



Läroplaner 1991:19

Kommentarmaterial

L

sfi – 91

Att undervisa i sfi

metoder, arbetsformer, innehåll

Läroplan
1011



Pedagogiska biblioteket

REF Laroplana

Ex 2

GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK



14000

000237833

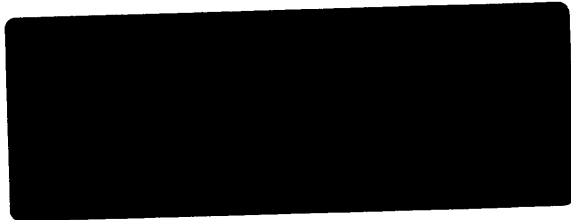


sfi -91

Att undervisa i sfi

Kommentarmaterial

[Läroplaner 1991:19]



ALLMÄNNA FÖRLAGET

SÖ:s publikation Läroplaner (1991:19)

Att undervisa i sfi

Planering, metoder, arbetsformer, innehåll

© 1991 Skolöverstyrelsen och Allmänna Förlaget

Redaktör Kerstin Thorsén

Allmänna Förlaget,

106 47 Stockholm,

tfn 08-739 95 00

Upplaga 2:1

ISBN 91-38-40431-1



PEDAGOGISKA
BIBLIOTEKET

Beställningsadress: Allmänna Förlaget, Kundtjänst, 106 47 Stockholm

tfn 08-739 96 30

gotab 93827, Stockholm 1991

Förord

Läroplanen för grundläggande svenskundervisning för vuxna invandrare, Lsfi -91, består av en allmän del och kommentarmaterial. Den allmänna delen innehåller mål och riktlinjer för verksamheten samt en beskrivning av vilken kunskapsnivå deltagarna skall ha uppnått efter genomgången sfi. Denna del av läroplanen utgör föreskrifter som är bindande för alla som arbetar med sfi. Kommentarmaterialen innehåller däremot inga bindande regler.

Föreliggande kommentarmaterial har till syfte att precisera och konkretisera texten i läroplanens allmänna del under rubrikerna "Mål", "Undervisningens innehåll" och "Metoder och arbetsformer". I kommentarmaterialet tas följande områden upp:

- Andraspråksinlärning
- Sfi – några organisatoriska aspekter
- Kommunikativ kompetens
- Innehållet i sfi
- Att arbeta med de olika färdigheterna
- Ansvar för den egna inlärningen
- Planering och deltagarmedverkan
- Metoder och arbetsformer

Kommentarmaterialet är upplagt så att citat direkt från den allmänna delen av läroplanen följs av kommenterande text.

Kommentarmaterialet vänder sig främst till lärare som undervisar i sfi. Det är givetvis också av betydelse för lärare som har motsvarande undervisning inom grundläggande undervisning för vuxna (grundvux).

Variationen är stor när det gäller lärarnas erfarenhet. Många lärare har undervisat i sfi under lång tid och har goda praktiska och teoretiska kunskaper. Andra däremot har endast kort erfarenhet och ett stort behov av såväl teoretiska bakgrundskunskaper som praktiska pedagogiska råd. Med tanke på detta är kommentarmaterialet omfattande och konkret.

Kommentarmaterialet har utarbetats av Berit Söderman, lärare i sfi vid Arosskolan i Uppsala, och Leif Styfberg, byrådirektör vid skolöverstyrelsen. Avsnitten Främmandespråksundervisning – andraspråksundervisning och Mera om språkinlärning bygger på en text av Seija Wellros, lärare i sfi vid Kursverksamheten i Stockholm och forskare i psykologi. Kommentarmaterialet utgavs första gången 1989. Materialet har reviderats våren 1991 av Berit Söderman.

Stockholm i juni 1991

Anders Franzén

Ampe Meyerhöffer

Innehåll

Andraspråksinläring – andraspråksundervisning	7
Främmandespråksundervisning – andraspråksundervisning	7
Andraspråksinläring som process	8
<i>Inlärarspråk</i>	10
<i>"Fel"</i>	10
<i>Undervisningens roll för språkinläringen</i>	11
Mera om språkinläring	13
<i>Språket</i>	13
<i>Faktorer som påverkar inläringen</i>	16
Sfi – några organisatoriska aspekter	19
Ett led i mottagandet	19
Arbetsplatsorientering	20
Flexibilitet	21
Kommunikativ kompetens	22
Innehållet i sfi	23
Allmänt innehåll	24
Kunskap om Sverige och svenska förhållanden	26
<i>Samhällsorienteringens två sidor</i>	27
<i>Material</i>	28
<i>Samhällsorientering på svenska eller modersmålet</i>	29
Språkligt innehåll	30
Kunskap om språket	32
<i>Grammatik</i>	35
<i>Uttal</i>	40
<i>Språkfunktioner</i>	45
<i>Ordförråd</i>	51
<i>Ordbildning</i>	54
Färdigheterna	55
Samtala och diskutera	55
Muntlig kommunikation	55
<i>Kommunikationen i klassrummet</i>	57
<i>Muntliga kommunikativa aktiviteter</i>	59
<i>All muntlig aktivitet är inte kommunikation</i>	60
<i>Aktiviteter som leder till muntlig kommunikation</i>	61

Förstå talad svenska	67
Förstå skriven svenska	71
<i>Att läsa på ett andraspråk</i>	74
Formulera sig i skrift	77
<i>Mekanisk skrivfärdighet</i>	77
<i>Kreativ skrivträning</i>	78
<i>Motstånd mot att skriva</i>	80
<i>Förberedelser</i>	81

Ansvar för den egna inläringen 83

Planering, metoder och arbetsformer 85

Planering	85
Deltagarmedverkan	86
Introduktionsperiod	88
Kursplanering	90
<i>Övergripande planering</i>	90
<i>Progression</i>	92
<i>Integrering</i>	93
<i>Korttidsplanering</i>	93
<i>Fortlöpande planering</i>	96
Utvärdering	96
Diagnostisering	99
Arbetsformer	101
<i>Olika arbetsformer</i>	103
<i>Variation</i>	104
<i>Individualisering</i>	104
Hemarbete	105
Läromedel	109
Fackman	110

Litteraturlista 111

Andraspråksinläring – andraspråks- undervisning

” Sfi skall anpassas till kursdeltagarnas förutsättningar, behov och intressen. Deras olikartade erfarenheter och kunskaper skall tas tillvara. Undervisningen skall utgå från kursdeltagarnas verklighet. Deltagarna skall se att det finns ett tydligt samband mellan de behov de har i det dagliga livet och de kunskaper och färdigheter de tillägnar sig i undervisningen.

Läraren måste tänka på att deltagarna har ett starkt behov av att omedelbart kunna använda svenska språket. Undervisningen skall därför redan på ett tidigt stadium av kursen ge deltagarna förutsättningar att i så stor utsträckning som möjligt utnyttja sina språkliga kunskaper och färdigheter i praktiken. ”
(Lsfi –91)

Under senare år har stort intresse bland forskare ägnats åt hur invandrare och flyktingar lär sig det språk som talas i det nya landet. Utvecklingen inom forskning och invandrapolitik återspeglas i de olika benämningar svenskundervisningen för invandrare under åren gått under: svenska för utlänningar, svenska för invandrare, svenska som främmande språk och svenska som andraspråk.

Man har numera enats om beteckningen svenska som andraspråk för att markera skillnaden mellan denna typ av språkundervisning och undervisningen i tex engelska och tyska i den svenska ungdomsskolan och komvux som är exempel på undervisning i främmande språk.

Främmandespråksundervisning – andraspråksundervisning

Även om likheterna mellan dessa olika sorters språkundervisning är uppenbara finns det skillnader som motiverar denna distinktion bl a när det gäller studiernas mål och inriktning samt inlärningsmiljön.

Själva termen "andraspråk" antyder också den ideologiska målsättningen att invandraren på längre sikt skall behärska svenska på ett sådant sätt att svenska inte upplevs som ett "främmande språk" utan blir ett naturligt kommunikationsmedel vid sidan av modersmålet.

Inom främmandespråksundervisningen är ofta en begränsad kompetens vad gäller språkets praktiska användning tillräcklig med tanke på att språkinläraren räknar med att behöva språket under texturistresor, vid affärsförbindelser och för att studera viss facklitteratur.

För andraspråksundervisningen är villkoren andra. Andraspråksinlärarna bor redan i målspråkslandet och har ett omedelbart behov av praktiska språkkunskaper. Därtill kommer att de vanligtvis har för avsikt att stanna i landet under avsevärd tid och behöver sådana kunskaper att de kan klara sig bra i landet. Det betyder att de måste ha en betydligt mera omfattande kompetens i målspråket. De måste både ha kunskaper om språkets uppbyggnad och kunna använda språket i olika situationer och sammanhang som i kontakt med myndigheter, i skolan, på arbetsplatser, i hemmet, med grannar och andra medmänniskor. Detta förutsätter kunskaper om samhället och kulturen i högre grad än vad som vanligen är fallet för den som lär sig främmande språk.

Främmandespråksundervisning sker som regel i en miljö där inlärnarnas modersmål talas. Gruppen är normalt språkligt homogen och det vanliga är att läraren och deltagarna har samma modersmål. Främmandespråksinlärarna behöver normalt inte kunna använda språket med en gång vilket innebär att läraren har stor frihet vad gäller uppläggningsen av undervisningen.

Andraspråksundervisning däremot sker i en miljö där målspråket talas. Det betyder att inlärarna möter språket överallt och att språkinläring äger rum även utanför undervisningen. Inlärarna behöver redan från början kunna använda språket i många olika situationer utanför klassrummet. En sådan språkundervisning bör därför läggas upp på sådant sätt att den både tillfredställer inlärnarnas behov av praktiska språkkunskaper och stimulerar dem att ta vara på de tillfällen till språkinläring som bjuds utanför undervisningen.

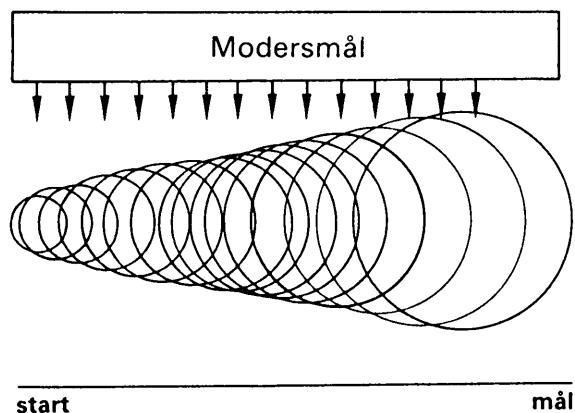
Ytterligare en aspekt på andraspråksinläring är att inlärarna både i och utanför undervisningen konfronteras med kommunikations- och beteendemönster som delvis skiljer sig från dem de är vana vid. Mera om detta står att läsa i avsnittet Mera om språkinläring.

