar predikatet på andra plats, så utgör dessa regler svårigheter för de flesta, oavsett modersmål. Brott mot predikatsregeln är kanske det vanligaste ordföljdsfelet i "invandrarsvenskan" över huvud taget. Mycket ofta hör man yttranden som:

Idag jag ska köpa en ny bil.

På dagarna vi badar och solar.

Den låsta satsordföljden i svenskan kan också vara svår att få grepp om, när man har ett modersmål som har "friare" ordföljd. Se t ex detta exempel (från Ekerot, se litteraturförteckningen!) på hur en tjeckisktalande skribent överför modersmålets regler till svenskan:

Efter andra världskriget har med försöksverksamhet lärt sig grundskola elever med hjälp av bandinlådade texter att bättre uppfatta danska språket.

Undervisningen

Eleverna måste fås att tillämpa den rigida satsordföljden i svenskan. "Transformationsövningar" av nedanstående typ (jämför även s 85) kan visa på mönstren och befästa dem.

Jag var på bio igår	→	Igår var jag på bio
Jag stannar hemma idag	→
Mamma köpte glass	→	Köpte mamma glass?
Pappa kör lastbil	→
Äter han inte kött? Det undrar jag.	→	Jag undrar om han inte äter kött.
Är hon inte svensk? Det undrar jag.	→

Man bör dock akta sig för att göra sådana övningar alltför långvariga och mekaniska.

Adjektiv- och genitivattributens placering

Svenskan

Adjektivattribut (en *brun* häst) och genitivattribut (*Kalles* häst) placeras före substantivet.

Andra språktyper

I SOV-språk (som turkiska) placeras dessa attribut *före* substantivet, men i VSO-språk (som klassisk arabiska) placeras de *efter* det. Om SVO-språken (som svenska) kan man inte säga något generellt. De kan ha framförställd placering (som svenskan) eller efterställd (som spanskan). Några exempel:

	<i>Adjektivattribut</i>	<i>Genitivattribut</i>
Turkiska:	güzel kızlar vackra flickor	çocugun kitabı barnets bok
Arabiska:	al-waladu l-şaghiru pojken lille	kitābu l-waladi bok pojken

Svårigheter

Efter det absoluta nybörjarstadiet är det inte så troligt att avvikande placering i modersmålet orsakar några fel på svenska, men naturligtvis är det en extra betungande faktor vid inläring och användning av svenska om ordföljden är en annan i ens modersmål.

Undervisningen

Beskrivnings- och samtalsövningar där adjektivattribut och genitivattribut lätt kan lockas fram går att konstruera utifrån situationer som ges av bilder, texter eller på annat sätt.

Prepositioner

Svenskan

1. Svenskan har *prepositioner*, framförställda relationsord, som *i*, *på*, *under* osv, inte *postpositioner*, efterställda relationsord, som t ex finskans *kanssa* — med, *alla* — under m fl. (Jämför finska *Pellen kanssa*, *tuolin alla* med svenska *med Pelle*, *under stolen*!)

2. Svenskan har två kasus (grundform *Pelle* och genitiv *Pelles*). Det finns ett samband mellan prepositioner/postpositioner och kasus som bl a visar sig i att det som kasusrika språk uttrycker med kasusböjning ofta motsvaras av prepositioner i det kasusfattiga språket svenska. På finska (ett kasusrikt språk) motsvaras *i huset* av ordet *talossa*, en kasusform av *talo* "hus".

Andra språktyper

1. SOV-språken (som turkiska) är postpositionsspråk medan VSO-språken (som klassisk arabiska) är prepositionsspråk.

2. En del språk är kasusrika och har kasus som motsvarar vissa av våra prepositioner. Sådana språk är polska, serbokroatiska och, i än högre grad, turkiska, finska och ungerska.

Svårigheter

Att använda rätt preposition i rätt sammanhang tillhör det allra svåraste. Det beror på att vi har viss vacklan i många fall, så att även infödda svenskar är osäkra. Dessutom är svenskans prepositionsanvändning även i klara fall ofta rätt "ologisk", så att det egentligen inte finns någon förklaring till prepositionsbruket. Varför går man t ex *på bio*, inte *till bio*?

Problemet för elever med kasusfattiga prepositionsspråk är ju att välja rätt preposition. För elever med kasusrika språk och postpositionsspråk är problemet större. Det gäller ju också att placera ordet på rätt ställe och att över huvud taget få med ett ord som kanske bara motsvaras av en liten böjningsändelse på modersmålet.

Undervisningen

Eftersom vissa verb och adjektiv "styr" prepositioner, bör eleverna lära in hela konstruktionen, verb eller adjektiv plus preposition, som en enhet (exempel *tro på, bestå av, kär i*). Texter med luckor där prepositioner skall fyllas i kan man lätt konstruera själv. Mera kreativa övningar kan utformas t ex som ordergivning, där en elev talar om för en annan hur ett föremål skall placeras i förhållande till andra föremål (*Lägg bollen framför boken. Ta fram bollen ur papperskorgen.* osv) och den andra eleven utför handlingen.

Platshållartvång

Med platshållartvång menas enkelt uttryckt tendensen i språk som svenska att vilja ha med subjekt och predikat i alla satser, även om relativt betydelselösa ord som *det* och *är* ibland måste fylla dessa funktioner i brist på mera betydelselösa ord. Hammarberg och Viberg (se litteraturlistan!) behandlar detta fenomen utförligt.

Svenskan

Vi konstaterade tidigare, att satsordföljden är grammatiskt viktig i svenskan. Det är särskilt ordningen mellan subjekt och predikat som är av vikt vid identifieringen av subjekt och objekt, av huvudsats och bisats och frågesats och påståendesats. Jämför dessa exempel:

Kalle gillar Pelle — Pelle gillar Kalle (subjekt-objekt)

När kom Pelle? — *Jag undrar, när Pelle kom* (huvudsats-bisats)

Pelle är snäll — Är Pelle snäll? (påstående-fråga)

Då är det naturligtvis viktigt att ha med subjekt och predikat i så många meningar som möjligt.

Detta får till följd bl a följande tre företeelser.

1. Svenskan har de mer eller mindre betydelseuttomma *det* och *man* som subjekt när inget annat subjekt finns att ta till:

Det blåser.

Det är roligt att cykla.

Det sägs att hon är död.

Man säger att hon är död.

Man måste vara snäll mot djur.

2. Vi får sällan utelämnas subjekt som annars vore lätta att få fram av sammanhanget:

Han betalade, därför att *han* hade pengar.

Vi kommer när *vi* får tid.

3. Vi använder hjälpverbet *vara*:

Han *är* snäll.

Hon *var* läkare.

Andra språktyper

Många språk skiljer sig från svenskan på en eller flera av de tre punkterna ovan. I sådana språk är inte ordföljden mellan subjekt och predikat grammatiskt viktig.

1. I finskan är motsvarigheterna till alla exempelsatserna under 1. ovan subjektlösa. Några exempel:

Tuulee — Det blåser

Sanotaan että hän on kuollut — Det sägs/Man säger att hon är död

I spanska och slaviska språk som t ex serbokroatiska är förhållandena mer eller mindre som i finskan.

2. Subjektspronomen får utelämnas eller utelämnas t o m normalt i väldigt många språk. Finska, serbokroatiska, spanska, turkiska, arabiska och japanska är exempel på sådana språk. På spanska motsvaras *han betalade, därför att han hade pengar* av *Pagō porque tenía dinero* "Betalade, därför att hade pengar".

3. Hjälpverbet *vara* får utelämnas i turkiska, japanska och arabiska (och i begränsad omfattning i ryska och ungerska). *Hon är läkare* motsvaras i ungerska av *Ő orvos* "Hon läkare".

Svårigheter

Det är lätt gjort att glömma bort de småord det rör sig om, ifall ens modersmål saknar motsvarigheter.

Undervisningen

Det är knappast något större problem att uppmärksamma eleverna på "hur svenskan vill ha det". Om man hör fel som **Han betalade därför att hade pengarkan* kan man t ex reagera med frågan *Vem hade pengar?* Det gäller "bara" att automatisera det rätta språkbruket.

Reflexivpronomen

(sig, sin, sitt, sina)

Svenskan

Svenskan har två sorters reflexivpronomen: det personliga *sig* och det possessiva *sin* (med böjningsformerna *sitt* och *sina*). Reflexivpronomen används för att syfta tillbaka på subjektet i samma sats:

Han tvättar *sig*



Hon tvättar *sin* bil



Inget av reflexivpronomenen används om subjektet är första person (*jag, vi*) eller andra person (*du, ni*):

Jag tvättar mig

Ni tvättar er bil

Båda reflexivpronomenen kontrasterar mot icke-reflexiva pronomen:

Han tvättar *honom* (dvs inte sig själv)

Hon tvättar *hennes* bil (dvs inte sin egen)

Andra språktyper

Reflexivitet uttrycks på något sätt i de flesta språk. Men ofta saknas särskilda reflexivpronomen, och särskilt ofta saknas possessiva reflexivpronomen (motsvarande *sin*). Engelska är ett välkänt exempel på ett språk som saknar possessiva reflexivpronomen men har personliga. Man kan alltså skilja på *She saw her* och *She saw herself*, medan däremot *She saw her brother* är dubbeltydigt (det kan antingen röra sig om hennes egen eller någon annans bror). Tyskan, turkiskan och romanska språk som spanska är av samma typ som engelskan, medan t ex japanskan helt saknar reflexivpronomen.

De slaviska språken (serbokroatiska, polska osv) har både personliga och possessiva reflexivpronomen men dessa används även i första och andra person. Man säger alltså motsvarigheten till *Jag tvättar sig* och *Vi tvättar sin bil*.

Finskan, till sist, har motsvarigheten till svenskans system för possessiva reflexivpronomen och motsvarigheten till de slaviska språkens system för personliga reflexivpronomen.

Svårigheter

Svårigheterna är av två typer. Dels kan man (i synnerhet om modersmålet saknar reflexivpronomen) underlåta att skilja på *Hon tvättar sig* och *Hon tvättar henne*, dvs använda *sig* och *sin* för sällan. Dels kan man använda *sig* och *sin* för ofta, säga *Jag tvättar sig* och liknande, i synnerhet om modersmålet använder reflexivpronomen i alla personer.

Undervisningen

Grundregeln för svenskars bruk av reflexivpronomen är enkel och klar, även om det finns viss variation i mer komplicerade fall även hos infödda svenskar. Man kan utnyttja elevernas modersmålskunskaper för förklaringar i många fall. För slavisktalande gäller det att inte använda reflexivpronomen om subjektet i satsen är *jag, du, vi* eller *ni*. För engelsktalande gäller det att få klart för sig att *Hon tvättar sin bil* jämfört med *Hon tvättar hennes bil* uttrycker samma skillnad som *She saw herself* jämfört med *She saw her*. För finsktalande kan man påpeka att samma distinktioner finns i finskan. *Hon tittade på henne* motsvaras av *Hän katsoi häntä* och *Hon tittade på sig själv* av *Hän katsoi itseään*. *Hon tvättade hennes bil* motsvaras av *Hän pesi hänen autonsa* och *Hon tvättade sin bil* av *Hän pesi autonsa*. Om modersmålet saknar klara motsvarigheter till reflexivpronomen, så bör i alla fall möjligheten finnas att kunna lägga till klargörande ord av typen *själv* eller *egen* när man syftar på subjektet. Man kan alltså säga motsvarande "Eva tittade på henne själv" när man menar *Eva tittade på sig själv* och motsvarande "Eva tvättade hennes egen bil" när man menar *Eva tvättade sin bil*.

KONTRASTIV FONETIK

Ett språks uttal kan studeras ur flera olika synpunkter. Man kan se på vilka olika enskilda språkljud (vokaler och konsonanter) som finns, på hur rytmen och melodin i talet ser ut osv. Man kan studera hur talet produceras och hur det uppfattas liksom man kan se på själva produkten, ljudvågorna. Man kan lägga vikten vid hur språkljuden mera exakt låter eller vid hur de fungerar i språksystemet. Oavsett vilken aspekt man lägger på uttalet, så gäller det att komma ihåg att det rör sig om tal och ljud, inte skrift och bokstäver. Tal och skrift är fristående från varandra på ett sätt som man vanligtvis inte tänker på. Latin läses och skrivs, men talas inte. Det finns många språk som inte skrivs därför att de inte har något skriftspråk. Man kan mycket väl skriva svenska namn med kinesiska skrivtecken lika väl som vi kan skriva kinesiska namn med våra bokstäver. Det här avsnittet handlar alltså om talet och har inget alls med skriften att göra.

Fonemsystem

Alla språk har en uppsättning av språkljud som används systematiskt för att skilja olika ord från varandra. I svenskan är det viktigt att hålla isär *i* och *y*: enda skillnaden mellan en hel rad ord är ju att *i* är ersatt med *y* (*ni-ny*, *vi-vy*, *bi-by* osv). Sådana här viktiga ljud med betydelskiljande funktion kallas *fonem*. *i*- och *y*-ljuden är alltså två olika fonem i svenskan. *p* och *b* är två andra fonem: *par-bar*, *pil-bil*, *snopp-snob* är ju alla olika ord. Vilka språkljud som är fonem är alltid beroende av vilket språk man talar om. *b* och *f* är t ex inga fonem i finskan (det kan man bli se av att ordet *biff* har förfinskats till *pihvi*).

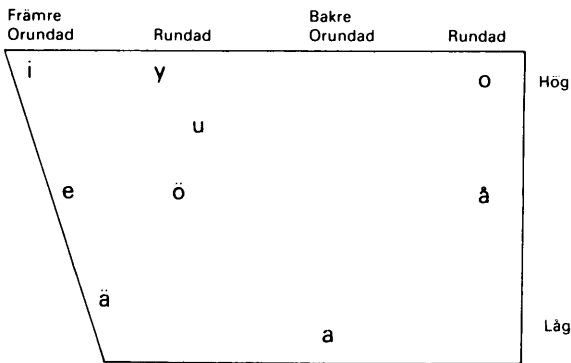
Vokalsystem

Svenskan har hela 9 vokalfonem, vilket är en mycket hög siffra jämfört med andra språk. Det allra vanligaste är att språk har 5 vokalfonem. Svenskans vokalfonem är (här använder vi vanliga bokstäver för att beteckna dem, men det rör sig alltså om *ljud*):

- i* som i *bi*
- y* som i *by*
- e* som i *ber*
- ö* som i *bör*

ä som i *bär*
 u som i *bur*
 o som i *bor*
 å som i *bår*
 a som i *bar*

Om vi ställer upp dessa ljud i en s k vokalfyrsiding som avbildar var i munnen högsta delen av tungan finns vid uttalet av vokaler så får denna följande utseende:



Vokalsystemen för många andra språk kan man få genom att utesluta de ovanligare av svenskans fonem. De ovanligare är, ungefär ordnade efter hur ovanliga de är, *u*, *ö*, *y*, *ä*, *å* och *e*.

De återstående tre, *i*, *o* och *a* finns i så gott som alla språk, och språk som bara har tre vokalfonem har just dessa tre, *i*, *o* och *a*. Vissa arabiska dialekter (t ex marockanska) har bara tre vokalfonem.

Språk med femvokalsystem har vanligen *i*, *e*, *a*, *å* och *o* och saknar alltså *u*, *ä* och de främre rundade vokalerna *y* och *ö*. Sådana språk är serbokroatiska, spanska, grekiska, kantonesisk kinesiska och hakka-kinesiska samt swahili.

u-fonemet (som i *bur*) saknas i så gott som alla språk (utom norska) som är aktuella i invandrarsammanhang i Sverige. Det är också mycket vanligt att de rundade främre fonemen *y* och *ö* saknas även i språk som har fler vokalfonem än fem. *y* och *ö* saknas t ex i portugisiska, italienska, polska, persiska och thailändska. Likaså saknas *ä*-fonemet i många språk med större system än femvokalsystem. Polska, ungerska och turkiska hör dit.

Konsonantsystem

Det största antalet vokalfonem som förekommer i något enstaka språk är troligen 12. Av vanligare invandrarspråk i Sverige har vietnamesiska

11 vokalfonem. När det gäller konsonanter, så är möjligheterna att hålla isär ett stort antal ljud betydligt större än när det gäller vokaler. Alla språk har också fler konsonantfonem än vokalfonem. Svenskan har 18 konsonantfonem, vilket är ett ganska måttligt antal, om man betänker att det finns språk som har fler än 50. Men även om de flesta invandrarpråk har minst lika stora konsonantsystem som svenskan, så finns det vissa svenska konsonanter som är ovanliga och därmed svårlärda för många. Här följer svenskans konsonantfonem uppställda efter var i munnen ljudkällan är belägen:

Läpparna	Tänderna	Tandvallen	Hårda gommen	Mjuka gommen	Struphuvudet
p b m f v	t d n s	sj (sju) r l	tj (tjur) j	k g ng (säng)	h

Förmodligen har alla språk ett *ng*-ljud, men i många språk är detta ljud inget fonem, utan ett språkljud som alltid förekommer tillsammans med ett efterföljande *k* eller *g*, som när vi säger *anka* och *tango* som ju faktiskt uttalas *angka*, *tanggo*. Det vanligaste felet i ord som *säng*, där *ng*-fonemet står ensamt, är att man uttalar ett *g* efter *ng*-ljudet. Arabiska, serbokroatiska, polska, spanska, ungerska, turkiska, grekiska, persiska och kantonesis-kinesiska saknar alla *ng* som självständigt fonem.

s finns som fonem i så gott som alla språk, medan de närbesläktade *sj*- och *tj*-fonemen är betydligt ovanligare. I finskan finns *s*, men varken *sj* eller *tj*. De finstalandes problem med dessa ljud i svenskan är välbekanta. Många språk skiljer på ett *s*-fonem och ett *sj*-fonem, medan *tj* är betydligt ovanligare än dessa båda.

h saknas i några av de vanligaste invandrarpråken, t ex serbokroatiska, polska, grekiska och spanska. Personer med dessa modersmål ersätter gärna *h* med ett ljud som liknar tyskans *ach*-ljud i ord som *Bach*, medan t ex fransktalande och portugiser gärna utelämnar *h* helt och hållet.

l och *r* är distinkta fonem i svenskan, men i en hel del språk (särskilt i Ostasien) gör man ingen skillnad mellan dessa, utan har bara ett fonem som ibland låter som *r*, ibland som *l* och ibland som ett mellanting mellan *r* och *l*. Kinesiska, japanska, koreanska, thailändska och vietnamesiska hör hit.

Det största minoritetsspråket i Sverige, finska, är mycket konsonantfattigt. Förutom problemen med *sj-* och *tj-*ljuden, har finsktalande problem med att hålla isär tonlösa och tonande konsonanter, dvs paren *p-b*, *t-d*, *k-g* och *f-v*. Detta beror på att finskan aldrig bygger skillnaden mellan två fonem på skillnaden tonlös-tonande utan bara har *p*, *t*, *k*, och *v* (*d* markeras i skriften och finns i viss utsträckning i mera formellt tal).

Även andra svenska konsonantfonem kan sakna motsvarighet i vissa språk. T ex saknar arabiskan *p*.

Fonemkombinationer

Ett tydligt märkbart element i t ex turkisk- och finsktalandes svenska brytning är problemen med att uttala konsonantkombinationer. Man har svårt att säga t ex *skriva*, uttalet *riva* förekommer hos finsktalande liksom uttalet *sekriva* hos turkisktalande. Detta beror på att finskan och turkiskan inte tillåter långa konsonantkombinationer medan svenskan gör det. Allra först i ett turkiskt eller finskt ord får man faktiskt inte ha mer än en enda konsonant. Finska ord slutar heller inte gärna på konsonant, och i så fall bara på en enda konsonant. Förfinskningsord av svenska ord som *Stockholm* till *Tukholma* och *strand* till *ranta* visar hur starkt begränsningarna på fonemkombinationer verkar. Förutom finska och turkiska har även spanska, arabiska, hindi, punjabi, persiska, kinesiska, thailändska och japanska strängare regler för konsonantkombinationer än svenskan.

Uttalsregler

För att lättare kunna uttala två ljud som står intill varandra, så anpassar vi uttalet av ljuden till varandra. Om vi böjer adjektivet *trygg* i neutrum, så lägger vi till ändelsen *-t*: *tryggt*. Men eftersom *g* och *t*, som nu råkar stöta ihop, är olika på det sättet att *g* är tonande medan *t* är tonlöst, så uttalar vi även *g* tonlöst, så att uttalet av *tryggt* i stort sett sammanfaller med uttalet av *tryckt*. Prova själv!

Alla språk har uttalsanpassningar (s k assimilationer) av den här typen. Men när det gäller bl a tonassimilation, som vi exemplifierat ovan, så kan regeln vara av olika slag, och resultatet av assimilationen blir ett annat än om den svenska regeln skulle tillämpas. I svenskan är det så att den tonlösa konsonanten *s* "vinner" och sprider sin tonlöshet till den tonande konsonanten: *g* i *tryggt* blir tonlöst, men även *g* i *utgå* (i normalt snabbt tal, prova själv!). Regeln verkar alltså oavsett om den tonlösa konsonanten står före eller efter den tonande:

a)

t r y $\overleftarrow{g g}$ t [ton- [ton- ande] lös]	uttalas	t r y k k t [ton- lösa]
u t \overrightarrow{g} å [ton- [ton- lös] ande]	uttalas	u t k å [ton- lösa]

(Pilarna visar assimilationens riktning)

I andra språk kan regeln vara utformad t ex så att assimilationen alltid verkar i riktning mot ordets början, m a o är det den andra av de två konsonanterna som påverkar den förstas uttal. Tonassimilationen i ungerskan fungerar just på det sättet. Om man sätter ihop *nép* 'folk' och *dal* 'sång' till *népdal* 'folksång' så stöter *p* (tonlöst) och *d* (tonande) ihop. Men uttalet av skriftens *-pd-* blir *-bd-*, för tonassimilationen går från det andra ljudet *d* till det första *p* och resultatet blir att båda ljuden uttalas tonande. På samma sätt fungerar regeln om man bildar *zsebken-dő* 'näsduk' av *zseb* 'ficka' och *kendő* 'duk'. Uttalet av *-bk-* blir *-pk-*, eftersom *k*:s tonlöshet sprider sig till *b*.

b)

n é $\overleftarrow{p d}$ a l [ton- [ton- lös] ande]	uttalas	n é b d a l [ton- ande]
z s é $\overrightarrow{b k}$ e n d ő [ton- [ton- ande] lös]	uttalas	z s e p k e n d ő [ton- lösa]

(Pilarna visar assimilationens riktning)

Utom ungerskan har bl a serbokroatiskan och polskan en sådan här tonassimilationsregel. De fel som lätt uppstår i svenskan är att assimilationer av typen *népdal* äger rum. *Tisdag* blir då *tizdag*, *ett bord* blir *edd bord*, *uppvisning* blir *ubbvisning* osv.

En lite annorlunda typ av uttalsregel är en som den som kan lite tyska känner till. Vissa typer av konsonanter måste alltid vara tonlösa om de står sist i ett tyskt ord. Uttalet av skriftens *gab* 'gav' är alltså *gap* och av *Rad* 'hjul' *rat*. Även turkiska, serbokroatiska och polska m fl språk har den här regeln, men inte svenskan. Resultatet blir att man kan få höra fel som *got* för *god*, *låk* för *låg*, *klupp* för *klubb* osv.

Prosodi: betoning, intonation och längd

Betoning, intonation och längd spelar en stor roll för rytmen och melodin i talet. Svenskan kännetecknas av en relativt varierad rytmisk växling mellan betonade och obetonade stavelser och en ganska livlig melodi som går upp och ner i tonhöjd. Många språk har betydligt jämnare rytm och melodi, egenskaper som talare av sådana språk lätt överför till svenskan. Resultatet blir då att deras svenska låter för monotont och att skillnaden mellan viktiga och mindre viktiga delar av yttrandena inte går fram så bra. Språk som har mindre varierad rytm och melodi än svenskan är finska, ungerska och i än högre grad språk som persiska, punjabi och hindi.

I en del andra språk är melodikurvan hos varje stavelse mycket viktig för förståelsen. Sådana språk (såsom kinesiska, thailändska och vietnamesiska). Resultatet av att detta mönster överförs till svenska blir också att skillnaden mellan viktiga och mindre viktiga delar av yttrandena upphävs (nästan allt låter betonat) och att melodin blir *för* livlig.

Betoningen i svenskan har också en funktion för att skilja ord från varandra. *Formel* och *formell*, *Japan* och *japan* skiljer sig i talet åt bara genom att betoningen ligger på olika stavelser. I många språk är betoningen fast, vilket innebär att det finns en regel för var betoningen i orden ligger. Exempel på en sådan regel är "Betoningen i ett ord ligger på första stavelsen". Finska, ungerska, tjeckiska m fl språk har denna regel. Franska (som bekant) och persiska har betoningen på sista stavelsen, medan polska har betoningen på näst sista stavelsen. Spanska har betoningen på näst sista eller sista stavelsen, beroende på vilket ljud ordet slutar på. För talare av språk som har en regelbestämd betoning överförs lätt regeln till svenska. Svenskans *be'tala* ('står framför betonad stavelse) blir för finnen lätt *'betala* och för fransmannen *beta'la*, medan polacken eller latinamerikanen enkelt klarar av rätt betoning. Däremot kan dessa senare ofta råka säga *främ'mande*. En speciell typ av ord som kan ställa till problem är de som har *två* betonade stavelser, dvs sammansatta ord och en del andra långa ord med samma betningsmönster. Orden *'samman'satt* och *'skrivma'skin* är sammansatta och har de två betonade stavelser som markerats. Många språk saknar möjligheten till "dubbel betoning" och tex en spansktalande säger gärna *samman'satt* och *skrivma'skin*.

Längden hos vokaler är mycket viktig i svenskan, för den kan vara betydelseskiljande. *Nys* och *nyss* är ju helt olika ord, och den viktiga skillnaden i talet ligger i längden hos vokalen *y*. Vissa språk (tex finska, ungerska och tjeckiska) utnyttjar längd betydligt mer än svenskan, men det intressanta i det här sammanhanget är att många språk inte utnyttjar längd alls. Till dessa hör vanliga invandrarspråk som grekiska, polska, spanska, turabdinska ("assyriska"), pekingesisk kinesiska och vietnamesiska. Resultatet av att man har ett sådant modersmål blir lätt

att man överallt använder vokaler som ligger mittemellan långa och korta vokaler i längd. Effekten av detta blir ofta att svenskans långa vokaler låter som korta (*vit* uppfattas som *vitt*) medan de korta låter som långa (*vinn* uppfattas som *vin*).

Undervisningen

Uttalsundervisningen bör vara kontrastivt upplagd, dvs utgå från elevernas modersmål (se s 65). Eftersom uttalet förmodligen är den del av språkförmågan där modersmålspåverkan slår igenom kraftigast, är det här extra viktigt med kontrastiva kunskaper. Ljud som saknas i elevernas modersmål kan kräva extra övning, liksom svåra fonemkombinationer och avvikande ordbetoning och vokallängd.

Undervisningen blir med nödvändighet individualiserad: finnar klarar ganska lätt av svenskans vokallängd, medan polacker har stora problem. Serbokroatisktalande behöver inte träna på att skilja *r* och *l* åt, medan kinesisktalande måste jobba hårt med detta, osv.

Det gäller givetvis också att inte öva ljud med hjälp av exempelord som innehåller andra svårigheter som eleven inte behärskar. Det vore t ex olyckligt om man övade vokalljud med ordpar som *rita-reta*, *lita-leta* med kinesiska elever som ännu inte kan skillnaden mellan *r* och *l*, eller med ordpar som *svara-svåra*, *skal-skål* med finska elever som inte klarar konsonantkombinationer. Man måste, som alltid, försöka ta en svårighet i sänder och gå från det redan behärskade till det nya.

Det är viktigt att ta stor hänsyn till betoning, intonation och längd redan från början, även när svenskkunskaperna är små. För avvikelser i dessa avseenden kan vara kraftigt störande vid samtal med andra människor och leda till missförstånd. Det är t ex stor skillnad mellan att *'cykla på kanten* och att *cykla 'på kanten* och svaren *Ja, det 'är det* och *Ja, det är'det* är svar på olika sorters frågor (det sista svaret passar t ex förskräckligt illa som svar på frågan *Är det du som har gjort det?*). Även melodigången i exempelvis *Hon bor i Göteborg* är viktig: går man upp mot slutet, så blir det en fråga, går man ner, så blir det ett avslutat påstående, och håller man en jämn melodi som varken går upp eller ner, så blir det ett påstående som man väntar en fortsättning på (... *men hon jobbar i Borås!*).

Även om uttalssvårigheterna är olika för elever med olika modersmål så kan det vara värt att påpeka att det finns vissa delar av svenskans uttal som är svåra för så gott som alla elever, oavsett modersmål. Enskilda ljud som är svåra är de *u*-ljud som finns i *hus* och *hund* (det är svårt att hålla isär det långa ljudet från *y* och det korta från *o*), det långa och korta *a*-ljudet som i *hat* och *hatt* och *tj*- och *sj*-ljuden (*kär* och *skär*). Detsamma gäller den *s k* musikaliska accenten i svenskan, dvs skillnaden i melodikurva mellan enskilda ord som t ex *buren* (av *bur*)

och *buren* (av *bära*), men denna är inte så viktig rent funktionellt, även om den krävs för ett helt brytningsfritt uttal.

Till sist måste påpekas, att barn visserligen har en förmåga att lära sig uttal som vuxna inte har, men att detta inte innebär att alla våra invandrabarn skulle klara att utveckla ett perfekt svenskt uttal helt på egen hand, utan hjälp från sina lärare. Tvärtom finns det behov av att ge mycket uttalsträning till invandrarelever i alla åldrar.

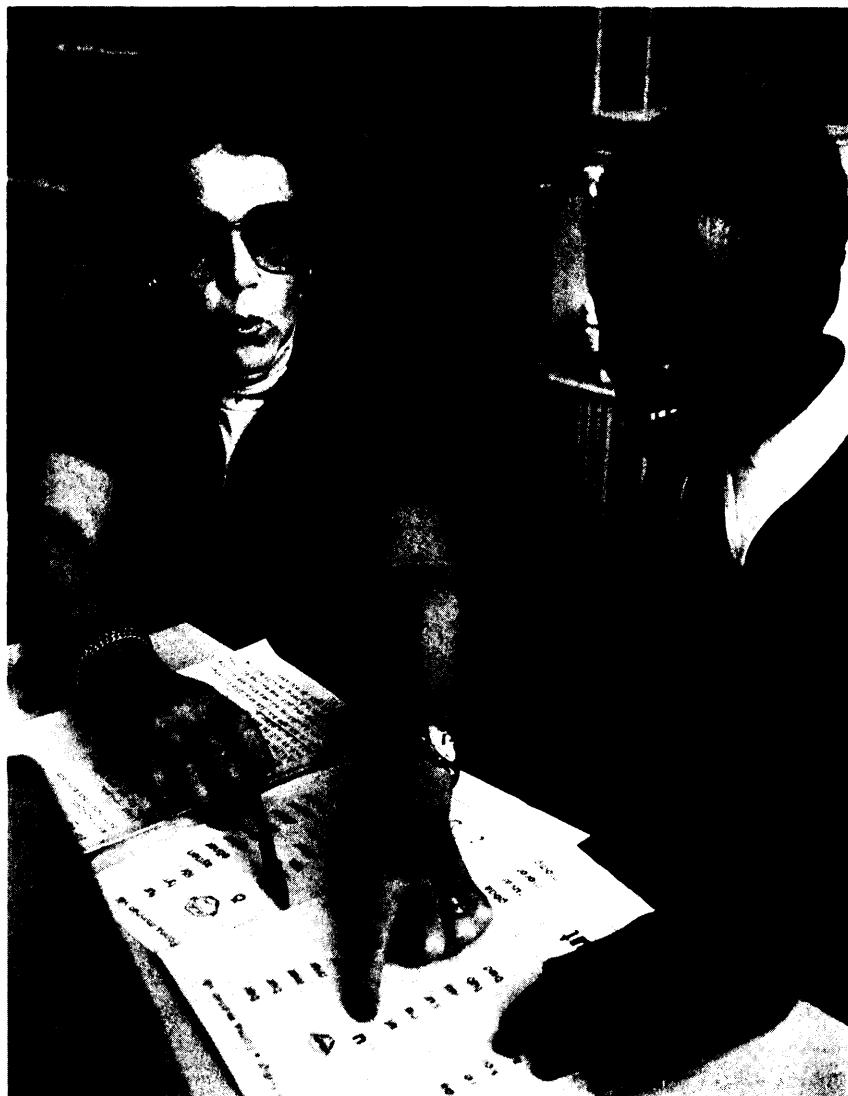


Foto: Lars G. Säfström/MIRA

Det kan vara svårt att hålla isär det långa u-ljudet från y och det korta från o.

Referenser

Christiansson, Marie: En kontrastiv beskrivning av turkiskans uttal och grammatik.

SPRINS-gruppen 20/1983, Göteborgs universitet.

Ekerot, Lars-Johan: Syntax och informationsstruktur. I *Svenska i invandrarperspektiv*.

Hammarberg, Björn & Svensson, Bengt: *Svenska som främmande språk – en lärarbok*.

Stockholm: Sveriges Radios förlag 1975.

Hammarberg, Björn & Viberg, Åke: Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare.

Stockholm: Institutionen för lingvistik 1979.

Lundahl, Nils: Svårigheter i svensk grammatik för serbokroatisktalande.

Stockholm: Skriptor 1977.

Stroud, Christopher: Kontrastiv lexikologi. I *Svenska i invandrarperspektiv*.

Svenska i invandrarperspektiv. Utg av Kenneth Hyltestam.

Lund: Liber Läromedel 1979.

Tingbjörn, Gunnar: Kontrastiv minigrammatik. I *Svenska i invandrarperspektiv*.

UNDERVISNING FÖR YNGRE ELEVER

LYSSNA – TALA

Allmänt

När det lilla barnet utvecklar sitt modersmål sker det på ett för barnet omedvetet sätt. Genom en aktiv process som innebär att lyssna, interagera och bearbeta införlivar det sitt modersmåls fonemsystem och grammatiska uppbyggnad gradvis under förskoleåldern. Många barn i 7-årsåldern saknar vetskap och medvetenhet om sitt språks struktur när de skall börja skolan. Med tanke på den kommande läs- och skrivinläringen är det viktigt att göra barnet uppmärksamt på att talet består av satser som i sin tur består av ord och att dessa i sin tur består av stavelser och enskilda ljud (fonem). Denna medvetenhet kan man öva upp med barnet genom att leka med språket och språkets delar. Genom att leka med språket släpper något av den respekt och kanske ångest många barn har inför läs- och skrivinläringen.

Ett barn som under lågstadietiden tillägnar sig och utvecklar ett andraspråk tycks använda sig av en process liknande den som gällde för det första språket. De flesta barn har då kvar en frimodighet och en förmåga att i samspel med omgivningen införliva det de hör med sin språkliga förmåga och att mer eller mindre medvetet utveckla det i form av ett andraspråk. Här kommer läraren i svenska som andraspråk in som ett stöd i en utvecklingsprocess och kan genom sin planering av undervisningen följa och varligt leda barnet mot ett alltmer utökat andraspråk.