Andraspråksinläring som process

Stort intresse har inom andraspråksforskningen ägnats åt hur språkinläring går till och forskningen har lett fram till interimspråkshypotesen. Enligt denna ses språkinläringen som en i tiden utsträckt pro-

cess där inläraren spelar en aktiv roll. Det rör sig om en omedveten process vilket man inte får glömma bort även om processen lätt uppfattas som medveten när den beskrivs i ord. När inlärarna möter målspråket gör de iakttagelser och bygger på grundval av dessa upp hypoteser om målspråkets regelsystem. På så sätt formuleras regler som prövas och omformuleras allt eftersom de visar sig felaktiga eller ofullständiga. Kanske upptäcker en inlärare att man på svenska använder ändelsen -or för att uttrycka pluralis och formulerar följande regel: på svenska uttrycks pluralis med ändelsen -or. Denna regel ingår i hans språkliga regelsystem tills han upptäcker att den är för vid och omformulerar den. Kanske blir den nya regeln: pluralis uttrycks på svenska med ändelsen -or för en-ord och utan ändelsen för ett-ord. Denna regel ersätts i sin tur med en tredje regel osv.

Det språk som inlärarna producerar under inläringstiden kan ses som ett eget språk. Man brukar tala om inlärarspråk. Inlärarspråket karakteriseras av ständig förändring eftersom inläraren hela tiden konfronteras med målspråket och tvingas såväl omformulera redan befintliga regler som formulera nya. Utvecklingen sker hela tiden i riktning mot målspråket även om den i många fall avstannar på en lägre nivå. Detta illustreras i denna figur ur boken *Tröskelnivå* (se litteraturlistan).



Forskarna har hittat vissa mönster i själva språkutvecklingen sk inlärningsgångar. Vad gäller vissa språkliga regler verkar det vara så att alla inlärare oberoende av modersmål utvecklar samma regler i samma ordningsföljd tills de behärskar den korrekta regeln. Det gäller bla negationens placering i svenska. Inlärningsgången för negationens placering i svenska är följande:

- negationen placeras efter modala hjälpverb i huvudsats
- negationen placeras efter huvudverb i huvudsats
- negationen placeras före huvudverb i bisats
- negationen placeras före modala hjälpverb i bisats.

Inlärarspråk

Även om inlärarspråken varierar mycket och kan ses som mer eller mindre individuella språk finns det vissa generella drag som utmärker inlärarspråk på alla nivåer:

- förenkling
- övergeneralisering
- undvikande
- helfrasanvändning
- innovationer
- påverkan från andra språk

Förenklingar är vanliga i inlärarspråken, särskild på ett tidigt stadium. Det kan röra sig om utelämnningar av olika ändelser, satsled eller formord. Likaså är det vanligt att man överanvänder vissa vanliga ord. Allt är "bra" eller "problem".

Övergeneralisering är när en regel ges större tillämpningsområde än den har. Exemplet ovan på hur en inlärare uttrycker pluralis på svenska är ett exempel på övergeneralisering.

Undvikande innebär precis som ordet anger att inläraren undviker ord, strukturer, samtalsämnen etc. För att upptäcka undvikande räcker det inte med att analysera fel. Man måste också titta på förekomst och frekvens av olika språkliga företeelser.

Helfrasanvändning innebär att inläraren lär sig ett antal fraser utan till vilket är ett sätt för honom att redan på ett tidigt stadium kunna delta i enkel kommunikation.

Innovationer uppstår när en inlärare saknar ord för något och gör en nybildning eller en omskrivning som "fingerband" för "ring".

Med *påverkan från andra språk än målspråket* avses direkt användande av ord eller uttryck från andra språk men också, vilket kan vara svårare att upptäcka, uttryckssätt och kombinationer som är överförda till målspråket. Ett exempel på det senare har vi när en engelsk kvinna i stället för att säga att "hon födde sin pojke i Paris" säger att "hon hade sin pojke i Paris".

"Fel"

Synen på språkinlärning som en serie inlärarspråk som avlöser varandra på väg mot full behärskning av målspråket leder till att misslyckanden och avvikelser från målspråksnormen ses som nödvändiga inslag i språkinlärningen. Fel i en inlärares fria produktion ses inte som ett ont som måste undvikas utan som ett tecken på att språkinlärning är på gång. En inlärare som säger att han har "tre brorar" bryter

mot svenskans pluralisnorm men han har ändå uppfattat att man på svenska uttrycker pluralis med ändelser. Kanske har han t o m ett så utvecklat inlärarspråk att där finns en regel som säger att enstaviga en-ord tar ändelsen -ar i pluralis och som han tillämpar på det till synes enstaviga ordet bro(-de)r.

Det är vanligt att inlärare ibland klarar en regel men andra gånger inte klarar den. Anledningen till det kan vara att en ny regel är på gång men att denna ännu inte integrerats och automatiserats helt. Det kan också vara så att en inlärare inte behärskar en regel i alla dess språkliga kontexter. Kanske klarar en inlärare uttalet av (d) initialt och medialt men inte finalt. Finalt blir det (t) i stället för (d). Även relativt välintegrerade regler som inläraren normalt behärskar kan vara svåra att tillämpa när han hamnar i mera krävande kommunikationssammanhang.

Intressant är att andraspråksinlärare liksom barn som lär sig sitt modersmål ofta använder en struktur korrekt på ett tidigt stadium men sedan använder den fel för att sedan återgå till ett korrekt bruk. En inlärare använder t ex först preteritumformen "sprang" men ersätter den sedan med "springde" och återgår ännu något senare till det korrekta "sprang". Det är antagligen så att han först lärt sig formen lexikalt men sedan när han utvecklat regler för imperfekt inte kunnat urskilja reglernas exakta tillämpningsområde och därför behandlat verbet "springa" som ett regelbundet verb. Senare lärde han sig urskilja regelns exakta tillämpningsområde.

Undervisningens roll för språkinläringen

När man talar om andraspråksinläring brukar man skilja mellan *formell* och *informell inläring* beroende på om den sker med hjälp av undervisning eller helt på egen hand. Den sorts språkinläring som sker hos deltagarna i sfi brukar ibland kallas *semiformell* eftersom kursdeltagarna både går på kurs och möter språket utanför klassrummet. De lär sig alltså svenska både genom undervisning och på egen hand.

När man talar om informell inläring brukar man också tala om *implicit inläring*. Därmed avses själva inlärningsprocessen – att man lär sig ett språk genom att omedvetet extrahera ett regelsystem ur det språk man möter. Motsatsen är *explicit inläring*, dvs att man lär sig ett språk genom att medvetet lära sig regler och strukturer. Explicit inläring förknippas vanligen med formell inläring men också sådana inlärare som lär sig ett språk på egen hand kan lära sig det explicit t ex genom att läsa grammatikböcker och slå i lexikon.

En fråga som diskuterats under senare år är huruvida och i så fall i vilken utsträckning även inlärare som deltar i undervisning lär sig språket implicit och om så är fallet vilken roll den explicita inlä-

ningen spelar. Man är idag överens om att implicit inlärning också sker i undervisning så snart det förekommer kommunikation i klassrummet. Vissa aktiviteter tycks leda till implicit inlärning tex textläsning och kommunikativa övningar, dvs aktiviteter där fokus ligger på förståelsen av ett innehåll eller viljan att förmedla ett budskap.

Däremot är meningarna delade om vilken roll den explicita inlärningen spelar. Det har gjorts undersökningar där man jämför inlärare som går i undervisning och inlärare som lär sig språket på egen hand. Resultaten tyder på att de inlärare som går i undervisning följer samma utveckling som de fria språkinlärarna. Även om de i undervisningen arbetat med en regel och i styrda övningar kan producera yttranden där regeln är korrekt använd kan man genom att titta på deras fria produktion konstatera att de gör samma fel och följer samma inlärningsgång som de inlärare som lär sig språket på egen hand. Det är alltså helt naturligt att en kursdeltagare som i klassrummet använder korrekta imperfektformer under en relativt lång inlärningsperiod i sitt spontana tal, använder felaktiga former som "åka" istället för "åkte" i "Jag åka till Uppsala igår".

Av de ovan förda resonemangen skall man inte dra slutsatsen att undervisning inte har någon betydelse för språkinlärning. Forskningsresultaten tyder istället på att undervisning har en positiv effekt på andraspråksinlärning. De inlärare som deltar i undervisning når en högre slutlig kompetens än de som lär sig språket på egen hand och deras inlärningstakt är snabbare. Det beror antagligen på att det språk inlärarna möter i klassrummet är anpassat till deras språkliga nivå samt att man i undervisningen ägnar det språkliga stor uppmärksamhet.

Genom det språkliga studiet blir kursdeltagarna medvetna om språkliga regler och företeelser. En viktig funktion för undervisningen är därför att på olika sätt öka kursdeltagarnas språkliga medvetenhet. Det behöver inte alltid göras explicit.

I vissa fall räcker det med att se till att deltagarna exponeras för olika exempel på en struktur eller en funktion vid ett antal tillfällen utan att gå igenom några regler. Deltagarna lär sig många saker implicit och det finns ingen anledning att ta upp och behandla sådana regler som de behärskar i sin fria produktion. I andra fall kan det – särskilt under den första tiden – räcka med att visa på likheter och regelbundenheter utan att gå igenom hela det moment det rör sig om. Frågar en kursdeltagare efter pluralis av "kyrka" kan man ta upp kända en-ord som slutar på -a och fråga vad de heter i pluralis och på så sätt låta deltagarna själva komma fram till formen i stället för att bara ge svaret. I andra fall, särskilt när kursdeltagarnas språk börjar bli lite avancerat, kan det vara lämpligt att gå igenom stora områden i grammatiken eller hela språkfunktioner.

En annan viktig funktion för undervisningen är att erbjuda kursdeltagarna rikligt med tillfällen till implicit inlärning. De skall ha möj-

lighet att använda språket i kommunikativa aktiviteter av olika slag som att samtala, läsa och skriva. På så sätt får de möta såväl talspråk som skriftspråk av varierande art vilket ger dem ett rikt underlag för hypotesbildning. De får också möjlighet att själva uttrycka sig på språket och kan på så sätt pröva sina hypoteser.

Mera om språkinläring

” Att komma som invandrare innebär ofta stora omställningssvårigheter. Man har, ibland under dramatiska omständigheter, brutit upp från sitt hemland och bosatt sig i ett främmande land, där man tvingas anpassa sig till ett nytt språk, en ny miljö och ett annorlunda levnadssätt.

Många inlärdade kommunikations- och beteendemönster, grundade på den egna kulturens gemensamma normer och värderingar, fungerar inte längre. Upptäckten av detta kan leda till att invandraren känner sin identitet hotad och är i många fall orsak till att hon eller han kan uppleva frustration i den nya kulturen. ”

(Lsfi -91)

Språket

Det är viktigt att deltagarna i sfi så tidigt som möjligt blir medvetna om vad det innebär att lära sig ett språk. Många ser språket som en samling ord och ordkombinationer, dvs som ett lexikalt system och tror att de olika språkens lexikala system är mer eller mindre utbytbara. Språkinläring blir då en fråga om att kunna överföra ord och uttryck från det egna språket till målspråket. En sådan syn på språkinläring leder till många svårigheter och frustrationer. Ytterligare en anledning till besvikelse är att man ofta upplever det egna språket som riktigt och logiskt uppbyggt eftersom begreppsbyggnaden skett på det.

Att lära sig ett nytt språk innebär att tillägna sig en främmande språklig kod som i högre eller lägre grad skiljer sig från den språkliga kod man behärskar. Det handlar om att ta till sig ett delvis annorlunda sätt att tänka och bete sig.

Skillnaderna mellan olika språk återfinns på alla nivåer. Ämnesområden som i en språkgemenskap är tabubelagda uppfattas i en annan som helt naturliga. Det som i ett språk uttrycks med en grammatisk struktur kanske uttrycks med ord i ett annat. Ljudkombinationer som i ett språk är helt naturliga är omöjliga i ett annat.

Ordförrådet

Olika språk har delvis olika ordförråd eftersom varje språk återspeglar den kultur det förekommer i. Vad man har behov att klä i språklig dräkt varierar i olika livsmiljöer. I kulturer där släktskapsförhållandena är grund för identitet, roll och status finns det en differentierad uppsättning av ord för tex bröderna och systrarna i syskonskaran eller för fars äldste, näste äldste etc bror, men däremot finns inget ord för syskon eller farbror. Grupper av människor som har risodling som yrke behöver många ord för ris, och de som har snö året om har många beteckningar på snö. Språkgrupper som lever i högindustrialiserade, datoriserade och privatiserade samhällen skapar ord som datasekretess, personlig integritet och självförverkligande, vilka torde vara oöversättbara till språken i icke-industrialiserade jordbrukssamhällen.

Även vad gäller betydelsen av ord och uttryck kan det förekomma olikheter. Det är ofta svårt att finna direkta motsvarigheter till ett ord och uttryck i ett språk i ett annat språk. I vissa fall behövs en eller to m flera fraser för att täcka ett ords hela betydelseomfång. Även i de fall där ett ord i ett språk faktiskt motsvaras av ett ord i ett annat språk kan beteckningarna vara olika omfattande. Ett exempel är svenskans "skog" som på engelska motsvaras av "forest" och "wood", medan engelskans "wood" betyder både "skog" och "trä".

När man beaktar även den känslö- och värderingsmässiga association som är förknippad med ett ord eller uttryck blir överlappningen ännu mindre. Associationerna är ofta både tid- och kulturspecifika och således svåra att objektivt beskriva och jämföra. På svenska associeras ordet "skön" nästan automatiskt med "varmt" respektive "lugnt". Men "skönt" är ingen naturlig association till "varmt" i länder där värmen för det mesta är så hög att den är besvärande. Ett tillstånd som en svensk beskriver som "lugnt och skönt" kan människor från en annan kultur uppleva som "lugnt och tråkigt". Reklamtexten "gammal men bra" förvänar personer från länder där den normala associationen är "gammal och bra".

Språk och beteende

En folkgrupps språk reflekterar gruppens sätt att tänka. Detta i sin tur påverkar sättet att bete sig. Det existerar ett mycket nära samband mellan språk och beteende.

Det är till stor del med språkets hjälp socialisationen sker. Språket används för att uttrycka förbud, påbud, uppmaningar och förmaningar som reglerar beteendet, inte bara under barndomen utan även långt därefter. De språkliga förhållningsreglerna utvecklas till sociala normer, till allmänt känt och allmänt accepterat kunskapsstoff som inom

den egna gruppen betraktas som självklara rättesnören för mellanmänskligt beteende.

”En sak i taget”, ”lagom är bäst”, ”ordning och reda”, ”att göra rätt för sig”, ”att inte ligga någon till last” och ”att lägga band på sig” är några svenska språkliga uttryck som fortsätter att påverka beteendet även i vuxen ålder och vilkas ideologiska grund och riktighet sällan ifrågasätts.

Reglerna för hur man använder språket, för vad man kan säga i en viss situation och hur – pragmatiken – är starkt kulturbetingade och därför inte alltid överförbara från ett språk till ett annat.

Överför man sådana regler från ett språk till ett annat kan det få stora sociala och psykologiska konsekvenser. Om man fortsätter att uttrycka uppskattning, avståndstagande, intressen, respekt och tillgivenhet på samma sätt som man gjort i sitt hemland kan man helt misslyckas i sitt syfte och dessutom vara omedveten om att man brutit mot sociala konventioner. Om en invandrare i Sverige idag tilltalar en ung person som han inte är närmare bekant med såsom han gör i sitt hemland, dvs med pronomenet ”ni” tror han sig förmedla respekt men signalerar bara distans. Om han enligt normerna i sitt land frågar en person som han är flyktigt bekant med eller som han möter i egenskap av kund, patient eller klient hur han mår, hur hans familj och hans barn mår, kommer han personen alltför nära.

Dessa exempel visar att det inte räcker att behärska de språkliga aspekterna av ett uttryck. Om man inte vet hur och när det kan användas riskerar man att bryta de osynliga och många gånger delikata regler som finns i varje samhälle och därigenom ge en ofördelaktig bild av sig själv.

Att tillägna sig kunskaper om och färdigheter i målspråkets pragmatik är ett led i den kulturella socialisationsprocessen på samma sätt – men inte nödvändigtvis på samma nivå – som vid inläring av modersmålet.

Ett exempel på vad en invandrare behöver lära sig är de regler som styr hur man svarar i telefon. I Sverige idag finns en liten variation på tre eller fyra vanliga och allmänt accepterade sätt att svara. Om man lyfter luren och i enlighet med något annat lands praxis säger tex ”varsågod och prata” eller ”vem talar” låter det så avvikande för en svensk att det kan inverka hämmande på den fortsatta telefonkommunikationen. Dessutom måste invandraren känna till att man i Sverige väldigt ofta kommunicerar telefonledes med myndigheter, något som i många länder är omöjligt.

Allteftersom man får ökad förståelse för kulturen i det nya landet och lär sig att på ett naturligt sätt kommunicera på det nya språkets villkor, når man successivt social kompetens i den nya kulturen. Därför är undervisning om dessa områden av språket pedagogiskt men framför allt psykologiskt viktigt. Att ha social kompetens ger en bered-

skap att klara av vardagssituationer utanför hemmet, trygghet i språkanvändningen och ett ökat självförtroende.

Faktorer som påverkar inläringen

Gruppens sammansättning, undervisningens uppläggning och atmosfären i klassrummet har stor betydelse för språkinläringens effektivitet. Inlärningsresultaten för den enskilde individen är dock i hög grad beroende av andra faktorer som:

- modersmål och andra tidigare språkkunskaper
- närhet/avstånd mellan den egna kulturen och den svenska
- kontakten med svenskar
- ålder
- utbildningsbakgrund
- inställning till Sverige och svenskarna
- graden av önskan om integrering
- självförtroende
- personlighet
- motivation
- förväntningar på undervisningen
- förväntningar på läraren

I detta kommentarmaterial finns inte utrymme för mer än några kommentarer kring dessa faktorer. Läsaren hänvisas till titlarna om andraspråksinläring i litteraturlistan för en mera ingående beskrivning.

Motivation

Det är viktigt att vara medveten om att varje deltagare är en enskild individ och att en inlärare som teoretiskt sett tycks sakna alla förutsättningar för en framgångsrik språkinläring kan uppnå mycket goda resultat och tvärtom. Likaså är det viktigt att inse att begrepp som motivation är mycket komplexa.

Motivation brukar definieras som viljan eller behovet att lära sig, men det är viktigt att förstå att viljan och behovet i detta sammanhang till stor del ligger utanför den medvetna kontrollen. En inlärare kan på ett medvetet plan ha viljan att lära sig det nya språket men på grund av omedvetna emotionella hinder vara oförmögen att mobilisera denna vilja till praktisk handling. Ett sådant hinder kan vara tidigare traumatiska upplevelser. Ett annat hinder kan vara känslan av att sakna elementär social kompetens. I och med flyttningen har man förlorat sin plats i det sociala nätverket och i det nya landet blivit tilldelad den kollektiva rollen som invandrare. Tidigare inlärd kommunikations- och beteendemönster fungerar inte längre, vilket känns förvirrande och svårt. Därtill kommer värdekonflikter, som aktualiseras

i det dagliga umgänget mellan män och kvinnor, barn och vuxna, unga och gamla, lärare och elever. Allt detta är sådant som lätt leder till att skapa en känslomässig distans till både Sverige och det svenska språket.

Under sådana förhållanden kan motivationen vara låg och inlärningsförutsättningarna dåliga även om inläraren intellektuellt inser att han har behov av att lära sig svenska och tror sig vara motiverad att göra det.

Förväntningar på undervisningen

Många kursdeltagare i sfi har erfarenheter från skolsystem som skiljer sig avsevärt från det svenska och har förväntningar på undervisning och lärare som inte överensstämmer med den målsättning vi i Sverige sätter upp för undervisningen. De kommer från auktoritära skolsystem där läraren tar ansvar för allt och uppfattar lätt det svenska undervisningssättet där stort ansvar läggs på kursdeltagarna som "slappt", oseriöst och okunnigt.

Om skillnaderna mellan deltagarnas förväntningar och den verklighet de möter i klassrummet är alltför stora är risken stor att undervisningen misslyckas. Samtidigt är ett mål att kursdeltagarna skall lära sig att ta ansvar för sina studier. En viktig uppgift för läraren är därför att sätta deltagarna in i vårt sätt att arbeta, att med deltagarna diskutera val av arbetsformer och övningsuppgifter så att deltagarna förstår synen bakom vårt sätt att arbeta.