Att lyssna är en viktig del i undervisningen. Det är tröttsamt att lyssna. Det tröttar än mer att höra på ett språk som ännu inte införlivats. Eleven ”stänger av” när kraven blir för stora eller lyssnandet inte upplevs som meningsfullt längre.

Lyssnande ligger till grund för tal. Eleven måste kunna höra rätt för att kunna tala rätt. Talet har tidsmässigt en stor plats inom undervisningen. Fria talövningar omväxlar med bundna.

Uttalsmomentet blir en integrerad del av talövningarna. Någon gång kan det vara befogat att öva uttalet lösryckt och metodiskt. Eleverna bör då informeras om varför något speciellt övas. Ljud som tekniskt är mycket svåra att hitta i munnen kan lockas fram genom övning. Här tangerar lärarens i svenska som andraspråk arbete talpedagogens. Ut-

nyttja gärna dennes speciella kunnande och låt henne/honom ha en lektion i gruppen. Inga enskilda elever utpekas då utan alla kan tillsammans träna t ex tj-ljudet. Samtidigt får elever som är ovana vid nya röster på det nya språket möjlighet att lyssna till en annan vuxen än läraren i svenska som andraspråk.

Läraren i svenska som andraspråk bygger tillsammans med eleven upp ett talat språk som tillsammans med kroppsspråket (gester, mimik, m m) skapar en situation av maximal förståelse. I början av andraspråksutvecklingen har eleven svårt att förstå andra än sin lärare i svenska som andraspråk. Det är av den anledningen viktigt att eleven, utifrån den trygghet som skapats i det gemensamma arbetet med läraren i svenska som andraspråk, också får lyssna till andra lärare eller vuxna som talar andraspråket och som kan besöka undervisningen. Talet hos läraren i svenska som andraspråk bör vara så naturligt som möjligt och inte vara överdrivet långsamt eller tydligt. Tänk på att talspråk inte är talat skriftspråk. Vi skriver "det är" men vi säger "de e".

LYSSNA

Passivt lyssnande

Med bild

Eleven ser en bild, ett bildband, en film, handdockteater, ett tv-program och lyssnar till talet.

Om eleven känner till orden och begreppen kan det passiva lyssnandet här bli en avkoppling och en förstärkning av tidigare övningsmoment.

Utan bild

Eleven lyssnar till en saga, en berättelse, ett band. Utan bilder.

Det är viktigt att *bara* lyssna ibland. Det stimulerar elevens egen fantasi och tänkande och kan bli grunden för eget text- och bildskapande.

Aktivt lyssnande

Hörförståelse (exempel på övningar)

1. *Eleven lyssnar och handlar*

L: "Ta fram en penna! Öppna dörren! Peka på . . .!" osv

2. *Eleven ser, lyssnar och säger efter*

L (visar en bild eller ett föremål): "Det är en boll"

E: "Det är en boll"

3. *Eleven lyssnar och svarar med hela meningar*

L (visar en bild eller visar själv): "Vad gör han?"

E: "Han sover."

L (visar en bild eller ett föremål): "Vad är det?"

E: "Det är en boll."

4. *Eleven lyssnar och markerar*

L: "Sätt x under en ko"!

5. *Eleven lyssnar och återberättar*

6. *Eleverna lyssnar på varandras berättelser*

7. Eleven lyssnar och "skriver". Text vid analys av ett ljud

L: Var hör du "s" i sol? I början, i mitten eller i slutet? Skriv "s" i rätt ruta!

Diktamen på känd text.

1.	s		
2.			
3.			

8. Eleven lyssnar till sånger, rim och ramsor och lär in dem tillsammans med rörelser (Se vidare Uttal: Rytms och intonationsövningar s 66)

L: "I en hatt satt en . . .

E: . . . katt."

Lekar

9. Eleven lyssnar till stavelser och sätter ihop dem till ord

L (hittar på en liten "saga"): ". . . och i paketet låg en te-le-fon.

Vad låg det i paketet?"

E: "En telefon."

10. Eleven lyssnar till en mening och räknar ord

11. Eleven lyssnar till ljud och sätter ihop dem till ord

Tvåljudsord, treljudsord osv.

L (ljudar): "s-o-l Vad var det för ett ord?"

E: "Sol"

12. Eleven lyssnar till ett ord och räknar ljud

L: "Hur många ljud kan du höra i sol?"

13. Eleven lyssnar på ord som låter längre eller kortare

L: "Vilket ord låter kortare (eller längre) än det andra?"

Tåg — t rampbil, sol — sagobok, sjöman — sked

14. Eleven lyssnar efter vilket ord som kommer sist respektive först i en mening

15. Eleven lyssnar och försöker avgöra om något är sant eller osant

L: "En katt kan läsa. Är det sant eller osant?"

16. Eleven gissar gåtor

L: "Jag är rund och gul och varm. Vem är jag?"

E: "En sol." (Låt *alltid* den obestämda artikeln vara med.)

17. Ett skepp kommer lastat med saker som börjar på

L: . . . K (ljudar)

Bandspelare

- 18.** Känner eleven trygghet i skolsituationen kan läraren, om eleven vill, spela in elevens tal vid olika tidpunkter. Lyssna sedan tillsammans och gör jämförelser. Kan eleven höra om ett ljud eller ett ord uttalas rätt eller fel? Det är viktigt att eleven inte upplever korrigeringar som misslyckanden. Här kommer lärarens beredskap in i form av kunskaper om ljudsystemet i elevens förstaspråk. Det är lättare att acceptera ett fel om man förstår varför man gör det.

TALA

Fria samtal

Spontant tal

Spontant tal uppstår ständigt under en arbetsdag i skolan. Det utgår ofta från händelser i eller utanför skolan. En elev som gör en stor del av veckans arbete inom klassens ram har ofta ett uppdämt behov av att bara få prata, berätta när han/hon kommer till läraren i svenska som andraspråk. Klimatet kring läraren i svenska som andraspråk bör vara sådant att det initierar till spontantal och frågor om ord, begrepp och företeelser. Ingen fråga är för dum. Läraren i svenska som andraspråk å sin sida måste också inse att en "talad lektion" inte är någon bortkastad lektion.

Det är viktigt vid spontan-tal att acceptera elevens tal, elevens språk, och inte avbryta ett händelseförlopp med någon korrigerig. I sitt spontan-tal uttrycker eleven med mer eller mindre begränsade språkliga färdigheter ett behov av kontakt med den vuxne och med kamraterna. Här måste läraren vara den aktive lyssnaren som försöker tolka och som genom att följa upp elevens tankegång, kanske repetera något, ser till att dialogen kan föras vidare och utvecklas.

Korrigerig

Rättande av elevens tal måste ske varsamt och bygga på det förtroende som finns mellan lärare och elev. Rättande kan ske genom att läraren säger det felsagda ordet rätt i en följdmening eller följdfråga. Genom att ibland jämföra med elevens förstaspråk kan man finna orsaker till varför något blivit fel. Man får då en naturlig förklaring som inte belastar eleven med upplevelser av skuld eller misslyckande.

Fria talövningar

Fritt tal utgår ofta från något av följande:

- a) Berätta till bilder, bildserier

Alla barn kan inte uppfatta bilder som symboler för verkligheten. Först när en erfarenhet etablerats kan bilden användas som samtalsunderlag.



Foto: Mikael Wahlberg/MIRA

Fria talövningar utgår ibland från att berätta till bilder eller bildserier.

- b) Återberätta en saga, en bok
- c) Samtal kring ett spel som spelas
- d) Beskrivning av ett föremål
- e) Samtal inom ett arbetsområde (Se Samhälls- och Kulturorientering s 90)
- f) Dramatisering
 - Dockteater
 - Lek
 - Telefonövning

Bundna talövningar

Övningarna bör vara korta tidsmässigt och bestå av kända ord och begrepp.

Utgå från konkret material och konkret handlande där så är möjligt. Ett laborativt arbetssätt upplevs ofta som meningsfullt av barnen samtidigt som de tycks lära sig mer när såväl öga, öra, mun som hand är med. (Jämför Aktivt lyssnande s 58). Övningarna används för att träna specifika grammatiska strukturer.

Exempel på arbetsgång (nybörjarstadiet)

Presens av några vanliga verb

1. L (visar på en elev som agerar sovande, en docka eller en bild):
"Han sover."
E (lyssnar)
2. L (upprepar): "Han sover."
E (i kör): "Han sover."
3. L (frågar och svarar själv): "Vad gör han?"
"Han sover."
4. L (frågar): "Vad gör han?"
E (svarar): "Han sover."

Därefter kan läraren fråga eleverna en och en, och eleverna kan också fråga och svara varandra.

Exempel på arbetsgång (eleverna kan lite svenska)

Övning på olika tempus av 1:sta konjugationen

Eleverna behöver kunna läsa eller ha övat in samtliga ord som ordbilder.

1. Öva in ordbilderna

förut igår	nu idag	imorgon
---------------	------------	---------

2. Orden och formerna som skall övas finns på pappersremsor.

Exempel: hoppas hoppade ska hoppa
 simmar simmade ska simma
 dansar
 ropar
 bakar osv

Använd verb som är lätta att dramatisera.

3. L: (hoppande): "Vad gör jag nu (idag)?"
E: "Du hoppas nu."
Eleven letar fram rätt remsa och placerar den på rätt plats på tavlan eller på blädderblock.

förut igår	nu idag	imorgon

4. L: "Vad gjorde jag förut?"

E: "Du hoppade förut." osv.

För att öva formerna "gör", "gjorde", "ska göra" ställer eleverna själva frågorna och läraren eller annan elev svarar.

Öva placering av "inte"

Ställ orimliga påståenden till barnen som t ex:

L: "Katten äter hundmat."

E: "Nej, katten äter inte hundmat."

L: "Solen lyser på natten." osv

UTTAL

Uttalet bör ses som en integrerad del av talövningarna. Vid den första läs- och skrivundervisningen kommer avlyssning av ljud in som en naturlig del.

Prosodi

För förståelse av tal är ordbetoning och satsbetoning viktiga delar. Eleven på lågstadiet behöver ofta inte öva detta lösryckt ur annan undervisning. Vid högläsning kan man dock göra eleven uppmärksam på hur entonighet försvårar förståelsen. Använd bandspelare och lyssna och jämför. De bundna talövningarna som används för övning av grammatiska strukturer kan också användas som medel för diagnos av elevens uttal och intonation och till övning av dessa företeelser.

Ljud

Det är viktigt att utgå från elevens förstaspråk och som lärare göra klart för sig vari de båda språken ljudmässigt liknar varandra och vari de skiljer sig (se Kontrastiv fonetik s 47). För att lära eleven bilda ljud som inte finns i elevens tidigare uppsättning av ljud kan talpedagogens kunskaper om talorganens byggnad och funktion vara värdefulla. Eleven bör ha en spegel som sedan också används vid den första läsinläringen.

Felaktigt uttal rättas varligt och med känsla för hur många gånger eleven orkar med en rättelse. Här kan man visa för eleven att missförstånd lätt kan uppstå. Det är ju en väsentlig skillnad om jag säger "Vi har en ny bil" eller "Vi har en ny pil". I lekens form kan uttal övas på både ett medvetet och ett omedvetet sätt. Blir det många "fel" i elevens ljudproduktion får man inrikta sig på det eller de ljud som försvårar förståelsen.

Då felaktigt uttal ska korrigeras bör detta ske med hela gruppen. Då behöver inte någon känna sig särskilt utpekad.

Ge eleverna möjlighet att förstå vad "fel" uttal innebär genom att låta eleverna vara lärare och lära ut några ord på sitt eget språk. Lärarens uttal av dessa ord upplevs nästan alltid som felaktigt av eleverna. Varför?

Rytm- och intonationsövningar

(integrera gärna med ämnet musik)

Språklekar

(se även Aktivt lyssnande s 58.)

1. Läraren klappar eller slår en rytm, barnen följer efter.
2. Alla säger sina namn, en i sänder, och klappar rytmen till. Hur många hade namn med ett klapp? — — två klapp osv.
3. Läraren säger tvåstaviga ord från t ex senaste "temaområde" och slår rytmen på t ex en trumma.
Barnen gör och säger efter.

Fundera tillsammans med eleverna på om någon del av ordet är mer betonad än en annan.
"Hur kan vi få fram det?"
Exempel: Genom att klappa hårdare på den betonade stavelsen.
Exempel: 'pä-ron, (') ra-'ket
4. Fortsätt med trestaviga ord
Exempel: a-pel-'sin, 'jord-gub-be
5. Gör meningar eller ramsor och klappa rytmen till.
 - a) Dela in eleverna i fyra grupper. En grupp skall enas om en *färg*, en annan om ett *djur*, den tredje om något som man kan *göra* den fjärde *var någonstans man kan göra något*. "En blå katt spottar i bilen."
 - b) Klappa rytmen. Sätt musik till.

Måla med rösten

6. Öva meningar med olika röstlägen som exempel på olika känslor.
Exempel: med arg röst — "Jag vill inte."
" ledsen röst — "Jag har slagit mig."
" glad röst — "Vad roligt!"
" rädd röst — "Jag vågar inte." osv.
7. Ta ett ord eller mening och försök variera känslan så det hörs på uttalet.
Exempel: "Hej", "Oj" osv.
8. Öva påståenden, frågor och utrop.
Läraren säger före och eleverna efter. Variera betonat ord och jämför betydelser.

(') står framför betonad stavelse.

Exempel: Jag *CYKLAR* till skolan.
 Jag cyklar till *SKOLAN*.
JAG cyklar till skolan.
CYKLAR jag till skolan?
 Cyklar *JAG* till skolan?
 Cyklar han till *SKOLAN*?
CYKLA till skolan!
 Cykla till *SKOLAN*!

9. Säg meningar och låt eleverna gissa om du är arg, trött, ledsen, stressad . . . osv.
10. Visa att rösten och mimiken är olika i följande meningar.
 Exempel: "En citron är sur."
 "En ros luktar gott."
 "Vi ska smyga ut." osv.

Ljudövningar

(Förekommer som integrerad del i läsinläringen)

1. Diskriminationsövningar. (b—d, p—b, f—v, l—r, t—d, b—v m fl e—i, a—å, u—y, u—ö, m fl)
- a) L: "Låter följande ord lika eller olika?":
 "reta—rita"
 "sil—sil"
 "rida—rita"
 osv
- b) "Hör du "e" eller "i" i följande ord?" "Sil, med, . . . osv
 Eleverna markerar i rutsystem

1	i
2	e
3	

- c) Eleverna har 2 kort med de två ljud på som skall övas. Läraren säger ett ord och eleven pekar på eller håller upp rätt kort.

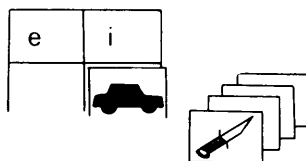


2. Vid arbete med ett enskilt ljud kan följande analys göras, antingen muntligt och/eller skriftligt.

L: "Var hör du "k" i ordet "katt"? I början, inuti eller i slutet?"
 Markera!

k		

3. Ge rimord!
L: "I en hatt satt en . . ."
E: ". . . katt".
4. Lyssna efter antal ljud och vilka ljud.
L: "Hur många ljud hör du i 'sol'?"
E: 3
L: "Vilka?"
E: "s o l"
5. Enskild arbetsövning
Orden på korten skall vara kända och inte inlärd just för spelets skull.



Övningar för talmuskulaturen

Många av de svenska ljuden är svåra att "hitta" i munnen. Lite gymnastik med tungan och läpparna mjukar upp musklerna.

Exempel: Dra ut mungiporna så långt det går. — iii . . .

Försök göra munnen så liten som möjligt. — ooo . . .

Öva: iii . . . — ooo . . .

Öva avslappning. Säg aaa . . . och låt hakan hänga ner.

Gör "fula gubbar" och grimaser.

Talpedagogen kan här medverka med tips på material och metoder.

LÄSA

Någonstans under förskoletiden startar hos barnet en process som leder fram mot vad som generellt kallas "att kunna läsa". Detta innebär att barnet blir ägare till ett nytt medel att tolka och förstå sin omvärld. Det gäller både den faktiska värld som omger barnet i form av skyltar, information, textremsor och den skönlitterära bokens form.

Processen som leder fram till läsningen ser olika ut hos olika barn. Här har de vuxna i barnets omgivning en viktig roll. Genom att sago-läsning och intresse för böcker och läsning ingår som en naturlig del i barnens liv skapas den drivkraft som kallas nyfikenhet och som för barnet vidare.

För många barn startar läsprocessen inom en annan språkmiljö än den svenska. Det naturliga för dessa barn är att få fortsätta denna utveckling på det språk som den inletts på, dvs på modersmålet. Avbrott i läsutvecklingen i form av byte av språk försenar barnet samtidigt som det påverkar barnet på olika sätt i övrig utveckling. Läroplanen betonar uttryckligt vikten av läs- och skrivinläring på modersmålet. "Eleverna bör få sin läs- och skrivinläring på sitt eget modersmål." (Lgr 80 Hemspråk s 147.)

Alla barn har inte fått någon lässtimulans och därmed naturlig nyfikenhet på böcker. För både svenska barn och invandrabarn kan detta vara en följd av att föräldrarna inte haft intresse för eller insikt om vikten av att läsa för sina barn. Men för barn med ett annat förstaspråk än svenska kan det också bero på att deras modersmål inte har något skriftspråk eller kanske för att livet i ursprungssamhället byggde på andra värden än det lästa ordet. Föräldrarna kan själva vara analfabeter.

Genom muntlig tradition får många barn höra sagor och berättelser som väl motsvarar läsning ur bok. I denna tradition förmedlas många värden i kontakten mellan den vuxne och barnet inför äldre generationers erfarenheter som inte har sin motsvarighet i den bokliga världens tradition. Likaväl som en bok kan bli något av en vision, en ouppfylld önskan för ett barn, så kan den upplevas som något onaturligt och ointressant. Inom vissa kulturer där det muntliga berättandet gått från generation till generation har denna tradition brutits genom att familjer har splittrats och lever i olika länder. Krig och flyktigtillvaro har skapat avbrott i människors urgamla traditioner. Unga föräldrar som själva inte haft möjlighet att lyssna på sina far- och morföräldrar har

nu själva inget att förmedla och föra vidare av berättarkonst till sina barn.

Det är naturligt att barn behöver läras att lyssna till först den egna kulturens sagor och därefter till den svenska sagotraditionen. Hemspråkstränare i förskolan och hemspråklärare i grundskolan har här en mycket viktig funktion för att ge barnen möjlighet till en litteraturutveckling först på modersmålet.

Den stora drivkraften i läsutvecklingen är motivation. När skolan möter barnet i denna utveckling bör läraren ta initiativ till en diskussion med eleverna om läsningens idé. Det är viktigt att poängtera för eleverna att de faktiskt redan kan en hel del om läsning och att skolan fortsätter på det arbetet, inte startar något nytt. Barn har olika uppfattningar om vad läsförmåga är bra till. Här kan läraren klargöra en hel del missförstånd.

Lärarens uppmuntran stöder barnens intresse. Rutiner i klassrummet skapar trygghet för eleverna. Tillsammans kan lärare och elever komma fram till hur arbetsklimatet i klassrummet bör vara. Rutinerna kring själva arbetet med läsningen formar läraren själv. Med tanke på eventuella vikarier är det viktigt att arbetsrutinerna finns anslagna någonstans i klassrummet. Ny röst med "nytt" språk och nya rutiner kan bli förödande för eleverna. I en varm, trygg, accepterande miljö med intresserade och lyhörda vuxna skapas den motivation som eleverna behöver för att förstå och ta del av undervisningen.

Att läsa är att förstå något som någon vill säga. Tekniken att rätt avkoda tecknen för de svenska ljuden är viktig som grundstrategi men bör inte överdrivas så att barnen inte ser vad läsningens idé innebär — nämligen att kunna förstå. ¶

Lärare, som undervisar barn som inte får lära sig läsa på sitt modersmål, ställs inför det faktum att inga läsläror finns som kan stödja barnen i deras läsutveckling. Svenska läsläror utgår från ljud som är lätta att säga och lätta att analysera för barn med svenska som förstaspråk. Orden, som görs av de inlärda ljuden och sedan texterna, blir konstruerade och inte särskilt relevanta för ett invandrabarns vardag.

Det är viktigt att visa eleverna att det de kan och vet är viktigt. Genom att acceptera barnen och visa intresse för dem och deras kunskaper känner de sig motiverade i skolans arbete. För momentet "Läsa" innebär det att utgå från elevens "ljudförråd". Arbetsmaterial blir texter som eleverna själva gör tillsammans med läraren i svenska som andraspråk. Dessa texter blir sedan utgångspunkt dels för ljudinläringen och dels för grammatikövningar. (Se s 84).

Innan den medvetna ljudinläringen och därmed läsning och skrivning börjar behöver eleverna en period av arbete, "förberedande läsundervisning", som på ett konkret sätt gör dem mer medvetna om det språk, på vilket de skall utveckla sin läsning.

Denna period är olika lång för olika grupper av elever.

- A. 3–4 terminer för barn i hemspråksklass/sammansatt klass. Dessa 3–4 terminer behövs för att eleverna först skall bli säkra i sin läsning och skrivning på modersmålet.
- B. 3–4 månader för elever i förberedelseklass årskurs 1. Dessa elever har oftast inte möjlighet att lära sig läsa på sitt modersmål.
- C. 0–8 veckor för barn som börjar i förberedelseklass årskurs 2–9. Ju äldre och mer studie- och språkmedvetna elever desto kortare tid.
- D. 2–8 veckor för elever som börjar i "svensk" klass årskurs 1. Inom denna grupp finns det många elever vilkas språk verkar flyta fint, men som har behov av en period av medveten språkträning.

För grupperna B, C och D gäller att denna period kan minskas, om förskolan i sitt arbete kan öka barnens medvetenhet om de båda språken och skapa lust för läsning.

FÖRBEREDANDE LÄS- UNDERVISNING

Följande delar kan ingå i denna periods arbete.

Dialoger

Samtal

Lektionerna bör innehålla mycket tal, både fria samtal (s 61) och bundna talövningar (s 62), mellan vuxen och elev och mellan eleverna sinsemellan. Ämnen för dessa samtal kan tas ur momentet Samhälls- och kulturorientering (s 90). Samtalen knyts kring ett konkret och laborativt arbetssätt, där ord och begrepp övas in i ett naturligt sammanhang.

Experiment

Att arbeta med "experiment" skapar lust och spänning och ger utrymme för elevernas egna tankar och associationer kring konkreta skeenden. Ett ämne som "Vatten" ger utrymme för mycket prövande samtidigt som det berör många begreppsområden t ex olika material, väder (vattnets kretslopp), växter m m (Jfr LMN-materialet). Lektioner kan med fördel förläggas utomhus eller på institutioner ute i samhället.

Ordbilder

Nya ord och begrepp som införlivats i elevernas språkanvändning kan också befästas som ordbilder. (Även om ljudinläringen inte påbörjats).

Exempel: Dagarnas namn
Månadernas namn
Räkneordens namn
Skolämnenas namn
Färgernas namn m m

Här nedan följer exempel på hur man kan arbeta med några ämnesområden.

1. Veckans dagar

Mål:

Att kunna dagarna i ordning. Vilken dag kommer före . . . ? Vilken dag kommer efter . . . ? Att kunna begreppen idag, igår, imorgon, i förrgår, i övermorgon.

Innehåll:

Samtal kring dagarna och deras namn. (Varför heter det måndag?)

Titta på almanackan och dra av ett blad varje dag.

Visor med rörelser: Måndag gör jag ingenting, ingenting, ingenting . . .

Så går vi runt kring ett enerissnår, enerissnår . . .

Praktisk tillämpning:

Vi gör *en bok* som vi kallar "Veckans dagar" och varje dag ritas vi en bild på något vi gör den dagen. Läraren skriver dagens namn under bilden och eleven fyller i. Vi gör *ordkort* med dagarnas namn på, lägger dagarnas namn i ordning och börjar med olika dagar.

2. Lantgårdens djur

Mål:

Att lära sig namnen på några av lantgårdens djur.

Innehåll:

Besök på lantgård om det går, annars titta på en film. Benämna djuren, lyssna på deras läten. (OBS! Andra språk använder sig inte av samma onomatopoetiska uttryck för djurens läten.) Ta med plastdjur.

Praktisk tillämpning:

a) Bygg i sandlådan en lantgårdsmiljö. Gör djur i lera och placera ut. Gör ordkort och placera vid rätt djur.

b) Samtala kring en stencil om djuren. Måla den. Gör ordkort och samla dem.

Viktiga ord: en häst, en ko,
en katt, en hund,
en gris, en åsna.

3. Växten

Mål:

Att veta vad växtens olika delar heter. Att man kan hitta växtens namn i en flora.

Innehåll:

Promenad i skogen och plocka en växt. Samtal kring promenaden. Allemansrätten.

Praktisk tillämpning:

Pressa växten och sätt upp den på papper (arbetsblad). Titta i floran vad den heter. Hur ser den ut? Beskriv den! Färg, storlek . . .

Viktiga ord: en blomma, en knopp, en stjälek, ett blad, en rot, plockar. *Ordkort* med de "viktiga orden" som eleverna sedan placerar på arbetsbladet.

Gör en blomma i lera.

Högläsning

Sagor, berättelser, rim och ramsor

(Se även Lyssna s 58.)

Välj läsmaterial så att det knyter an till elevens stadium i litteraturutvecklingen. Både innehåll och språk bör vara lagom. Innehållet kan också knyta an till ämnesområdet som klassen/gruppen arbetar med. Träna eleverna att avbryta och fråga om det är något nytt ord. Många elever känner till de klassiska sagorna. Jämför med vad de hört för version tidigare. Vad heter Askungen på ditt språk? Eleverna kan få i uppgift att fråga respektive hemspråkslärare om hur man skriver Askungens namn på modersmålet. Gör en "tavla" och skriv dit de olika namnen.

Orienteringsbegrepp

höger — vänster

upp(e) — ner(e)

lika — olika

först — i mitten — sist

framför — bakom

före — efter

i början (börjar) — i slutet (slutar)

under, över, i, på, bredvid

Material:

eleverna själva

en uppsättning leksaksdjur

flanomaterial

böcker med bilder som utgår från ovanstående begrepp

Storleksförhållanden

stor (större, störst) — liten (mindre, minst)

kort (kortare, kortast) — lång (längre, längst)

smal (smalare, smalast) — bred (bredare, bredast)

hög (högre, högst) — låg (lägre, lägst)

Material:

olika föremål som barnen kan jämföra

Andra viktiga begrepp

ordningstal 1 – 10

färger

former (cirkel, triangel, rektangel, kvadrat) sida – rad – ord – ljud (ljuda) – siffra – mening

matematiska begrepp

Språklekar

(Se s 59 Lekar, 9–14)

Lekarna är avsedda att ge eleverna en medvetenhet om språket och dess olika delar.

Träning av grov- och finmotorik

I gymnastiksalen kan tränas t ex olika typer av hopp, med och utan rep, tillsammans med rim, ramsor. I klassrummet tränas fingermotoriken med fingerlekar till rim och ramsor.

Uttalsundervisning

(Se s 65)

Lekar och spel som tränar språket

Memoryspel eller Lottospel kan lätt tillverkas av läraren själv eller av eleverna.

Individuella spel

Exempel: *Eleven har lärt sig djuren i Norden:*

Klistra bilder av alla djuren på kartong (ett djur på varje kort) och skriv ordkort till varje bild. Eleven pusslar ihop rätt bild med rätt ordkort. Gör ett liknande spel med djur från den kultur som barnet har sitt ursprung i.

Kollektivt spel

Exempel: Vid ett memoryspel med t ex frukter kan följande övas:

- a) frukternas namn med artiklarna en och ett
- b) plural av frukterna
- c) adjektivets böjning, singular och/eller plural (en gul banan, två gula bananer)
- d) begreppet "tycker (inte) om" ("jag tycker (inte) om apelsiner")

Eleverna instrueras av läraren vad man skall öva och eleverna får sedan inte vända nytt kort förrän de sagt det som förväntas av dem. Läraren bör vara med i spelet då och då för att bli se till att det inte blir ett tyst spel.

Sinnesövningar

Öva syn, hörsel, känsel, lukt och smak.

Ge eleverna nya ord som kopplas till de olika sinnen.

LÄSINLÄRNING

Efter att ha arbetat en period med "förberedande läsundervisning" når eleverna fram till en punkt, där det känns helt naturligt att föra in en medveten övning av enskilda ljud och ljudsammansättningar. Då det ständigt, från lärarens sida, sker en medveten språkträning integrerad i undervisningen, finns nu ett naturligt tillfälle att koppla ihop den med ljudinläringen.

* Egna texter

Läraren gör tillsammans med eleverna den text som man skall "arbeta" med. Utgångspunkt för texten blir ett samtal med eleverna om något som alla varit med om, t ex besök på bibliotek, utflykt m m. Texter kan också göras genom

- att återberätta en saga eller bok
- att utgå från en serie bilder
- att utgå från en bild
- att sammanfatta ett ämnesområde i oä
- att göra ett brev
- att fantisera
- att iaktta något som händer och berätta om det
- att göra en dagbok
- m m

Texten som görs skall utgå från eleverna och alla kan bidra med något. Moment i t ex grammatik som skall övas manövreras varsamt in och formuleras tillsammans med eleverna. Samtidigt som adjektivens böjning skall övas skall någon elev träna s eller e eller något annat ljud.
2 Ljuden väljs av eleverna själva men läraren ser till att ljud som inte finns ännu i elevernas förråd sparas till senare.

! Genom att göra texterna själva kan en heterogen grupp av elever använda samma text men öva olika företeelser. Eleverna har också en förförståelse av det som de sedan skall läsa.

* Förutom att träna de olika ljuden kan texten användas till att sortera ut substantiv eller "sakord" och verb eller "händelseord" (se s 85)

- x att leta efter motsatsord
- x att lära ord som "hör ihop" (bok-stav, bok-hylla, skolbok osv)
- x att hitta och lära ord som betyder ungefär samma sak (gå, promenera, traska . . .)

helt enkelt öka ordförståendet.

- x att öva ordföljd
- ^ att hitta rimord
- * att tala om ord som har fler betydelser (disk, ljus . . .)
- * att tala om meningar, skiljetecken, stora och små bokstäver.

Eleverna behöver ett rikt läsmaterial vid sidan om läsundervisningen, både läsmaterial som skall redovisas på något sätt och läsmaterial som enbart är avsett som nöjesläsning. (Se Arbeta med litteratur s 128.)

Tiden

Tiden är en viktig faktor i läsutvecklingen och vissa elever behöver längre tid än andra för att förstå läsningens idé. Elever med erfarenhet av andra skriftformer än den fonetiska och/eller med annan läsriktning behöver oftast längre tid för sin läsutveckling än elever som har ett språk med fonetiska symboler och läsriktning vänster – höger och uppifrån och ned.

Läsriktning

Speciell övning kan behövas för att öva just vänster – högerriktningen. I början kan eleverna ha hjälp av pilar över texten som visar läsriktningen.

Glosbok

6m Alltefter förmåga kan eleverna göra glosböcker där alla nya ord skrivs in. Hemspråklärare kan översätta och förklara, och när sådan inte finns, kan eleverna rita eller förklara med enklare svenska ord.

Efter ljudinläringen

Ett medvetet sysslande med vokaler kan för vissa elever komma under ljudinlärningsperioden men brukar annars tas i ett sammanhang vid denna periods slut. Elever som inte har svenska som förstaspråk har svårt att göra och höra distinktionen lång – kort när det gäller vokaler. Bättre är att tala om "uppe"- och "nere"-vokaler eller vokaler "som låter som i alfabetet" och vokaler "som inte låter som i alfabetet". (H. Ekener.)

SKRIVA

Skrivinlärning

Den skrivna symbolen som finns för varje ljud i det svenska språket lärs in jämsides med ljudinlärningen. Genom texterna som görs av elever och lärare tillsammans förstår eleverna att det som sägs också kan kodas ner i tecken på ett papper. Och det som sägs i skrift finns kvar och kan upprepas genom att symbolerna "läses". "Andra kan läsa det jag skrivit, förstå det och eventuellt svara på det." Barnet har nåtts av skrivningens idé.

Den allra första skrivningen består i ifyllnad av lärarens svagt skrivna ordbilder. Eleverna lär sig snabbt att kopiera och vill sedan själva skriva ordbilderna. Redan i detta stadium kan eleverna ta emot ledning av läraren när det gäller den praktiska utformningen av bokstäverna. Det är viktigt att ett felaktigt bokstavsformande inte blir befast.

Att kunna skriva är viktigt. Tidigt kan eleverna övas att göra texter till sina ritade bilder. I början med endast ett ord och så småningom med en sats som utökas till flera satser. Någon rättning behöver i början inte göras av elevernas skriftliga produktion, såvida inte eleverna uttryckligt ber om det. Glädjen i att berätta och formulera sig störs abrupt om det ställs krav på normer för vad som är rätt eller fel.

- * En skrivmaskin och/eller ett tryckeri är bra medel att stimulera barnen till egen skriftlig produktion.
- * Lär eleverna tidigt att slå i ordlistor och lexikon för att hitta ords stavning eller ordbetydelser, som är viktiga för det de skriver.

Fri skrivning

Den fria skrivningen blir en form av diagnosmaterial för läraren i svenska som andraspråk. Här syns om meningsbyggnad, grammatik, ordföljd och ljudavkodning är riktig. Här syns också om eleven har en ledighet och ett flyt i sitt nerskrivna språk som gör det skrivna intressant och roligt att läsa.

Korrigerings införs efter hand och mycket varligt. Till en början rättas endast sådant som stör förståelsen av det skrivna, såsom felaktighet eller vilseledande ordföljd, meningsbyggnad och skiljetecken.

Skillnaden mellan talspråk och skriftspråk behöver påpekas. "Så här säger vi men så här skriver vi." En plansch på väggen med de vanligaste

Polisen Kommer
Och tar Båtarna
Och då Kom turkie
t. Dom var nakna
och så Kom polisen
tog nakna gubbar och
Kvinnor och dom släng
des i Sjön. och nykter
gan Drog turkiet.
Bra!

Foto: Anders Petersen/MIRA

För att inte störa glädjen i att berätta och formulera sig behöver inte någon rättning göras av elevernas skriftliga produktion i början.

talspråksorden och deras skrivna variant kan vara en hjälp för eleverna. Fri skrivning kan ske utifrån:

en bild

en serie bilder med avslutad eller oavslutad handling

ett brev

en dagbok
en saga
artiklar till en klasstidning
meddelanden
dikter

Låt den färdiga produkten även få en fin utformning som gör den tilltalande. Det höjer värdet på det skrivna och stärker självkänslan hos eleverna. På lågstadiet kan man pryda väggarna även med den skrivna produkten. Uppklustrat på ett tonpapper eller med en liten ram omkring är det skrivna lika fint som vilken tavla som helst.