Under en första tid är det kanske nödvändigt att i vissa grupper kompromissa vad gäller såväl innehåll som deltagaransvar. För att undervisningen skall fungera tvingas då läraren arbeta mer lärarstyrt än normalt och att vara mer auktoritär t ex vad gäller disciplinen.

Förväntningar på läraren

När man undervisar i flerkulturella grupper är det bra att vara medveten om att man hela tiden presenterar sig i minst tre olika roller gentemot kursdeltagarna – lärare, kvinna/man och svensk – och att kursdeltagarnas förväntningar inte behöver sammanfalla vare sig med varandras eller med lärarens faktiska beteende.

Det är också viktigt att man som lärare inser att man precis som deltagarna styrs av en kulturellt betingad syn på undervisning och har vissa förväntningar. För oss svenskar är det t ex en självklarhet att skolan har som målsättning att uppfostra barn till självständiga och kritiskt tänkande individer. Dessa ses som uppfostringsideal i Sverige, och människor som uppfyller kriteriet betraktas som vuxna och som intellektuellt och emotionellt mogna.

Detta mål för socialisationen är emellertid främmande i kulturer där individen har en underordnad ställning i förhållande till gruppen.

Självständighet är inget ideal. Att fråga efter och hörsamma råd av äldre människor och andra med högre social status betraktas som visdom. Ansvar är ett kollektivt begrepp. Skolan är auktoritär, läraren vet allting bäst, och eleverna förväntas göra det de blir tillsagda att göra. Det finns lite utrymme för egna initiativ.

Lärarens olika roller i en flerkulturell undervisning

Lärare

För det första ser kursdeltagarna läraren i hennes yrkesroll. När de kommer in i klassrummet har de en färdig föreställning om hur en bra respektive en dålig lärare är. Denna bild har formats under den egna skolgången och färgats av de samhällsnormer som rådde i landet. En vanlig föreställning hos många invandrare är att en auktoritär lärare är en bra lärare och att den svenska skolan helt saknar disciplin.

Kvinna/man

Läraren är också en kvinna eller en man som undervisar kvinnor och män. I enkulturell undervisning är detta faktum knappast värt att nämnas, men om kursdeltagarna tillhör kulturer med olika syn på könsroller är detta något att tänka på.

Lika vanligt som det är med fördomar och stereotyper om olika invandrargrupper bland svenskar är det med förutfattade meningar och myter om hur svenska kvinnor är och hur svenska män är. Såsom de flesta andra stereotyper är bilderna mestadels negativa. Kvinnorna är inte riktiga kvinnor och männen inte riktiga män.

Svensk

Den tredje rollen som en lärare i svenska som andraspråk har är rollen som svensk gentemot invandrare. Läraren är oftast en av de få svenskar som eleverna överhuvudtaget har kontakt med och får därför representera svenskar i allmänhet. Hennes beteende observeras, och observationerna läggs till den bild eleverna tidigare har av svenskars sätt att förhålla sig till invandrare och andra människor.

Inför denna vetskap kan man känna sig osäker i sin identifikation. Om man inför människor med andra värderingar framhåller det svenska synsättet framstår man lätt som etnocentrisk. Om man av hänsyn till andras åsikter avstår från detta, har man som lärare försummat sin uppgift att informera om det svenska samhällets syn på centrala ideologiska frågor. I båda fallen riskerar man att komma fel i sin framtoning. Man framstår antingen som alltför svensk, och skapar klyftor mellan sig och eleverna, eller också låter man bli helt och hållet att profilera sig som svensk och framstår som en person utan etnisk identitet. Det gäller att hitta ett mellanläge där man företräder svenskhet utan att bli etnocentrisk.

Sfi – några organisatoriska aspekter

Ett led i mottagandet

En förutsättning för att invandrare skall kunna komma in i det svenska samhället och ha en möjlighet att klara sig bra är att invandrarna har både goda svenskkunskaper och en god kännedom om såväl arbetsmarknad som samhället i stort.

Målen för sfi-undervisningen lyder följaktligen:

”Sfi-utbildningen har till syfte att ge invandrarna sådana kunskaper i svenska språket samt om det svenska samhället och arbetslivet att invandraren kan ta vara på sina rättigheter och påverka sin situation samt fullgöra de krav och skyldigheter som det dagliga livet bjuder. Undervisningen skall vidare bidra till att invandrarens ställning på arbetsmarknaden stärks, att invandraren kan medverka i det kulturella, sociala, fackliga och politiska livet samt genomgå utbildning inom det reguljära vuxenutbildningssystemet i form av allmän grundutbildning och yrkesutbildning.”

(Ur prop 1983/84:199 s 15)

Vidare sägs att sfi skall ses ”som en introduktion till svenska förhållanden och som ett led i samhällets samlade ansträngningar att erbjuda nykomna invandrare särskilda mottagandeformer”.

Under sfi måste den före sfi-kursen gjorda introduktionsplanen följas upp och vid behov revideras så att varje individ i god tid före kursens slut vet vad han skall göra efter kursen. För att det skall vara möjligt måste kursdeltagarna redan tidigt under kursen få klart för sig vilka studie- eller arbetsalternativ som finns efter sfi. Det betyder att kursdeltagarna redan tidigt måste ha kontakt med både syofunktionär och arbetsförmedling.

Som lärare bör man försöka etablera ett nära samarbete med syofunktionären. Ett sätt att samarbeta är att tillsammans planera syofunktionärens besök i gruppen. På så sätt ökar lärarens möjligheter

att förbereda kursdeltagarna inför besöket t ex genom att ta upp vissa ämnesområden och gå igenom viss vokabulär. Lärare kan också hjälpa syo-funktionären att förbereda sin vägledning genom att låta kursdeltagarna i förväg formulera de frågor de har när det gäller olika utbildningsvägar och svensk arbetsmarknad.

Eftersom de flesta kursdeltagarna inte har någon erfarenhet från vare sig svenskt arbetsliv eller svenskt utbildningsväsen är det nödvändigt att orienteringen görs konkret och utifrån kursdeltagarnas erfarenheter och föreställningar. Ett sätt att göra orienteringen mera konkret är att låta kursdeltagarna göra studiebesök, ett annat att bjuda in människor som berättar om arbetslivet och informerar om olika yrken och utbildningar.

Arbetsplatsorientering

”Enligt förordningen (1986:207) om grundläggande svenskundervisning för invandrare skall kommunen, i samarbete med arbetsförmedlingen, verka för att undervisningen så snart som möjligt kan kombineras med sådan arbetsplatsorientering eller sådant förvärvsarbete som ger deltagaren möjlighet att träna sig i att tala svenska.”

(Lsfi -91)

Arbetsplatsorientering ger kursdeltagarna möjlighet att få en realistisk uppfattning om svenskt arbetsliv och tillfälle att tala svenska med svenskar i en naturlig, verklig kommunikation där språket inte är ett mål utan ett medel.

En förutsättning för att sådana aktiviteter utanför undervisningen skall fungera bra är att det finns ett samarbete mellan läraren och någon på arbetsplatsen eller institutionen som ansvarar för orienteringen. Om man som lärare vet vad kursdeltagarna håller på med, vad de skall göra och vad de har för svårigheter kan man i undervisningen förbereda kursdeltagarna för sådant de skall göra och följa upp det de gjort. Man kan också ta upp sådant som orsakat kursdeltagarna svårigheter.

Det är dock viktigt att deltagarna har en språklig grund så att de verkligen kan kommunicera på svenska när de kommer ut på arbetsplatserna. Det kan därför vara lämpligt att planera in arbetsplatsorientering efter ungefär halva sfi-kursen.

För att kursdeltagare skall få ytterligare tillfälle att lära sig svenska genom att använda språket i kommunikation kan man som lärare försöka hjälpa dem att hitta andra aktiviteter där de har tillfälle att använda språket i t ex studiecirkel i andra ämnen än svenska. De flesta inlärare behöver tillfälle till informell inläring vid sidan av undervisningen.

Flexibilitet

Sfi omfattar inte ett bestämt antal studietimmar för varje enskild kursdeltagare utan kursdeltagarna skall få undervisning i det antal timmar de behöver för att nå kunskaps- och färdighetsnivån för sfi.

Olika personer lär sig olika snabbt och behöver följaktligen olika många undervisningstimmar. Högutbildade västerlänningar med ett germanskt språk behöver vanligen ett litet antal timmar i jämförelse med lågutbildade icke-européer som inte talar något germanskt språk.

Förmågan att ta till sig undervisning varierar mellan olika personer. För studieovana kursdeltagare är 15–20 undervisningstimmar per vecka lagom medan studievana kursdeltagare säkert klarar sig med färre lärarledda veckotimmar men mer hemarbete.

Det är viktigt att den enskilde kursdeltagaren får det antal studietimmar som är lämpligast för honom både vad gäller kursen som helhet och timtalet per vecka och det i en grupp som är någorlunda utbildnings- och kunskapsmässigt homogen.

På orter där man har många invandrare kan man åstadkomma detta genom att bilda utbildnings- och kunskapsmässigt homogena grupper som tilldelas olika många timmar både totalt och per vecka. Man kan också tilldela de olika grupperna ett antal extratimmar som kan användas till stödundervisning.

I de kommuner där man har få invandrare och följaktligen inte kan laborera med flera grupper kan man med hjälp av timfördelning, schemaläggning och individualisering av innehållet försöka åstadkomma en fungerande undervisning för den enskilde kursdeltagaren.

Alla kursdeltagare i en grupp behöver inte läsa lika många timmar per dag eller per vecka. Vissa kursdeltagare har kanske sådana svårigheter att de för att kunna följa med i undervisningen behöver stöd varje dag eller ett par gånger i veckan.

I en mycket heterogen grupp kan en lösning vara att ha endast ett begränsat antal timmar t ex en lektion per dag med hela gruppen och sedan dela in kursdeltagarna i delgrupper som får dela på de övriga timmarna. Om man har två delgrupper kanske den ena har sitt pass före och den andra sitt efter det gemensamma passet.

Kommunikativ kompetens

Under senare år har tyngdpunkten i språkundervisningen legat på språkanvändningen och språket har alltmera kommit att betraktas som ett kommunikationsmedel. Kunskap om språket ses inte som ett mål i sig utan som ett medel att förstå och göra sig förstådd. Målet i en sådan kommunikativt inriktad undervisning är kommunikativ kompetens. Med kommunikativ kompetens avses att man kan kommunicera både muntligt och skriftligt i olika syften, sammanhang, situationer och roller.

Målet för sfi-undervisningen är kommunikativ kompetens. Att invandrare har kommunikativ kompetens innebär att de har kunskaper om svenska språkets uppbyggnad – dess grammatiska, fonologiska och semantiska förhållanden – och att de behärskar de vanligaste strukturerna och reglerna. De vet dessutom hur, i vilka syften och i vilka sammanhang dessa kan användas. De kan anpassa både sitt språk och innehållet i det de har att uttrycka till sådana faktorer som i vilken situation kommunikationen äger rum, vem de kommunicerar med, ämne och kanal. De behärskar de språkliga medel med vilka man på svenska strukturerar informationen t ex hur man signalerar sambandet mellan satser, framhåller vad som är viktig information och knyter an till vad som sagts tidigare. Likaså känner de till och behärskar de samtalsregler man har på svenska t ex hur man inleder ett samtal, tar ordet, signalerar att man är klar och överlämnar ordet, signalerar återkoppling, avslutar samtal etc. Slutligen har de strategier med vilkas hjälp de kan kompensera brister i den språkliga förmågan. Om de t ex saknar eller har glömt bort ett ord eller uttryck gör de en omskrivning i stället eller använder ett någorlunda synonymt uttryck.

För att kursdeltagarna skall kunna utveckla kommunikativ kompetens är det nödvändigt att de har rikligt med tillfällen att använda språket i såväl muntlig som skriftlig kommunikation och att innehållet ger dem en god orientering om Sverige och svenskt liv. Det betyder att val av material, övningar och arbetsformer är av mycket stor betydelse.

Innehållet i sfi

Innehållet i sfi beskrivs i läroplanens allmänna del under Undervisningens innehåll. Det presenteras under ett antal rubriker.

Allmänt innehåll

Kunskaper om
Sverige och svenska
förhållanden

Språkligt innehåll

Kunskap om språket
Grammatik
Uttal
Språkfunktioner
Ord



Färdigheter

Samtala och diskutera
Förstå talad svenska
Förstå skriven svenska
Formulera sig i skrift

Det allmänna innehållet är det man talar, läser och skriver om under kursen. För att kunna samtala, läsa och skriva behöver man ord och kunskap om grammatiska och fonologiska regler – det språkliga innehållet.

Allmänt innehåll

”Det allmänna innehållet i sfi skall vara uppbyggt kring sådana ämnesområden som är väsentliga för deltagarnas fortsatta liv i Sverige och som leder till diskussioner som kan engagera.

Innehållet skall alltså vara i vid bemärkelse samhällsorienterat och samhällsorienterande. Undervisningen skall ge deltagarna kunskaper om Sverige – socialt, kulturellt, politiskt, fackligt, historiskt och geografiskt. Dessutom skall innehållet tillfredsställa de behov av aktuella, intresseväckande och engagerande samtalsämnen som finns i varje undervisningsgrupp – det kan gälla allt från mycket vardagliga frågor till frågor av mera övergripande karaktär.”

(Lsfi -91)

Det allmänna innehållet är det man talar, läser eller skriver om i undervisningen, det innehåll som inte direkt behandlar språkliga förhållanden.

Det allmänna innehållet präglas av att sfi är andraspråksundervisning. Innehållet skall vara i vid bemärkelse samhällsorienterat och samhällsorienterande. Det betyder att innehållet skall vara inriktat på sådana ämnesområden som ger kursdeltagarna kunskap om och förståelse för det svenska samhället och svenskt liv och visa hur samhället är uppbyggt och hur det fungerar i stort. För att kursdeltagarna skall kunna klara sig bra i Sverige räcker det dock inte med att de har faktakunskaper om det svenska samhället. De måste också veta lite om hur svenskar lever, hur svenskar tänker och hur svenskar betar sig i olika sammanhang och vad svenskarna har för syn på olika företeelser som arbete, kärlek, barn, natur och religion.

En konsekvens av det ovan sagda är att det allmänna innehållet inte kan begränsas till samhällsorientering – Kunskap om Sverige och svenska förhållanden – även om den utgör en omfattande del. Man måste också ta upp ämnesområden som belyser andra aspekter av det svenska samhället och svenskt liv, särskilt kulturellt och socialt. Sådana ämnesområden kan vara Folketro, Musik, Rädsla och Vänskap.

Dessutom måste utrymme ges till det som händer på den egna orten, i övriga Sverige och ute i världen. Det är viktigt att kursdeltagarna

kan hålla sig ajour med vad som händer och att de lär sig att förstå språket i nyheter både i radio-TV och tidningar.

Det allmänna innehållet skall vara intresseväckande och engagerande. De ämnesområden som ingår i sfi är för de flesta kursdeltagare meningsfulla förutsatt att sådana aspekter tas upp som intresserar dem och att dessa aspekter presenteras och behandlas på ett sådant sätt att kursdeltagarna känner att innehållet berör dem. Därför är det viktigt att läraren försöker göra intresseväckande övningar i arbetet med det allmänna innehållet. Särskilt presentationen är viktig. Det handlar om att hitta infallsvinklar som får kursdeltagarna att engagera sig i ämnet och vilja veta mera.

Här ges några exempel på hur ämnesområden kan presenteras på ett aktiverande och engagerande sätt:

- Kursdeltagarna får i smågrupper fundera över lösningen av ett fall som aktualiserar det ämnesområde man skall arbeta med. För att introducera ämnesområdet Konsumentkunskap väljer en lärare att presentera ett fall med en kund som köpt en tröja som krympte i första tvätten. Kursdeltagarna skall diskutera vad de tror kunden kan göra.
- Läraren gör ett eller ett par "provocerande" påståenden om något inom ämnesområdet i syfte att få i gång en diskussion i små- eller storgrupp. För att inom ämnesområdet Familj introducera delområdet Barn och barnuppfostran låter en lärare kursdeltagarna diskutera följande två påståenden "Om jag hade ett litet barn skulle han/hon vara på ett daghem där man bara talar svenska" och "Om jag hade en tonårsdotter skulle hon inte få vara ute på kvällarna med sina svenska kompisar".
- Kursdeltagarna får berätta vad de anser vara viktigt att veta om en företeelse i hemlandet som "hur sjukvården fungerar". När kursdeltagarna berättat om sina länder går man vidare och ser på hur det är i Sverige.
- Kursdeltagarna formulerar i smågrupp eller enskilt vad de vill veta om ett visst ämnesområde t ex "vad som gäller när man köper en begagnad bil". Kursdeltagarnas frågor utgör utgångspunkten för det fortsatta arbetet med ämnesområdet.
- Kursdeltagarna läser en bra och engagerande text där ämnet på något sätt aktualiseras. En meningsfull text (t ex en dikt) om en äldre kvinna kan utgöra utgångspunkten för att arbeta med hur gamla människor lever.

Mycket av det kursdeltagarna möter i Sverige är främmande och förvirrande för dem. De bör uppmuntras att göra reflektioner över skillnaderna och att ställa frågor kring sådant de undrar över.

Det är också viktigt att kursdeltagarna i undervisningen har tillfälle att göra jämförelser mellan förhållandena och livet i hemlandet

och förhållandena och livet i Sverige. Det är viktigt att man när man talar om olika företeelser i Sverige också diskuterar om hur det är i deras hemländer. Det ökar deras möjligheter att upptäcka de likheter och skillnader som finns och på så sätt har de en bättre möjlighet att förstå både "det svenska" och sina reaktioner inför "det svenska".

När man gör jämförelser mellan Sverige och kursdeltagarnas hemländer är det viktigt att läraren inte intar en etnocentrisk attityd. Kursdeltagarna får inte uppleva det så att läraren tycker att allt i Sverige är bra och att allt i deras länder är dåligt. Samtidigt är det inte heller bra om läraren utplånar sin svenskhet och inte står för de svenska lösningar och värderingar han egentligen tror på. Läraren måste själv inse och få kursdeltagarna att inse att skillnader mellan olika samhällen beror på att man valt olika lösningar som i sin tur beror på rådande förutsättningar.

Kunskap om Sverige och svenska förhållanden

” Det innebär, att kursdeltagarna skall få

- sådana allmänna kunskaper om det svenska samhället, om dess normer och värderingar och om arbetslivet att de kan ta tillvara sina rättigheter, påverka sin situation och fullgöra de krav och skyldigheter som det dagliga livet medför.”

” Undervisningen om Sverige och svenska förhållanden skall utgöra en omfattande del av innehållet i sfi. Den skall ta fasta på det som är grundläggande och vara uppbyggd kring sådana ämnesområden som har direkt betydelse för deltagarnas kontakt med samhället och dess olika verksamhetsgrenar.”

” Läraren skall vara öppen för olika värderingar och åsikter men samtidigt klargöra vilka normer och värderingar som är centrala i den svenska kulturen och det svenska samhället och vilken betydelse dessa normer och värderingar har på arbetsmarknaden, i t ex myndigheters sätt att verka och i privatlivet.”

(Lsfi -91)

Även om det i läroplanen starkt betonas att undervisningen skall vara inriktad på sådana ämnesområden som är viktiga för kursdeltagarnas fortsatta liv i Sverige får det dock inte tolkas så att kursdeltagarna i första hand skall lära sig en mängd faktakunskaper om Sverige och svenska förhållande.

De flesta infödda svenskar har ganska dåliga faktakunskaper om samhället men klarar sig bra för att de har en överblick över systemet och vet vart de skall vända sig i olika frågor. En sådan överblick är vad samhällsorienteringen i sfi syftar till, inte expertkunskaper.

Undervisningen skall ge en bred samhällsorientering som omfattar en översiktlig orientering i svensk nutidshistoria, geografi och politik. Kursdeltagarna skall ha allmänna kunskaper så att de vet hur det svenska samhället fungerar i stort. Särskilt viktigt är att de har en god allmän kännedom om utbildningsvägar och skola, arbetsmarknad och arbetsliv. Det är nödvändigt för att kursdeltagarna skall kunna tillgodogöra sig den studie- och yrkesvägledning som de får under sfi.

När det gäller en social företeelse som t ex pensioner räcker det att kursdeltagarna vet att alla som fyllt 65 år har rätt till folkpension som är lika hög för alla och att de som arbetat dessutom får Allmän tilläggspension (ATP) vars storlek beror på tidigare inkomst samt att det finns frivilliga pensioner. Om det finns intresse för det kan man informera om hur stor folkpensionen är eller uppdra åt någon i gruppen att ta reda på det.

Undervisningen i samhällsorientering syftar alltså till att kursdeltagarna skall ha en beredskap för sitt fortsatta liv i Sverige. I en sådan beredskap ingår dessutom att känna till lite om hur människor i Sverige ser på olika samhällsfrågor och veta lite om de tankar som ligger bakom sociala inrättningar som daghem och ålderdomshem. När man talar om pensioner t ex kan det vara lämpligt att berätta att tanken bakom pensionssystemet är att varje människa skall ha rätt till oberoende och ett drägligt liv även när hon är gammal och inte kan försörja sig själv.