Bokens form tilltalar också eleverna. De lite äldre eleverna, som börjar ställa krav på sig själva att allt det skrivna skall vara helt rätt, kan arbeta på följande sätt.

Exempel: Eleverna har skrivit berättelser om olika djur. Läraren rättar tillsammans med varje elev. Eleverna skriver om sina berättelser rätt med kopieringspapper under och ritar en bild.

Därefter kopieras alla elevernas berättelser och sätts ihop till en bok var. Pärmarna kan varje elev utforma själv.

Se även Lgr 80 SVENSKA: Skriva, samt kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter: Skriva.

Bundna skrivövningar

Bundna skrivövningar används i språkundervisning för att öva och befästa olika moment i språkinläringen. I undervisningen av små barn bör detta arbetssätt användas sparsamt.

Övningarna innebär inget nyskapande, inget eget producerande, utan blir endast ett instrument för lärare i svenska som andraspråk att se huruvida eleverna uppfattat ett moment riktigt. Eleverna tycker dock ofta att det är ett roligt sätt att arbeta på. Det är styrt och bundet och överensstämmer troligen mer med det sätt de erfarit att skolorundervisning går ut på, nämligen att lyda auktoriteten, dvs läraren. Dessutom är det lätt att utföra de bundna skrivövningarna. Bundna skrivövningar finns i alla typer av färdigproducerat nybörjarmaterial i svenska som andraspråk.

Övningarna innebär oftast att ett grammatiskt mönster introduceras och sen upprepas ett antal gånger. Eleverna skall fylla i hela meningar eller delar av meningar.

I de bundna skrivövningarna kommer rättning in som en naturlig del. Rätta tillsammans med varje elev och anpassa förklaringar och språkjämförelser till elevens förmåga och behov.

Ett grammatiskt moment övas först muntligt och så konkret som möjligt. När momentet är väl förankrat hos eleverna, kommer därefter den bundna skrivövningen. Medan gruppen arbetar med bundna

skrivövningar har läraren möjlighet att gå runt och arbeta individuellt med varje barn.

Diktamen

Diktamen är en form av bunden skrivövning som kan komma in under slutet av lågstadiet. Utgå från barnen och gör tillsammans några meningar som sedan används för diktamen.

SPRÅKLÄRA

Allmänt

Språkläran bör utgöra en integrerad del i den övriga språkundervisningen. Ifråga om det grammatiska inslaget bör man särskilt uppmärksamma

- övningar av grammatiska strukturer, huvudsakligen muntliga, men även skriftliga
- övningar i satsbildning som syftar till kännedom om satsens olika delar.

Det är viktigt att ge eleverna regler för hur de skall bygga upp sitt andraspråk samtidigt som en kunskap i form av medvetenhet om det talade svenska språket är en god utgångspunkt för en vidgad erfarenhet av de enskilda enheterna, orden, deras böjning och placering i satser.

Diagnos

Elevernas egna texter kan vara utgångspunkt för grammatikövningar. Genom att göra texter tillsammans med barnen har läraren en god möjlighet att bilda sig en uppfattning om gruppens eller enskilda elevs kunskaper i ordförråd, ordböjning och ord- och satsbildning.

Arbetsprogram

Efter diagnos gör läraren ett arbetsprogram som utgår från elevens eller elevgruppens behov och sätts i relation till de kunskaper som finns i modersmålet.

Arbetsprogrammet formas efter en progression där enklare grammatiska strukturer föregår mer komplexa. Bildandet av huvudsatser med rak ordföljd bör alltså komma före bildandet av satser som har omvänd ordföljd, såsom frågesatser och huvudsatser som inleds med tidsadverb.

Vid arbete med substantivens deklinationer är det naturligt att starta med den 1:a, eftersom läraren där kan ge eleverna en nästan heltäckande regel för pluralbildning av ett stort antal substantiv: "En-ord som slutar på *-a* får *-or* när det talas om flera" osv.

Då olika språk använder sig av olika sätt att uttrycka en viss företeelse på, är det mycket viktigt att läraren i svenska som andraspråk har kunskap (se litteraturlistan) om just de språk som finns i elevgruppen.



Vissa elever behöver öva en företeelse mer än andra elever och vissa elever behöver öva en speciell företeelse mer än andra företeelser.

Det kan vara ändamålsenligt att visa på skillnaderna i uttryckssätt i modersmålet jämfört med svenskan. "Så här säger (gör) du på ditt språk; så här säger (gör) vi på svenska." Omfattningen och arten av kontrastiva jämförelser med elevernas förstaspråk bör vara beroende av deras mognad och intresse.

Arbetsmodell

Väggarna i klassrummet är utmärkta att använda för grammatiska uppställningar av olika slag. Så snart barnen lärt in ett moment befästes det ytterligare genom att de har möjlighet att vid behov kasta en blick på väggen.

Exempel:

en 	ett 	flera
grön stor	grönt stort	gröna stora

Övning av grammatiska strukturer

Muntligt

Övningar av grammatiska strukturer sammanfaller till stor del med övningarna under momentet *Bundna talövningar* (s 62). Övningarna bör vara korta i tid och innehålla endast kända glosor. Den muntliga övningen kan utgå från konkret material och bilder.

Skriftligt

Skriftliga övningar i grammatik blir ofta enbart ifyllnadsuppgifter för eleven. Det finns dock elever som behöver stödja sin muntliga inläring med motorisk, visuell och skriftlig övning.

Korrigerig

Grammatiska övningar av såväl muntlig som skriftlig karaktär är oftast hårt strukturerade för att koncentrera övningarna på en bestämd företeelse. Det innebär att rättning är nödvändig för att inte felaktigheter skall befästas. Sufflera barn som har lätt för att misslyckas, så att de inte blir stumma.

Övning i satsbildning

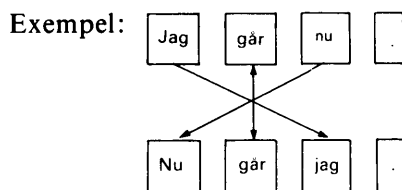
Laborativt arbetssätt

Ett konkret och laborativt arbetssätt, där både syn (det visuella), hörsel (det auditiva) och motorik samarbetar, stärker barnens språkinläring och medverkar till en upplevelse av språket. Det vi gör aktivt och medvetet, det kommer vi ihåg.

Barnens inläring av ordbilder kan systematiseras till att alla nya ord som kommer under ett moment skrivs ner på ordkort och samlas i "ordväskor". Dessa görs lätt av tonpapper.

- Röd väska och röda kort för substantiven (sakorden).
- Blå " " blåa " " verben (händelseorden).
- Gul " " gula " " småord (och, då, jag, ut osv).
- Grön " " gröna " " ord som talar om hur någon/något är (adjektiv, adverb).

Med dessa ordkort som utgångspunkt kan sedan eleverna laborera på bänkarna och "skriva" den struktur som övas.

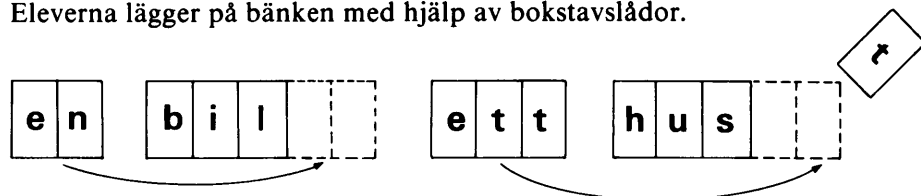


De ser och känner in den nya strukturen.

Bokstavslådor med de enskilda ljuden och skiljetecknen blir ett komplement till ovanstående arbetssätt och användes företrädesvis för att visa ordböjningar.

Övning på bestämd — obestämd form av substantiven

Eleverna lägger på bänken med hjälp av bokstavslådor.



Genom att flytta orden *en* och *ett* och lägga dem sist ("Titta! Ett *t* försvinner!") både ser och upplever eleverna motoriskt hur orden får sin nya form.

ORDKUNSKAP

Barnens ordförråd i svenska är mycket olika. Uppgifter från barnets förskoleperiod vad gäller språkutveckling i modersmålet och i svenska bör ligga till grund för skolans undervisning i andraspråket. Vilka områden och teman har förskolan arbetat med och var kan skolan ta vid? Ordförrådet utvecklas ständigt. I sin svenskspråkiga miljö uppsnappar barnet nya ord och använder dem utan att alltid förstå deras innebörd. Många ord lär barnet sig i en undervisningssituation. Inom momentet Samhälls- och kulturorientering presenteras ideligen nya ord och begrepp.

Hemspråkläraren har här en viktig funktion att fylla för att förankra ord- och begreppsinsläringen även på barnets modersmål.

Hur utökar vi barnets ordförråd i svenska?

Ordinläringen bör alltid vara behovsorienterad. Här nedan följer förslag till övningar.

- Träna barnen att *fråga* så snart det är ett ord som de inte förstår.
- Träna barnen att *stryka under* ord som de inte förstår i texterna.
- Gör *ordkort* med de nya orden så snart de är befästa.
- Skriv *glosböcker*.

Redan på lågstadiet kan barnen tränas att skriva glosböcker. Där bör de ange genus och där kan de notera ordens pluraländelser, skriva motsatsord, synonymer osv. Samtidigt blir det en övning i att tillämpa den alfabetiska ordningen.

- Skriv "*veckans ord*" på tavlan och använd några lektioner till att arbeta med dem.
- Samla ord till *bilder*.
- I arbetet med *ett temaområde* knyts naturligt nya ord till de redan befintliga. Varje temaområde har ett grundförråd av ord och uttryck som får bilda den bas till vilken nya ord sedan läggs.
- Substantiv, verb och adjektiv har nästan alltid släktord, avledningar eller sammansättningar med *samma stam*.
Exempel: En skola, en skol-gård, omskola, skol-ning, skol-trött. . .
Visa på hur man kan samla ord på detta sätt.
- Vid arbete med de *fem sinnena* kan nya ord tillföras på följande sätt (se s 76)

Exempel synen: Ögon — titta, se, kika, blunda, blinka osv.

- Öva *överordnade* och *underordnade begrepp*. En apelsin och ett äpple kallas för "frukt".
- Öva *sortering* och *klassificering*.
Stenar och knappar kan sorteras efter färg, form, storlek osv.
- Öva *idiomatiska fraser*.
Exempel: "Hoppa över" en sida, "kasta" ett öga . . .
- Lär in *ordspråk*. Gör jämförelser med barnens modersmål med hjälp av hemspråksläraren.
- Lär in *uttryck* som "stark som en björn", "listig som en räv" . . .
Gör jämförelser med barnens modersmål med hjälp av hemspråksläraren.
- Ge barnen enkla *regler för ordbildning*. (Se s 88)
- "*Ordjakslekar*"
Hitta på tio ord som börjar på A
Hitta på tre frukter eller bär som slutar på -ON
"Ett skepp kommer lastat"
"Levande charader"
Ta ut korta ord ur längre. Här stimuleras barnens fantasi till nya fantastiska ord.
Lek med handdockor (kasperdockor) ger barnen möjlighet att ge uttryck för känslor och att benämna dem.
Skriv nonsensdikter.
- Låt barnen få uppleva ordens nyanser och stämningar med både kropp och själ genom att använda musik vid inlärningen.

Stil

Barnen bör också få en uppfattning om olika sätt att tala och olika sätt att skriva, och att ord och uttryck har olika värdeladdningar. Vi talar på ett sätt till kompiserna men på ett annat till tandläkaren. När vi skriver brev till mormor skriver vi på ett annat sätt än om vi skulle skriva en artikel i en tidning. Eleverna uppmärksammar tidigt ord, klottrade på husväggar eller allmänna toaletter. De lär sig dem och använder dem utan att veta riktigt vad de står för. De har svårt att förstå reaktioner som ilska eller vrålskratt när de använder dessa ord i "fel"situationer. Olika personer tilltalas på olika sätt. Vi säger ju numera "du" till de flesta men man bör fästa barnens uppmärksamhet på att tilltalsordet "ni" ofta upplevs som artig och kanske också förväntas av vissa grupper i samhället.

Det är också skillnad på tal- och skriftspråk. Vi skriver inte alltid som det låter. Lista de vanligaste orden på klassrummets vägg.

Exempel: någon — nån

och — å

är — ä/e

mig, dig, sig — mej, dej, sej osv

ORDBILDNING

Allmänt

Att arbeta med ordbildning innebär för lågstadiets del att göra barnen uppmärksamma på att ord har en "historia". Somliga ord har två "historier". Historierna om ordet "Blåkulla" ser ut så här:

- a) Ordet är sammansatt av två delar, färgen "blå" och ordet "kulla" som kommer av ordet "kulle" och betyder höjd.
- b) "Blåkulla" är namnet på en plats som ligger så långt bort att bergen ser blå ut och dit reser häxorna på påsken för att hålla gästabud. Osv.

En dylik kunskap blir en tillgång för barnen vid läsning av skönlitteratur där nya ord ständigt dyker upp. Många författare är nyskapande vad gäller ord och ordsammansättningar.

- Försök bilda nya ord tillsammans med barnen. Här kommer de regler in som säger vilka ljud som får kombineras i svenskan.
Exempel: spr- och skr- går bra att ha i början av ett ord men aldrig i slutet.
Ist-, mst-, mr- och sr- kan aldrig inleda nya ord osv.
- Hitta på vad det nya ordet skall betyda. Här kommer man in på en diskussion som oftast fascinerar barn. Varför betyder "häst" ett stort djur med svans och som gnäggar?
- Gör (nonsens-) dikter med de nya orden.
- Ta upp de onomatopoetiska orden, lyssna på dem och visa gärna med ljudillustrationer hur de blivit till.
Exempel: susar, tasslar, darrar . . .

Sammansättningar

Sammansatta ord kan upplevas som tekniskt sett svårlästa ord, varför viss läsövning kan behövas.

- Visa på olika sätt som finns i svenskan att göra sammansättningar av två ord.
Exempel: sten-hus, stols-ben, gatu-namn, bad-rum
- Öva med ordkort och gör egna sammansättningar.
- Skriv i början sammansättningar med ett streck (-) mellan orden.
Exempel: en sol-ros
- Sista ordet i sammansättningen bestämmer genus.
- Visa på betydelseskilnader i s k fasta och lösa sammansättningar.
Exempel: Bortföra – föra bort (samma betydelse)
framställa – ställa fram (ej samma betydelse)

Förstärkande förled

I elevernas talspråk finns troligen ord sammansatta med
jätte-
toppen-
botten-

”Samla” dem och diskutera kring dem.

Avledningar

Uppmärksamma ord som börjar på negerande o- och jämför betydelserna om o- avlägsnas.

Exempel: O-synlig, -synlig

Ord som slutar på

-are	kommer upp naturligt när man talar om momentet ”yrken”
-(l)ing	kyckling, geting betyder något som är litet
-is	kändis, fegis, grattis
-on	många av fruktnamnen
-ig	} vanliga ordslut
-lig	
-het	

Förkortningar

Förkortningar förekommer flitigt i viss sorts text som barnen möter.

Lista dem. Bl a används i matematiken förkortningar som: m, dm, cm
kg, hg, g
l, dl, cl

Rolig kunskap är det att förstå förkortningar som VM, OS osv.

Andra förkortningar: lok(omotiv)
tele(fon)
foto(grafi)
rea(lisation)

SAMHÄLLS- OCH KULTURORIENTERING

Allmänt

Detta moment sammanfaller för många nybörjare på alla tre stadierna till sitt innehåll med de arbetsområden som man normalt arbetar med under lågstadietiden i ämnet Orienteringsämnen (Lgr 80, s 119 ff). Viss planering kan på lågstadiet ske i samråd med klasslärare och övriga lärare i arbetsenheten. Eleverna bör ha inövat nya glosor och begrepp till ett nytt arbetsområde innan klassläraren introducerar området i klassen. Detta kan läraren i svenska som andraspråk planera in i språkövningarna. (Viktigt är dock att undervisningen i svenska som andraspråk inte alltför mycket styrs av klasslärarens undervisning.)

Momentet integreras ständigt med övriga huvudmoment.

Momentet ger möjlighet till inblickar i företeelser och levnadssätt i andra länder och kulturer. Eleverna själva och/eller hemspråklärare utgör här en viktig resurs.

Arbetssätt

Varje arbetsområde består av en mängd nya ord (glosor) och begrepp med anknytning till verkligheten. Genom ett konkret och undersökande arbetssätt leds eleven fram till en självupplevelse där ord och begrepp naturligt inlärs och kopplas till sitt sammanhang. Det blir meningsfullt (jämför LMN-materialet!). Innehållet i momentet presenteras och behandlas på varierande sätt, utifrån elevens svensk-kunskaper och ålder. Det är viktigt att ständigt återkomma till genomgångna ämnesområden för att befästa orden och begreppen. Nya infallsvinklar och nytt fräscht material kan göra att repetitioner inte känns tjatiga och upprepande. Under de fria aktiviteterna kan lågstadieleverna arbeta laborativt med det aktuella temat (oä—slöjd).

Exempel: Efter genomgång av temaområdet "FRUKT" repeteras glosorna naturligt under en huvudräkningslektion eller då man "leker affär" och övar sig att räkna ut summor. Det är viktigt att planeringen sköts så att eleverna inte gör exakt samma saker eller ser samma stenciler hos lärare i svenska som andraspråk, hemspråklärare och klasslärare.

Lokal och materiel

Skolans och elevens närmaste omgivning blir "arbetsplatsen". Studiebesök görs på institutioner (polis, brandkår, förälders arbetsplats, . . .) och i miljöer som ligger långt bort från skolan. Verkligheten tas som utgångspunkt för arbetet i klassrummet. När den närmast tillgängliga verkligheten tömts på sina möjligheter gäller det att finna konkreta föremål och/eller bildmateriel. Fotografier är att föredra framför ritade bilder.

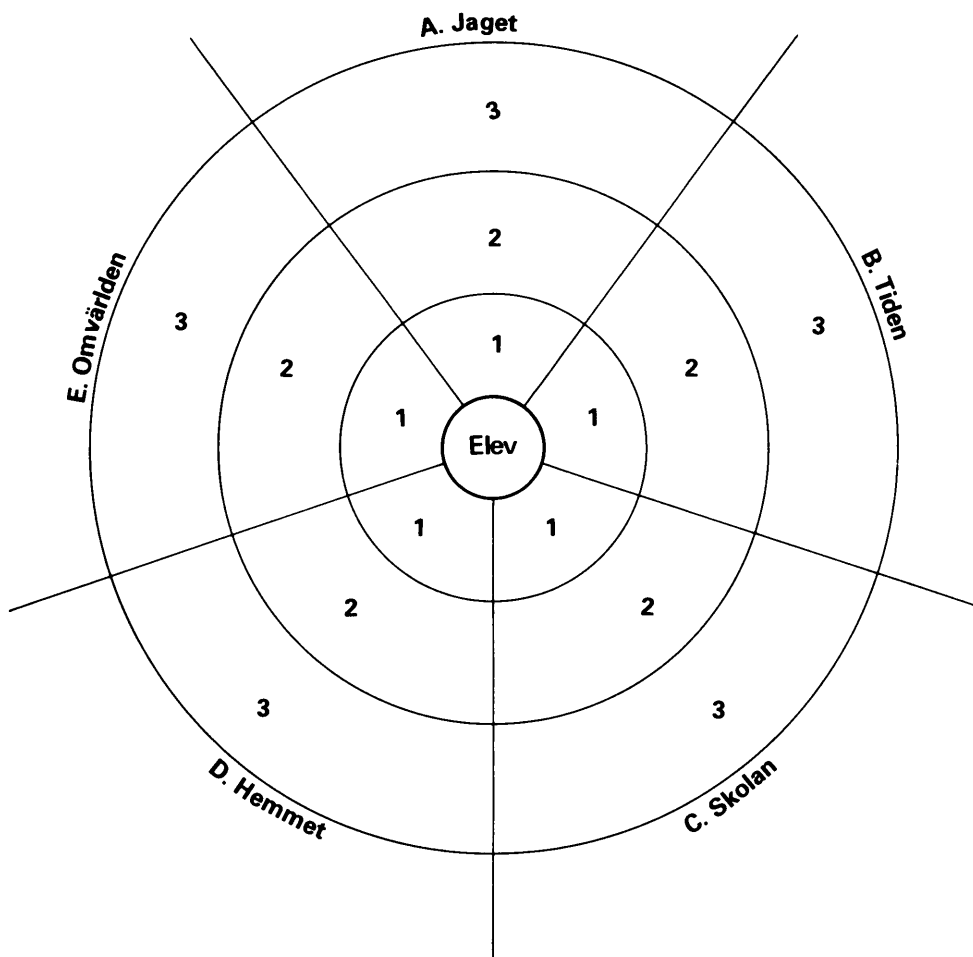
Tillgång bör finnas till konkret materiel i form av:

Docka
Dockkläder
Dockmöbler
Plastdjur
Klocka
Pengar
Leksaksfordon
Telefon (2 st)
Trafikmärken
Tomma varuförpackningar
Vit kartong för tillverkning av spel
Pussel (kroppsdelar, klockan . . .)

Ämnesområden

Eleverna måste snabbt få ett grundförråd av ord och begrepp för att beskriva sig själva och sin omvärld. (Här avses inte bara den *svenska* omvärlden utan även elevernas hemländer.) Till en början väljs ämnesområdena utifrån eleven som centrum och vidgar sig sedan bort från eleven och ut mot samhället. Momentet Samhälls- och kulturorientering kan delas upp i följande delmoment (se figuren på omstående sida):

- A. Jaget
 - B. Tiden
 - C. Skolan
 - D. Hemmet
 - E. Omvärlden
1. Innebär de allra vanligaste orden och fraserna som eleven har behov av för den första tiden i skolan och utanför skolan. Är avsett för helt nyinflyttade elever samt för elever som inte kommit så mycket i kontakt med svenska språket under förskoletiden eller som har luckor i sitt ordförråd.
 2. Samma ämnesområden i stort men utvidgade mot ett större ordförråd och en större kännedom om omvärlden. Följer naturligt efter 1 ovan.
 3. En ytterligare utvidgning av samma grundområden som tidigare. Eleverna talar nu ett språk som förstås av läraren i svenska som



andraspråk och kamraterna i gruppen. Följande innehåll i delmomenten är grundförslag.

A. Jaget

1. Jag heter ...
- Jag bor ...
- Jag är ... år.
- Jag kan (inte) ...
- Jag vill (inte) ...
- Jag tycker (inte) om ...
- Kroppsdelar (öga, öra, näsa mun, hand ...)
- Färger

2. Fortsättning kroppsdelar (arm, armbåge, knä . . .)
Hur kroppen fungerar
Sexualkunskap
Mina känslor
3. Relationer till andra
Könsroller
Konflikter
Samlevnadsfrågor

B. Tiden

1. Dagarnas namn
Siffror
Klockan
Börjar/slutar
När . . .?
2. Månadernas namn
Årstidernas namn
Helger
Väder
3. Traditioner
Klimat (vid repetition av årstiderna)
Min egen historia (tidsperspektivet)

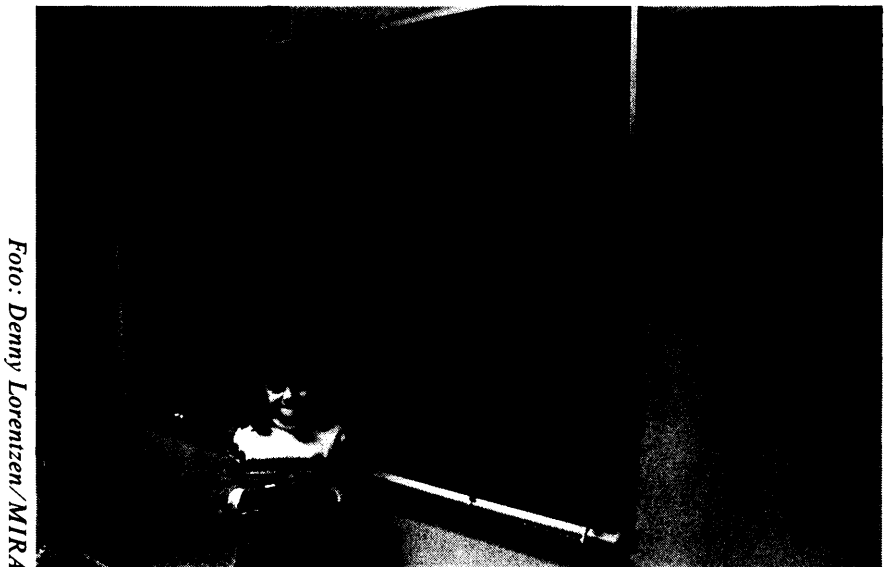


Foto: Denny Lorenzen/MIRA

Inläring av dagarnas och månadernas namn.

C. Skolan

1. Namn på lärare/kamrater
Namn på viktiga personer i skolan (vaktmästare . . .)
Föremål i klassrummet
Toalett
Matbepisning
Schema
Ämnesnamn (svenska, matematik osv)
Lärare — syster — tandläkare
2. Gymnastiksalen och vad man gör där
Slöjdsalen och vad man gör där (årskurs 3)
Matematiktermer (de enklaste som + och — och = kommer under punkt 1 ovan)
3. Svenska skolans uppbyggnad (stadier, klasser . . .)
Regler i skolan/i klassrummet

D. Hemmet

1. Familjen — ursprungsland och modersmål
Kläder
Möbler/husgeråd
2. Släktingar
Mat och matvanor
3. Olika sätt att bo
Olika familjebildningar
Hyra — bidrag
Religion

E. Omvärlden

1. Skolvägen
Pengar/betalning
Åka buss/spårvagn
Djur och natur
2. Trafik och trafikmärken
Orientering om företeelser runt skolan och hemmet (kvarterspolis, bibliotek, affär . . .)
Telefon
Färdmedel
3. Orientering i hembygden
Post och bank
Polis och brandkår

Sjukhus
Barnomsorg
Affär — varor — priser

Förutom ovanstående ämnesområden finns följande som man brukar räkna med hör till lågstadiet. (Lgr 80 s 113 och framåt.)

Rymden
De historiska tidsåldrarna Stenåldern — Bronsåldern — Järnåldern
Karta — karttecken m m.

UNDERVISNING FÖR ÄLDRE ELEVER

GRUNDLÄGGANDE UNDER- VISNING

Ämnesområden

Alla invandrarbarn oberoende av ålder och bakgrund har behov av att först tillägna sig ett stort grundläggande ordförråd innan de kan gå vidare och inhämta kunskaper från oä-, NO- och SO-undervisningen.

1. Vilka ämnesområden ska jag välja?
2. Var ska jag börja?
3. I vilken ordning ska jag ta ämnena?

Dessa frågor ställer sig säkert den oerfarne läraren. Då kan följande råd vara till nytta:

1. Börja med de områden eleven först har behov och nytta av, t ex jag själv och skolan.
2. De ämnesområden som de svenska barnen behärskar redan vid skolstarten är lämpliga att tidigt ta upp i undervisningen.
3. Ordningen på ämnesområdena är inte så viktig. Däremot bör varje ämnesområde tas upp vid flera återkommande tillfällen och fördjupas.

Här följer exempel på ämnesområden:

Jag själv

Familjen

Bostaden

Skolan

Min dag

Mat

Kläder

Kropp- och sjukvård

Färger

Tid

Trafik

Närsamhället

I naturen

Vädret
Årstider
Helger
Yrken
Sagor
Lek och idrott
Slöjd
Aktuella händelser
Att vara tonåring
Sexualkunskap

Endast ett av ovanstående ämnesområden är knutet till ett visst stadium, nämligen *Att vara tonåring*. Övriga områden bör tas upp på alla tre stadierna. *Hur* varje ämnesområde läggs upp i undervisningen beror däremot på barnens ålder och förmåga att ta emot undervisningen. Klart är att äldre elever har krav på ett högre tempo än yngre elever och att de på en och samma gång kan ta emot fler ord utan att förtröttnas.

Ord till ovan angivna ämnesområden finns listade i ett arbete, som är under tryckning i Malmö. Intresserade lärare hänvisas till invandrarexpeditionen i Malmö. Liknande listor finns också i Studieplaner från Södertälje (se litteraturförteckningen).

När ett ämnesområde tas upp i undervisningen första gången, är det viktigt att påpeka för lärare på alla tre stadierna att de ord man först arbetar med är:

- a) ord som eleverna har störst användning för
- b) ord med övergripande betydelse
- c) ord man behöver för att förklara nya ord med

Inom ämnesområdet *Familjen* är det viktigare att lära ut orden mamma och pappa än mormor och morfar. Dessa ord är i sin tur viktigare än svärmor och svärfar.

Området som behandlar *Naturen* tar vid första tillfället upp ord som träd, buske, blomma och fågel. Nästa gång man kommer till ämnet ifråga kan följande ord vara lämpliga att ta upp: gren, knopp, stjälk, rot osv. Först vid ett senare tillfälle kan artnamn såsom gran, bok, ros, prästkrage, gråsparv läras in.

Grammatik

Likaväl som det är naturligt inom ämnesområdet *I naturen* att lära ut *träd* före *ek* så gäller för grammatikens del att t ex *min bok* bör komma före *min lilla bok*. Trots detta kan man inte säga att grammatikinläringen måste ha en viss gång. Viktigare är att språket är så naturligt som möjligt och anpassat till eleven.

Äldre elever har större krav på grammatisk systematisering än yngre elever och kan många gånger också ha behov av att lära sig sådana

grammatiska termer som de kanske är väl förtrogna med från sitt hemland. För elever på alla stadierna gäller att de är mycket hjälpta av att få en grammatisk jämförelse mellan svenskan och hemspråket. Här spelar hemspråksläraren och läraren i svenska som andraspråk en viktig roll.

Den första grammatiken bör byggas upp med hjälp av ett begränsat ordförråd.

Exempel:

penna	skriver	fin
gummi	ritar	stor
papper	målar	grön
bok	sitter	dyr
pärm	läser	billig
väska	pratar	
flicka	tittar	
pojke		
fröken		
magister		
bord		
stol		

- | | |
|--|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Vad är det? | Det är en penna. |
| <input type="checkbox"/> Vem är det? | Det är en röd penna. |
| <input type="checkbox"/> Vad har du/jag? | Det är Eva. |
| | Jag har en blå penna. |
| | Du har en grön penna. |
| <input type="checkbox"/> Vad har han/hon? | |
| <input type="checkbox"/> Vem har en röd penna? | |
| <input type="checkbox"/> Vad gör du/jag? | |
| <input type="checkbox"/> Vad gör han/hon? | |
| <input type="checkbox"/> Vem sitter? | |
| <input type="checkbox"/> Vems penna är blå? | Evas |
| | Min/din |
| | Hans/hennes |
| <input type="checkbox"/> Vad kostar pennan? | Den kostar |
| <input type="checkbox"/> Var är pennan? | Den är i väskan. |
| <input type="checkbox"/> Vad har du/jag? | Jag har <i>ett</i> rött bord. |
| <input type="checkbox"/> Vems bord är rött? | Mitt/ditt |
| <input type="checkbox"/> Vad kostar bordet? | Det kostar |
- osv

Följande grammatiska checklistor kan vara till hjälp för planering av undervisningen. Listorna visar ingen progression och kan inte göra anspråk på att vara fullständiga. De är heller inte inriktade mot ett visst stadium eller en viss kunskapsnivå. Tanken är att listorna skall kunna användas så länge undervisningen i svenska som andraspråk pågår.

Checklistor över grammatiska moment

Substantiv

- Obestämd och bestämd form singular och de vanligaste fallen av deras användning
Exempel: en penna — pennan, ett hus — huset
- Pluralbildning. Obestämd och bestämd form
Exempel: penna -or, stol -ar, pojke -ar, telefon -er, äpple -n, hus --, lärare --
pennorna, stolarna, pojkarna, telefonerna, äpplena, husen, lärarna
- Genitiv
Exempel: Jans penna, flickornas pennor
- Några regler för att underlätta valet av pluraländelser
Exempel: Ord som singular slutar på *a* får i plural ändelsen *-or*:
flicka — flickor

ett-ord som i singular slutar på vokal får i plural ändelsen *-n*: ett äpple — äpplen

ett-ord som i singular slutar på konsonant får i plural *ingen ändelse*: ett hus — många hus
- Några pluralformer
Exempel: man — män, fot — fötter, hand — händer, öga — ögon, bok — böcker, son — söner
- Ämnesnamn
Exempel: vatten, luft, trä
- Användningen av obestämd form respektive bestämd eller bekant form
Exempel: Här står en soffa och en säng.
På sängen ligger en katt.
- Artikellös form
Exempel: Vi dricker *mjölk*.
Erik är *mekaniker*.
Jag åker *bil*.

Adjektiv

- Regelbundna adjektiv i attributiv och predikativ ställning
Exempel: en gul penna den gula pennan pennan är gul
ett gult hus det gula huset huset är gult
två gula pennor/ de gula pennorna/ pennorna/husen
hus husen är gula

- Perfekt particip använt som adjektiv

Exempel:

en grillad kyckling	den grillade kycklingen	kycklingen är grillad
grillat kött	det grillade köttet	köttet är grillat
två grillade kycklingar	de grillade kycklingarna	kycklingarna är grillade

en känd person	den kända personen	personen är känd
ett känt namn	det kända namnet	namnet är känt
två kända personer/ namn	de kända personerna/ namnen	personerna/ namnen är kända

en skriven sida	den skrivna sidan	sidan är skriven
ett skrivet brev	det skrivna brevet	brevet är skrivet
två skrivna sidor/ brev	de skrivna sidorna/ breven	sidorna/ breven är skrivna

- Presens particip använt som adjektiv

Exempel: ett flygande tefat

- Adjektiv som slutar på -el, -er, -en

Exempel: enkel	enkelt	enkla
vacker	vackert	vackra
vaken	vaket	vakna

- Adjektiv som slutar på -d, -rd, -rt eller på lång vokal

Exempel: röd	rött	röda
hård	hårt	hårda
svart	svart	svarta
ny	nytt	nya

- Adjektiv som ej kan böjas i neutrum

Exempel: lat, rädd, höger, vänster

- Oböjliga adjektiv

Exempel: kul, bra, lagom, spännande, extra, gratis, en rädd flicka
ett -- barn

- I attributiv ställning i samband med possessiva pronomen, genitiv av egennamn och av substantiv

Exempel: min gula penna, Annas gula penna, flickans gula penna

- Regelbunden komparation

Exempel: glad, gladare, gladast
mörk, mörkare, mörkast

- Oregelbunden komparation

Exempel: liten, mindre, minst
dålig, sämre, sämst

- Komparation med mer och mest
Adjektiv som slutar på -isk
Exempel: fantastisk, mer fantastisk, mest fantastisk
- Perfekt particip använt som adjektiv
Exempel: intresserad, mer intresserad, mest intresserad
- Presens particip använt som adjektiv
Exempel: spännande, mer spännande, mest spännande
- Superlativens bestämda former
Exempel: gladaste, största

Adverb

- Uttryck för tid
Exempel: nu, snart, sedan, redan, alltid, aldrig, ibland, ofta, sällan
- Uttryck för riktning och befintlighet
Exempel: här — hit, där — dit, ute — ut, inne — in, hemma — hem
- Adverb + preposition
Exempel: in i, upp på
Han gick ut ur rummet.
- Sättsadverb
Exempel: roligt, vackert, bra
- Komparation av adverb
Exempel: Han kom *senare* än jag.
Han stannar *helst* hemma, när det är kallt.
- Satsadverbet *inte*
Andra satsadverb
Exempel: gärna, absolut, egentligen, troligen, naturligtvis
- Frågande adverb
Exempel: när? var? hur? varför?
När kommer du?
Vet du *när* Kalle kommer?
- Relativa adverb
Exempel: där, dit, varifrån, varefter
Lund är en stad *där* det bor många studenter
Var ligger byn *dit* ni ska flytta.

Verb

- Regelbundna verb
Exempel: infinitiv imperativ presens preteritum futurum
(imperfekt)
titta titta! tittar tittade ska titta
kommer att titta

- Verben *vara, bli, ha*
- Starka verb
Exempel: *skri va — skre v — skri vit*
fry sa — frö s — fru sit
sitta — sa tt — su ttit
- Vanliga oregelbundna verb
Exempel: *gå — gick — gått, se — såg — sett*
- Perfekt och pluskvamperfekt
Exempel: *har badat, hade badat*
- De vanligaste modala hjälpverbens böjning och användning
Exempel: *kunna, vilja, få*
- Infinitiv med och utan *att*
Exempel: *Han kan sjunga.*
Han börjar arbeta klockan åtta.
- Infinitiv med *att* används i allmänhet
 1. efter substantiv
Exempel: *Har du lust att komma?*
 2. efter adjektiv
Exempel: *Är det svårt att lära sig svenska?*
 3. efter preposition
Exempel: *Tänk på att äta förnuftigt!*
 4. efter tryckstark verbpartikel
Exempel: *Han tycker om att sjunga.*
- Imperativ
Exempel: *Lyssna! skriv!*
- Presens om nutid, pågående tid
Exempel: *Jag läser nu.*
- Presens om upprepad tid
Exempel: *Jag läser varje dag.*
- Presens om all-tid
Exempel: *Hästar äter gräs.*
- Presens om framtid
Exempel: *Jag ringer på fredag.*
- Tempus och tid

Presenssystemet

före NU	NU	efter NU
har startat	startar	startar i morgon kommer att starta skall starta
(perfekt)	(presens)	(futurum)
Exempel: före NU NU efter NU	Jag har ätit. Nu dricker jag kaffe. Sedan skall jag gå ut. Sedan kommer jag att gå ut. Sedan går jag ut.	

Preteritumsystemet

före DÅ	DÅ	Efter DÅ
hade startat (pluskvamperfekt)	startade (preteritum)	skulle starta (futurum preteritum)
Exempel: DÅ före DÅ efter DÅ	I måndags var jag mycket trött. Jag hade läst hela söndagen. Jag skulle skriva ett prov.	

- Skillnad perfekt — preteritum (imperfekt)
Exempel: Jag har varit i Rom.
 Jag var i Rom 1978.
- Skillnad supinum — perfekt particip hos starka verb
Exempel: Jag har skrivit brevet — Brevet är skrivet.
- Presens particip
 1. som adjektiv
Exempel: ett flygande tefat.
 2. efter *kommer* och *går*
Exempel: Han kom gående på stigen.
 Han gick gråtande därifrån.
 3. substantiverat, en/ett
Exempel: en gående, en troende
 ett leende, ett beroende
- Transitiva verb
Exempel: sätta, lägga, ställa, väcka, döda
- Intransitiva verb
Exempel: sitta, ligga, stå, vakna, dö

- Kännedom om passiv form och dess användning, t ex meddelanden och instruktioner**
Exempel: Plagget tvättas i 40°.
- När subjektet i den aktiva satsen är oviktigt. Verbhandlingen är det man vill meddela**
Exempel: Uppsala universitet grundades 1477.
- Olika sätt att uttrycka passivum**
 1. -s
Exempel: fångas, förstörs
 2. perfekt particip + bli eller vara
Passivum med bli + perfekt particip används för att framhäva ett händelseförlopp/verbet
Exempel: Filmen blir förstörd om den utsätts för direkt ljus.
(Filmen förstörs om den utsätts för direkt ljus.)
 - Passivum med vara + perfekt particip används för att framhäva resultatet av en handling
Exempel: Filmen är förstörd. Den har utsatts för ljus.
 3. Aktiv sats utan objekt/passiv sats med "det"
Exempel: Det fuskades i klassen.
- Deponens**
Exempel: svettas, lyckas, minnas, andas, hoppas
- Kännedom om fast och lös sammansättning**
Exempel: Vänta tills regnet *upphör!*
Hör nu upp ordentligt, barn!
- Partikelverb**
Exempel: skriva *upp*, tycka *om*
- Konditionalis**
Exempel: Han skulle hjälpa oss, om vi bad honom.
Han skulle ha hjälpt oss, om vi hade bett honom.

Räkneord

grundtal	325 — trehundra tjugofem
ordningstal	12:e — tolfte
klockslag	14.30 — halv tre
datum	25/5 — tjugofemte maj
årtal	1981 — nittonhundraåttioett

Pronomen

- Personliga pronomen i subjekts- och objektsform**
Exempel: jag — mig, vi — oss
- Personliga pronomen i genitivform**
Exempel: hans, hennes

- Reflexiva pronomen (reflexiva/icke reflexiva)
Exempel: Kalle vill inte klä på *sig*.
Då klär hans mamma på *honom*.
- Reciproka pronomen
(varandra)
- Possessiva (reflexiva) pronomen (reflexiva/icke reflexiva)
Exempel: min, mitt, mina; sin, sitt, sina; hans, hennes, deras
Stina och *hennes* syster ska gå hem.
Eva frågar Per, om hon får låna *hans* bil, därför att hon ska hämta *sin* syster.
- Interrogativa pronomen i direkt och indirekt tal
Exempel: vem, vad, vilken; vem som, vad som, vilken som.
Vem går där? Han undrar vem som går där.
- Relativa pronomen och relativsatser med som + preposition
Exempel: som, vilken (vilket, vilka)
Jag har en hund, som heter Karo.
Vad heter restaurangen, som du brukar äta på?
- Demonstrativa pronomen
Exempel: den här (det här, de här)
- Vanliga indefinita pronomen (obestämda)
Exempel: Någon (något, några) någonting
ingen (inget, inga) ingenting
man, en
mycket, många, flera, få
all (allt, alla) allting
annan (annat, andra)
den ena – den andra
somliga – andra
en del – andra
var (vart) varje
varenda (vartenda) varannan (vartannat)
var och en
vilka som helst

Prepositioner

Vanliga prepositioner, särskilt rumsprepositioner och enkla prepositionsuttryck

Prepositionerna avser t ex

- rum på bordet
- tid på sommaren
- något annat säker på
förhållande

Prepositionerna kan vara t ex

- enkla av, mellan, över
- sammansatta bakom, ovanför
- en ordgrupp på grund av

Observera skillnaden mellan preposition och partikel!

Exempel: Vad tycker du om boken? (anse om)

Tycker du om boken? (gillar)

Prepositioner som uttrycker genitivförhållande

Exempel: Han målade taket *på* huset.

Vi tittade på en karta *över* Sverige.

Interjektioner

och onomatopoetiska uttryck

Exempel:

- uttryck för känslor Oj! Fy! Aj! O! Usch! Brrr!
- hälsningar Hej! Hallå! Hej då!
- onomatopoetiska verb skäller, jamar, trallar
- onomatopoetiska utrop Tyst! Bums!

Konjunktioner

Samordnande konjunktioner — bindeord

Exempel: och, men, utan, eller, för

Underordnande konjunktioner — fögeord som inleder bisatser

Exempel: att, då, när, sedan, som, därför att, om, för att

Ordföljd

Huvudsats

- Rak ordföljd
- Omvänd ordföljd i huvudsats
 - a) vid fråga
 - b) när huvudsatsen börjar med annat ord än subjektet

Vem	läser	?						
Jag	läser	.						
Nu	läser	jag						
Igår	läste	jag	inte					
Då	ville	jag	inte	läsa				
Jag	hinner		inte	läsa	tidningen	ordentligt	hemma	på morgonen
På morgonen	hinner	jag	inte	läsa	tidningen	ordentligt	hemma	

X FV S ADV IV OBJEKT SÄTT RUM TID
(finit verb) sats- (infinital
adverb- verb)
ial

X står för fundament (satsinledare), som kan vara olika satsdelar.

Bisats

(Du vet)

att	jag	inte	hinner	läsa	tidningen	ordentligt	hemma	på morgonen
-----	-----	------	--------	------	-----------	------------	-------	-------------

BI S ADV FV VERB OBJ SÄTT RUM TID

(bisats-
inledare)

Ordföljd i fråga i direkt och indirekt tal.

Exempel: Vad heter du? Han undrar vad du heter.

I satsfogning med bisats före huvudsats respektive huvudsats före bisats

Exempel: Om jag blir frisk kommer jag i morgon.

Jag kommer i morgon om jag blir frisk.

Uttal

Mycket är redan sagt om uttalet på s 65 och framåt. Förutom de övningar som är nämnda där kan kanske följande vara till hjälp för de äldre eleverna.

För att hjälpa eleverna till rätt betoning kan de redan på ett tidigt stadium tränas att markera först betonade stavelser i enskilda *ord*

Exempel: båten

apelsinen

skrivbok

Därefter markeras betonade stavelser i *satser*

Exempel: Var kommer du ifrån?

Jag kommer från Polen.

Ytterligare ett steg som är svårare att markera

a) betonad lång vokal —

b) betonad kort vokal .

Exempel: mata mätta

busig bussig

osv.

Eleverna behöver också få insikt om att en och samma sats kan betonas olika och därigenom ges olika betydelser.

Exempel: Jag vill inte gå dit.

Jag *vill* inte gå dit.

Jag vill *inte* gå dit.

Jag vill inte *gå* dit.

Jag vill inte gå *dit*.

Varför vill *du* inte gå dit?
Varför *vill* du inte gå dit?
Varför vill du *inte* gå dit?
Varför vill du inte *gå* dit?
Varför vill du inte *gå dit*?

Viktigt är att redan på ett tidigt stadium öva prosodi, dvs språkets rytm och melodi. En hjälp för både lärare och elever är Olle Kjellins: Svensk prosodi i praktiken — en handledning i uttalsinläring.

Uppnådda kunskaper efter genomgången grundläggande undervisning

Efter genomgången av den grundläggande undervisningen som ofta sker i förberedelseklass kan man förvänta att eleverna skall

<i>kunna förstå och använda:</i>	ord, aktiviteter och funktioner som berör skola, hem, fritid, mat, kläder, kroppsdelar, djur, växter, årstider, helger, närsamhället osv.
<i>kunna förstå och använda:</i>	grundläggande grammatik
<i>kunna förstå:</i>	instruktioner
<i>kunna uttrycka:</i>	vad de har behov av i vardagliga situationer
<i>känna till:</i>	grundläggande begrepp i t ex geografi, matematik
<i>kunna bokstäverna:</i>	så att de lästekniskt kan förstå enklare texter
<i>kunna skriva:</i>	enklare skisser utan krav på korrekt stavning

Förväntade kunskaper efter genomgången grundläggande undervisning

Den mottagande klassläraren har ofta en annan bild av eleverna som förväntas

<i>kunna förstå:</i>	det mesta läraren säger i olika sammanhang
<i>kunna tala:</i>	ett språk läraren förstår utan större ansträngning
<i>kunna:</i>	begrepp som hör till oä, no, so och matematik
<i>ha:</i>	en lästeknik jämförbar med svenska elevers

kunna läsa och förstå:

det mesta i oä-, no- och so-böcker-
na

kunna:

alla bokstäverna, lång—kort vokal,
ljudstridig stavning
inte enbart läsa utan också stava

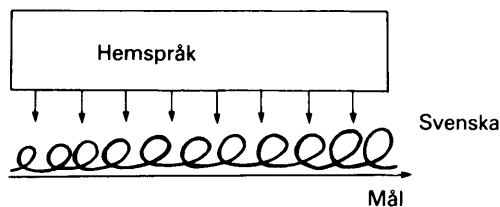
Det är lätt att förstå att denna brist på samstämmighet vållar både eleven och den mottagande läraren problem. Därför måste den fortsatta undervisningen anpassas efter eleven under lång tid.

FORTSATT UNDERVISNING

Elevernas språkliga uttryckssätt bör analyseras och resultatet av analysen användas för att planera den fortsatta undervisningen.

Enligt interimsspråkhypotesen bygger eleven upp ett språksystem åt sig med hjälp av hypoteser som har utformats efter det språk som han lyssnar på. När han märker att en hypotes inte är riktig ändrar han den och på så sätt utvecklas språket hela tiden.

Om lärare och elev är medvetna om att en del av de fel som görs vid inlärnigen är naturliga led i språkutvecklingen så kan felen ligga till grund för planering av undervisningen. Andra fel som eleverna gör förklaras av skillnader mellan svenskan och hemspråket (se kontrastiv grammatik och fontetik).



Om andraspråksutvecklingen stannar någonstans på vägen mot målet kallas det fossilisering. (Den som är intresserad av att läsa mer om interimsspråkhypotesen hänvisas till rapporten "Tröskelnivå", SÖ 1981.)

Andraspråksundervisningen i skolan kan påskynda språkutvecklingen genom att läraren hjälper eleverna att använda de språkliga reglerna på rätt sätt. Ofta är elevernas skriftspråk torftigt. Detta kan bland annat bero på att eleven undviker svårigheterna och av den anledningen använder ett förenklat språk. Genom att få "volym" på språket, tala mycket, läsa mycket och skriva mycket kan eleverna skaffa sig fler och varierade uttrycksmöjligheter.

Innehåll i den fortsatta undervisningen

Invandrareleverna behöver uppnå förstaspråksnivå i svenska för att få samma möjligheter till fortsatta studier och yrkesval som sina svenska

kamrater. Under den fortsatta undervisningen behöver eleverna därför utveckla sin förmåga att:

- göra sig förstådda i vardagliga situationer speciellt i samtal med jämnåriga
- förstå det väsentliga i samtal och muntliga framställningar som rör bekanta och obekanta ämnesområden
- lyssna och återberätta
- begära upplysning och ge information
- förstå muntliga och skriftliga instruktioner och anvisningar
- muntligt redovisa arbetsuppgifter och fakta samt redogöra för ett händelseförlopp
- muntligt och skriftligt framföra åsikter och tankar
- läsa olika texttyper för att få information och upplevelse
- så självständigt som möjligt tillgodogöra sig lärobokstexterna
- på egen hand använda facklitteratur, tidningar, film, radio och TV-program för att skaffa sig kunskap och information
- i berättelser, brev och meddelanden tydligt och klart uttrycka vad de menar
- föra anteckningar
- skriftligt berätta, beskriva och redovisa fakta med så hög grad av språkriktighet som möjligt
- upptäcka stilvariationer i språket
- i tal och skrift anpassa språk och framställning till vad situationen kräver
- genom litteraturläsning skaffa sig såväl passivt som aktivt ordförråd i nivå med svenska barns
- på egen hand hålla sina språkkunskaper vid liv och utveckla dem.

Ordkunskap

Även i den fortsatta undervisningen är det naturligtvis viktigt att eleverna får möjlighet att utvidga sitt ordförråd på olika sätt.

För att rätt kunna hjälpa eleverna måste man som lärare vara medveten om:

1. vad det innebär att verkligen aktivt kunna ett ord nämligen att
 - känna till ordets betydelse(r), användning och böjning(ar)
 - uppfatta ordet rätt när man möter det i tal och skrift
 - kunna uttala och stava ordet rätt
 - använda ordet i tal och skrift
2. skillnaden mellan aktivt och passivt ordförråd
3. att det inte räcker att slå upp ett ord i lexikon, utan att ordet alltid måste komma i ett sammanhang, inte en — utan åtskilliga gånger.

Ordbildning

För mellan- och högstadieelever, som kommit en bit på väg i sin språkutveckling, kan det vara lämpligt att mera systematiskt behandla ordinläringen.

Om invandrareleverna blir förtrogna med tillvägagångssättet att i svenskan bilda nya ord genom sammansättningar och avledningar, utökas deras ordförråd avsevärt och de får större möjlighet att variera språket. Men den kanske allra största vinsten är möjligheten att härleda ord och på det sättet öka ordförståelsen.

De vanligaste och viktigaste sätten att bilda nya ord av dem som redan finns är sammansättning (en bil + däck = ett bildäck), och avledning genom tillägg av ändelser, suffix, (*vänlig*) eller förstavelser, prefix, (*ovän*) eller bådadera (*ovänlig*). En kombination av avledning och sammansättning finns också.

Exempel: hus att parkera i = parkeringshus.

Sammansättning

I ett sammansatt ord (saftflaska) är det *förleden* (saft) som bestämmer innehållet i *efterleden* (flaska). Efterleden bestämmer det sammansatta ordets genus (*en*) och pluraländelse (*-or*). När förleden är ett substantiv har den i många fall genitivform *-s* (vinbärsbuske) eller någon annan gammal genitivform. Det finns vissa regler när man har *s* mellan förled och efterled. I vissa fall bortfaller *-a* och *-e* i förleden (gata blir gatlykta, gatukök).

Det är inte självklart att eleven genomsådar betydelsen av ett sammansatt ord trots att han kan delordens betydelse.

Sammansättningar kan bildas mellan följande ordklasser:

substantiv + substantiv

Exempel: en kör + en sång = en körsång
en stol + ett ben = ett stolsben
en vara + ett hus = ett varuhus

adjektiv + substantiv

Exempel: lätt + mjölk = lättmjölk

verb + substantiv

Exempel: (att) suga + ett rör = ett sugrör

adjektiv + verb

Exempel: stor + (att) städa = (att) storstäda

adjektiv + adjektiv

Exempel: ljus + blå = ljusblå

adverb + substantiv

Exempel: in + en gång = en ingång

substantiv + adjektiv

Exempel: kol + svart = kolsvart

Prefix

Genom att eleverna får kunskap om de vanligaste prefixens betydelse kommer deras ordförståelse att öka avsevärt. Detta gäller de prefix där man kan förutsäga betydelsen hos ordet om man känner till betydelsen av grundordet och prefixet.

be- *be-* motsvarar ibland på och gör verbet transitivt.

belysa — lysa på något

besvara — svara på något

bestiga — stiga på något

beklaga — klaga på något

för- *för-* betyder ibland göra något/någon — are

fördyra — göra dyrare

förbättra — göra bättre

förklara — göra klarare

förkorta — göra kortare

för- *för-* betyder ibland i allt för hög grad

föräta sig — äta för mycket

försäga sig — säga för mycket

förläsa sig — läsa för mycket

förköpa sig — köpa för mycket

sam- *sam-* uttrycker samhörighet

samarbete — arbeta samman (eller mest tillsammans)

samhörighet — höra samman

samvaro — vara tillsammans

und- *und-* betyder från, bort från

undfly — fly bort från

undkomma — komma bort från

undvara — vara från (utan)

undvika — vika bort från

Svenskan bildar negerande ord med bland annat följande prefix. Ofta med nedsättande betydelse.

o- *-o-* betyder ibland inte

otur — inte tur

ovän — inte vän

okänd — inte känd

otrevlig — inte trevlig

ogilla — inte gilla

o- *o-* betyder att något är sämre än vad grundordet anger

oväder

ovana

odjur

oljud

- miss-* *miss-* har ibland en nekad betydelse
 missförstå
 missväxt
 misstro
 missbelåten
 misslyckad
- miss-* *miss-* har ibland en nedsättande betydelse
 missfoster
 missförhållande
 missbruka
 missgärning
- van-* *van-* har ibland en nekad betydelse
 vanvård
 vanmakt
 vantrivas
 vanskött
 vanvett
- van-* *van-* har ibland en nedsättande betydelse
 vanartig
 vanrykte
 vanheder
 vansläktas
 vanskapt
 vansinnig

Suffix

I svenskan finns ett stort antal suffix, efterställda avledningsändelser. Kunskapen om suffixens betydelse gör det möjligt att förstå de flesta med suffix avledda ord, när man kan det ursprungliga ordet. Vid avledning med suffix byter ett ord ofta ordklass

Exempel: från substantiv till adjektiv	regnig
från adjektiv till verb	tysta
från substantiv till verb	läsa

Adjektivsuffixens betydelser

- | | | |
|-------------------------------------|------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> bar | flyttbar | |
| <input type="checkbox"/> lig | förståelig | möjlighet |
| <input type="checkbox"/> abel/-ibel | portabel | |
| <input type="checkbox"/> aktig | vardagsaktig | |
| <input type="checkbox"/> artad | likartad | |
| <input type="checkbox"/> mässig | konkurrensmässig | likhet |
| <input type="checkbox"/> ig | gubbig | |

<input type="checkbox"/> aktig	läraktig	
<input type="checkbox"/> ig	grinig	tendens
<input type="checkbox"/> sam	pratsam	
<input type="checkbox"/> mässig	planmässig	
<input type="checkbox"/> enlig	planenlig	överensstämmelse

Verbsuffix

-a -a bildar verb av substantiv och adjektiv

Exempel: regn — regna
snål — snåla

-era

Exempel: telefon — telefonera

-na -na bildar verb av adjektiv

Exempel: kall — kallna = bli kall
trött — tröttna = bli trött

Substantivsuffix

-ing -(n)ing bildar substantiv till verb på -a. Substantiven uttrycker verksamhet.

Exempel: städa — städning
segla — segling

-ande -ande bildar substantiv till verb på -a. Substantiven uttrycker själva handlingen.

Exempel: hoppa — hoppande
räkna — räknande

-ende -ende bildar substantiv till verb på lång vokal.

Exempel: gå — gående
tro — troende

-else

Exempel: föda — födelse
jämföra — jämförelse

-het -het bildar substantiv av adjektiv och uttrycker ofta egenskaper.

Exempel: ensam — ensamhet
blyg — blyghet

-skap -skap uttrycker ofta relation eller egenskaper

Exempel: vän — vänskap
galen — galenskap

-tion -tion bildar substantiv till verb på era

Exempel: fungera — funktion

-itet -itet betecknar oftast egenskaper, inställning eller tillstånd.

Exempel: nervös — nervositet
populär — popularitet

-dom *-dom* betecknar vanligen tillstånd av olika slag

Exempel: sjuk — sjukdom
fattig — fattigdom

-ism *-ism* kan beteckna en åsiktsriktning.

Exempel: socialism

-lek

Exempel: kärlek
storlek

Personbeteckningar

<i>Maskulina</i>	<i>Feminina</i>	<i>Maskulina och feminina</i>
-are	-(ar)inna	-are
-ör	-(er)ska	-ande/ende
	-tris	-ist
	-ös	-iker
		-(l)ing
		-ant/-ent
Exempel:		
lärare	lärarinna	skämtare
frisör	frisörska	gående
servitör	servitris	cyklist
massör	massös	matematiker
		skåning
		musikant/producent

Beskrivande och abstrakta ord

I den fortsatta undervisningen behöver invandrareleverna ett utökat ordförråd på alla områden. Det räcker inte med ordet *bra* för att beskriva något positivt eller med *dum* för att uttrycka något negativt. Gör är ännu ett ord eleverna behöver kunna synonymt till.

Ett bra sätt att nyansera språket är att be eleverna beskriva det de upplever med sina sinnen.

Syn: himmelsblå, spräcklig, grönprickig, gyllene.

Hörsel: porlar, kvittrar, kvitter, prasslar, prassel, gnisslar, gnissel.

Känsl: ojämn, skrovlig, sammetsmjuk, sträv, glatt.

Lukt: os, svett, doft, doftar, osar, skämd, stinker.

Smak: besk, delikat, sursöt, syrlig, sötaktig

Särskilt svåra att förklara är de abstrakta substantiv, som vi inte kan uppfatta med våra sinnen. Abstrakta ord uppfattar vi främst genom tankeverksamhet och känslorelationer. Orden betecknar förhållanden, skeenden, aktiviteter, tillstånd, känslor, egenskaper m m. Exempel på abstrakta substantiv är glädje, frihet, liv, uppfostran, förståelse, tanke, smärta.

Ett utmärkt sätt att få in dessa ord i ett sammanhang är att läsa skönlitteratur. Sagor innehåller många beskrivande och abstrakta ord. En fördel med sagor är också att eleverna ofta har hört dem på sitt eget språk, vilket underlättar förståelsen.

Några speciella uttryck i svenskan

För vissa uttryck räcker det inte att eleven behärskar de enskilda ordens betydelse. Sådana uttryck är t ex: att betala pengar under bordet, att sopa något under mattan, att hålla någon om ryggen, att få något om bakfoten, att ha huvudet under armen, att slå huvudet på spiken, att trampa i klaveret, att hoppa i galen tunna, att hänga läpp, att få lång näsa, att hålla huvudet kallt, att ha tummen mitt i handen, att något går åt skogen.

En annan typ är uttryck som förknippar en egenskap med ett visst djur t ex: dum som en gås, hungrig som en varg, ilsken som ett bi.

Det förefaller som om det är särskilt vanligt för svenskar att "underdriva". Därför kan följande uttryck vara svåra att förstå för invandrare. Han är ingen dumbom. Här vilar inga ledsamheter.

Svåra att förstå kan även uttryck som dessa vara:
Han är inte sig lik. Han är inte sig själv.

Ordspråk och talesätt kan ibland vara lätta att förstå ord för ord men går sällan att översätta direkt. Varje land har sitt sätt att uttrycka dem på, utan att de förlorar innebörden.

Gå över ån efter vatten. Bränt barn skyr elden. Lika barn leka bäst. Köpa grisen i säcken. Tala är silver, tiga är guld. Göra en höna av en fjäder.

Ord som liknar varandra

Ord som låter eller skrivs på samma sätt måste få sin betydelse i sammanhang. När sådana ord är ryckta ur sitt sammanhang blir det omöjligt att avgöra den rätta betydelsen.

Bilen har fyra *hjul*.
Nu ska vi fira *jul*.

Ta en tablett mot din *värk!*
Kalle arbetar i ett statligt *verk*.
Beethoven har komponerat många stora *verk*.

Mannen *hänger* i trädet.
Mannen *hänger* sig åt drömmier under trädet.

Det *skjuts* i staden.
Att få *skjuts* till staden.
Sammanträdet *skjuts* upp.
Raketen *skjuts* upp.

Fördjupning i olika ämnesområdets terminologi

I den fortsatta undervisningen möter eleven nya ord och begrepp som hör till klassens oä-, SO- och NO-undervisning. Då är det oerhört viktigt att läraren har förståelse för att eleven i den grundläggande svenskundervisningen endast kan ha träffat på mycket enkla begrepp såsom *å, flod, stad, ö, hav, klimat, export* osv. Förutom helt nya begrepp ställs eleven nu också inför lärobokens ord, vilka är helt andra än dem som eleven är väl förtrogen med från den grundläggande svenskundervisningen. Eleven känner förmodligen till orden *båt, kor* och *vinna*, men läroboken använder *fartyg, skepp, nötkreatur* och *segra*.

För att invandrareleverna skall ha en rimlig möjlighet att inhämta fakta från de olika ämnena krävs, att läraren antingen förenklar lärobokstexten eller gör en ny text tillsammans med eleverna. Detta är ett arbete som måste fortgå under flera år och inte endast en tid efter genomgången grundläggande undervisning.

Grammatik

I den fortsatta undervisningen är det viktigt att först och främst träna de moment i grammatiken som eleven fortfarande har svårigheter med. För att få en bättre uppfattning om elevens grammatikkunskaper och brister kan läraren antingen ge eleven ett diktamensprov eller också göra en "lucktest" på en för eleven inte alltför svår text. Dessutom bör svårare grammatiska moment tas in i undervisningen. Tidigare har eleverna förmodligen träffat på lättare verbkonstruktioner såsom *jag går, jag gick* och *jag har gått*. Nu kan det vara lämpligt att lära dem *jag hade gått, jag skulle ha gått, jag hade tänkt gå*. På liknande sätt bör tankegångarna gå beträffande övriga ordklasser. Liksom i den grundläggande undervisningen kan de grammatiska checklistorna vara till hjälp även i den fortsatta undervisningen.

Uttal

Då eleverna är komna en bit på väg i svenskan är de i allmänhet inte så känsliga för korrigerig i uttalet. Samtidigt är de oftast nu mera medvetna om sina egna uttalssvårigheter och motiverade att mera systematiskt lära sig ett så korrekt uttal som möjligt. Speciellt vokalerna kräver mycket träning. Eleverna måste dels tränas att *höra* skillnaden mellan exempelvis två vokaler — dels själva kunna *uttala* dem.

Träna de långa vokalerna för sig

a – å

bada – båda

o – u

bor – bur

o – å

stor – står

e – i

fel – fil

i – y

fira – fyra

e – ä

ner – när

e – ö

ber – bör

ä – ö

bär – bör

Försök för varje vokal finna ut ett ord eleven är säker på, och hänvisa till det när det uppstår problem med uttalet av ett nytt ord. Eleven är t ex säker på uttalet i *mat, bor, hur* och *går*. När han eller hon träffar på ett nytt ord, som är svårt att uttala, hänvisar läraren till det ord eleven redan är säker på. På liknande sätt tränas skillnaderna mellan de korta vokalerna.

METODISKA FÖRSLAG

I andraspråksundervisningen är det oftast inte naturligt att behandla varje huvudmoment för sig, eftersom de olika momenten blandas under en och samma lektion.

TALA

Momentet *Tala* kan utgöra ett naturligt undantag från vad som sagts ovan. Här följer exempel på Tala-lektioner:

- memoryspel, associationsspel
- berätta till bild/bildserie
- berätta om en film, händelse, dröm osv
- leka affär
- beställa på restaurang (speciellt mellan- respektive högstadiet)
- träning av possessiva pronomen
- träning av pronomen (ej yngre elever)
- språkfunktioner

Talövningarna under a), b) och c) utgörs av obundna övningar. Övningarna under d) och e) är ett mellanting mellan obundna och bundna talövningar. De tre sista övningarna är enbart bundna talövningar. (Se även kommentarmaterialet Grundläggande språkliga färdigheter: Tala.)

Spel

I undervisningen kan det vara trevligt att ibland använda sig av olika former av spel, inte minst sådana man själv kan tillverka och därmed



anpassa till den egna undervisningen. På omstående ”platta” kan man spela bingo. Här kommer momentet Lyssna in.

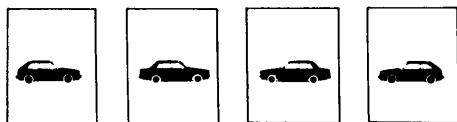
Läraren säger verbet och eleverna lägger någon form av markering (t ex knappar) på rätt bild. Ytterligare ett sätt att använda plattan på är att låta eleverna lägga de rätta orden på rätt bild. Man kan klippa sönder en platta, så att man får varje bild för sig och sedan tillsammans med orden på små lappar, lika stora som bilderna, spela memory. De icke läskunniga barnen får istället ha tillgång till dubbla bilder, så att de kan bilda par med enbart bilder.

Det finns alltså många användningsområden för en sådan platta. Den är inte slutanvänd i och med att presens är inövat, utan passar precis lika bra till övriga verbformer. Liknande plattor kan göras om t ex mat, kläder, kroppsdelar, leksaker osv.

Träning av min — din

(nybörjarstadiet)

Elever och lärare har en uppsättning bildkort, bl a var sin bil i olika färger.



L (till E1): Min bil är röd och din är blå.

E1 (till E2): Min bil är blå din är grön.

osv

Variant 1 :

L: Vems bil är gul?

E: Min bil är gul.

osv

Samma kort används vid träning av hans—hennes.

L (pekar på E2:s kort): Hans bil är grön.

L (pekar på E3:s kort): Hennes bil är gul.

Var och en av eleverna pekar som de vill och säger på samma sätt som läraren.

Variant 2:

L (riktar sig till E1): Vems bil är gul?

E1: Hennes (eller Marias om det är genitiv-s som tränas) bil är gul.

osv

På liknande sätt med nya bildkort kan naturligtvis mitt—ditt, mi-na—dina, deras, vår—er, vårt—ert och våra—era tränas.

Träning av pronomen

(eleverna kan lite svenska)

Träning av pronomen med hjälp av pappersremsor på vilka olika meningar är skrivna. Dessa innehåller elevernas egna namn, vilka eleverna skall byta ut mot pronomen.

Carolina träffade Luis och Orsi igår.

Carolina säger: Jag träffade dem igår.

Luis säger: Hon träffade oss igår.

osv

Luis och Orsi spelade fotboll med Carolina och Teresa.

Orsi säger: Vi spelade fotboll med dem.

Teresa säger: De spelade fotboll med oss.

osv

Luis ringde till Teresa i lördags.

Orsi säger Han ringde till henne i lördags.

Teresa säger: Han ringde till mig i lördags.

osv

Språkfunktioner

Den grundläggande talundervisningen för äldre elever skall tillgodose elevens uttrycksbehov. Ordförrådet byggs upp kring centrala ämnesområden. För att klara sig språkligt i olika situationer krävs också att man behärskar ett antal språkfunktioner. Inläring av några exponenter för de viktigaste språkfunktionerna ger snabbt de äldre eleverna möjlighet att använda språket i olika sammanhang.

Funktioner är uttrycksbehov som är gemensamma för alla människor, generaliserbara språkliga verktyg. Varje funktion kan uttryckas med ett antal ord eller uttryck, exponenter.

Exempel:

Funktioner

Avböja

Begära upprepning

Rätta till missförstånd

Syften, motiv, skäl

Svara på omdömen

(Exemplen är hämtade ur Tröskelnivå SÖ 1981.)

Exponenter

nej tack, tyvärr

en gång till, hur menar du

jag menar, det var inte så jag menade . . .

det beror på, det är för . . .

det stämmer, det har du rätt i

Det är viktigt att eleverna kan använda språket i olika roller, för olika syften och i olika situationer. I nybörjarundervisningen kan man ta

upp några "neutrala" exponenter för ett stort antal av de viktigaste funktionerna. Senare kan man återvända till samma funktioner men då välja mer speciella och komplicerade exponenter. Eleverna kan så småningom göra språkliga val utifrån sin egen personlighet.

Det är viktigt att övningarna kring funktioner inte blir mekaniska. När man har gått igenom ett antal exponenter för någon eller några funktioner övar man först i bunden form. Sedan går man över till friare övningar som resulterar i att eleverna hittar på egna dialoger.

Funktion: Föreslå

Bunden övning

— Vill du vara med och spela fotboll? — Ja, gärna

Mindre bunden övning

Vad svarar man när någon föreslår något?

— Jag tycker att vi slutar nu. — Nej, varför det
— Ja, det gör vi

Fri övning

Vad kan du svara när någon säger . . .

— Har du lust att följa med?