Att ha kunskaper om Sverige och svenska förhållanden innebär inte bara att ha faktakunskaper om hur det fungerar i Sverige. Det innebär också att veta hur svenskar agerar och reagerar i olika situationer och vad de förväntar sig av andra, vad som betraktas som t ex artig, snällt, trevligt, irriterande, påstridigt och framfusigt i den svenska kulturen. Invandraren måste också få klart för sig hur en svensk reagerar när någon bryter mot dessa "oskrivna" regler.

Samhällsorienteringens två sidor

Samhällsorienteringen har två sidor dels en informativ, dels en praktiskt kommunikativ. Mycket av Kunskap om Sverige handlar om praktiska kunskaper och färdigheter. Kursdeltagarna behöver lära sig att praktiskt klara vardagliga situationer. Det betyder att de både skall känna till hur det går till och kunna kommunicera i olika situationer som på sjukhuset och på posten. De måste veta vad olika företeelser heter på svenska och de måste kunna fylla i blanketter, prata med personal och tolka olika slags informationsmaterial som broschyrer, skyltar, kataloger av olika slag osv.

I läroplanen delas därför innehållet i de olika ämnesområdena in i sådant kursdeltagarna skall *känna till* och sådant de skall *kunna* göra på språket.

Om man i en grupp beslutar att behandla Vuxenutbildning som ett delområde inom ämnesområdet Utbildning fastställer man kanske följande innehåll:

Kursdeltagarna skall

känna till:

det svenska skolsystemet och de olika anordnarna av vuxenutbildning

kunna:

ringa och skaffa sig upplysningar om olika utbildningsvägar

läsa informationsmaterial om olika utbildningsanordnare

fylla i ansökningsblankett till utbildning

Genom att planera tematiskt och utgå från vilka informativa och vilka kommunikativa behov kursdeltagarna har inom ett tema integreras det allmänna och det språkliga innehållet på ett fruktbart sätt. Samhällsorienteringen blir en naturlig del av undervisningen och de språkliga övningarna får ett sammanhang.

Samhällsorientering bör alltså inte ges i särskilda pass utan vara en integrerad del av undervisningen. Huvudanledningen till den spridda uppfattningen att so är tråkigt är antagligen faktaspäckade, alltför ambitiösa so-pass som går över huvudet på kursdeltagarna.

Av det hittills sagda framgår att det inte krävs utbildning i samhällskunskap för att ge den samhällsorientering som ingår i sfi. Det som behövs är sunt förnuft och erfarenhet av det svenska samhället.

För att bestämma vad man skall ta upp inom ett visst ämnesområde kan man fundera över vad man själv vet om det och sedan ta ställning till vad av detta som är angeläget för en nyanländ invandrare att känna till. Det troliga är att man kommer fram till lite olika resultat i olika grupper beroende på att behoven varierar med faktorer som ålder, utbildningsbakgrund och nationalitet.

Om man som lärare känner sig osäker på vad det är kursdeltagarna behöver känna till inom de olika ämnesområdena har man stor hjälp av boken *Sverige Information*, som ges ut av statens invandrarverk.

Till hjälp är förhoppningsvis också de förslag till temabeskrivningar som i detta material ges i avsnittet om Planering.

Material

Samhällsinformationen blir mera intressant och engagerande om rena faktakunskaper blandas med mera allmän information. Därför är det

bra om man kan hitta berättande texter eller radioprogram som knyter an till faktakunskaperna. Sådant samhällsorienterat material är ofta att föredra framför rent samhällsorienterande material.

Kursdeltagarna i en grupp skall exempelvis arbeta med ämnesområdet De gamla i Sverige. De skall lära sig lite om pensionssystemet och om hur "gamla" i Sverige lever. Läraren väljer att inte använda någon faktatext eftersom han bedömer att de texter han har tillgång till antingen är för omfattande eller helt intetsägande. Han låter i stället kursdeltagarna arbeta med två tidningsartiklar om åldringar och en radiointervju med en anställd på ett servicehus för gamla.

Naturligtvis måste man också i sfi-kursen arbeta med rent samhällsorienterande material. Det är viktigt att kursdeltagarna vänjer sig vid att man i Sverige får mycket information skriftligt och de behöver lära sig läsa olika sorters informationsmaterial.

Man bör tänka på att kursdeltagarna inte behöver ha all samhällsinformation i textform. Särskilt för grupper på nybörjarstadiet är det svårt att hitta samhällsorienterande texter, som går att använda.

Samhällsorientering på svenska eller modersmålet

En annan viktig fråga när det gäller samhällsorienteringen i sfi är huruvida samhällsorienteringen skall ske på svenska eller på modersmålet.

Det tycks bli allt vanligare att kursdeltagarna får information på sitt modersmål, särskilt i de kommuner där man har bara en språkgrupp. Och det är utan tvekan utmärkt att kunna informera kursdeltagarna och vara säker på att det man har att säga går fram. Under introduktionsperioden tex är det ovärderligt att kunna ge kursdeltagarna den information de behöver på modersmålet.

Det kan också vara bra med speciella so-pass på modersmålet, särskilt om de är upplagda så att kursdeltagarna kan fråga om sådant de inte förstått i undervisningen. Bäst är det om läraren kan vara med under dessa pass. Om det inte är möjligt är det viktigt att han har kontakt med den lärare som ger samhällsorientering på modersmålet.

Att ge kursdeltagarna all samhällsorientering på modersmålet är däremot inte att rekommendera. Strävan bör vara att så långt det är möjligt ge samhällsorientering på svenska. Samhällsorienteringen är ju inte bara fråga om faktaförmedlande utan om språkinläring kring ett för kursdeltagarna angeläget innehåll. Kursdeltagarna behöver träning i att tolka olika sorters information – både muntligt och skriftligt – och de behöver kunna de olika samhällsorden på svenska.

Språkligt innehåll

” För att kunna använda språket i alla de sammanhang, situationer och roller som kan bli aktuella krävs kunskaper om grammatik, uttal och ordförråd men också kunskaper om och övning i hur språket används i verklig kommunikation. Detta förutsätter att de strukturer som behandlas i sfi relateras till deltagarnas uttrycksbehov och övas i naturlig kommunikation.”

(Lsfi -91)

För att kursdeltagarna skall kunna nå kommunikativ kompetens måste språket i språkstudiet fokuseras på språkanvändningen och det språkliga materialet vara varierat så att kursdeltagarna får tillfälle att möta och använda både tal- och skriftspråk av varierande art. I en undervisning där fokus ligger på språkanvändningen kan inte innehållet begränsas till de traditionella områdena grammatik, uttal och ordförråd. Kunskaper om och träning i hur språket används i verklig kommunikation måste också utgöra en viktig del av undervisningen.

Ett sätt att sätta språkanvändningen i centrum är att arbeta med vad man säger/skriver i olika sammanhang. Det kan man göra bl a genom att låta kursdeltagarna tillsammans arbeta fram dialoger eller skriva texter. Man kan också arbeta med övningar som ”vad säger man när (man är hemma hos en bekant och behöver ringa)?”, hur skriver man när ... (man svarar på en lägenhetsannons)?”.

Man kan också utgå från dialoger – helst autentiska samtalsavsnitt på band – och diskutera sådant som de talandes inbördes relationer, känslor och attityder, hur språket skulle förändras om de talande stod i ett annat förhållande till varandra. Liknande resonemang kan föras i samband med textläsning. Man kan ställa frågor som vem/vilka riktar sig texten till, hur skulle texten se ut om den var skriven för en annan grupp eller kanske riktad till en vän.

De exempel som här givits på övningar med syfte att göra kursdeltagarna medvetna om själva språkanvändningen kan ses som övningar som *förbereder* kursdeltagarna för kommunikation. Det är dock nödvändigt att i undervisningen gå ett steg längre så att kursdeltagarna också får träning i att kommunicera.

Det är viktigt att de kommunikativa aktiviteter man har i undervisningen så långt det är möjligt liknar verklig kommunikation. Till

skillnad från sådana övningar som förbereder kursdeltagarna för kommunikation skall kursdeltagarna i de kommunikativa aktiviteterna ha stor frihet att välja vad de skall säga och hur kommunikationen skall utvecklas. Exempel på aktiviteter som leder till kommunikation kursdeltagarna emellan är att de får berätta om olika saker för varandra (t ex informera varandra om något de just läst eller hört), att de diskuterar och samtalar med varandra (t ex utifrån information de fått lösa en uppgift tillsammans) och att de agerar i rollspel.

Också när man läser eller skriver bör arbetet vara kopplat till språkanvändningen så att de läs- och skrivuppgifter kursdeltagarna får återspeglar hur och vad människor vanligtvis skriver och läser. Det kan handla om att snabbt ta fram vissa uppgifter i en broschyr eller att skriva ett meddelande till någon annan i gruppen. Mera om vad som avses med träning i kommunikation och exempel på olika kommunikativa aktiviteter står att läsa i samband med de olika färdigheterna.

Det språkliga materialet skall som nämnts ovan vara varierat. Kursdeltagarna skall i undervisningen möta olika varianter av såväl talad som skriven svenska.

Det är stora skillnader mellan talat språk och skrivet språk. Dessa skillnader beror på att de två språkvarieteterna används i olika kommunikationssituationer och följaktligen har olika förutsättningar.

När man skriver tar man normalt god tid på sig, planerar och ändrar sina utsagor innan man lämnar dem ifrån sig. Det är viktigt att man uttrycker sig tydligt och klart eftersom läsaren endast har tillgång till texten för att tillgodogöra sig innehållet.

När man talar däremot formar man sina yttranden allt eftersom samtalet fortlöper. Man har som regel direktkontakt med dem man talar med och man har hjälp av icke-verbala medel som gester och miner samt själva omgivningen där samtalet äger rum. Kommunikationen sker snabbt. Man har ont om tid, för samtidigt som man lyssnar eller uttrycker något måste man planera framåt. Detta leder till att talspråket som regel är syntaktiskt enklare och mindre varierat än skriftspråket. Samordning föredras framför underordning och mindre betydelsespecifika ord som "grej" och "bra" väljs ofta framför mera exakta ord.

I talspråk är det vanligt att man upprepar sig, gör avbrott, använder ofullständiga satser, börjar på ett sätt men fortsätter på ett annat. Därtill kommer att talet är fullt av olika små ord och mer eller mindre fasta fraser som inte har någon tydlig betydelse. En del av dessa ord och uttryck har till uppgift att signalera att man är med i samtalet – sk återkopplingssignaler som "jaha", "jaså", "säger du det" och humanden av olika slag. Andra ord och uttryck verkar snarare ha som funktion att ge den talande tid att planera för nästa steg i samtalet t ex automatiserade klichéartade uttryck som "det var inte igår".