Att utgå från en bild är ett bra sätt att få eleverna att hitta på en dialog. Klipp ut ett antal bilder med personer. Något skall hända på bilderna som får åskådaren att reagera. Låt eleverna välja bilder två och två. Varje elevgrupp hittar på en dialog till bilden, muntligt eller skriftligt. Den kan vara ett vänligt eller ovänligt samtal. Eleverna spelar upp dialogerna för varandra. Efteråt diskuterar man varför samtalet utformats på det ena eller andra sättet.

Ytterligare exempel på språkfunktioner

(hämtade ur "Studieplan för andraspråksundervisningen i svenska på mellan- och högstadiet", Södertälje. Se litteraturlistan!)

Hälsning

hej	god jul
goddag	gott nytt år
hallå	tack för senast
god morgon	Hur är det?
god middag	Hur är läget?
god kväll	Hur står det till?

Ta avsked

hej (då)
adjö (då)
god middag
god natt
god fortsättning
vi ses (hörs, syns)

lycka till
Ha det så bra!
Krya på dig!
Trevlig resa!
Tack detsamma!

Presentera sig själv

jag heter

mitt namn är

Uppmaningar

var snäll och
ta och
kan du

vill du
skulle du kunna/vilja

Begära presentation

Vad heter du?
Vem är det?
Vem är det jag talar med?

Vem får jag hälsa ifrån?
Finns det legitimation?
Kan jag få se passet?

Tilltala någon

Förnamn
du, du + namn
titel (i bestämd form)
fröken

magistern
syster
efternamn
ni (i singular och plural)

Att svara positivt, negativt, tveksamt

ja
jaså
jo visst
säger du det
ja, det vill jag
ja, det gör jag
nej, det tycker jag inte
osv

kanske
nja
möjligen
det är inte sant
det stämmer (inte)

Rollspel

Ibland berättar eleverna om situationer där de haft svårt att förklara sig, övertala eller argumentera. Någon gång skall en elev utträta ett ärende hos en myndighet eller t ex gå till tandläkarmottagningen för att beställa tid och är osäker på hur han/hon skall framföra sitt ärende. Läraren kan då tillsammans med undervisningsgruppen diskutera en sådan situation.

- Hur inleder man samtalet?
- Vilka svar kan man få?
- Hur kan man fråga, förklara, övertala, argumentera?
- Hur avslutar man samtalet?

Eleverna får öva de tänkta situationerna två och två och sedan spela rollerna inför gruppen. Diskutera på vilka olika sätt man kan uttrycka sig. Samtalsreglerna ser olika ut i olika språk och kulturområden. Svensken inleder samtalet med en kort fras och går sedan direkt på ämnet. I svenska använder man ofta intonation för att framhålla något och för att markera om man vill fortsätta samtalet eller avsluta det medan man i andra länder kanske använder andra uttrycksmedel.

Situationer som är lämpliga att illustrera med rollspel:

förklara varför man kommer för sent
 be om ledigt
 ändra tid hos tandläkare
 be om hjälp
 lämna tillbaka en vara

Funktioner som är lämpliga:

anledning	<input type="checkbox"/> svara någon som urskuldar sig
be om, begära	<input type="checkbox"/> svara positivt, negativt eller tveksamt
presentera sig	<input type="checkbox"/> begära upprepning, föreslå
tilltala någon	<input type="checkbox"/> erbjuda, trösta
skäl	<input type="checkbox"/> godkänna, beklaga

Telefonsamtal

Telefonsamtal, speciellt till okända personer, ställer betydligt större krav på språkförmågan än vanliga samtalssituationer. Man kan då inte använda sig av icke-verbala uttryck såsom blickar, gester och ansiktsuttryck, vilket försvårar förståelsen. Under ett telefonsamtal måste man också kunna använda ett antal uttryck för att samtycka och visa att man lyssnar och förstår t ex m m . . . , jaha, ja så, nehej.

Övningar

- Ring nummerupplysningen och ta reda på numret till en kamrat.
- Ring till några affärer och ta reda på priset på en vara.
- Ring SJ och ta reda på tågtider.
- Ring pastorexpeditionen och be om ett personbevis.
- Ring och beställ tid hos doktorn.
- Ring och bestäm tid och plats för en intervju.

Om eleverna är osäkra så kan man i förväg gå igenom vilka frågor de behöver kunna svara på under samtalets gång. Man kan också låta osäkra elever skriva ner sina repliker på ett papper.

Det är viktigt att visa eleverna att funktioner och exponenter är allmängiltiga och inte knutna till *ett* tema. Dramatisera gärna övningen.

Vad säger man när man vill *få reda på något* eller *komma överens om något* vid ett telefonsamtal?

Hur börjar man?

Hur talar man om vem man är?

Vad säger man, om det är någon annan än den man söker som svarar?

Hur säger man, när man vill förklara, varför man ringer?

Hur säger man, när man vill visa att man förstår och hör vad den andra säger?

Hur säger man när man inte förstår/hör?

Hur säger man, när man vill kolla att den andra förstår?

Vad säger man, om man tror/vet att den andra har missförstått något?

Vad säger man, om man märker att den andra vill sluta prata, innan man är färdig?

Vad säger man, när man vill komma överens om något?

Vad säger man, när man vill avsluta samtalet?

ARBETA MED LITTERATUR

Fri läsning

Det är viktigt att eleverna så fort som möjligt börjar att läsa böcker själva. Läsningen ökar både det aktiva och passiva ordförrådet och språkkänslan. Välj ut lättlästa böcker som passar dina elever. Tänk på att böckerna bör vara spännande och fantasifulla. Det är lättare att läsa en bok som är rik på händelser. Sagor tilltalar många barn och de är ofta internationella. Förkortade utgåvor av klassiska berättelser kan för en del elever bli en väg in i den svenska litteraturen.

Samtala om böckerna.

Låt ibland eleverna referera eller recensera böcker de läst men kväv inte läslusten med för många arbetsuppgifter.

För att lära eleverna att recensera böcker kan man ge dem ett schema att gå efter.

Recension

Bokens namn

Författare

Handling

Miljö

Personer

Eget omdöme

Bunden läsning

Skönlitterära texter kan också användas som grund för språkträning. De innehåller ofta en mångfald av synonymer och en variation i språket som tillrättalagda lärobokstexter saknar.

Exempel på övningar:

- Plocka ut substantiv och skriv *en* eller *ett* framför.
- Plocka ut verb. Böj dem och sätt in dem i nya meningar.
- Plocka ut adjektiv och försök att hitta på synonymer till dem.
- Ta bort prepositionerna ur en text och placera tillsammans in rätt ord i luckorna.
- Placera in *inte* i några meningar.
- Klipp isär orden i några satser och pussla ihop rätt ordföljd.

- Arbeta med textgrammatik genom att klippa isär satserna i en kort text och pussla ihop dem rätt. Diskutera hur man bygger upp en text med hjälp av olika syftningsord såsom pronomen, adverb.
- Arbeta textgrammatiskt med s k rullande text.

Exempel:

Igår cyklade Anna till biblioteket.

- a) Där träffade hon Eva.
- b) På biblioteket träffade hon Eva.
- c) Eva träffade hon på biblioteket.

Igår cyklade Anna till biblioteket. Där träffade hon Eva.

- a) En stund pratade de.
- b) De pratade en stund.
- c) Anna pratade med Eva en stund.

Igår cyklade Anna till biblioteket. Där träffade hon Eva. De pratade en stund.

etc

Diskutera syftningsorden i texten

- Klipp isär styckena i en text och pussla ihop dem rätt. Diskutera hur texten innehållsmässigt är uppbyggd.
- Gör en ordlista med svåra ord.

Om man i sitt arbete med språket använder texter ur skönlitterära böcker eller faktaböcker kan man använda en checklista över grammatiken för att kontrollera att undervisningen täcker upp de viktigaste momenten.

I boken *Svenska genom litteraturen* av Jan Nilsson kan du hitta fler exempel på hur man kan arbeta med skönlitteratur. De är skrivna för förstaspråksundervisning, men den erfarne läraren kan anpassa övningarna till andraspråksundervisningen.

Om barns läsutveckling kan du läsa i boken *LUS – en bok om läsutveckling* av B Sundblad m fl och i *Läsdiagnos och läsundervisning* SÖ.

Förslag på lättlästa böcker för invandrarelever finns i SIL:s förteckning *Lättläst litteratur, Urval för svenska som andraspråk*, Mellan- och högstadiet.

SKRIVA

(med inslag av tala)

Skriva fritt

Här följer exempel på hur man kan hjälpa eleverna i olika steg mot en fri skrivning.

Redan efter några dagars svenskundervisning går det utmärkt att starta den första fria skrivningen. Eleverna klipper ut en bild och skriver så mycket de kan om den. Så här kan det kanske se ut första veckan:



1. Det är en bil. Det är en pojke.
2. En tid senare klipper eleven en annan bild. Med hjälp av frågor från läraren skriver eleven så här:



Det är en flicka. Hon heter Maria. Hon är 10 år. Hon kommer från Sydamerika och pratar spanska. Maria leker med en boll.

3. Nästa steg på väg mot den riktigt fria skrivningen kan vara att låta eleverna gemensamt med hjälp av lärarens frågor diktera en berättelse till en bild.
4. Senare får eleverna göra en gemensam berättelse utan hjälp av stödfrågor. Den kan se ut så här:

Erik tycker om glass

Det är en man, som heter Erik. Han har glasögon. Idag gick han till affären och köpte tre paket glass. Han tycker mycket om glass. Erik äter och äter och äter och blir mycket tjock. Han äter ingen annan mat. Han äter bara glass. Erik blir så sjuk så att han måste åka till sjukhuset. Doktorn värmer vatten och ger till Erik. Erik dricker vattnet och blir bra igen.

5. Ytterligare ett steg svårare är att låta eleverna skriva till en bildserie hämtad från en film de sett i skolan och efter genomgång av ord och uttryck i anslutning till filmen.

6. Till sist klarar eleverna av att helt fritt skriva till en bild eller bildserie.

Beskriva

Invandrareleverna har ofta ett outvecklat språk att uttrycka sig på. Ett sätt att hjälpa dem att nyansera språket är att ge dem långa listor på adjektiv som betecknar exempelvis känslor och därefter låta dem beskriva människor, djur, växter, föremål osv — både muntligt och skriftligt.

Berätta

En författare kan konsten att berätta klart, enkelt, spännande och roligt. Man kan målmedvetet träna upp sin förmåga att skriva bättre och mer intressant.

En berättelse bör innehålla:

- tidpunkt
- plats, miljö
- personer

De här tre beståndsdelarna bör vara med för att berättelsen skall bli meningsfull. Men det viktigaste i en berättelse är att det finns ett händelseförlopp, att den rör sig i tiden. Den bör också innehålla:

- händelser
- orsaker
- följder

En bra berättelse har också inskjutna beskrivningar av personer, föremål och miljöer.

Exakta detaljer, datum, adresser m m gör berättelsen verklighetstrogen. Egna reflexioner gör berättelsen personlig.

Arbetsgång

Utgå t ex från en bildserie med tydlig handling eller en resa som eleverna gjort tillsammans. Diskutera igenom bildserien eller resan. Punkta upp händelserna och fundera över hur man kan inleda och avsluta en berättelse. Gör en disposition med hjälp av punkterna. För invandrareleverna är dispositionen ett viktigt hjälpmedel när de utvecklar sin förmåga att uttrycka sig klart, tydligt och varierat i skrift.

Disposition

Inledning: Tid och plats för resan

- Avhandling: 1. Förberedelse
2. Avresa
3. Deltagarna
4. Händelser under resan
5. Hemma igen

Avslutning: Erfarenheter och bedömning.

Analysera felen i elevernas texter och använd resultatet som underlag för planering av grammatikundervisningen, gärna i samråd med eleverna.

Ordkunskap

Följande ger exempel på hur man både muntligt och skriftligt kan träna in nya ord.

- Hitta på några ord som talar om att man är glad eller ledsen:
Exempel: Lycklig, glad, nöjd, besviken, ledsen, upprörd.
- Bilda uttryck som slutar med en konjunktion t ex när, att, om, därför att, eftersom, ifall.
Exempel: Jag blir lycklig när . . . Hon var glad att . . . De blev nöjda om . . . Vi är besvikna därför att . . . Han är ledsen eftersom . . . Jag blir upprörd ifall . . .
- Varje elev får bilda en hel mening av uttrycken. Jämför resultaten.
Exempel: Vi är besvikna, därför att du inte kom.
Jag blir upprörd ifall du gör slut på pengarna.
- Låt eleverna skriva en replik till sina meningar
Exempel: Vi är besvikna, därför att du inte kom.
Jag lovar att komma i morgon.
Jag blir upprörd, ifall du gör slut på pengarna.
Jag skall försöka (att) spara.

Låt eleverna parvis säga meningarna med olika betoning. Hur betonar man om man skäms, är arg, ledsen eller glad?

Intervju

Att förbereda, genomföra och efterarbeta en intervju är en utmärkt språkövning. Eleverna övar sig både att producera och tolka långa meningar under tidspress.

Syftet med intervjuerna skall vara att eleverna skall ta reda på något som de vill veta. För högstadiееlever, som har börjat fundera över sitt

yrkesval, kan det till exempel vara lämpligt att intervjua olika personer om deras utbildning och arbetsuppgifter.

Låt eleverna formulera intervjufrågor. Gå igenom frågorna med tanke på språk och stil. Det ger många tillfällen att diskutera hur man uttrycker sig när man talar med kända och okända personer och vad man kan fråga om.

Första gången kan eleverna öva sig genom att pröva sina frågor på varandra eller läraren. Ge då sådana svar att eleverna upptäcker att de måste lyssna och anpassa sina nerskrivna frågor efter svaren.

Låt eleverna själva bestämma tid och plats med den person de vill intervjua. De kan arbeta två och två och hjälpa varandra att anteckna svaren. Intervjuerna kan också spelas in på band. Då har eleverna större möjlighet att koncentrera sig på samtalet. Att våga intervjua en okänd person stärker självförtroendet, eleverna blir också oftast positivt bemötta. Efterarbete intervjuerna genom att lyssna och diskutera både innehåll, olika sätt att formulera frågor och svar samt språkriktighet. Skriv sedan rent frågor och svar och samla dem i en pärm.

Att arbeta med en dikterad text

Man kan låta eleverna medverka till en text. Den kan egentligen handla om vad som helst, en bild, en film på TV eller i skolan, vad eleverna gjorde på rasten, under helgen, på lovet, ett museibesök, drömmar m m. Vid en dylik diktering deltar alla eleverna, även de icke läskunniga. Allt barnen säger skrivs ned. De får hjälp med nya ord och med korrigerings av grammatiken.

Här följer några exempel på dikteringar:

Insekter

Alla insekter har sex ben. Insekter har huvud, mellankropp och bakkropp. De har två antenner på huvudet. Med antennerna känner och luktar de. Insekterna andas med bakkroppen. De lägger ägg. Här är några insekter: fjärilar, trollsländor, flugor, myggor, bin, getingar, gräshoppor och myror.

När vi var på sjukhuset

När Walter var tre år, hade han hjärnhinneinflammation. Han var mycket sjuk. Doktorn visste inte om han skulle dö. 24 dagar stannade Walter på sjukhuset. Då kunde han inte gå riktigt. När Javier var liten skadade han handen. Han åkte till sjukhuset. Där såg de att handen inte var bruten. Ekaterini bröt armen, när hon spelade fotboll. På sjukhuset röntgade de armen. Sedan fick hon armen gipsad.

Efter dikteringen läser alla stycket högt tillsammans, därefter en och en. Eleverna får avsnittet i läxa till nästa dag, då arbetet med texten fortsätter. Innehållet i texten bestämmer helt det fortsatta arbetet. Texten i "*insekter*" (en film) är lämplig att ställa frågor på och den innehåller många substantiv, som man kan böja i bestämd och obestämd form singular och plural. I stycket "*när vi var på sjukhuset*" bör eleverna göras uppmärksamma på hur viktigt det är att man syftar rätt. (Doktorn visste inte om *han* skulle dö.) Många liknande exempel bör tränas. I den här texten förekommer ett flertal gånger omvänd ordföljd, som det därför är lämpligt att träna.

Att arbeta med ett tema (Skåne)

Nedanstående är ett verkligt exempel från en förberedelseklass, där eleverna har fått sin svenskundervisning mellan 3 och 6 månader. Barnen har varierande ålder från 10 till 13 år. Eleverna började med att titta på en karta över Skåne och fick då fram följande stödord: slätter, jordbruk, skog, kust, ö, Ringsjön, Ivösjön, Vombsjön, Helgeå, Segeå, Malmö, Helsingborg, Lund, Trelleborg, Ystad, Öresund och Ven. Redan tidigare var eleverna väl förtrogna med geografiska begrepp och vad man kan läsa ut av en karta. För att eleverna skulle få en mer allsidig bild av Skåne fick de se på bilder från olika delar av Skåne. Bilderna var dels diabilder, dels bilder hämtade ur boken *Skånes goda sidor*. Från dessa bilder fick eleverna fram ytterligare stödord. Med utgångspunkt från alla stödorden dikterade eleverna följande text, vilken läraren skrev ned på blädderblock.

Skåne

I Skåne finns slätter. Det finns mycket jordbruk men också skog. Man odlar bl a raps, vete och sockerbeter. I nordväst finns klippor. Runt hela kusten finns fina sandstränder. Det finns många sjöar t ex Ringsjön, Ivösjön och Vombsjön. I Skåne finns inte floder men det finns åar t ex Helgeå och Segeå.

Det finns 14 kommuner som har varit städer t ex Malmö, Helsingborg, Lund, Trelleborg och Ystad.

I Öresund ligger en ö, som heter Ven.

I Skåne finns många möllor men de fungerar inte. Det finns många slott i Skåne. Några används som restaurang eller museum.

Skåne har också många industrier t ex Kockums, Skånska Cement (numera Skanska), Findus och PLM.

Malmö har ungefär 250 000 invånare. Kommunen är störst i Skåne och tredje störst i Sverige. Det finns ett varv, som heter Kockums. I Malmö finns en stor hamn med båtar, som går till Danmark och Västtyskland. Malmö har ett stort museum, som är ett gammalt slott. Malmö har en gammal kyrka, som heter S:t Petri. I Malmö finns många

parker och ett stort stadion. Det finns också en stadsteater. Malmö har många industrier.

I *Lund* finns ett museum, som heter Kulturen. Där kan man se många gamla hus. Lund har en domkyrka. I den finns en stor, gammal klocka, som visar timmar, minuter, sekunder, månader, dagar och år. Universitetet i Lund är stort. Lund är äldst av städerna i Skåne.

Helsingborg har en hamn med båtar, som går till Danmark. Staden har en fästning, som heter Kärnan. Helsingborg ligger vid Öresund precis som Malmö.

Trelleborg ligger vid Östersjön på sydkusten. Staden har en hamn med båtar, som går till Östtyskland och Västtyskland.

Ystad ligger öster om Trelleborg på sydkusten. Det finns en hamn. Här kan man åka båt till Polen och Bornholm. Ystad har en lång, fin sandstrand.

Eftersom texten är så enkel, är det lätt för eleverna att inhämta kunskaper från den, speciellt som de själva varit med om att producera texten.

Förutom direkta fakta innehåller texten också grammatiska svårigheter, som invandrareleverna behöver ytterligare träning i. I stycket om Skåne kan följande tas upp till behandling.

- a. Omvänd ordföljd (I Skåne finns slätter. Där kan man se många gamla hus. osv)
- b. Formellt subjekt (Det finns många sjöar.)
- c. Nya eller svåra ord i bestämd och obestämd form singular och plural (t ex museum, industri, stadion)
- d. Bisatser (I Öresund ligger en ö, som heter Ven)
- e. Väderstrecken (i söder, i södra, söder om, på sydkusten)
- f. Böjning av adjektivets superlativ (störst av, äldst av, den/det/de största/äldsta)
- g. Prepositioner (i Öresund, vid Öresund, på sydkusten osv)

Detta arbetssätt kan tillämpas i vanlig klass. Då kan följande vara värt att beakta.

- a. Det är viktigt, att alla eleverna kan bidra med något till den gemensamma texten.
- b. Låt de elever, som har minst kunskaper i svenska, bidra med sådant de kan få ut av bilder, föremål och kartan.
- c. De elever, som har något bättre kunskaper i svenska, kan förslagsvis komma med bidrag till texten med hjälp av det läraren berättar och kanske från filmer.
- d. De som har bäst kunskaper i svenska kan läsa egna texter och återberätta för klassen i övrigt eller samla information på annat sätt.

Man kan välja att göra *en* gemensam text och tänka på ovanstående eller, om möjligheten finns, dela klassen i två grupper och göra texter



Foto: Ann Eriksson/MIRA

Grupparbete kring ett tema.

med olika faktainnehåll. Om man delar klassen i två grupper är det inte nödvändigt med homogena grupper med avseende på kunskaper i svenska.

Att arbeta med ett tema (Bostad och närmiljö)

Gå ut och titta i bostadsområdet närmast skolan. Hur ser husen ut i området? Finns det höghus, radhus och villor? Var finns det lekplatser och busshållplatser? Jämför med hur det ser ut på kartan. Rita en plan över området och skriv ut alla nya ord. Hur ser det ut i centrum? Vilka affärer, kontor och andra arbetsplatser finns det?

Intervjua några personer som arbetar eller bor i området. Förbered först frågorna i skolan. Spela in intervjuerna på band. Lyssna sedan på bandet och skriv ner intervjuerna. Gör en bok om området av teckningar och intervjuer.

Rita en plan över en lägenhet på ett stort papper. Klipp ut möbler ur tidningar eller kartonger och möblera lägenheten.

Man kan också bygga upp lägenheten som ett dockskåp av kartonger. Vad finns i köket? Gå hem till någon och titta. En del av arbetet kan utföras under fria aktiviteter.

Att använda massmedia i undervisningen

Radio

Att lyssna på radioprogram är ett naturligt sätt att öva hörförståelse. Man lyssnar för att få reda på något eller förstå orsaken till något. Det bästa är att använda vanliga radioprogram som inte är tillrättalagda utan som har ett naturligt språk i normal hastighet. För att få övningen verklighetsanknuten är det naturligtvis bäst att använda aktuella program. Nyhetsprogram eller andra program som intresserar eleverna kan spelas in på band så att man kan lyssna på dem flera gånger. Det känns meningsfullt för eleverna att arbeta med nyheter. De får inte bara reda på vad som händer i Sverige och utlandet utan kan dessutom få både ord och sammanhang förklarade. Under lektionen får de möjlighet att diskutera nyheterna med läraren och kamraterna och vågar sedan även diskutera med andra. Spontana diskussioner kring världshändelser brukar få eleverna att försöka uttrycka åsikter och tankar som de inte är riktigt säkra på hur de skall uttrycka. Det är ett viktigt led i språkutvecklingen.

Exempel på övningar:

- Lyssna och skriv rubriker till några av nyheterna. Jämför era rubriker.
- Ge eleverna en rubrik till varje nyhet.
 - Lyssna och skriv några nyckelord under varje rubrik.
 - Gör en muntlig eller skriftlig sammanfattning av en av nyheterna.
 - Diskutera en aktuell händelse.
- Lyssna på väderleksprognosen.
 - Hur bör man klä sig i morgon?
 - Skriv ner några ord som beskriver vädret.

Tidningar

Exempel på övningar:

- Läs en aktuell artikel tillsammans. Förklara ord som har betydelse för innehållet. Diskutera.
- Låt eleverna läsa var sin artikel och berätta innehållet för varandra.
- Läs annonser och ta reda på priset på en vara i olika butiker.
- Läs platsannonser och förklara förkortningar.
- Klipp ut rubriker och artiklar och låt eleverna para ihop rätt rubrik med rätt artikel.
- Ta bort rubrikerna till några artiklar och låt eleverna själva skriva rubriker. Jämför eventuellt med de ursprungliga rubrikerna.
- Skriv några (3–4) rubriker till en artikel. Låt eleverna läsa artikeln och välja bästa rubrik. Diskutera artikeln och låt dem motivera rubrikvalen.

- Fallbeskrivningar är tacksamma att arbeta med.

Gör fallbeskrivningar på ett antal personer. Klipp ut annonser om lediga lägenheter/annonser om lediga platser etc. Antalet annonser kan gärna vara fler än personerna. Para ihop personer med annonser. Diskutera och motivera.

Förutom tidningstexter, glöm inte att läsa broschyrer, instruktioner och andra autentiska texter.

Textförenkling

Lärobokstexterna är ofta för svåra för invandrareleverna. Genom att göra ett sammandrag av texten och förenkla språket kan man göra faktatexten begriplig. Plocka inte bort fackuttrycken, de är väsentliga och bör förklaras. Se också till att de förenklade texterna inte blir för lätta, öka svårighetsgraden successivt.

Läraren berättar först innehållet i avsnittet. Tillsammans förklarar man svåra ord och formulerar om lärobokstexten. Läraren skriver på ett blädderblock och eleverna i skrivhäften. Den nya texten innehåller alla viktiga fakta på ett förenklat språk som eleverna förstår.

Eleverna får i uppgift att läsa texten hemma och lösa någon uppgift i anslutning till den. Till en början kan man låta dem svara på givna frågor och så småningom får de själva skriva frågor till texterna. Varje gång man arbetar om en text ökas svårighetsgraden så att man närmar sig lärobokstextens. Arbetssättet upplevs oftast positivt av eleverna. Det passar för yngre och nyinflyttade elever och kan genomföras i samarbete med hemspråkläraren, som kan förklara ord och begrepp.

Exempel på en text

Arbetsområde 1 – Kemi = Läran om materien

Runt omkring oss finns många olika ämnen. De flesta ämnen är *fasta* vid rumstemperatur t ex guld, järn, aluminium och kol. Några ämnen är *flytande* t ex vatten, bensin, ättika och mjölk. Andra ämnen är *gasformiga* t ex luft och neon.

I kemin läser man om ämnenas egenskaper, hur de är uppbyggda och hur de kan förändras av värme, luft och elektricitet.

På ett *laboratorium* kan *kemister* bygga upp nya ämnen.

Tenn smälter om man värmer det. Låter man tennet svalna får man en tennbit med annan form men med samma egenskaper t ex glansig och böjlig. Detta kallas *fysikalisk förändring*. *Vid fysikaliska förändringar får ämnena tillbaka sina egenskaper.*

Håller man ett magnesiumband i en låga (eld) brinner det upp. Man får i stället ett vitt pulver. Det nya ämnet har bildats genom en *kemisk reaktion*. Det vita pulver som bildas när magnesium brinner i luft kallas magnesium-oxid.

Kemiska reaktioner ger nya ämnen.

Svara på frågorna:

1. Ge två exempel på
(vid rumstemperatur) a) fasta ämnen
b) flytande ämnen
c) gasformiga ämnen
2. Ge exempel på en fysikalisk förändring.
3. Ge exempel på en kemisk reaktion.

Kemi — Kimya

Arbetsområde 1. Kemi = Läran om materien

Ämne	Madde
Fast ämne	Kati madde
Flytande ämne	Sıvı madde
Ättika	Sirke
Gas	Gaz
Luft	Hava
Uppbyggd	Yapıldı
Förändras	Değişir
Egenskaper	Hususiyetleri
Värme	Isı
Elektricitet	Elektrik
Laboratorium	Labratuvar
Kemist	Kimyager
Smälter	Erir
Fysikalisk förändring	Fiziksel degisme
Vid fysikalisk förändring får äm- nena tillbaka sina egenskaper.	Fiziksel degisimde madde hususiyetlerine tekrar elde eder.
Pulver	Toz
Kemisk reaktion	Kimyasal reaksiyonla yeni madde oluşur
Magnesium-oxid	Magnasyum oksid

Referat

De äldre eleverna har stor nytta av att lära sig att på egen hand göra referat av lärobokstexter, tidningsartiklar m m.

- De lär sig att läsa en text uppmärksamt och plocka ut det som är centralt i texten.
- De övar sig att skilja mellan objektiva fakta och subjektiva värderingar.
- De får träning i att skriva exakt och koncentrerat, självständigt och sakligt.
- De lär sig att disponera.

De första gångerna kan man göra referatet tillsammans.

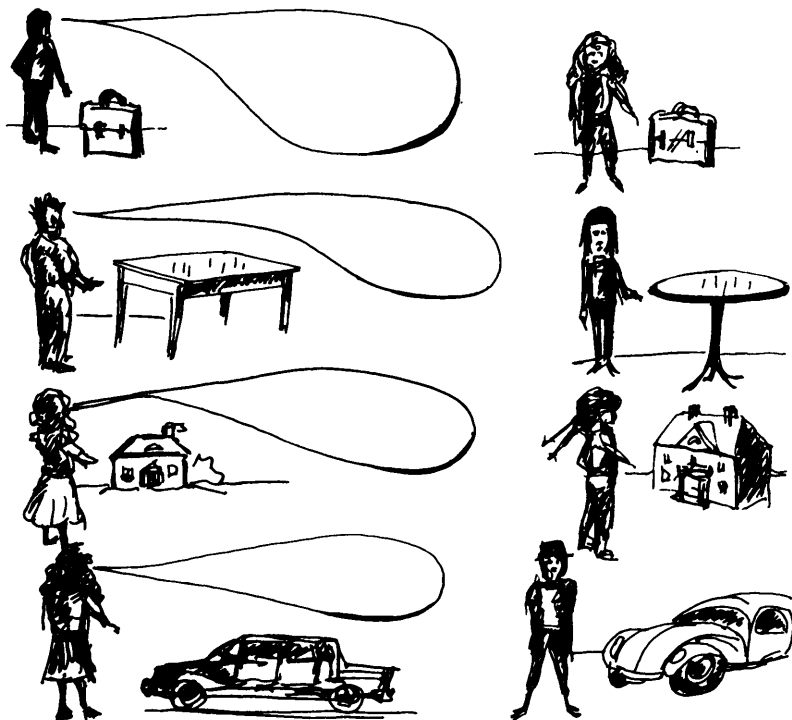
Arbetsgång:

- Läs snabbt igenom texten för att få en överblick.
- Läs igenom den en gång till noga. Stryk under viktiga nyckelord. Gör marginalrubriker. Slå upp ord som du inte förstår.
- Gör en första disposition. Slå ihop vissa punkter och ta bort mindre viktiga.
- Skriv referatet och låt varje punkt i dispositionen bli ett stycke. Försök att skriva med egna ord.

Om eleverna refererar en lärobokstext så lär de sig samtidigt innehållet i den medan de arbetar och upplever att de får direkt nytta av sina ansträngningar. De nya orden övas och lärs in i sitt sammanhang. När de arbetar intensivt med en text så övar de också automatiskt språkets form.

Grammatik

Efter muntlig genomgång kan de olika grammatiska momenten tränas in skriftligt med s k typexempel för att ge eleverna en helhet i språket och därmed låta dem slippa ifrån "fylleriövningar". Här följer olika svårighetsgrader på typexempel.



1. Min väska är röd.
Din väska är blå.

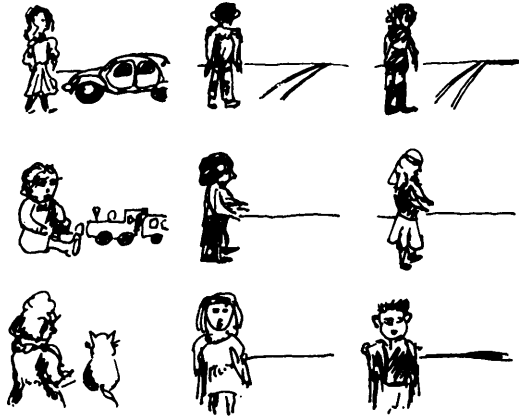
2. Eva dricker te. Hon tycker om te.
Jan dricker inte te. Han tycker inte om te.

Per dricker inte kaffe.
Lena äter glass
Karin äter inte soppa
Lars dricker lemonad
osv.

3. Eva i stor Eva har ett gummi i väskan.
gummi väska blå Hennes gummi är stort och blått

Sven i liten
papper pärm brun
Peter på rolig
bok bord lättläst
Jag i grön
äpple hand god
osv.

4. Lena Lena har en bil.
Per Per har ingen bil.
Sven Sven har inte heller någon bil.



Erik
Karl
Karin
Pia
Malin
Peter
osv.

5. Hon äter blodkorv. (inte)
Hon äter inte blodkorv.
Hon säger, att hon inte äter blodkorv.
Herr Svensson vill gå dit. (inte)
Eva kommer tillbaka imorgon. (nog)
Han har rätt på alla uppgifterna. (säkert)

Svårigheten är att få adverbet på rätt plats i bisats. På samma sätt som ovan kan man göra med andra adverb såsom kanske, troligen, antagligen, knappast osv.

En annan modell att öva adverbetsplacering:

(äter) (blodkorv) (inte) (hon)

Hon äter inte blodkorv.

(säger) (hon), att (inte) (blodkorv) (äter) (hon).

Hon säger, att hon inte äter blodkorv.

6. *eftersom*

Det regnar. Vi kan inte åka skidor idag.

Vi kan inte åka skidor idag, eftersom det regnar.

Jag har inga pengar kvar. Jag har köpt en ny bil.

innan

Du måste se dig för. Du går över en gata.

medan

Han äter frukost. Han läser tidningen.

osv

De givna huvudsatserna skall bindas samman med den konjunktion, som står ovanför. Exempelen här visar en lätt variant med sammanbindning, där rak ordföljd förekommer i båda satserna. Med en svårare variant skulle typexemplet se ut så här:

Eftersom det regnar, kan vi inte åka skidor idag.

Då får vi omvänd ordföljd i huvudsatsen.

Ordföljd kan också övas på följande sätt:

(kan) (åka) (inte) (idag) (vi) (skidor), eftersom (regnar) (det).

Vi kan inte åka skidor idag, eftersom det regnar.

Eftersom (regnar) (det), (kan) (åka) (inte) (idag) (vi) (skidor).

Eftersom det regnar, kan vi inte åka skidor idag.

Studieteknik

En god studieteknik kan bli en bro över den avgrund som finns mellan förmågan att klara sig språkligt i vardagslivet och konsten att läsa läroböcker. Varje ämne har sitt speciella språk. Att erövra kunskap i

något ämne innebär att man erövrar ämnets lexikon. Eleverna behöver ett stort både aktivt och passivt ordförråd i de olika ämnena för att lyckas med sina studier. Behovet av en god studieteknik är inte något som är specifikt för invandrareleverna men ofta särskilt framträdande hos dessa elever. Läraren i svenska som andraspråk och hemspråksläraren kan tillsammans hjälpa eleverna att bygga upp en teknik som gör det möjligt för dem att bearbeta och lära sig texterna i läroböckerna. Övningarna i studieteknik måste naturligtvis anknäta till klassens kurs och anpassas efter elevernas ålder.

För att lättare lära sig en viss sak gäller det

- att vara intresserad
- att kunna koncentrera sig
- att kunna följa ett arbetsschema
- att lyssna aktivt
- att läsa på rätt sätt
- att anteckna — att fråga om sådant man inte förstår
- att slå upp svåra ord
- att planera sitt arbete
- att repetera

Exempel på studietekniska övningar

1. Träna alfabetisk ordning
2. Avläsa bilder och kartor
3. Använda ordlista och lexikon
 - hur ett ord stavas
 - hur det uttalas
 - hur det böjs
 - vad det betyder
4. Använda uppslagsbok, innehållsförteckning, sakregister, telefonkatalog, busstidtabell
5. Lära sig att lyssna och anteckna
6. Träna sig att plocka ut viktiga fakta ur en text, ta ut nyckelord
7. Svvara på instuderingsfrågor med ökande svårighetsgrad
8. Tolka tabeller och diagram
9. Arbeta två och två eller i grupp
 - öva att hjälpa varandra
 - öva att förhöra varandra
10. Lära sig att läsa läxor
 - a) Läs igenom texten snabbt (skumläsning)
 - b) Läs igenom texten noga (djupläsning) och stryk under viktiga faktanumrera uppräkningsätt
sätt frågetecken i kanten om du inte förstår
slå upp svåra ord eller fråga din lärare

- c) Läs igenom texten *med eftertanke* några gånger tills du kan den.
Läs sedan en gång till så kommer du ihåg den längre.
 - d) Hitta på en fråga till varje stycke eller svara på bokens frågor muntligt eller skriftligt
 - e) Förhör dig själv
(Detta är ett sätt att läsa en läxa. Prova fram det sätt som passar bäst.)
11. Lära sig att utnyttja biblioteket
 12. Lära sig att intervjua, referera och recensera.

EXEMPEL PÅ RUTINER VID INFLYTTNING AV NY ELEV

Det är viktigt för barnet som kommer inflyttat till ett rektorsområde att rutiner finns som gör placeringen av barnet lätt och eliminerar felplaceringar och omflyttningar. Sådana skapar endast otrygghet för barnet. Vad gäller de yngre barnen så behöver de snabbt en vuxen person och ett hemrevir att hålla sig till.

Det är bättre att ta god tid på sig och göra en bra och riktig placering från början. Barnet kan vänta hemma tills allt är klart. Under tiden kan klassen eller gruppen förberedas på en ny kamrat.

1. Vid hemmets första kontakt med *skolan* sker inskrivning. Då tas uppgifter om
 - a) elevens ålder
 - b) elevens hemspråk/tidigare skolspråk
 - c) religion
 - d) tidigare skolgång
 - e) övriga uppgifter av betydelse

I vissa kommuner används studiekort av olika slag. Detta kort följer eleven genom grundskolan. Ett exempel på studiekort visas i bilaga s 205.

2. *Föräldern* får uppgifter om den svenska skolan i stort och den lokala skolans möjligheter att möta elevens behov. Tolk används om behov finns och/eller förälder önskar det. Informationen ges antingen vid inskrivningstillfället eller någon dag senare. Förälder gör val beträffande deltagande i hemspråksundervisning och/eller i förekommande fall om placering i hemspråksklass.
3. *Eleven* placeras i den årskurs han/hon åldersmässigt tillhör. I undantagsfall kan elev behöva åldersbestämmas. Detta ombesörjs av skolläkaren. Eleven väntar hemma tills punkt 6 är klar (med undantag för punkt 5b, då eleven kallas till skolan).
4. Den *arbetsenhet* till vilken eleven kommer att höra, meddelas och får studiekortet med informationen enligt 1. och 3. ovan. *Hemspråkslärare* vidtalas och får samma information.
5. *Arbetsenheten* och aktuell *hemspråkslärare* utreder följande:
 - a) Till vilken klass bör eleven knytas? Hänsyn tas till språkgrupps-

tillhörighet, varvid elever med samma språk- och kulturbakgrund om möjligt placeras i samma klass.

- b) Vilka kunskaper i svenska har eleven?
Här kan en lärare med utbildning i svenska som andraspråk eller en lärare med erfarenhet av undervisning i svenska som andraspråk sammanträffa med eleven för en "språkiakttagelse" som bildar grund för hur eleven bäst får en andraspråksundervisning som motsvarar behovet (se Färdighetsbedömning s 147).
- c) Hur många vtr (veckotimmar) i svenska som andraspråk behöver eleven? Förberedelseklass? Samtliga årskursens veckotimmar i svenska som modersmål utbytta mot svenska som andraspråk?
- d) Hur många vtr i hemspråket och på hemspråket (studiehandledning) behöver eleven erbjudas?
- e) Vem blir *lärare* i svenska som andraspråk? Denne/denna förvaltar studiekortet så länge vederbörande undervisar eleven.
Rektor fattar därefter beslut.

6. Ett *schemaförslag* görs av de lärare som kommer att undervisa eleven.

Under en period kan ett *reducerat* schema vara motiverat.

Att tänka på vid schemaläggning:

- a) Veckotimmar i svenska som andraspråk fördelas jämnt över veckans dagar.
- b) Veckotimmar i svenska som andraspråk läggs i första hand parallellt med klassens modersmålstimmar.
- c) Övningsämnen och/eller SIA-verksamhet bör inte läggas in förrän eleven är trygg i skolsituationen, har ett ordförråd i respektive ämne och kan förstå enklare instruktioner.

7. *Elev och föräldrar* inbjuds till skolan för information och presentation av skollokaler, lärare och annan personal som kommer att arbeta med eleven. I förekommande fall anlitas tolk.

8. *Eleven* introduceras i sin grupp/klass.

FÄRDIGHETSBEDÖMNING

Bedömning av tvåspråkiga elevers färdigheter i svenska som andraspråk

Sedan 1979 har skolorna årligen till SCB redovisat tvåspråkiga elevers färdigheter i svenska som andraspråk*. Den statistiska redovisningen är av stort värde bl a som underlag för en långsiktig planering och åtgärder för invandrarundervisningen inom det svenska skolväsendet.

Under hösten 1983 (1983-09-19) utgav SÖ följande allmänna råd för bedömning av tvåspråkiga elevers färdigheter i svenska som andraspråk. (Råden finns publicerade i skolöverstyrelsens författningssamling SÖ-FS 1983:233.)

Med stöd av 1 kap 9 § skolförordningen utfärdar SÖ följande allmänna råd rörande ändring av skala för bedömning av tvåspråkiga elevers färdigheter i svenska som andraspråk.

En bedömning har sedan många år gjorts enligt en skala A till F, så som den ursprungligen presenterades i supplementet Undervisning av invandrarbarn m fl — 2 till Lgr 69. Inom FoU-projektet "Språkprov och pedagogiskt åtgärdsprogram för invandrarelever" (SPIN-projektet) vid Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, har man nu gjort en översyn av dessa färdighetsbeskrivningar. Även den nya skalan går från A till F, men skalstegen har givits nya definitioner, som tar fasta på skillnader mellan den tvåspråkiga elevens språkfärdighet och motsvarande enspråkiga svenska elevers.

SÖ fastställer härmed de nya nivåbeskrivningarna att gälla fr o m 1984-01-01 tills vidare. Den nya skalan innebär en fördjupad beskrivning av olika språkfunktioner hos enskilda elever. Fortsatt utvecklingsarbete pågår dock på detta område i syfte att förbättra de tvåspråkiga elevernas möjligheter till en adekvat undervisning i svenska som andraspråk.

Tillvägagångssätt vid färdighetsbedömning

På lågstadiet måste bedömningen göras muntligt, på mellan- och högstadierna bör en kombination av muntliga och skriftliga prov användas. Särskilt viktigt är att elevernas ord- och begreppsför-

* SCB övergår nu till vartannatårsundersökningar, innebärande att uppgifter kommer att inhämtas vecka 45 år 1985, 1987 osv.

råd uppmärksammas. Det är som regel brister i fråga om ordförrådet och läsförståelsen som leder till att eleverna får svårigheter, när de senare under sin utbildning kommer i kontakt med läroböcker och annat material som innehåller svåra texter. Den muntliga och den skriftliga bedömningen måste vägas ihop till en sammanfattande bedömning. Det är härvid viktigt att man inte låter förtjänster på ett område överskylla eventuella brister på ett annat så att eleven inte får den undervisning i svenska som andraspråk, speciellt anpassad till hennes/hans behov, som bör ges.

Vid den muntliga prövningen bedömer man lämpligen uttalet, ordförrådet, den grammatiska korrektheten och ledigheten i talet ("flytet") var för sig enligt nedan givna fyra skalor. Dessa vägs sedan samman enligt de givna anvisningarna till en bedömning. Om ett skriftligt prov används, måste det också läggas till och tillåtas höja eller sänka den med hjälp av den muntliga prövningen gjorda bedömningen.

Följande nivåbeskrivningar används.

Uttal

Den tvåspråkiga elevens uttal jämförs med det uttal som kan tänkas gälla för en motsvarande enspråkig elev med svenska som hemspråk. Därvid gäller som norm riksspråkligt svenskt uttal jämte de olika förekommande regionala och sociala varianterna av detta. Observera därvid att finlandssvenskan betraktas som en sådan variant. Svenska med finsk färgning är en annan vedertagen variant. Sådan påverkan från ett annat språk som innebär att fonemskillnaderna inte upprätthålls (t ex den bland finnar vanliga förväxlingen av /p/ och /b/ eller /y:/ och /u:/ i ny/nu) eller att ordaccenten placeras fel godtas inte. Över huvud taget är det viktigt att diagnostisera avvikelser som kan leda till missförstånd eller som kan verka irriterande eller tröttande och som därför bör bli föremål för undervisningsinsatser.

Skalan nedan anger graden av observerad skillnad jämte konsekvenserna av denna mellan den tvåspråkige elevens uttal och den ovan angivna normen.

- F Ingen skillnad
- E. Liten skillnad. Leder ej till missförstånd. Knappast störande.
- D. Tydlig skillnad. Leder ibland till missförstånd. Kan vara något störande.
- C. Stor skillnad. Leder ofta till missförstånd. Kan vara mycket störande.
- B. Mycket stor skillnad. Talet är i det närmaste obegripligt.
- A. Ingen färdighet.

Vokabulär

Den tvåspråkiga elevens ordförråd jämförs med det som kan tänkas gälla för en motsvarande enspråkig elev med svenska som hemspråk. Bakom perfekt uttal och grammatisk behärskning och ledighet i uttryckssättet — det s k ytflytet — döljer sig ofta stora brister i ordförrådet. Många tvåspråkiga barn har svårigheter med ord inom hemsfären, ord för abstrakta begrepp och idomatiska uttryck. Ofta kan de ändå kommunicera genom att använda omskrivningar. Deras passiva ordförråd är ofta mycket begränsat jämfört med deras aktiva, vilket förorsakar dem stora svårigheter i skolarbetet, t ex i samhälls- och naturorienterande ämnen. Att bedöma vokabulärens omfattning och rikedom är mycket vanskligt under en kortare muntlig intervju, där man inte hinner beröra mer än något enstaka ämnesområde. Bedömningen måste därför i första hand utgå från de *felaktigheter* i ordval och de *luckor* i ordförrådet som avslöjas.

Skalan nedan anger graden av observerad skillnad mellan den tvåspråkiga elevens ordförråd och den angivna normen.

- F. Ingen skillnad.
- E. Liten skillnad. Enstaka fel eller luckor.
- D. Tydlig skillnad. Flera fel eller luckor.
- C. Stor skillnad. Många fel och luckor.
- B. Mycket stor skillnad. Ordförrådet är så begränsat, att på sin höjd enstaka mycket enkla meningar kan produceras.
- A. Ingen färdighet.

Grammatik

Den grammatiska korrektheten i språket hos den tvåspråkige eleven jämförs med den som kan tänkas gälla för en motsvarande enspråkig elev med svenska som hemspråk. Därvid gäller som norm inte bara bildat svenskt talspråk utan även de olika förekommande regionala och sociala varianterna av detta. Om sålunda den tvåspråkige eleven skulle säga "*Vart har du varit?*" eller "*Jag känner han inte*" skall detta inte diagnostiseras som en avvikelse att göra något åt, om man vet att de flesta enspråkiga barn i samma ålder på orten uttrycker sig på samma sätt. Det är däremot viktigt att registrera avvikelser som beror på påverkan från ett annat språk (interferens) och som kan ge upphov till missförstånd och irritation.

Skalan nedan anger graden av observerad skillnad jämte konsekvenserna av denna mellan den tvåspråkiga elevens grammatik och den ovan angivna normen.

- F. Ingen skillnad.
- E. Liten skillnad. Enstaka fel. Leder ej till missförstånd. Knappt störande.

- D. Tydlig skillnad. Flera fel. Leder ibland till missförstånd. Kan vara något störande.
- C. Stor skillnad. Många fel. Leder ofta till missförstånd. Kan vara mycket störande.
- B. Mycket stor skillnad. Talet är i det närmaste obegripligt.
- A. Ingen färdighet.

Flyt (ledighet, "fluency")

Ledigheten i talet hos den tvåspråkiga eleven jämförs med den som kan tänkas gälla för en motsvarande enspråkig elev med svenska som hemspråk. Därvid beaktas dels talhastigheten, dels lättheten att finna ord och uttryck. Som avvikelse betraktas t ex onormalt långsamt tal, återkommande tvekan vid sökandet efter ord, upprepade uppenbara omskrivningar och undvikande av ord som man kan förmoda att den enspråkige skulle ha använt och/eller en påfallande monoton intonation.

Skalan nedan anger graden av observerad skillnad mellan den tvåspråkiga elevens flyt och den ovan angivna normen.

- F. Ingen skillnad
- E. Liten skillnad.
- D. Tydlig skillnad.
- C. Stor skillnad.
- B. Mycket stor skillnad. Fragmentariskt tal.
- A. Ingen färdighet.

Sammanvägning av de fyra bedömningarna kan enklast göras så att de sex skalstegen åsätts poängvärdena 0 till 5 (för A resp F). Ett sammanfattande F bör endast ges om högst ett E förekommer. I övrigt "översätts" medelvärdet till bokstavsomdöme genom att decimaler tas bort, dvs man går hellre neråt än uppåt, om inte mycket goda resultat på ett skriftligt prov pekar i annan riktning.

Totalbedömning av elevens färdighet i svenska

Ovan beskrivna förfaringsätt leder fram till en sammanfattande bedömning av elevens färdighet i svenska som andraspråk. Bokstavsomdömena i totalbedömningen anger graden av observerad skillnad mellan den tvåspråkiga elevens färdighet i svenska och färdigheten hos jämförbara enspråkiga elever med svenska som hemspråk.

- F. Ingen skillnad.
- E. Liten skillnad.
- D. Tydlig skillnad.
- C. Stor skillnad.
- B. Mycket stor skillnad.
- A. Ingen färdighet.

BETYGSÄTTNING

Sedan hösten 1982 skall betyg ges i svenska som andraspråk. Positiva effekter av kravet på betygsättning har varit att ämnet och dess struktur, innehåll, kursplaner och metodik lyfts fram i rampljuset.

Samtidigt har detta krav satt igång en intensiv diskussion om hur en rimlig färdighetsbedömning bör ske och på vilka grunder den bör göras. Att sätta betyg i svenska som andraspråk medför speciella problem p g a ämnets särart med tanke på att inga timplaner finns och att färdigheterna i ämnet inte kan relateras till elevernas årskurstillhörighet.

Ett utvecklingsarbete i syfte att leda fram till förbättrade riktlinjer för betygsättning pågår för närvarande inom SÖ. I avvaktan på resultatet av detta arbete redovisas här nedan utdrag ur gällande författningstexter publicerade i skolöverstyrelsens författningssamling (SÖ-FS). Författningssamlingen bör finnas tillgänglig på varje rektorsexpedition.

Föreskrifter och allmänna råd för betygsättning i årskurserna 8 och 9 i grundskolan (SÖ-FS 1983:85)

Föreskrifter

Betygsättning och utfärdande av betyg vid slutet av höstterminen i årskurs 9

... Betyg för *höstterminen i årskurs 9* utgör en bedömning av elevernas prestationer i ämnen, ämnesgrupper och tillvalskurser under terminen men skall också grunda sig på iakttagelser och anteckningar under hela högstadiet och inte enbart på intryck vid periodens slut.

... Om elev i tidigare årskurs har haft undervisning i *hemspråk eller svenska som främmande språk* men inte har sådan undervisning i årskurs 9, skall senaste betyg i detta/dessa ämne/n föras in i höstterminsbetyget i årskurs 9 med anteckning om den termin eller årskurs då betyget har givits.

Allmänna råd för betygsättning i årskurserna 8 och 9 i grundskolan

Elever med annat hemspråk än svenska

Om elev med *annat hemspråk än svenska* har följt undervisningen i ämne, ämnesgrupp eller tillval under terminen eller läsåret men tillräckligt underlag för betygsättning enligt lärares bedömning ännu saknas, kan rektor besluta att betyg inte skall ges. I terminsbetyg/slutbetyg och betygskatalog anges därvid att eleven deltagit i undervisningen i ämnet, ämnesgruppen eller tillvalet.

Svenska som främmande språk

SÖ lämnade hösten 1982 kortfattade preliminära föreskrifter (SÖ-FS 1982:261) avseende betygsättning i *svenska som främmande språk*. De allmänna råd som nu lämnas är också preliminära med hänsyn till att ytterligare utrednings- och utvecklingsarbete är nödvändigt innan slutgiltiga föreskrifter kan föreslås eller allmänna råd utarbetas.

Svenska som främmande språk är i Lgr 80 ett ämne med egen kursplan. Betygsättning skall därför ske utan jämförelser med undervisningen i svenska enligt timplaner och kursplan för högskolan.

Undervisningen i svenska som främmande språk är emellertid inte årskursbunden. Årskursen kan därför inte ge en ram för betygsättning i ämnet. Betyg i svenska som främmande språk för höstterminen i årskurs 9 kan till skillnad från betyg i andra ämnen eller ämnesgrupper sättas efter studier som har varierande längd och omfattning för olika elever. Slutbetyg i svenska som främmande språk från årskurs 9 avser på motsvarande sätt i allmänhet inte en slutförd studiekurs som har samma längd och omfattning för alla elever med betyg i ämnet.

Med hänsyn till ämnets särart och i avvaktan på att pågående utvecklings- och utredningsarbete avseende kursplaner, undervisningens uppläggning m m genomförs i ämnet, bör betygsättning i svenska som främmande språk tills vidare grundas både på elevens prestationer under terminen/läsåret och den färdighetsnivå som eleven har uppnått i ämnet. Vid inledande nybörjarundervisning i svenska som främmande språk för elever som tillför årskurs 8 eller 9, t ex i förberedelseklass, kan läraren i ämnet från fall till fall och i samråd med elev och föräldrar föreslå att betyg inte skall ges. Det ankommer på rektor att besluta om betyg inte skall ges.

Anmärkning: Det är inte tillåtet att utfärda s k asteriskbetyg i ämnet svenska som främmande språk.

Slutbetyg

Ämnen som avslutas i tidigare årskurs än årskurs 9.

Om det vid fördelningen av stadiveckotimmarna inte har gått att undvika att dessa fördelats så att studierna i ett eller flera ämnen enligt kursplanerna i Lgr 80 slutförs redan i årskurs 7, skall betyges i ämnet/ämnena när studierna avslutas. Betygen antecknas i liggare vid skolan och införs dels i elevens terminsbetyg för höstterminen i årskurs 9, dels i slutbetyget när skolplikten upphör. Samma förfarande tillämpas om elev har undervisning i hemspråk eller svenska som främmande språk enbart t o m utgången av vårterminen i årskurs 7.

... För att grundskolkompetens i ämne eller ämnesgrupp skall kunna utläsas av slutbetyget, skall betyg i ämne eller ämnesgrupp som har avslutats i tidigare årskurs än årskurs 9 införas i slutbetyget utan uppgift om i vilken årskurs eller termin de har givits.

Föreskrifter och allmänna råd för intagning till studievägar inom gymnasieskolan och motsvarande fr o m läsåret 1985/86 (SÖ-FS 1984:174)

Intagning

Specialkurser för invandrarungdom

Specialkurser för invandrarungdom är reglerade enligt SÖ-FS 1983:3. Intagning till dessa kurser sker efter individuella utbildningsbehov.

Sökande med särskilda skäl

I fråga om elev för vilken speciella hänsyn skall tas i samband med intagning och för eventuellt fortsatta studier, åvilar det rektor vid avlämnande skola att ansvara för att det till intagningsnämnden lämnas sådan skriftlig information att dessa speciella hänsyn kan beaktas. Denna information skall lämnas till intagningsnämnden senast den 1 februari. För sökande från årskurs 9 i grundskolan kan tidigare datum enligt lokala beslut förekomma.

Informationen gäller i första hand elever med olika former av medicinskt betingade handikapp eller andra svårigheter samt i vissa fall invandrare. Anmälan av särskilda skäl skall ske, även

om dessa endast avser åtgärder på mottagande skola. Till anmälan fogas särskild information på bilaga/or. Informationen kan t ex utgöras av kortfattad beskrivning av handikappets art och de särskilda behov eleven kan tänkas ha i undervisningssituationen.

Ovannämnda åtgärder skall vidtas i samråd med elev och förälder.

Den till intagningsnämnden inkomna informationen skall snarast medföra kontakter mellan avlämnande och mottagande skola för att göra det möjligt att planera de åtgärder som kan krävas för att göra utbildningen så meningsfull som möjligt för eleven i fråga.

Beräkning av jämförelsetal vid ansökan till grundskolanknutna studievägar

Poäng för betyg

Poäng för betyg regleras i intagningsförordningens 15 §. SÖ föreskriver följande:

... d) Om sökande har betyg i både svenska och svenska som främmande språk, ger enbart ett av betygen poäng. Om betygen är olika räknas det betyg som ger högsta poäng.

.....
Anm 1. En sökande kan sakna betyg i ett ämne enligt nedan. Vid uträkning av betygsmedelvärde, behandlas ämnet i fråga som om det inte ingick i timplanen.

- Om betyg saknas i ämne i höstterminsbetyget i årskurs 9 på grund av att ämnet t ex barnkunskap, studeras först under vårterminen i årskurs 9.
- Om befrielse föreligger t ex i religionskunskap (motsvarande) och sammanfattningsbetyg inte givits.
- Om betyg saknas i svenska men finns i svenska som främmande språk.
- Om ämnet teknik inte ingått i timplanen vid övergång till Lgr 80 läsåren 1982/83 och 1983/84 och sammanfattningsbetyg inte givits.

Fri kvot

Den fria kvoten är till för sökande som av någon anledning måste bedömas individuellt. För de studievägar där prioritering av sökande sker enligt intagningsförordningen förekommer fri kvot inom varje prioritetsgrupp. För studievägar där prioritetsgrupper inte förekommer finns också fri kvot. Grunderna för all frikvotsbedömning än desamma oavsett sökt studieväg, prioritetsgrupp eller ursprunglig sökandegrupp.

För sökande tillhörande prioritetsgrupp 1 gäller intagningsförordningen 10 § ...

För sökande tillhörande prioritetsgrupp 2 gäller intagningsförordningen 21 § ...

För sökande tillhörande prioritetsgrupp 3 gäller intagningsförordningen 21 §, andra stycket . . .

Intagning inom fri kvot avgörs av intagningsnämnden på grundval av en totalbedömning av den sökandes samlade meriter enligt nedan. Vid totalbedömning inom fri kvot skall även hänsyn tas till det samlade meritvärdet av de kompletterande urvalsgrunderna.

Den reella och inte enbart den formella behörigheten är sålunda avgörande då det gäller att bestämma om en sökande som förts till fri kvot skall få tillträde till sökt studieväg.

SÖ finner det angeläget att intagningsnämnderna tar till vara de möjligheter och den frihet som den fria kvoten innebär — nämligen att låta intagningen av en del sökande präglas av en individuell helhetsbedömning med de speciella hänsynstaganden som är motiverade i ett enskilt fall. Överförande av information, se p 2.3—2.5.

Inom den fria kvoten prövas skilda kategorier av sökande. Intagningsnämndens bedömning skall vara sådan att hänsyn tas till var och en av dessa kategorier.

.....

Sökande med erfarenhet av kortkurs, korta yrkesinriktade kurser, introduktions- och orienteringskurser, kurser för invandrarungdom, introduktionsprogram, yrkesintroduktion, ungdomsplatser, uppföljningsprogram, praktik och beredskapsarbete liksom annan anställning skall beaktas.

ÖVERGÅNG TILL GYMNASIESKOLAN

För många elever uppstår svårigheter vid stadiövergångar inom grundskolan, mellan grundskola och gymnasieskola och mellan gymnasieskola och fortsatt utbildning eller arbete.

Resultatet av en av SÖ genomförd undersökning av "Elever med annat hemspråk än svenska som gick ut grundskolan 1979" visar (enligt en delrapport, SÖ 1981) att av elever med

- svenska som hemspråk fortsatte cirka 80 % direkt till gymnasieskolan efter årskurs 9,
- annat hemspråk än svenska fortsatte i genomsnitt cirka 69 % direkt till gymnasieskolan efter årskurs 9.

Tittar man närmare på elever med annat hemspråk än svenska så finner man att av de elever som

- behärskar svenska lika bra som genomsnittliga svenska elever fortsätter 74 % till gymnasieskolan,
- inte behärskar svenska lika bra som genomsnittliga svenska elever fortsätter 46 % till gymnasieskolan.

Elever som har svårigheter med svenskan skiljer sig betydligt från övriga elever i flera avseenden bl a följande:

- De studerar ett år efter grundskolan i betydligt mindre utsträckning än övriga elever. Detta gäller även om studier utanför gymnasieskolan inkluderas. Av dem i denna grupp som inte gått vidare till fortsatta studier är så mycket som var femte arbetslös enligt rapporten. Detta är dubbelt så mycket jämfört med motsvarande grupp med svenska som hemspråk.
- En förhållandevis stor del (16 %) avbryter sina gymnasieskolstudier under första läsåret på tvååriga yrkesinriktade linjer. Motsvarande avbrottsfrekvens för elever med svenska som hemspråk är 7 %. På övriga linjer är avbrottsfrekvensen för de båda grupperna relativt likartad.

Övergången mellan grundskolan och gymnasieskolan aktualiserar en del frågor som rör samarbete och elevernas studiesituation. Utifrån förhållandena på din skola kan du fundera på följande frågor:

- Hur görs bedömningen av invandrarelevernas möjligheter att klara olika utbildningslinjer på gymnasieskolan?
- Hur tidigt tar man reda på elevens intressen för att prioritera de ämnen han eller hon bör läsa för att klara undervisning på sökt linje i gymnasieskolan?
- Är syo-funktionär och hemspråkslärare med i planeringsarbetet?

Det är viktigt att moment av syo-karaktär tas upp under högstadiet, inte minst i ämnet svenska som andraspråk. Dessa moment bör planeras så att de kommer in kontinuerligt och i naturliga sammanhang, t ex i samband med praktiska arbetslivskontakter, valtillfällen eller vissa undervisningsteman. Planeringen bör göras av syo-funktionär och berörda lärare tillsammans.

Här följer några förslag till studieområden att ta upp i hemspråksundervisningen och i svenska som andraspråk.

- Vad är gymnasieskolan? Hur går studierna till på en yrkesinriktad linje? Måste man utbilda sig efter grundskolan? Vem bestämmer vilka som kommer in i gymnasieskolan?
- Hur bra måste man behärska det svenska språket för att klara av olika gymnasielinjer? Vilka utbildningsvägar finns för den som inte har tillräckliga färdigheter i svenska?
- Hur fungerar skolan i det land jag (eller mina föräldrar) kommer ifrån? Vad heter de olika skolformerna där?
- Inom vilka yrkesområden och branscher arbetar de flesta invandrare i Sverige? Varför är det på det sättet?
- Kan man i det svenska yrkeslivet ha nytta av att kunna ett invandrarspråk? Inom vilka yrkesområden i så fall?
- Vad vill jag bli och varför? Vad är viktigt i livet? Hur påverkas mitt val av min familj och min "historia"?
- Hur många av mina landsmän återvänder? Var finns det arbete i det land jag kommer ifrån?
- Vilka arbetsuppgifter fanns på min prao-plats? Hur gick arbetet till förr och hur blir framtiden? Varför är utvecklingen sådan?
- Hur många invandrarungdomar i Sverige är utan arbete? Varför får inte alla arbete? Hur är det att vara utan arbete? Vilka drabbas av arbetslöshet och varför? Vad kan man göra åt problemen?
- Hur söker man arbete? Vad måste man tänka på?

INTRODUKTIONSKURS FÖR INVANDRARUNGDOM — ITK

ITK är en specialkurs i gymnasieskolan. Man går kursen en eller två terminer och har svenska som andraspråk som huvudämne. Även övriga ämnen ger träning i svenska, speciellt inlärning av fackterminologi. Man kan även få hemspråksundervisning under kursen och om det behövs kan undervisning i ämnen ske på hemspråk. De flesta elever går två terminer och fortsätter sedan på någon av gymnasieskolans linjer. Introduktionskursen syftar främst till att förbereda invandrar eleverna för övergång till lämplig studieväg inom gymnasieskolan och därigenom öka rekryteringen till gymnasieskolan bland invandrarungdom.

I kursens syfte ingår också att vid behov förbereda för övergång till lämpliga studievägar utanför gymnasieskolan — eller till arbetslivet för elever som uppenbarligen har större nytta av sådana alternativ. Kommunal vuxenutbildning, folkhögskola, studieförbund och arbetsmarknadsutbildning kan nämnas som exempel i detta sammanhang.

Introduktionskursen är avsedd för invandrarungdom (i första hand 16—19-åringar) som behöver komplettera sina kunskaper och färdigheter i svenska och/eller andra ämnen för att klara gymnasial eller annan utbildning eller arbetslivets krav. Kursen är alltså avsedd både för ungdomar som gått i svensk grundskola och för ungdomar som invandrat till Sverige efter skolpliktig ålder.

I detta sammanhang är det angeläget att påpeka att alla gymnasieskolans linjer och specialkurser ställer stora krav på elevernas färdigheter i svenska. På såväl studieförberedande som yrkesförberedande linjer krävs att eleverna självständigt skall klara att tillgodogöra sig innehållet i texter med kompakt meningsbyggnad, facktermer och ett ordval som ofta avviker från vanligt talspråk. På de studieförberedande linjerna möter dessutom eleven i sina studier en språkligt hög abstraktionsnivå vilken successivt höjs under utbildningens gång. Detta kan resultera i, att invandrarelever som klarat grundskola och årskurs 1 i gymnasieskolan hyggligt, når allt sämre studieresultat i de högre årskurserna.

Kursen vänder sig inte enbart till relativt nyinvandrade elever utan också till elever som behöver fördjupade kunskaper i svenska och andra ämnen för att kunna göra sig själva rättvisa under fortsatta gymnasiestudier.

För invandrarungdomar med mycket begränsade förkunskaper i många ämnen eller med små kunskaper i läsning och skrivning på

svenska eller eget språk kan grundutbildning för vuxna vara ett lämpligare alternativ än introduktionskursen.

Det har visat sig att en del invandrarungdomar och deras föräldrar anser att man förlorar tid och pengar på en introduktionskurs som verkar onödig och blir dyrbar genom inkomstbortfall. I sådana lägen är det viktigt att framhålla att invandrarungdomar alltför ofta misslyckas i gymnasieskolan därför att de inte har språkliga förutsättningar eller tillräckliga ämneskunskaper för att klara av studierna. Studieavbrott och misslyckanden kan förmodligen i flera fall förebyggas, om ungdomarna och deras föräldrar kan övertygas om att introduktionskursen kan ge värdefull hjälp eller i vissa fall är en nödvändig förutsättning för att klara sig i gymnasieskolan.

Information om kursen är därför viktig. De blivande eleverna måste få en riktig uppfattning om vad kursen kan ge och vilka krav den ställer. (Se s 160)

ITK bör finnas med i kursutbudet till elever i årskurs 9 inför valet till gymnasieskolan. Varje skola/kommun som anordnar sådan kurs bör utarbeta informationsmaterial om kursen till nytta för invandrarungdomar och deras föräldrar, skolledare i grund- och gymnasieskolor, syofunktionärer, kuratorer, hemspråklärare och klassföreståndare. Även lokala invandrarorganisationer, intagningsnämnd, invandrarbyrå, arbetsförmedling och sociala myndigheter bör få del av ovan nämnda informationsmaterial. Informationen bör också översättas till aktuella invandrarspråk, för att ungdomarna själva och deras föräldrar säkrare skall kunna ta del av den.

Förutom den skriftliga informationen bör även muntlig information ges till berörd personal i grundskolan och gymnasieskolan. Man kan också inom kommunen överväga någon form av uppsökande verksamhet.

Eftersom kursen omfattar en eller två terminer kan det uppfattas som om alla elever efter den tiden skulle vara fullständigt förberedda för framgångsrika gymnasiestudier. Så är inte alltid fallet. En del elever — speciellt de som har små kunskaper i svenska — behöver ofta avsevärt längre tid än två terminer för att kunna genomföra studier på lämplig studieväg i gymnasieskolan. I en del kommuner hänvisar man därför elever till studieförbund för intensivstudier i svenska före eller under kursen (under ferietid).

Enskilda elever kan vid behov återintas i kursen och därigenom beredas en längre förberedelsetid. Då studievägen till stor del är individuellt utformad för varje elev ger återintagningen möjlighet till en fortsättning av redan påbörjade studier. Återintagning sker med stöd av Sf 9 kap 9 § jämte bestämmelser SÖ 1976-01-19 under E punkt 2.

KOMPLETTERANDE SOMMARKURS FÖR INVANDRARUNGDOM

Sommarkursen syftar dels till att vidga rekryteringen till gymnasieskolan bland invandrarungdom, dels till att underlätta studierna för invandrarelever med särskilda stödbehov i gymnasieskolan.

Sommarkursen är främst avsedd för följande kategorier av invandrarelever:

- elever som kan tänkas påbörja introduktionskurs för invandrare,
- elever som skall påbörja studier på annan studieväg i gymnasieskolan samt
- elever i gymnasieskolan som har behov av kompletteringsstudier under sommarferierna.

Kursen omfattar sex veckor. Den förläggs till sommarlovet antingen i en följd eller uppdelad på perioder beroende på elevernas önskemål och lokala förutsättningar.

I SÖ:s faktabok "Att välja studieväg" — inför valet till läsåret 1985/86 (Liber Utbildningsförlaget 1984) ges följande information om ITK och sommarkurser till elever och föräldrar:

Till Dig som har annat hemspråk än svenska

"Om ITK inte hade funnits skulle jag ha gått i gymnasieskolan ändå, men klarat mig sämre." Så säger en invandrarelev som valde ITK i nian. Han fortsatte sedan sin utbildning på en av gymnasieskolans linjer.

Du som har annat hemspråk än svenska och vill studera i gymnasieskolan kan få hjälp genom ITK och på andra sätt.

ITK — Introduktionskurs för invandrarungdom

ITK är en specialkurs i gymnasieskolan som kan vara en eller två terminer lång. De flesta som börjar på ITK läser kursen under två terminer och fortsätter sedan på någon av linjerna i gymnasieskolan.