Det är viktigt att man som lärare är medveten om att talspråket är

ett språk som har sina egna regler och som skall bedömas utifrån sina förutsättningar. Annars är det lätt att se talspråket som ett sämre språk än skriftspråket. Det finns nämligen en stark tendens att bedöma också talspråket utifrån skriftspråksnormen, något som vanligen sker omedvetet.

Kunskap om språket

- ” Undervisningen syftar till att deltagarna skall få
- sådana kunskaper om svenska språkets uppbyggnad – dess grammatiska, fonologiska och semantiska förhållanden – att en kreativ och korrekt språkanvändning möjliggörs.

Undervisningen skall inriktas på det regelmässiga i språket. Deltagarna skall uppmärksammas på vad som är regelstyrt respektive icke regelstyrt i språket.”

(Lsfi –91)

För att kursdeltagarna skall kunna använda språket kreativt måste de ha kunskaper om det språkliga systemet. De måste ha kunskaper när det gäller ordförråd, morfologi, syntax, ordbildning, uttal, pragmatik etc. De måste känna till sådant som

- att man på svenska med ordföljden uttrycker förhållanden mellan satsens olika delar som vem som gör vad (jfr ”Olle kysser Eva” och ”Eva kysser Olle”)
- att man på svenska bildar ord genom sammansättning och avledning
- att de betonade stavelserna alltid är långa
- att man inte kan tilltala alla med ”du”.

När man talar om att kursdeltagarna skall ha kunskaper om språket avser man olika sorters kunskaper, i vissa fall teoretiska kunskaper om det språkliga systemet, i andra fall en känsla för hur det språkliga systemet är uppbyggt och fungerar. I det förra fallet är det fråga om medveten kunskap medan det i det andra inte alls behöver vara det utan kan vara fråga om automatiserad, mer eller mindre omedveten kunskap.

Målet för all sfi-undervisning är naturligtvis att kursdeltagarna skall utveckla en sådan känsla för svenska språket att de obehindrat kan använda det. Mycket kan kursdeltagarna lära sig bara genom att använda språket och sådant de lär sig automatiskt behöver man naturligtvis inte arbeta med i undervisningen. De kunskaper de på det sättet tillägnar sig räcker dock ofta inte för att de skall nå en tillfredsställande kunskaps- och färdighetsnivå. Därför måste de också ha undervisning om språket.

Kursdeltagarna behöver också medvetna kunskaper om språket dels för att kunna analysera och bearbeta det egna språket, dels för att utveckla en grund för fortsatta svenskstudier. De vanligaste språkliga reglerna bör därför presenteras under utbildningens gång. Dessutom ger undervisningen om språket kursdeltagarna en förtrogenhet med vanlig terminologi, vilket också är en förutsättning för fortsatta svenskstudier vare sig de sker i andra skolformer eller på egen hand. Man bör så långt det är möjligt använda gängse terminologi för det är inte svårare att lära sig vedertagna termer som verb och substantiv än att lära sig förenklade benämningar förutsatt att termens innebörd är klar.

När det gäller terminologin får man inte ta för givet att kursdeltagarna förstår dess innebörd, inte ens om det finns översättningar. Det är nödvändigt att man ger konkreta och genomtänkta förklaringar när man introducerar termer. Särskilt viktigt är det när man har kursdeltagare som är ovana vid abstrakta teoretiska resonemang.

Regler

Det är viktigt att vara medveten om att den undervisning om språket som ges i sfi-undervisningen skiljer sig avsevärt från den i modersmålssvenska. Förutsättningarna är helt olika eftersom de svenska eleverna som läser modersmålssvenska redan kan använda språket medan kursdeltagarna i sfi måste lära sig hur de skall använda språket.

De språkliga regler som lärs ut i undervisningen bör vara av praktisk nytta för kursdeltagarna. Det innebär att reglerna måste vara användbara och anpassade till att kursdeltagarna är andraspråksinlärare. Den s k bifregeln *tex – i bisatser kommer "inte" före det finita verbet – som används av svenskar för att känna igen bisatser är inget stöd för en invandrare som saknar känsla för svenskans syntax.*

Det är inte heller till någon större praktisk nytta för kursdeltagarna att veta att de regelbundna verben delas in i fyra konjugationer och hur dessa böjs. När kursdeltagarna träffar på ett okänt verb måste de veta vilken grupp det tillhör för att kunna böja det korrekt.

Ett mera användbart sätt att presentera verbssystemet är att lära kursdeltagarna att utifrån de verbformer de möter sluta sig till de övriga formerna. De regelbundna verbens former bildas genom att ändelser läggs till verbets stam – imperativformen. Den som behärskar systemet kan av en given form sluta sig till de övriga formerna såvida den givna formen inte är infinitivformen. Infinitivformen av det påhittade verbet "naga" säger oss inte om det i presens skall vara "nagar" eller "nager" medan vi utifrån de andra formerna *tex presensformen "nager"* vet vilka alla övriga former är.

Det handlar alltså om att formulera praktiska regler som möjliggör för kursdeltagarna att utifrån en verbform sluta sig till de övriga.

Förutsatt att man inte utgår från infinitiven kan man välja vilken form som helst som utgångspunkt t ex imperativ eller presens.

För preteritumformerna kan följande regel med underregler formuleras:

- preteritumformen bildas genom att ändelsen "de" läggs till imperativformen (arbeta-de, ring-de)
- om imperativformen slutar på k, p, s eller t blir ändelsen "te" i stället för "de" (rök-te, köp-te, läs-te, byt-te)
- om imperativformen slutar på vokal men inte a förändras ändelsen "de" till "dde" (sy-dde).

Den första underregeln beror på en fonologisk regel som är av praktisk nytta för kursdeltagarna och som de därför bör lära sig. Tonande konsonant blir tonlös om den vid morfemgräns fogas samman med tonlös konsonant, inte tvärtom, vilket är vanligare i många andra språk.

Syftet med undervisningen om språket är som sagt att kursdeltagarna skall få en uppfattning om hur det språkliga systemet fungerar så att de kan uttrycka sig någorlunda idiomatiskt och korrekt, inte att de skall ha en exakt kännedom om det språkliga systemet. Därför är det i många fall pedagogiskt lämpligt att i undervisningen förenkla det. Nedan ges två exempel på pedagogiskt motiverade förenklingar:

När man som lärare i sin uttalsundervisning talar om betonade respektive obetonade stavelser gör man sig skyldig till en pedagogisk förenkling genom att slå samman stavelser med huvudtryck och stavelser med starkt bitryck till kategorin betonade stavelser och genom att sammanföra stavelser med svagt bitryck och stavelser med svagtryck bilda kategorin obetonade stavelser. Fördelarna med denna förenkling är stora: systemet blir mera överskådligt, vilket underlättar inläringen för kursdeltagarna, och deras uttal blir trots förenklingen helt acceptabelt.

När kursdeltagarna skall lära sig att identifiera bisatser kanske läraren ger dem en definition som säger att bisatser är satser som ingår som satsled i andra satser. Som ett extra stöd lär hon ut att bisatser känns igen på att de inleds med bisatsord/bisatsinledare och ger exempel på sådana utan att ta någon hänsyn till att de bisatsinledare som presenteras har olika ordklassstillhörighet.

Grammatik

- ” Undervisningen i sfi syftar till att kursdeltagarna skall kunna
□ uttrycka sig utan störande grammatiska fel (...).”
(Lsfi –91)

- ” Undervisningen skall, på ett sätt som är anpassat till deltagarnas skiftande utbildningsbakgrund, ge kursdeltagarna en god överblick över det grammatiska systemet som helhet – hur det är uppbyggt och används – samt kunskap om svenskans grundläggande syntaktiska och morfologiska strukturer.”
(Lsfi –91)

Under många år har en strukturell språksyn varit dominerande inom språkundervisningen. Språket uppfattas som en uppsättning grammatikregler som en språkinlärare måste lära sig. Den som kan reglerna explicit antas också kunna använda språket i kommunikation. I en undervisning präglad av denna språksyn utgör de grammatiska strukturerna undervisningens huvudsakliga innehåll. Innehållet i texter och dialoger är anpassat för att illustrera en eller ett par strukturer. Erfarenheten av sådan undervisning är att många kursdeltagare trots att de behärskar reglerna inte kan tillämpa dem när de försöker kommunicera.

Läroplanen representerar en annan språksyn, språket ses som ett kommunikationsmedel. Arbetet med de olika strukturerna måste kopplas till kursdeltagarnas uttrycksbehov och de strukturer som behandlas måste presenteras och övas på ett sådant sätt att både betydelse och användning framgår tydligt. Utgångspunkten för planeringen av grammatikundervisningen är inte de olika grammatiska strukturerna utan de olika uttrycksbehoven. Det får konsekvenser bl a för progressionen. Grammatiken är inte något mål i sig utan ett medel att uttrycka det man önskar säga.

Denna syn på grammatiken som ett redskap betyder inte som många tror ett förespråkande av en grammatiklös undervisning. Tvärtom ses den grammatiska kompetensen som en viktig del av den kommunikativa förmågan. För att kursdeltagarna skall kunna använda språket kreativt och för att de skall kunna vidareutveckla sina kunskaper och färdigheter i svenska språket måste de både vara förtrogna med svenskans grammatiska system och ha en strukturell bas.

Kursdeltagarna måste alltså ha kunskap om principerna för hur svenska ord, fraser, satser, meningar och text/samtal är uppbyggda och de regler som ger korrekta strukturer. Kursdeltagarna måste känna till vilka olika slags ord som finns i svenskan, hur ord och former kombineras till nya ord, fraser och satser, och hur satser kombineras till sammanhängande samtal och texter. De bör också ha en känsla för vad som uttrycks morfologiskt, vad som uttrycks syntaktiskt och vad som uttrycks lexikalt.

Grammatik i sammanhang

Det måste i grammatikundervisningen hela tiden klart framgå att val av grammatiskt uttryckssätt beror på faktorer som vad som redan sagts tidigare och hur man vill knyta an till det, av vad man förutsätter att lyssnaren känner till om samtalsämnet, av vad man tycker är viktigt i sammanhanget. Därför är det viktigt att man arbetar med större språkliga enheter än separata satser och meningar. Det är särskilt viktigt när man arbetar med grammatiska företeelser som ordföljd, referens och tempus.