ITK är till för dig som har ett annat hemspråk än svenska och har fyllt 16 år. Du behöver inte ha gått i svensk grundskola, men du måste kunna tala, läsa och skriva lite svenska. Du som har gått

ut grundskolan i Sverige kan också söka till ITK om du känner dig osäker på dina kunskaper i svenska eller andra ämnen. Dina kunskaper i svenska kan du få testade både i grundskolan och på ITK-kursen.

Varför ITK?

För att klara studierna på gymnasieskolans *alla* linjer måste du kunna svenska språket. Språket i gymnasieskolans läroböcker är svårare än i grundskolans läroböcker. Det är dessutom mycket svårare än det talade språket. Svenska är därför det viktigaste ämnet på ITK-kursen.

För att klara studierna i gymnasieskolan måste du också ha goda kunskaper i de andra ämnena som man läser i grundskolan. ITK ger tillfälle att bättra på kunskaperna, t ex för dig som inte har gått så många år i svensk grundskola.

Om du vill öka dina chanser att lyckas med studierna i gymnasieskolan ska du välja ITK. Du har samma förmåner som andra elever i gymnasieskolan. Alla som har fyllt 16 år har t ex rätt att få studiebidrag (för närvarande 275 kr/månad). Dessutom finns det olika typer av behovsprövade bidrag och studielån. Skolans kurator hjälper dig att söka bidrag.

Vad läser du på ITK?

Ämne	Antal veckotimmar
Svenska som främmande språk	8–18
Samhällskunskap	4
Studie- och yrkesorientering (sy)	4
Idrott	2
Valfria ämnen (t ex matematik, engelska eller hemspråk)	5–16
Timmar till förfogande	2
Summa	28–35

Timplanen visar att ämnet svenska som främmande språk har flest veckotimmar. Det är ett ämne som alla måste läsa. Andra ämnen som alla måste ha är samhällskunskap, studie- och yrkesorientering (sy) och idrott. Dessutom har du valfria ämnen på schemat, t ex matematik, engelska och hemspråk. Ditt val beror på vad du vill fortsätta med efter ITK-kursen och i vilka ämnen du behöver bättra på dina kunskaper.

Var finns ITK?

ITK finns för närvarande (läsåret 1983/84) vid gymnasieskolor på dessa orter: Botkyrka, Eskilstuna, Gislaved, Göteborg, Hanninge, Huddinge, Järfälla, Jönköping, Kristianstad, Malmö, Motala, Norrköping, Solna, Stockholm, Södertälje, Täby, Uppsala och Växjö.

Sommarkurs

Du kan också bättra på dina kunskaper genom att gå en kompletterande sommarkurs för invandrarungdom. Denna kurs är sex veckor lång. De viktigaste ämnena är svenska som främmande språk, samhällskunskap, engelska, matematik och naturorientering. Några av dessa ämnen är frivilliga.

Sommarkursen finns för närvarande vid gymnasieskolor på dessa orter: Botkyrka, Järfälla, Kristianstad, Malmö, Norrköping, Olofström, Stockholm och Södertälje.

Fortsatta studier

Du som kommer att gå på någon linje i gymnasieskolan har också möjligheter att få hjälp och stöd.

- Du kan få hjälp med studierna i olika ämnen (studiehandledning) på ditt hemspråk. Du kan också få undervisning i ditt hemspråk.
- Du kan få extra undervisning i svenska utanför schemalagd tid.
- Du kan byta ut delar av andra ämnen på schemat mot ämnet svenska som främmande språk.
- Du kan få stödundervisning i ett eller flera ämnen av ämneslärare eller lärare i svenska som främmande språk.

Om du tror att gymnasieskolan inte passar dig och om du fyllt 18 år kan du i stället studera på komvux eller folkhögskola.

SVENSKA SOM ANDRASPRÅK I GYMNASIESKOLAN

(I följande text, som bl a är hämtad ur SÖ:s servicematerial "Svenska som främmande språk i gymnasieskolan", har den terminologi som gällde för gymnasieskolan hösten 1984 använts, dvs "stödundervisning i svenska" och "svenska som främmande språk". Av texten framgår att förutsättningarna för undervisning i ämnet för närvarande skiljer sig väsentligt mellan grundskolan och gymnasieskolan. I SÖ:s remissyttande över språk- och kulturarvsutredningens betänkande (SOU 1983:57) framhöll därför SÖ vikten av att undervisningen bygger på en långsiktig planering som bör omfatta både grundskolan och gymnasieskolan. En sådan planering förutsätter i sin tur att ämnet får studeras som ett eget ämne även i gymnasieskolan.)

Invandrarelever i gymnasieskolan kan få *extra undervisning i svenska* om de behöver det och önskar delta i sådan undervisning. Syftet med extra undervisning i svenska är att eleverna tillfredsställande skall kunna följa den ordinarie undervisningen i svenska och andra ämnen.

Den extra undervisningen kan anordnas som stödundervisning eller som undervisning i ämnet svenska som främmande språk.

För extra undervisning i svenska får i varje kommun eller landstingskommuns gymnasieskola tas i anspråk det antal lärarveckotimmar som motsvarar 0,85 lärarveckotimmar per deltagande elev och läsår.

Stödundervisning i svenska kan organiseras på olika sätt allt efter lokala behov och förutsättningar. Här anges några olika möjligheter att organisera stödundervisningen:

- Den kan schemaläggas med t ex en stödlektion som läggs samtidigt för en hel årskurs. Stödlärare kan då också schemaläggas liksom lämpliga undervisningslokaler.
- Den kan förläggas till lektionerna i ämnet svenska. Stödundervisningen kan då ske antingen i klassen (kompanjonlärare) eller utanför klassen. Vid sidan av den konkreta hjälp eleverna får kan läraren också iakttä dem i den vanliga arbetssituationen för att sedan kunna stödja dem på olika sätt.

Dessutom kan de elever som av en eller annan anledning inte vill eller kan delta i stödundervisningen få hjälp direkt på lektionerna.

- Den kan läggas ut på annan lektionstid med ett slags rullande schema. Detta innebär att schemat för stödundervisningen ändras med vissa intervall. Genom regelbundna ändringar kommer stödundervisningen inte att inkräkta alltför mycket på undervisningen i andra ämnen.
- Den kan ske på för eleven lektionsfri tid t ex håltimmar. Den kan också förläggas utanför terminstid t ex som "sommarstöd" för behövande elever.

Svenska som främmande språk kan fr o m läsåret 1982/83 anordnas för alla invandrarelever som behöver denna undervisning och önskar delta i den enligt följande regler: (Se SÖ-FS 1982:122.)

- Varje elev skall delta i en omfattning som motsvarar minst två veckotimmar. Dessa två veckotimmar skall vara lärarledda.
- Elevens timmar i svenska som främmande språk får ersätta högst lika många timmar i den ordinarie undervisningen.
- Rektor bestämmer vilka timmar som får bytas ut. Timmarna får inte fördelas på ett sådant sätt att ett visst ämne helt faller bort eller att de kvarvarande timmarna blir för få för att eleven skall kunna följa undervisningen i ämnet.
- Högst en veckotimme i ämnet svenska får bytas ut mot svenska som främmande språk.
- Undervisningen i svenska som främmande språk får anordnas för två eller flera elever i grupp eller för en elev ensam.
- Undervisningen i svenska som främmande språk skall läggas upp med hänsyn till varje elevs kunskapsnivå och situation i övrigt.
- Betyg sätts inte i ämnet svenska som främmande språk.

Kursplaner

Kursplanen för svenska som främmande språk ser i gymnasieskolan ut på följande sätt:

Mål

Eleverna skall genom undervisningen i svenska som främmande språk utveckla sin förmåga

- att uppfatta vad som sägs i olika talsituationer och att själva använda språket med gott uttal och god satsintonation
- att i tal och skrift klart och tydligt uttrycka vad de menar och därvid anpassa språk och framställning till vad situationen kräver
- att använda skrivet språk med så hög grad av riktighet som möjligt i fråga om stavning samt grammatiska, semantiska och stilistiska uttrycksmedel
- att läsa och förstå olika texttyper för att få information, kunskaper och litterära upplevelser samt
- att använda lexikon, ordböcker, kataloger och uppslagsböcker.

De skall få

- insikter i förhållandet mellan form och funktion i det svenska språket
- kunskaper om språkets byggnad och
- kännedom om språkbruk hos olika grupper av människor, om skillnader mellan talat språk och skrivet språk, mellan vardagsspråk och offentligt språk mellan riksspråk och dialekter.

De skall lära sig använda

- litteratur, tidningar, film, radio- och TV-program för att få kunskaper om händelser, människor och livsvillkor i olika sociala sammanhang.

Huvudmoment

- Hörförståelse. Uttal och muntlig språkfärdighet
- Skriftlig språkfärdighet
- Läsning
- Svenska språkets struktur

Anmärkningar till kursplanen

Denna kursplan gäller för ämnet svenska som främmande språk på introduktionskurser och kompletterande sommarkurser för

invandrarungdom (specialkurser) samt för extra undervisning i svenska för vissa elever i gymnasieskolan enligt regeringens förordning 1982-06-10.

Kursplanen ansluter nära till den kursplan i svenska som främmande språk som gäller inom kommunal vuxenutbildning, etapp 1 (Lvux 82).

Den extra undervisningen i svenska för elever på gymnasieskolans linjer syftar, enligt regeringens förordning, till att "eleverna tillfredsställande skall kunna följa den ordinarie undervisningen i svenska och andra ämnen".

Betyg sätts ej i ämnet svenska som främmande språk. För elever på introduktionskurserna skall av avgångsbetyget framgå vilka ämnen som ingått i kursen. För elever inom gymnasieskolans linjer vilka deltagit i undervisningen i svenska som främmande språk som extra undervisning enligt ovan nämnda regeringsbeslut minst en termin bör detta anges på betyget.

INFORMATION

När en invandrarelev börjar gymnasieskolan är det viktigt att all tillgänglig information från den avlämnande grundskolan eller introduktionskursen utnyttjas. Ett studiekort, där tidigare erhållen undervisning i svenska som andraspråk, uppnådda resultat m m anges, kan följa eleven.

En diagnostisering av elevens färdighetsnivå i svenska i årskurs 9 eller på introduktionskursen kan ge de mottagande lärarna förbättrade möjligheter att så fort som möjligt ta ställning till hur eleven på bästa sätt kan få hjälp och möjlighet att framgångsrikt genomföra sina studier.

Alla invandrarelever bör få information om vikten av och möjligheterna till extra undervisning i svenska på gymnasiet. Informationen bör ges redan i årskurs 9 eller på introduktionskursen.

Referenser:

Svenska som främmande språk i gymnasieskolan
Servicematerial, SÖ 91 s 1983

Samarbete kring syo för invandrarelever
Ett servicematerial för hemspråklärare, syofunktionärer m fl, SÖ 69 s 1982

Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70
Ämnet Svenska som främmande språk
Supplement, Nr G3 83:13 1983

2 Organisation



ORGANISATORISKA UTGÅNGSPUNKTER

”Det är en huvuduppgift för skolan att eleverna får goda kunskaper och färdigheter” (Lgr 80, s 13).

”Alla skall oberoende av kön, geografisk hemvist och sociala och emotionella förhållanden ha lika tillgång till utbildning . . . Ett särskilt ansvar har skolan för elever med svårigheter och för barn och ungdom som tillhör olika minoriteter. Elev med annat hemspråk än svenska har rätt att få en med andra elever likvärdig utbildning” (Lgr 80, s 14).

Ett av skolans mål för invandrarundervisningen är att stödja och utveckla (främja) en aktiv tvåspråkighet.

Detta mål ställer mycket stora fordringar på invandrarundervisningen för att eleverna inom skolans ram skall erhålla en medvetet planerad, organiserad och genomförd insats.

Den medvetna insatsen underlättas om man på olika nivåer verkar för en mentalitet som respekterar andras språk och kultur och ser flerspråkighet som en värdefull egenskap/förmåga hos individen, — som dessutom kan bli av stort värde för samhället.

Det är också viktigt med en helhetssyn på invandrarundervisningen så att undervisning i svenska som andraspråk och i hemspråk samt studiehandledning på hemspråk planeras som en samlad insats.

För det extra arbete som planering av invandrarundervisning i grundskolan medför, utgår en tilldelning av skolpoäng — 0,5 poäng för varje 13-tal undervisningstimmar och 1,5 poäng för varje inrättad hemspråksklass som tilldelats basresurs. Den totala skolpoängen för invandrarundervisningen läggs till kommunens övriga skolpoäng och bildar sedan underlag för skolledartjänster. En del kommuner har tillsatt invandrarkonsulenter eller skolledare för den centrala samordningen.

Invandrarundervisningen har genom åren vuxit till en omfattande verksamhet. I november 1983 deltog 56 336 elever i hemspråksundervisning och 43 841 elever deltog i svenska som andraspråk i grundskolan.

Lärarna i hemspråk och svenska som andraspråk undervisar i mycket stor utsträckning samma individer och ett samarbete dem emellan

är helt nödvändigt, särskilt om eleven dessutom deltar i studiehandledning på hemspråk. I det sistnämnda fallet fordras också en samordning med berörd klasslärare/ämneslärare.

SÖ har i juni 1983 i en rapport till regeringen ingående behandlat "Behörighets- och anställningsvillkor för lärarpersonal i olika former av invandrarundervisning" och därvid påpekat de stora utbildnings- och fortbildningsinsatser som krävs för både hemspråkslärare och lärare i svenska som andraspråk (se Utbildning—fortbildning s 197). Av rapporten framgår t ex att 70 % av lärarna i svenska som andraspråk har lärarutbildning av något slag, men att det oftast rör sig om utbildning utan inriktning på ämnet svenska som andraspråk.

Detta förhållande är i sig inte så märkligt, eftersom undervisningen i svenska för barn med annat hemspråk än svenska först i och med den nya läroplanen mera allmänt betraktas som ett ämne med egen ämnesmetodik och ämnesteorier.

För närvarande gäller Lgr 80 där man på sidan 57 och sidorna 142—144 kan läsa att detta ämne är något väsensskilt från stödundervisning i svenska och från svenska som modersmål.

□ *I hur många kommuner i landet har verksamheten fått förändrat innehåll och organisation som en följd av det nya ämnet i den nya läroplanen? Är det i realiteten bara fråga om ett namnbyte?*

"För elever som har svenska som främmande språk skall skolan organisera undervisning i svenska som främmande språk. I sådan undervisning är deltagandet obligatoriskt. Även här skall skolan själv välja organisationsform" (Lgr 80, s 57).

"Undervisningen i svenska som främmande språk skall utformas så att den fortlöpande utvecklar elevernas svenska språk."

"Undervisningen skall ge eleverna sådana nödvändiga språkkunskaper, som elever med svenska som hemspråk fått före skolåldern och som kamrater i motsvarande ålder lärt sig i svenskundervisningen. De skall också lära sig ord och begrepp som är nödvändiga för att de på ett meningsfullt sätt skall kunna delta i undervisningen i olika ämnen."

"Därför behövs en kursplan som ett komplement till kursplanen i svenska med tanke på dessa elever som behöver lära sig svenska som ett främmande språk. Nybörjarundervisning måste vid behov ges i alla årskurser och då påbörjas när som helst under läsåret. Elever som förvärvat tillräckliga kunskaper för att väl kunna tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska, övergår till denna." (Lgr 80, s 142—143)

Av ovanstående citat ut läroplanen framgår det att ämnet fordrar en egen metodik och ämnesteorier och att det dessutom i flera avseenden skiljer sig från undervisningen i andra ämnen i skolan.

Av citaten kan man utläsa följande om svenska som andraspråk:

□ Det är ett eget ämne som tangerar många andra ämnen genom sitt breda innehåll

- Det utgår från elevens behov och följer en individanpassad progression
- Deltagandet är obligatoriskt om skolan bedömer att eleven har behov av den. Beslut fattas av rektor enligt skolförordningen
- Det finns en särskild kursplan
- Det saknas timplan för ämnet men undervisning skall ges till elever med annat hemspråk än svenska "tills eleven väl kan tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska".
 - "Undervisningen i svenska som främmande språk ersätter undervisning av motsvarande omfattning" (Lgr 80, s 160)
- Undervisningen skall enligt läroplanen i första hand förläggas när deltagande elevs klass har "reguljär undervisning i svenska"
- Undervisningen skall vid behov ges som nybörjarundervisning i alla årskurser och då påbörjas när som helst under läsåret.

Det vilar ett stort pedagogiskt ansvar på läraren i svenska som andraspråk. Därför är det nödvändigt att denna stora lärargrupp ges praktiska möjligheter att snarast kunna få sin utbildning kompletterad med ämnesspecifika moment.

I avvaktan på att undervisningen kan anförtros åt särskilt utbildade lärare för ämnet har SÖ i ett SÖ-FS 1981:184 sid 12–14 lämnat allmänna råd om vilka lärare som för närvarande bör handha undervisningen.

Dessa råd innebär sammanfattningsvis att undervisningen i svenska som andraspråk i grundskolan i första hand bör anförtros åt

- lågstadielärare (tjänst 1), företrädesvis på lågstadiet
- mellanstadielärare (tjänst 2), företrädesvis på mellanstadiet
- lärare i svenska och något modernt språk eller lärare i moderna främmande språk (tjänst 16–18), alla företrädesvis på högstadiet.

Vid prioritering inom ovanstående lärargrupper bör lärare komma i fråga som — i sin grundutbildning och/eller genom komplettering till denna på senare stadium — fått en speciell kompetens för undervisning i svenska som andraspråk. Med sådan kompletterande utbildning bör även lärare i svenska i annan (icke-språklig) kombination kunna tas i anspråk.

Om undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ingår som en del i ett övergripande handlingsprogram för invandrabarnen underlättas en långsiktig planering.

Vissa kommuner upprättar ett kommunalt handlingsprogram årligen på grundval av den årliga inventeringen av behovet av särskilda åtgärder för invandrabarn. Handlingsprogrammet är då gemensamt för förskola, grundskola och gymnasieskola och visar hur kommunens samlade resurser för hemspråksträning i förskolan och invandrarundervisning i grund- och gymnasieskolan bäst kan utnyttjas med hänsyn till varje enskilt barns behov.

"För verksamhet under skoldagen är skolstyrelsen huvudman. Så

långt det är möjligt bör ansvaret dock vara decentraliserat till rektorsområde och arbetsenhet” (Lgr 80, s 20).

På rektorsområdet skall det upprättas en arbetsplan för verksamheten enligt läroplanen. Denna arbetsplan skall regelbundet utvärderas och blir därför aldrig en slutgiltig produkt.

En mängd förhållanden påverkar den lokala organisationen av invandrarundervisningen t ex

- Kommunens storlek
- Kommunens geografiska läge — invandratäthet
- Den lokala politiska synen
- Den lokala administrativa friheten — förekomst av överblick på olika nivåer
- Förekomst av behovsstyrning av resurser
- Målgruppens storlek och behov
- Målgruppens fördelning inom och mellan rektorsområden
- Tillgång på — lärare
 - läromedel
 - lokaler
- Sist men inte minst ATTITYDER på olika nivåer.

Till slut . . .

Det är viktigt att undersöka om den nuvarande organisationen kan förändras, så att det medför fördelar för invandrarundervisningen som helhet. Flexibilitet och nytänkande fordras i många delar av verksamheten.

Utvärdering av bl a försöken med jämkade timplaner i hemspråksklasser har visat att organisationsformen inte är oväsentlig, men att innehållet i undervisningen, den pedagogiska ledningens och lärarnas intresse och kompetens är av avgörande betydelse. Det torde gälla för invandrarundervisningen som helhet.

I samband med reflexioner kring den egna lokala organisationen kan det vara värt att ha språkvetaren professor Els Oksaars uttalande i Umeå 1980 i tankarna:

”Alla som planerar olika åtgärder borde dock också ta större hänsyn till individuella särdrag och behov än hittills. Det måste finnas olika modeller, det måste finnas en pluralistisk ideologi som inte enbart tar hänsyn till att grupper är olika — redan då vore mycket vunnit — utan också, att individer vare sig de tillhör landets befolkning, eller är invandrare, är olika! Därför måste man vara mycket försiktig med patentlösningar i synnerhet pedagogiska, för barnen i skolåldern. Forskningen känner ännu inte till alla grundläggande moment som styr språkinlärningsprocesser”.

MÅLGRUPPEN

”För elever, som har svenska som främmande språk, skall skolan organisera undervisning i svenska som främmande språk. I sådan undervisning är deltagandet obligatoriskt.” (Lgr 80 sid 57)

Ovanstående citat verkar otvetydigt, men kan leda till lokala diskussioner varför det kan vara värt att närmare belysa målgruppen.

Svenska som andraspråk är inte ett ämne som börjar i ett vakuum i och med dess införande i läroplanen. Det är fråga om en utveckling av verksamheten stödundervisning i svenska som i november 1980 omfattade ca 40 000 deltagande elever i landet.

I den praktiska lokala situationen har man i flera år bedömt elevers färdighetsnivåer i svenska med beteckningarna A—F

”A: Saknar helt kunskaper i svenska”

”F: Behärskar svenska som en genomsnittlig svensk elev”

(Lgr 69 Invandrarsupplement sid 76)

Nya anvisningar för färdighetsbedömning ges i SÖ:FS 1983:233 ”Allmänna råd för bedömning av färdighetsnivåerna A—F fr o m 84-01-01 (s 147).

Av tillgänglig statistik kan man utläsa andelen elever på olika färdighetsnivåer och de språk eleverna representerar. Man kan vidare utläsa om alla som bedömts ha behov av stödundervisning faktiskt också deltar. I november 1983 deltog 84 %. Hela 16 % av dem som hade behov att delta deltog inte!

Läroplanen gör ingen avgränsning enligt dessa färdighetsnivåer om man skall delta eller inte. Däremot innebär följande citat en mera avgränsande anvisning:

”Svenska som främmande språk ingår i grundskolans undervisning därför att

- elever med annat hemspråk än svenska skall få sådana kunskaper i svenska att de kan tillgodogöra sig den reguljära undervisningen och lättare delta i kamratlivet och i samhällslivet Sverige”

”Elever som förvärvat tillräckliga kunskaper för att väl kunna tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska övergår till denna.” (Lgr 80, sid 142)

Av dessa citat framgår det, att ett mål är att eleven *väl* skall kunna tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska. Till dess skall eleven delta i svenska som andraspråk.

Målgruppen bör följaktligen vara elever som inte bedömts "väl" kunna tillgodogöra sig den reguljära svenskundervisningen. Kursplanens mer preciserade formuleringar antyder således att målgruppen i praktiken bör vara A—E-eleverna.

Av skolförordningen 5 kap § 37 framgår vidare att undervisning i svenska som andraspråk också skall ges för elever som "har svenska som hemspråk och som har intagits från utländska skolor".

Den heterogena målgruppen har olika tillgång till svenska utanför skolmiljön vilket nedanstående tablå över tänkbara språkförhållanden i familjen antyder.

Barnet har	Barnet är fött i Sverige	Barnet är fött utomlands
En förälder med svenska som hemspråk	x	x
En förälder med annat hemspråk än svenska	x	x
Två föräldrar, en talar annat hemspråk än svenska	x	x
Två föräldrar, båda talar annat hemspråk än svenska (samma språk)	x	x
Två föräldrar, båda talar annat hemspråk än svenska (olika språk)	x	x
Två föräldrar, båda talar svenska	x	x

Minst dessa 12 alternativ kan förekomma och det visar ytterligare på den komplexitet som detta ämne har som sin förutsättning.

Målgruppen kan bestå av nyanlända barn från olika delar av världen. Barnen kommer vidare från olika socioekonomiska förhållanden med varierande utbildningstradition i familjen. Det gäller naturligtvis även barn som anländer från samma land. Målgruppen kan också bestå av minoritetsspråksbarn som är födda i Sverige eller som inflyttat

under förskole-/skolåldern. Det lingvistiska avståndet till svenskan är vidare olika stort beroende på barnets språktillhörighet.

Målgruppen kan också som tidigare nämnts bestå av barn till svensk-språkiga föräldrar som bott utomlands några år.

Målgruppen kan dessutom bestå av adoptivbarn från utlandet, barn till andra- och kanske tredjegerationsinvandrare.

Om man sedan betraktar målgruppen i riksperspektiv finner man att skillnader i antal barn mellan och inom språkgrupper starkt varierar, liksom andelen inom olika färdighetsnivåer.

Inflyttning/utflyttning, koncentration till vissa stadsdelar/skolenheter är andra förhållanden som den lokala organisationen har att ta hänsyn till.

Barnen som har rätt till undervisning i svenska som andraspråk är en mycket heterogen grupp och behoven följaktligen också olika, både inom och mellan språkgrupper och inom och mellan kommuner. Rätten till undervisning i svenska som andraspråk är framför allt rätten att "få sådana kunskaper i svenska, att de kan leva och verka i kamratkretsen, i skolan, på arbetsplatser och i samhället i övrigt på samma villkor som kamrater med svenska som hemspråk". (Lgr 80 sid 142)

Det är ett högt mål, som inte kan eller får sättas lägre. Det handlar om en målsättning att bidra till att ge dessa barn förstaspråksnivå i svenska — liksom i hemspråket.

REGLER, BESTÄMMELSER OCH ANDRA STYRDOKUMENT

Invandrarundervisningen i grundskolan regleras liksom övrig skolverksamhet främst av

- skollag och skolförordning
- författningar, UFB (Utbildningsväsendets författningsbok)
- läroplan för grundskolan, Lgr 80.

De väsentliga politiska ställningstagandena som fått konsekvenser för skolans invandrarundervisning återfinns i följande propositioner:

prop 1975:26 Invandrapolitiska mål — jämlikhet

— valfrihet

— samverkan

prop 1975/76:118 Hemspråksreformen i förskola och skola.

Under hösten 1983 utkom språk- och kulturarvsutredningen med ett betänkande (SOU 1983:57), som kan få konsekvenser för invandrarundervisningen när regering och riksdag så småningom tar ställning till de förslag som framförts.

För invandrarundervisningen tillämpliga delar ur skolförordningen (sf) redovisas nedan och återfinns i UFB 1984/85 del 2:

Sf 5 kap 5 §

”Totala antalet stadieveckotimmar för en elev under grundskolans låg- och mellanstadium får dock inte ändras.”

Av detta följer bl a att hemspråksundervisning liksom undervisning i svenska som andraspråk skall ges inom elevtimplanen. Eleven går ifrån annan undervisning.

Sf 5 kap § 10 a

”I grundskolan skall anordnas undervisning i hemspråk som ämne . . .

För samma elever skall även anordnas studiehandledning . . . Studiehandledningen meddelas på hemspråket. Verksamhet enligt första stycket skall anordnas för en elev om eleven behöver det och önskar delta däri. Verksamheten skall ges den omfattning som fordras för att täcka elevens behov. Verksamheten ersätter för eleven undervisning av motsvarande omfattning i ett eller flera ämnen som avses i 7 § eller 8 §, första och andra styckena, eller deltagande i motsvarande omfattning i fria aktiviteter. Behovet enligt andra stycket meddelas av rektor. I ärendet skall rektor, studierektor eller lärare som rektor bestämmer samråda med elevens föräldrar (SFS 1981:149).”



Hemspråksundervisning i turkiska.

I UFB 1984/85 del 2 finner man tillämpliga anvisningar för driftskostnader: Förordning om statsbidrag till driftkostnader för grundskola m m.

§ 32

”Bidrag utgår till kostnader för undervisning i hemspråk och för studiehandleddning på hemspråket. Bidrag utgår för 1,1 veckotimmar för varje elev som deltar i sådan verksamhet under läsåret.

Vid tillämpning av andra stycket beaktas elevantalet under den första hela kalenderveckan i november och den sista hela kalenderveckan i mars under redovisningsåret, varvid medeltalet elever läggs till grund för beräkningen.”

§ 33

”Om särskilda skäl föreligger får länskolnämnden besluta att bidrag skall utgå för ytterligare högst 0,3 veckotimmar för varje elev som under läsåret deltar i sådan verksamhet som avses i § 32.”

§ 34

”... Om undervisning meddelas i grupp, lämnas bidrag för det stadium som flertalet elever tillhör eller, vid lika antal elever för olika stadier, för det högsta stadiet. (SFS 1982:606)

Kursplan i hemspråk återfinns i Lgr 80, sid 145.

Sf 5 kap § 37

”I grundskolan anordnas undervisning i svenska som främmande språk. Sådan undervisning skall anordnas dels för sådana elever som

har minoritetsspråk som hemspråk, dels sådana elever som har svenska som hemspråk och har intagits från utländska skolor. För elever som har svenska som ett för dem främmande språk är deltagandet i sådan undervisning obligatoriskt.” (SFS 1982:251)

”Genom förordning (SFS 1978:345) om statsbidrag till driftskostnader för grundskolan m m har regeringen medgivit att bidrag får utgå . . . för högst fyra veckotimmar för varje grupp av elever enligt föreskrifter som SÖ meddelar. Med anledning härav meddelar SÖ följande:

”Undervisningsgrupperna bör vara små och i möjligaste mån homogena, med avseende på ålder och färdighet i svenska.”

Antalet undervisningsgrupper \times 4 utgör alltså beräkningsunderlaget för statsbidragets storlek till en kommun.

Kursplan i ”svenska som främmande språk” återfinns i Lgr 80, sid 142 – 144.

sf 6 kap § 9

”Betyg ges i ämnena . . . hemspråk, svenska som främmande språk.

Betyg i ämnena räknas in i betygsmedelvärdet vid ansökan till gymnasieskolan. (SÖ-FS 1984:174).

Anvisningar för betyg i svenska som andraspråk återfinns i SÖ-FS 1983:85.

”Undervisning i hemspråk, studiehandledning på hemspråk och undervisning i svenska som främmande språk ersätter undervisning av motsvarande omfattning i ett eller flera ämnen eller deltagande i motsvarande omfattning i fria aktiviteter” (Lgr 80, sid 160).

Ämnena hemspråk och svenska som andraspråk saknar alltså egen timplan.

En konsekvens av detta förhållande är att timvolymerna i respektive ämne inte har ett fast studietimtal för individen utan kan variera för olika individer t o m inom samma färdighetsnivå inom samma kommun. Det innebär i sin tur, att individer erhåller betyg efter att ha fått olika antal veckotimmar — ett förhållande som inte finns för andra undervisningsämnen med fast timplan.

sf 5 kap § 6b

”För varje arbetsområde för rektor skall finnas en arbetsplan enligt närmare föreskrifter i läroplanen (SFS 1982:251).

Finns det en arbetsplan för invandrarundervisning på Ditt rektorsområde?

RESURSFÖRDELNING – TJÄNSTEFÖRDELNING

Av den föregående texten framgår det att invandrarundervisningen bör organiseras utifrån en helhetssyn på verksamheten. Kommunala handlingsprogram har på en del håll upprättats för detta ändamål (se s 173).

Lgr 80 sid 20 Riktlinjer för arbetet

”Till skolstyrelsens uppgift hör att i samarbete med andra kommunala nämnder ta initiativ till och verka för gemensam planering i syfte att utnyttja befintliga resurser på bästa sätt.”

Lgr 80 sid 43 Metoder

”Arbetsenheterna har en viktig roll i den pedagogiska planeringen.”

”Arbetsenheten är en naturlig ram för att diskutera och planera stödet till elever med svårigheter.”

”Den är ofta en lämplig enhet för information till och diskussion med föräldrar i olika frågor.”

”Samrådet om den pedagogiska planeringen . . . bör resultera i en arbetsplan för arbetsenheten.”

En översikt över den samlade verksamheten behövs på flera lokala nivåer för att underlätta behovsstyrningen av resurser.

För att få resurser fordras ett statistiskt underlag som visar de lokala behoven.

För den lokala planeringen av svenska som andraspråk underlättas lågstadiets planering av verksamheten, om man av förskolan kunnat inhämta uppgifter om behoven hos de blivande förstaklassarna. På den mottagande skolan förutsätts att det finns en kunskap om övriga lågstadieelevers behov av invandrarundervisning. Motsvarande överblick bör rektorsområdet ha för övriga stadiers elever.

För verksamheten i svenska som andraspråk fordras sedan en indelning i grupper för beräkning av statsbidragets storlek.

I SÖ-FS 1981:184 s 12–14 finns anvisningar om vem som bör undervisa i svenska som andraspråk. Tjänsterna bör planeras så att elever som har behov att få svenska som andraspråk under klassens samtliga svensktimmar kan få det. Om tjänsteunderlaget inom ett rektorsområde fördelas på få personer får man en mer samlad erfarenhet av denna krävande undervisning.



Foto: Ann Christine Eek/MIRA

Arbete och diskussion i en arbetsenhet.

Olika lokala förhållanden styr givetvis den slutgiltiga organisationsformen, men *grundregeln bör vara att resurser för undervisning i svenska som andraspråk inte används som tjänsteutfyllnad.*

Det för invandrarundervisningen nödvändiga samplaneringsarbetet mellan olika lärargrupper (särskilt för elever på låga färdighetsnivåer) underlättas, om antalet personer inom ett rektorsområde inom denna verksamhet kan minimeras.

En samlad insats innebär att elever (särskilt på låga färdighetsnivåer) — ofta nyanlända — har ett individuellt uppgjort schema där undervisningen i svenska som andraspråk, hemspråk och studiehandledning på hemspråk planerats i samråd med föräldrar och undervisande lärare.

Insatserna i svenska behöver alltså balanseras mot insatserna i/på hemspråk.

För att klara denna samordning på ett rektorsområde kan det vara bra om ansvaret inte fördelats på för många händer inom skolledningen.

In- och utflyttning under terminens gång rycker ofta sönder en genomtänkt och medvetet gjord planering. I och med att tjänsteunderlaget rör på sig, får man ha en beredskap att också ändra i tjänstefördelningen.

Med en central samordning kan dessa förändringar ofta mötas bättre än om man är hänvisad enbart till den lokala skolans underlag.

En tidplan över invandrarundervisningens behovsinventering respektive tjänsteplanering kan vara ett sätt att fastställa när olika uppgifter skall inhämtas eller lämnas. Den kan med fördel göras både centralt och inom varje rektorsområde.

- Hur har invandrarundervisningen organiserats i Din kommun?*

DEN ORGANISATORISKA VERKSAMHETEN

Invandrarundervisning kan beroende på situationen i den enskilda kommunen förekomma inom ramen för

- "vanliga" klasser
- hemspråksklasser
- sammansatta klasser
- förberedelseklasser

I vissa kommuner kan alla fyra klassformerna förekomma. I andra har man valt att organisera undervisningen inom ramen för vissa klassformer. I någon kommun saknas hemspråksklasser/förberedelseklasser respektive sammansatta klasser helt.

Den "vanliga" klassen kan också vara ovanlig såtillvida att den består av *en* minoritetsspråkgrupp som har svenska som huvudsakligt undervisningsspråk.

Det kan låta som en ordlek, men den som har erfarenhet av invandrarundervisning vet också att det ovanliga är vanligt i denna verksamhet på grund av målgruppens varierande förhållanden, inflyttning, undervisningens speciella karaktär, avsaknad av timplan etc.

Att undervisningen saknar timplan utgör ofta en grogrund för irritation både hos elever och lärare. För närvarande måste undervisningen dock bedrivas under dessa premisser.

Om undervisningen planerats i samråd med elevens bästa för ögonen och utifrån mål i läroplanen och med stöd av gällande förordningar, borde denna utgångspunkt hos de samrådande kunna undanröja eller förebygga gnissel när verksamheten väl skall genomföras.

Det är viktigt att samtliga berörda diskuterar igenom de olika synpunkter som kan förekomma på grund av att en elev måste gå ifrån klassen för att t ex kunna tillgodose sina rättigheter av undervisning i svenska som andraspråk och/eller hemspråk.

Här döljer sig en krock mellan mål och verklighet, som är påtaglig i den dagliga skolverksamheten. Strävan mot en aktiv tvåspråkighet bör därför ges de praktiska medel och det stöd som över huvud taget är möjligt på den enskilda skolan.

När man på skolan skaffat sig en överblick över hur individer och språkgrupper formerar sig över årskurser och stadier efter färdighetsnivåer, då kan organisationen ta sin början.

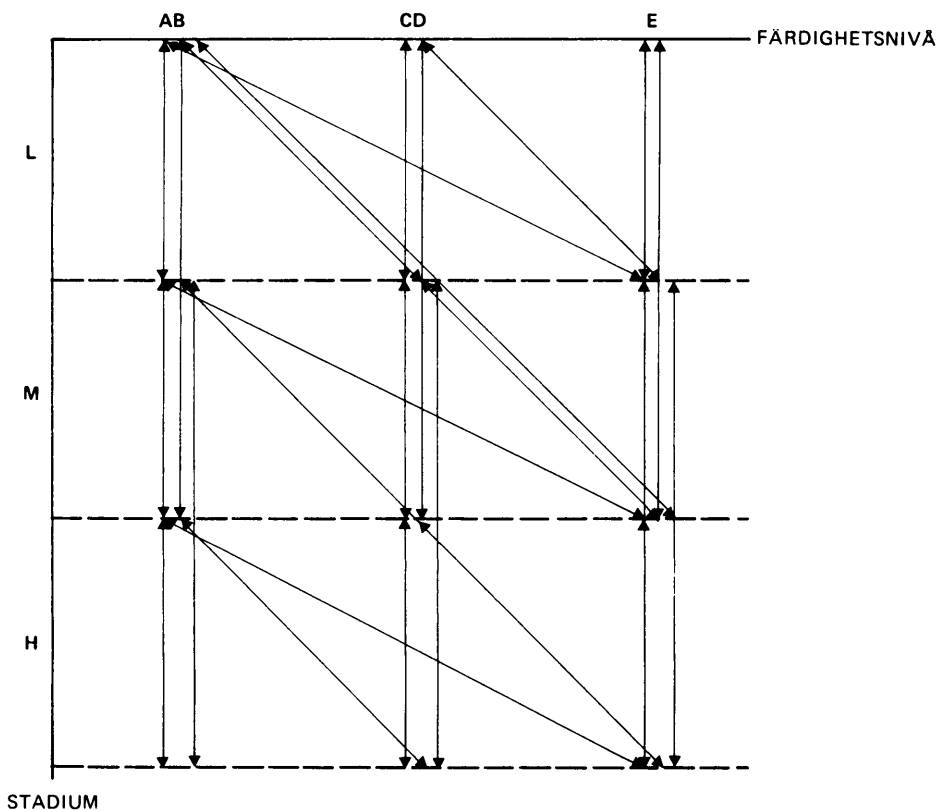
Om rektorsområdet består av flera skolenheter behöver denna uppdelning göras skolvis, särskilt om det handlar om många elever.

”Vanliga” klasser

Organisationen inom ett rektorsområde kan utformas på olika sätt, beroende på de lokala förhållandena.

Nedanstående bild visar vissa teoretiskt tänkbara organisationsmodeller, men den lokala situationen kan göra att ingen av bildens modeller kan renodlas, och det är heller inget mål i och för sig. Målet är att organisera verksamheten, så att den bäst tillgodoser elevers behov utifrån läroplanens anvisningar. Andelen elever med rätt till svenska som andraspråk och deras fördelning över språkgrupper, årskurser och stadier avgör vilken lösning som passar just den aktuella skolan.

Modeller för gruppindelning av elever i svenska som andraspråk



Man kan alltså tänka sig en organisation som bygger på *en* årskurs av alla elever inom vissa färdighetsnivåer, t ex C–E.

Grupperingarna görs med fördel inom en språkgrupp t ex alla spansktalande elever i årskurs 1 inom A–E färdighetsnivån delas in i en A–B-grupp och en C–E-grupp. Grupperingar kan också innehålla

flera språkgrupper men grupperna behöver sannolikt vara mindre än om eleverna tillhör samma språkgrupp.

Man kan tänka sig en organisation stadievis, som består av elever med färdighetsnivåerna A–E. Stadievisa grupperingar eller grupperingar med fler än en årskurs innebär ofta en möjlighet att samla elever ur samma språkgrupp, men ställer krav på schematekniska samordningar. De i bilden förekommande grupperingarna A–E–L, A–E–M, A–E–LM, A–E–MH, A–E–H som innebär grupperingar med elever med mycket olika färdighetsnivå, tillhörande olika årskurser och kanske t o m olika språkgrupper torde vara mycket ovanliga. Fungerande grupperingar kan sällan ha elever med alltifrån inga färdigheter till relativt goda färdigheter. En indelning i nybörjarnivå (A–B-grupp) och en fortsättningsnivå (C–E-grupp) är att föredra. Kan man sedan ha endast en språkgrupp i dessa grupperingar så är det givetvis ännu bättre.

Man kan tänka sig en organisation där alla AB-, CD- resp E-eleverna bildar var sin undervisningsgrupp över ett visst stadium eller stadieövergripande L–M.

Nedanstående exempel vill visa hur en överblick skulle kunna bilda utgångspunkt för en medveten planering inom en skola.

Tablån visar en faktisk fördelning av elever och deras språkgrupps-tillhörighet på en skola.

Språkgrupper/färdighetsnivåer i Sv 2

Frekvens

		AB	CD	E	AB	CD	E
L	1	Spanska 2	Arabiska 1, Serbokroatiska 1 Assyriska 1, Spanska 5 Grekiska 1	Ungerska 1	2	9	1
	2	Ungerska 1	Spanska 3	Turkiska 1	1	3	1
	3	Spanska 1		Grekiska 1 Ungerska 1	1	0	2
M	4	Assyriska 1 Spanska 1	Arabiska 1 Finska 1 Spanska 4		2	6	0
	5		Arabiska 2, Norska 1 Finska 1, Serbokroatiska 1 Grekiska 1	Finska 1	0	6	1
	6		Assyriska 1	Romanés 1 Spanska 1 Tyska 1	0	1	3
H	7	Spanska 1	Arabiska 1 Spanska 2 Ungerska 1	Amhariska 1, Spanska 3 Arabiska 3, Turkiska 1 Finska 2, Romanés 1	1	4	11
	8	Arabiska 1	Arabiska 2 Finska 1 Spanska 2	Arabiska 1, Ungerska 1 Finska 2 Spanska 3	1	5	7
	9	Assyriska 1	Arabiska 2 Turkiska 1	Finska 1 Ryska 1	1	3	2
Summa		Arabiska 1 Assyriska 2 Spanska 5 Ungerska 1	Grekiska 2, Ungerska 1 Arabiska 9, Norska 1 Turkiska 1, Assyriska 2 Serbokroatiska 2, Finska 3 Spanska 16	Amhariska 1, Ryska 1 Tyska 1, Arabiska 5 Spanska 7, Romanés 2 Finska 6, Turkiska 2 Grekiska 1, Ungerska 2	9	37	28
Totalsumma					74		

Hur skulle invandrarundervisningen kunna organiseras? Hur skulle Du vilja organisera undervisningen i svenska som andraspråk?

I figuren står språktillhörigheten. Siffran som följer anger antal elever.

När översikten delas upp efter klasstillhörighet inom årskursen förtydligar sig följande situation

Låg- och Mellanstadiet: Nuläge

	AB	CD	E	
1 a	Spanska 1	Assyriska 1, Serbokroatiska 1		3
1 b	Spanska 1	Spanska 5, Arabiska 1 Grekiska 1	Arabiska 1	9
2 a	Ungerska 1			1
2 b		Spanska 3	Turkiska 1	4
3 a				—
3 b	Spanska 1		Grekiska 1, Ungerska 1	3
4 a		Spanska 1		1
4 b	Assyriska 1, Spanska 1	Arabiska 1, Finska 1, Spanska 3		7
5 a		Norska 1, Grekiska 1 Serbokroatiska 1	Finska 1	4
5 b		Arabiska 2, Finska 1		3
6 a				—
6 b		Assyriska 1	Romanés 1, Tyska 1, Spanska 1	4
	6	25	8	39

Högstadiet: Nuläge

	AB	CD	E	
7 a		Spanska 1, Ungerska 1	Spanska 2, Amhariska 1 Arabiska 1	6
7 b	Spanska 1	Spanska 1, Arabiska 1	Spanska 1, Arabiska 1 Turkiska 1, Finska 1	7
7 c			Arabiska 1, Romanés 1 Finska 1	3
8 a		Spanska 2	Spanska 1, Ungerska 1	4
8 b	Arabiska 1	Arabiska 2, Finska 1	Arabiska 1, Finska 2	7
8 c			Spanska 2	2
9 a	Assyriska 1	Arabiska 1, Turkiska 1		3
9 b		Arabiska 1		1
9 c				—
9 d			Finska 1, Ryska 1	2
	3	12	20	35

Av nulägesituationen kan man se att man har elever som tillhör samma språkgrupp i olika klasser, en opraktisk situation om man ser på verksamheten som helhet.

Vid en mera språkmedveten organisation kunde läget istället ha sett ut på följande sätt:

Låg- och mellanstadiet "Önskeläge"

	AB	CD	E	
1 a	Spanska 2	Spanska 5	Arabiska 1	7
1 b		Arabiska 1, Assyriska 1 Grekiska 1, Serbokroatiska 1		5
2 a	Ungerska 1	Spanska 3	Turkiska 1	3
2 b				2
3 a	Spanska 1		Grekiska 1, Ungerska 1	1
3 b				2
4 a	Spanska 1 Assyriska 1	Spanska 4, Finska 1		6
4 b		Arabiska 1		2
5 a		Finska 1, Norska 1	Finska 1	3
5 b		Arabiska 2, Grekiska 1 Serbokroatiska 1		4
6 a		Assyriska 1	Spanska 1	1
6 b			Romanés 1, Tyska 1	3
	6	25	8	39

Högstadiet "Önskeläge"

	AB	CD	E		
7 a	Spanska 1	Spanska 2	Spanska 3	6	
7 b		Arabiska 1	Arabiska 3, Amhariska 1 Romanés 1	6	
7 c		Ungerska 1	Finska 2, Turkiska 1	4	
8 a	Arabiska 1	Spanska 2	Spanska 3	5	
8 b		Arabiska 2	Arabiska 1	4	
8 c		Finska 1	Finska 2, Ungerska 1	4	
9 a	Assyriska 1	Turkiska 1		2	
9 b		Arabiska 2		2	
9 c				Ryska 1	1
9 d				Finska 1	1
	3	12	20	35	

Om man nu sammanställer dessa ”önskelägen”, där metoden har varit en styrning av elever som tillhör en viss språkgrupp till samma klass, så får man följande situation:

		AB	CD	E	
L	1a 2a 3a	Spanska 3	Spanska 8		11
	1b 2b 3b	Ungerska 1	Arabiska 1, Assyriska 1 Grekiska 1 Serbokroatiska 1	Arabiska 1, Turkiska 1 Grekiska 1, Ungerska 1	9

		AB	CD	E	
M	4a 5a 6a	Spanska 1	Spanska 4, Norska 1 Serbokroatiska 1	Spanska 1, Finska 1	10
	4b 5b 6b	Assyriska 1	Arabiska 3, Assyriska 1 Grekiska 1 Serbokroatiska 1	Tyska 1, Romanés 1	9

		AB	CD	E	
LM	1a 2a 3a 4a 5a 6a	Spanska 4	Spanska 12, Norska 1 Grekiska 1 Serbokroatiska 1	Spanska 1, Tyska 1	21
	1b 2b 3b 4b 5b 6b	Assyriska 1, Ungerska 1	Arabiska 4, Assyriska 2 Grekiska 2 Serbokroatiska 2	Arabiska 1, Turkiska 1 Grekiska 1, Tyska 1 Romanés 1, Ungerska 1	18
		6	25	8	39

		AB	CD	E	
H	7a 8a 9a	Spanska 1, Assyriska 1	Spanska 4, Turkiska 1	Spanska 6	13
	7b 8b 9b	Arabiska 1	Arabiska 5	Arabiska 4, Amhariska 1 Romanés 1	12
	7c 8c 9c 9d		Ungerska 1, Finska 1	Finska 5, Turkiska 1 Ungerska 1, Ryska 1	10
		3	12	20	35

Man kan samla en viss dominerande språkgrupp till i detta fall "a-klasserna".

I detta exempel skulle svenskämnet kunna läggas parallellt i samtliga lågstadiets "a-klasser" och en lärare kunde ge en och samma språkgrupp undervisning i svenska som andraspråk. Eftersom det inte är ovanligt att elever inom lägre färdighetsnivåer har syskon i andra årskurser skulle en organisation av detta slag medföra att barn i samma familj får samma lärare. För en ny eller nyligen anländ familj kan det vara skönt att inte behöva ha kontakt med så många personer. De kontrastiva momenten i undervisningen blir också lättare att hantera när eleverna i undervisningsgruppen tillhör samma språkgrupp. Idealet vore att den undervisande läraren i denna exempelvis spanska grupp åtminstone hade några färdigheter i spanska.

Genom "önskelägessituationen" har också andelen invandrarelever i "a- respektive b-klasserna" utjämnats från förhållandet 9/30 till 21/18 över låg- och mellanstadierna.

På detta sätt kan man för det egna rektorsområdet fundera över om verksamheten som helhet kan ges ett bättre utgångsläge. Exemplet kan ge upphov till långt flera analyser av fördelar än vi här kommer att redovisa. Det viktigaste syftet var att visa hur en analys av en skolsituation kan ge uppslag till förändringar och förbättringar.

Det är i en verklig situation inte möjligt att låta eleverna göra ett klassbyte enligt exemplet, eftersom de redan hunnit skaffa sig kamrater i sin klass.

Vid planering av årskurs 1 eller vid sammanslagning av klasser kan det däremot vara värt att se om vinster för alla parter enligt exemplet kan göras. Detsamma gäller när en elev flyttar in under pågående termin.

Exemplet bygger på en situation där låg-, mellan- och högstadierna finns inom ett avgränsat område. Om situationen hade varit sådan att flera skolenheter hade varit inblandade hade kanske just dessa förändringar inte varit möjliga att göra.

I samband med analysen nämndes möjligheten att lägga schemat parallellt för flera klasser som ett organisatoriskt hjälpmedel.

- Har detta hjälpmedel prövats i din kommun?
Hur har berörda klasslärare reagerat?*

Metodik och innehåll rörande svenska som andraspråk behöver noggrant genomarbetas. Inom AB-nivån finns de stora sociala behoven, varför tid krävs för orientering i skola och närmiljö. Eleverna har stort behov av studiehjälp på hemspråket. Hemspråkläraren är en viktig länk för att eleven skall finna sig tillrätta i sin nya situation. Vecka 45 1983 angavs 7 713 elever befinna sig på AB-nivån, av vilka ca 39 % hade finska som hemspråk. Samråd mellan lärare i svenska som andraspråk och hemspråklärare kring främst AB-elever behöver

förbättras genom t ex schemaläggning av en planeringstimme per vecka under K-tid.

Hemspråksklasser

På vissa orter, mestadels i storstäder och förortskommuner, med en koncentration av stora språkgrupper, har undervisningen organiserats i form av hemspråksklasser.

Inom C–E-nivån ställer undervisningen stora krav på lärarens förmåga att föra eleven framåt mot F-nivån. De metodiska och innehållsmässiga momenten skiljer sig avsevärt från undervisning av elever på AB-nivå. Till detta kommer att elever på E-nivå kan vara svåra att motivera att delta i undervisningen i svenska som andraspråk. De upplever sig ha tillräckliga svenskkunskaper.

Enligt gällande anvisningar skall undervisningen i dessa klasser på låg- och mellanstadiet vara så organiserad, att undervisningsspråket på högstadiet huvudsakligen skall kunna vara svenska. (SÖ-FS 1982:129)

Anordnandet av hemspråksklasser förutsätter jämkning av timplanen. I timplanen byts ofta undervisning i svenska mot undervisning i hemspråk. Genom låg- och mellanstadiet ökas andelen undervisning i och på svenska. Undervisningen i svenska i dessa klasser innebär undervisning i svenska som andraspråk.

Här diskuteras inte de olika jämningsalternativ som kan förekomma. Den intresserade kan ta del av utvärderingen av denna verksamhet: "Redogörelse för tre års försöksverksamhet med jämkade timplaner på grundskolans låg- och mellanstadier för hemspråksundervisning samt förslag till åtgärder. (SÖ september 1982)

Organisationen av svenska som andraspråk är beroende av hemspråksklassens jämkning av timplanen där undervisning i de båda ämnena balanseras.

Läraren i svenska som andraspråk kan vara knuten helt och hållet till hemspråksklassen eller ha en del av sin verksamhet med elever som behöver denna undervisning från "vanliga" klasser. Fördelen med organisationen av svenskämnet i dessa hemspråksklasser är, att eleven inte behöver gå ifrån sin klass.

Läraren kan vara densamma som har hand om undervisningen på svenska och får då en möjlighet till en naturlig koppling mellan övriga ämnen och innehållet i svenska som andraspråk.

Förberedelseklasser

På orter med stor invandring kan det vara nödvändigt att låta elever under varierande tidslängd följa undervisningen i förberedelseklass. Dessa klasser bedriver ofta en intensiv undervisning i svenska så att eleven snarast möjligt kan klassplaceras i "sin" egentliga klass. Eleverna får dessutom efter önskemål studiehandledning på hemspråket och

hemspråksundervisning. Undervisningen i svenska innebär undervisning i svenska som andraspråk.

Lärarna i dessa klasser får med tiden stor erfarenhet av elever som befinner sig på nybörjarnivå i svenska.

Sammansatta klasser

På vissa orter har man inte underlag för att bilda hemspråksklasser eller man väljer att organisera undervisningen i form av s k sammansatta klasser.

Dessa består ofta av ca 50 % svenskspråkiga elever och av ca 50 % elever med annat hemspråk än svenska, vanligen tillhörande *en* språkgrupp.

I dessa klasser får svenskämnet i allmänhet ett större inslag under låg- och mellanstadiet än i hemspråksklasser. Undervisningen i/på hemspråk får i och med detta stå tillbaka.

Denna koncentrerings av en viss språkgrupp till samma klass ger liknande organisatoriska vinster som i det exempel som gavs under avsnittet "vanliga klasser".

Oavsett efter vilken undervisningsmodell invandrarundervisningen bedrivs bör den vara medvetet planerad och utgå ifrån elevernas behov. Lokala förhållanden kan tala för den ena eller den andra modellen. Organisation av invandrarundervisning skall enligt Lgr 80 göras efter samråd med elever, föräldrar och lokala invandrarföreningar.

Det är inte möjligt att i detta sammanhang beröra verksamheten mer ingående än så här. De lokala förhållandena i landet är så varierande att en mer preciserad beskrivning skulle få en mycket begränsad giltighet.

TREDJESPRÅKSPROBLEMET

För elever med annat hemspråk än svenska har ett av syftena med hemspråksreformen varit att stödja och verka för en aktiv tvåspråkighet. Det är viktigt av flera skäl att dessa barn verkligen får höga färdigheter i det/de språk barnen tänker, känner och har behov att kommunicera på. På grund av den knappa tiden för att bygga upp en tvåspråkighet blir det svårt att samtidigt också lära sig ytterligare språk. Den obligatoriska engelskundervisningen är för många barn ett stort bekymmer. För flertalet påbörjas den också innan barnet hunnit stabilisera sina färdigheter i svenska.

I det följande redovisas en del intressanta fakta som bygger på officiell statistik vecka 45 1983 och är tagna ur SMU 1984:16.

Språkgrupp	Antal elever v 45 1983	Antal elever med behov av undervisning i svenska som andraspråk	i %
Kinesiska	1 399	1 337	95,6
Assyriska/syrianska	2 844	2 654	93,3
Romanés	407	369	90,7
Turkiska	2 055	1 777	86,5
Spanska	5 418	4 000	73,8
Arabiska	<u>1 679</u>	<u>1 176</u>	70
	13 802	11 313	

Denna bild visar de sex språkgrupper som bedömts ha det procentuellt största behovet av undervisning i svenska som andraspråk. Av det totala antalet elever med behov av sådan undervisning representerar dessa sex språkgrupper ca 26,4 %. Som en jämförelse kan nämnas att de två till antalet största språkgrupperna, den finska och den jugoslaviska, representerar 52,2 % av samtliga elever med behov av undervisning i svenska som andraspråk. Med stora sådana behov följer ofta också behov av andra stödåtgärder inom skolan.

De sex språkgrupperna som visas i siffror ovanför kan indelas i stadier och fördelar sig som följer:

	L	M	H	Totalt
Ar, Ki, Tu	5 516	4 619	3 667	13 802
Rom, Sp, Asya/s	40,0 %	33,5 %	26,5 %	100 %
Samtliga språk	29 131	30 261	28 266	87 658
	33,2 %	34,5 %	32,3 %	100 %

Tyvärr kan man inte utläsa hur stödbehoven fördelar sig över stadier, men det finns ändå fog för att konstatera att i språkgrupper med de största behoven finns de flesta eleverna på lågstadiet jämfört med samtliga språkgrupper.

Av SMU 1984:16 kan man vidare se att dessa språkgrupper till övervägande del återfinns i låga färdighetsnivåer A—D.

73,5 % av samtliga elever inom de sex redovisade språkområdena finns inom låg- och mellanstadiet. Om man antar att behovet av undervisning i svenska som andraspråk fördelar sig på liknande sätt så finns det inom dessa stadier och språkgrupper 8 315 elever med behov av sådan undervisning. För landet som helhet och över alla språkgrupper blir den antagna andelen elever på låg- och mellanstadiet med behov av undervisning i svenska som andraspråk 67,7 % av 52 267 elever, dvs 35 384 elever.

En stor del av dessa 35 000 elever deltar antagligen i den obligatoriska engelskundervisningen trots att de uppges ha behov av undervisning i svenska som andraspråk.

Vilken språksituation försätts dessa barn i? Vad begär vi av dem?

Denna redovisning vill betona vikten av att kommunerna följer upp konsekvenser av engelskundervisningens införande, dels när den kan sättas in och dels hur elever på olika färdighetsnivåer i olika språkgrupper klarar denna trespråkighetssituation.

Det är viktigt att erfarenheterna av engelskundervisning för barn med annat hemspråk än svenska noteras.

För ytterligare information om tredjespråksproblemet hänvisas till en rapport: ur 107, 1981 från projektgruppen GUME i Göteborg. Författarna är Lindblad—Lindblad. Rapporten heter "Tredjespråksproblemet".

- Hur har din kommun gjort för att komma tillrätta med denna svåra pedagogiska situation?*



Foto: Mikael Wahlberg/MIRA

UTBILDNING — FORTBILDNING

Undervisning i ämnet svenska som andraspråk med dess tydliga andraspråkskaraktär har ställt nya fordringar på lärarna i ämnet och behovet är stort av snara utbildnings- och fortbildningsåtgärder.

SÖ har i en rapport till regeringen och utbildningsdepartementet i juni 1983 lämnat en redovisning av behovssituationen och kommit med förslag till åtgärder, både för hemspråklärare, tvåspråkiga klasslärare och för lärare i svenska som andraspråk.

I rapporten uppmärksammas förhållandet att enbart i grundskolan fler än 2 500 lärare med undervisning i svenska som andraspråk saknar utbildning i ämnet. Man konstaterar att "utbildningsmöjligheterna hittills varit begränsade. Viss utbildning i ämnet har dock kunnat fås dels inom grundutbildningen i tillvalskurser till klasslärarutbildningarna dels i form av prioriterade fortbildningskurser. Dessutom finns högskolekurser i svenska för invandrarundervisning".

Regeringen lät 1983-06-30 utfärda en förordning om utbildning av lärare i svenska och svenska som främmande språk samt annat ämne. Förordningen finns publicerad i skolöverstyrelsens författningssamling (SÖ-FS 1983:210), där regeringen föreskriver följande.

1. Utbildning av lärare omfattande ämnesteoretisk och praktisk-pedagogisk utbildning anordnas med början budgetåret 1983/84. Utbildningen bedrivs inom den språkvetenskapliga ämneslärarlinjen.

2. Utbildningen avses ge behörighet till tjänst som lärare i följande ämneskombinationer:

Grundskolan

ämnesgrupp

Svenska och svenska som främmande språk

tredje ämne

engelska, tyska, franska eller finska

Gymnasieskolan

ämnesgrupp

Svenska och svenska som främmande språk i kombination med engelska, tyska, franska eller finska

Den ämnesteoretiska utbildningen skall ha följande omfattning:

<i>Ämne</i>	<i>Omfattning</i>
Svenska och svenska som främmande språk	tillsammans minst 100 poäng
engelska	tillsammans minst 40 poäng
tyska	tillsammans minst 40 poäng
franska	tillsammans minst 40 poäng
finska	tillsammans minst 40 poäng

De första ämneslärarna med ovannämnda behörighet kommer att ha fullgjort sin utbildning 1987. De kan då få tjänst i bl a svenska som andraspråk på grundskolans högstadium eller i gymnasieskolan (enligt SÖ-FS 1984:81). Det är emellertid på grundskolans låg- och mellanstadier som den övervägande delen av undervisningen i svenska som andraspråk bedrivs, varför ovannämnda utbildning bara kan ses som en första utbildningsåtgärd i detta sammanhang.

SÖ har i sitt yttrande över språk- och kulturarvsutredningens betänkande (SOU 1983:57) bl a framhållit följande angående personalutbildning.

”Ett av de viktigaste kraven som för närvarande ställs på de olika utbildningsformerna gäller en förbättrad utveckling av invandrarelevernas kunskaper i svenska språket. Detta krav, menar SÖ, måste återspeglas i omedelbara åtgärder för en förbättrad och behörighetsgivande utbildning av de lärare som handhar invandrarelevernas svenskundervisning. Rapporter från ett flertal kommuner vittnar om, att nu verksamma och erfarna lärare i svenska som andraspråk på grund av minskat tjänsteunderlag i skolorna samt avsaknad av regler för behörighet tvingas lämna sina tjänster till förmån för andra lärare utan erfarenhet av denna undervisning men med flera tjänsteår bakom sig.

SÖ anser det därför särskilt angeläget att påbyggnadsutbildning snabbt kommer till stånd, så att nu verksamma lärare i ämnet inom samtliga utbildningsformer därigenom kan få erforderliga kunskaper och kompetens att undervisa i ämnet svenska som andraspråk . . .

Med hänsyn till det stora utbildningsbehovet hos landets ca 7 000 nu verksamma lärare i ämnet bör ett stort antal utbildningsplatser tillförsäkras genom en prioritering av ovannämnda påbyggnadsutbildning.

...

Förutom påbyggnadsutbildning är det också viktigt att klasslärare ges möjlighet att inom grundutbildningen specialisera sig på undervisning i svenska som andraspråk. . . .

SÖ delar utredningens synpunkter och stöder dess förslag om att interkulturell undervisning förs in i all utbildning av personal för skolan. SÖ delar även helt utredningens mening, att det här är fråga om en utbildning som inte bara är viktig för lärarna, utan att också den övriga skolpersonalen är en ”viktig del av skolans resurser för att främja kulturell växelverkan i skolan och i samhället utanför”. SKU omnämner lärarutbildarna som en viktig grupp i utbildningen. SÖ vill dessutom peka på ännu en, nämligen skolledarna, vilka kan bli utomordentliga inspiratörer i det lokala utvecklingsarbetet.” . . .

I samband med prioriteringar inom det lokala skolutvecklingsarbetet ges möjligheter att särskilt bevaka att lärarna som undervisar i svenska som andraspråk får tillfälle att skaffa sig den fortbildning som för närvarande står till buds.

De lokala medlen för utvecklingsarbete skall genom en behovsriktad fördelning också kunna komma denna lärargrupp till del. Fördelningsgrunden utgörs normalt av rektorsområdets behov. I vissa kommuner kan det därför vara nödvändigt att centralt bevaka att ett rimligt antal lärare i svenska som andraspråk i kommunen erbjuds tillgängliga fortbildningsmöjligheter.

Inom ramen för en kommuns övriga fortbildningsinsatser i form av konferenser och dylikt bör hemspråklärare och lärare i svenska som andraspråk få tillfälle att träffas och utbyta erfarenheter för att främja invandrarelevens totala skolsituation.

Lgr 80 sid 14

”Ett särskilt ansvar har skolan för elever med svårigheter och för barn och ungdomar som tillhör olika minoriteter.”

Hemspråklärare och lärare i svenska som andraspråk blir ofta särskilt viktiga länkar mellan hem och skola och ställs inte sällan inför frågor som går långt utanför området för deras ämneskompetens.

För nyanlända elever får dessa lärare ofta göra rent sociala insatser. Till hemspråklärarens arbetsuppgifter hör just socialt kontakttarbete av detta slag.

Lgr 80 sid 37

”Även invandrabarn liksom deras föräldrar har ofta särskilt behov av syo.”

Det är därför viktigt att dessa lärargrupper har bredast möjliga kunskaper om skolan och om svenskt samhällsliv.

Litteraturlista



LITTERATURLISTA

Statens institut för läromedelsinformation (SIL) ger fortlöpande ut olika läromedelsförteckningar. Under 1984 har bl a utkommit läromedelsförteckning "Svenska som andraspråk". Den innehåller dels en beskrivning av läromedel för undervisningen i svenska som andraspråk och dels en lista över litteratur för läraren. Läromedelsförteckningen bör finnas tillgänglig på varje skola där det finns invandrarelever.

Nedanstående lista tar endast upp sådan litteratur som inte finns upptagen i SIL:s förteckningar, men som SÖ:s arbetsgrupp anser kunna vara till hjälp för alla som vill fördjupa sina kunskaper om ämnet svenska som andraspråk.

Läromedelsförteckningar

Statens institut för läromedelsinformation (SIL)

Invandrarundervisning och syo
68 s 1984

Svenska som andraspråk
128 s 1984

Lättläst litteratur. Urval för svenska som andraspråk. Mellan- och högstadiet
28 s 1984

Metodisk och pedagogisk litteratur

Alsnäs m fl
Hjälpmedel för planering av stöd- undervisning i svenska för invandrarbarn i grundskolan.
Rapport nr 2
31 s 1982
Avdelningen för utvecklingsarbete och fältförsök, Lärarhögskolan i Malmö

Andersson – Naucélér
Språklig interaktion i en tvåspråkig förskolegrupp.
SPRINS-rapport nr 25
40 s 1984
Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet

- Andersson
Språktypologi och språksläktskap
Rapport nr 51 i Gröna serien
48 s 1980
Fortbildningsavdelningen i Lin-
köping
- Cerú
Att lära sig läsa och skriva en
gång till — på sitt andra språk
30 s 1984
SIL
- Cronlind
Kompendium i svensk grammatik
63 s 1984
Studieförlaget, Göteborg
- Elert
Allmän och svensk fonetik
129 s 1970
Almqvist & Wiksell
- Gårding
Kontrastiv prosodi
77 s 1974
Liber
- Gårding, red
Kontrastiv fonetik och syntax —
med svenska i centrum
160 s 1976
Liber
- Lindholm
Svensk grammatik
191 s 1981
Kursverksamhetens förlag,
Lund
- Naucclér
*Språkväxling i en tvåspråkig för-
skolegrupp.*
SPRINS-rapport nr 26
47 s 1984
Institutionen för lingvistik, Gö-
teborgs universitet
- Ohlsson m fl
*Studieplan för andraspråksun-
dervisningen i svenska på lägsta-
diet*
95 s 1984
- Studieplan för andraspråksun-
dervisningen i svenska på mellan-
och högstadiet*
106 s 1984
Invandrarundervisningens rek-
torsområde, Södertälje
- Skolöverstyrelsen (SÖ)
Läromedelsurval och metodiska
*förslag för undervisning av in-
vandrarelever i orienteringsäm-
nen*
36 s 1984
Garnisonstryckeriet
- Skolöverstyrelsen (SÖ) och
Statens institut för
läromedelsinformation (SIL)
Svenska ord — med uttal
och förklaringar
LEXIN, språklexikon
för invandrare.
738 s 1984
Esselte Studium

Skolöverstyrelsen (SÖ)
Lgr 80 Kommentarmaterial
*Elever med språk och kultur-
bakgrund från andra länder.*
44 s 1985
Liber Utbildningsförlaget

Tidskrifter

Svenska i skolan
nr 3 Invandrarna och språket
nr 16 Svenska som främmande
språk/Svenska som andraspråk
Liber Utbildningsförlaget

Hälsan i skolan
nr 28 Hälsa är helhet. Om kultu-
rella skillnader
Liber Utbildningsförlaget



PEDAGOGISKA
BIBLIOTEKET

KURSBOK

Ex. nr: 5

SKOLÖVERSTYRELSEN
Läroplan för grundskolan.
Kommentarmaterial SVENSKA
som andraspråk

Bj 2322



Svenska som andraspråk

Grundläggande färdigheter

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, består av två delar, en allmän del och ett kommentarmaterial som ansluter till denna. Dessa utges i SÖ:s publikation Läroplaner. *Svenska som andraspråk* är ett av kommentarmaterialen.

Kunskaper och färdigheter i det svenska språket har visat sig ha avgörande betydelse för hur elever som tillhör språkliga minoriteter i Sverige senare klarar av fortsatta studier och för hur de klarar sig på arbetsmarknaden. Detta ställer stora krav på skolans undervisning i svenska som andraspråk.

I *Svenska som andraspråk* redovisas dels allmänna fakta om ämnet och dels olika sätt att lägga upp arbetet i enlighet med läroplanens mål och riktlinjer.

Materialet syftar till att ge uppslag till diskussioner och beslut om arbetssätt, innehåll och organisation i skolarbetet. Det kan också användas när man utarbetar lokala arbetsplaner och i det lokala utvecklingsarbetet.

Svenska som andraspråk vänder sig i första hand till lärare som undervisar i svenska som andraspråk samt till skollärare, klasslärare och hemspråklärare. Även för övriga som är verksamma inom grundskolan eller på annat sätt kommer i kontakt med berörd elevgrupp är dock *Svenska som andraspråk* en angelägen bok.

ISBN 91-40-71422-5

UTBILDNINGSFÖRLAGET



KOMMENTARMATERIAL

SÖ:s
publikation
Läroplaner
1985:4