Ordföljden i en sats är inte godtycklig. Satsens uppbyggnad är beroende av dess omgivning. Det innebär att kursdeltagarna behöver träning i att konstruera satser som ingår i större sammanhang. Annars aktualiseras inte viktiga frågor som hur satsen skall inledas, på vilket sätt man kan referera till redan tidigare nämnda personer och föremål osv.

Att träna ordföljden i separata huvudsatser är endast träning i att placera det finita verbet på andra plats och det blir väldigt mekaniskt. Kursdeltagarna behöver inte själva fundera över hur satserna skall konstrueras. Även om det inte är oviktigt att det finita verbet kommer på rätt plats är det minst lika viktigt att kursdeltagarna lär sig bilda meningar som är naturliga i sitt sammanhang. Ordföljdsövningar som den nedan är inte särskilt värdefulla.

Börja med det understrukna ordet

Exempel: Det är söndag idag

Idag är det söndag

1. Vi läser svenska här

.....

Ordföljdsövningar kan lätt göras mera kreativa genom att de olika meningarna utgör en text eller en dialog. Här ges två exempel på sådana sammanhängande övningar.

Skriv texten – börja varje mening med det understrukna ordet

det igår kallt mycket var
jag hemma hela stannade därför dagen
jag lugnt det på morgonen tog

Fortsätt texten

Just när jag öppnade dörren ringde det.
(Kalle) (det) (var)

.....
(ville) (mig) (bjuda) (på middag) (han)

(jag) (jag) (ingen mat) (hade) (glad) (blev) (för) (hemma)

.....
osv.

Uttrycksbehov

” (...) att de strukturer som behandlas i sfi relateras till deltagarnas uttrycksbehov och övas i naturlig kommunikation.”
(Lsfi –91)

I en undervisning där man kopplar behandlingen av grammatiska strukturer till uttrycksbehov definierar man inte kursdeltagarnas språkliga behov endast i termer av grammatiska strukturer utan också i termer av vad kursdeltagarna behöver kunna göra med språket.

Man utgår ifrån vad kursdeltagarna behöver kunna uttrycka och/eller förstå och ser vilka strukturer som aktualiseras. I stället för att utgå från grammatiska kategorier som komparation och imperativ utgår man från uttrycksbehov som ”göra jämförelser”, ”beskriva föremål”, ”uppmåna” och ”uttrycka orsak”. I arbetet med ett uttrycksbehov kan flera grammatiska strukturer aktualiseras – man uppmanar t ex både med hjälp av imperativ- och presensfraser. Många uttrycksbehov får inte form bara av grammatiska strukturer utan också med lexikon. När man vill ”uttrycka tid” aktualiseras förutom verbformer, konjunktioner och prepositioner många ord och uttryck.

När man tar upp ett uttrycksbehov kan man inte arbeta med alla grammatiska strukturer och ord och uttryck som aktualiseras. Man får därför arbeta med en cyklisk progression för uttrycksbehoven dvs man behandlar vid ett första tillfälle endast någon struktur eller några ord och uttryck och kommer senare tillbaka till samma uttrycksbehov och går igenom fler strukturer och ord såvida dessa inte redan är kända.

Naturligtvis aktualiseras grammatiska strukturer också av andra skäl t ex genom att kursdeltagarna frågar efter en struktur eller läraren utifrån deras fria produktion bedömer att det är lämpligt att ta upp en grammatisk struktur. Även om utgångspunkten inte är ett uttrycksbehov bör strukturen presenteras och övas på ett sådant sätt att kopplingen uttrycksbehov – struktur framkommer. Adjektivets komparation t ex är ett sätt att ”göra jämförelse” och bör följdaktligen presenteras och övas så att det är klart för kursdeltagarna att man använder komparativformen för att jämföra.

För många strukturer finns inte en så självklar koppling till ett uttrycksbehov som den mellan komparation och jämförelse. Strukturen bisats t ex används i många olika syften bl a för att uttrycka orsak,

åsikt och tid. Man kan alltså koppla arbetet med bisatser till ett flertal uttrycksbehov.

En fördel med att koppla behandlingen av strukturer till uttrycksbehov är att strukturernas betydelse och användning framgår mycket tydligare än när man tar upp dem utan sammanhang. Detta är särskilt viktigt när man arbetar med kursdeltagare som är studieovana och/eller har svårt att följa med i teoretiska resonemang. Här ges två exempel på övningar som utgår från uttrycksbehovet "göra jämförelser":

Göra jämförelser

<i>Jämför</i>	<i>Eva (bild)</i>	<i>Maria (bild)</i>
ålder:	32 år	28 år
längd:	1.68	1.71
familj:	man och två barn	sambo och två barn
yrke:	städare	sjuusköterska
inkomst:	96 000:–	120 000:–
bostad:	lägenhet, tre rum och kök	lägenhet, fyra rum och kök

Jämför

Ingvar Carlsson	George Bush
sommaren i Sverige	sommaren i mitt land
öl	vin
osv.	

Övningarna är utformade så att strukturen/strukturerna används på ett naturligt sätt. Kursdeltagarna lär sig att använda olika uttryck för jämförelse på ett sätt som överensstämmer med hur de används utanför klassrummet.

Ytterligare en fördel med att utgå från uttrycksbehovet är att kursdeltagarna inte är begränsade till att använda adjektivets komparativform. De kan välja andra uttryck för olikhet som "inte så ... som" och "olika". Om man utformar övningarna ännu friare kan kursdeltagarna välja mellan att uttrycka likhet och olikhet. Här ges två exempel på fria övningar:

Vilket hotell ska ni välja? Diskutera för- och nackdelar!

	Stora Hotellet	Hotell Paradis
	byggt 1937, 200 rum, bar, restaurang, bastu och motionshall	byggt 1987, 80 rum, bar och cafeteria
Rum:	moderna dubbelrum med bad, TV, telefon och balkong, room-service	enkla dubbelrum med bad, TV i sällskapsrum på varje våning

Läge:	centrum av staden, 2 km från stranden, hotellet ligger vid en hårt trafikerad gata fri buss till stranden varje halvtimme under dagtid	100 m från stranden, 2 km från centrum, hotellet ligger i en tyst park fri buss in till centrum varje halvtimme under dagtid, taxi billigt
Pris:	2 500:–/person och vecka	2 100:–/person och vecka

Beskriv en kompis. På vilket sätt är ni lika/olika?

Dessa övningar är mycket fria. Att ”göra jämförelser” kommer in som ett led i kommunikationen. Kursdeltagarna har tillfälle att använda de olika uttrycken för jämförelse i verklig kommunikation.

De fria övningarna har den fördelen att de ger läraren möjlighet att se hur kursdeltagarna klarar av att uttrycka det de vill säga i normal kommunikation. De kan därför ses som ett ovärderligt diagnostiseringsinstrument för läraren. En svårighet med de fria övningarna är dock att många olika uttrycksbehov och många olika strukturer aktualiseras samtidigt. Det kan därför vara svårt för kursdeltagarna att se vilket uttrycksbehov och vilken struktur de tränar i en sådan aktivitet. Kursdeltagarna behöver därför tillfälle att göra mera styrda övningar innan de gör helt fria övningar.

Också när syftet är att nöta in en form bör strävan vara att formen sätts in i ett naturligt sammanhang så att dess betydelse och användning blir tydliga. I följande övning på adjektivets komparativa form har formerna satts in i korta replikskiften som är rätt naturliga. Därtill kommer att kursdeltagarna måste fundera över innehållet för att komma på ett lämpligt adjektiv. Kursdeltagarna är klara över vad formen står för när de gör denna övning.

Jämför – fyll i rätt form av adjektivet

Litet samtal:

- Ska du också in till stan i morgon bitti?
- Ja.
- Vilket tåg tar du?
- Niotåget, tänkte jag, och du då?
- Jag måste nog ta ett _____ för jag har ett möte kvart över nio.

I affären:

- Hur passar den?
 - Den är lite liten? Finns det _____ ?
 - Jag ska se.
- osv.

Jämför denna övning med följande två strukturella övningar som också har till syfte att nöta in adjektivets komparativform:

Adjektivets komparation

Skriv meningar

Exempel: pojken-stygg – flickan-snäll

Pojken är styggare än flickan. Flickan är snällare än pojken.

1. hund-trött – katt-pigg

.....

2. Sveriges klimat-kall – Italiens klimat-varm

.....

osv.

Fyll i rätt form av adjektivet

Exempel: glad Mats är gladare idag än igår.

1. dyr Öl är _____ än mjölk.

2. smal Anna är _____ än Eva.

osv.

Dessa övningar är mekaniska formövningar som inte ställer några krav på språklig kreativitet hos kursdeltagarna. De skall ersätta en form med en annan, alltid samma. Kopplingen mellan formen och dess betydelse och användning är obefintlig. För många kursdeltagare är det säkert inte klart att de uttrycker jämförelser.

Uttal

” Undervisningen syftar till att kursdeltagarna skall kunna uttrycka sig (...) med ett sådant uttal att svenskan blir begriplig.”
(Lsf1 –91)

” Uttalsundervisningen skall ge deltagarna god kännedom om svenskans vokal- och konsonantsystem så att de kan identifiera ljuden och uttala dem förståeligt i de omgivningar de förekommer. De skall också få god kännedom om svenskans prosodiska företeelser som tryck, ton och längd så att de har möjlighet att utveckla en naturlig språkrytm och satsintonation. De skall

känna till vanliga reduceringar och assimilationer i svenskt tal-språk, också i den lokala variant som är aktuell för deras del. 99
(Lsfi -91)

Det är svårt att som vuxen lära sig att uttala ett främmande språk. Det handlar om att etablera nya uttalsvanor dvs lära sig att kontrollera och använda talorganen på ett nytt sätt. Den vuxne, som redan har väl etablerade uttalsvanor, känner vanligen motstånd mot att försöka ändra på ett så invariant beteende – det känns som att tvingas byta identitet.

Det övergripande målet för uttalsundervisningen i sfi är att kursdeltagarna skall ha ett begripligt uttal, dvs ett uttal som utan svårighet kan förstås av en infödd svensk. Det betyder att man måste acceptera att kursdeltagarna talar med brytning – förutsatt att det är lätt att förstå dem. Att kräva att vuxna invandrare skall lära sig ett perfekt svenskt uttal är helt orealistiskt.

Uttalsundervisningen är av avgörande betydelse för om en vuxen invandrare skall tillägna sig ett begripligt uttal. Det är mycket svårt att på egen hand utveckla eller förbättra sitt uttal. För det första är det svårt att uppfatta och identifiera de olika dragen i språket. De flesta invandrare som lär sig svenska behöver hjälp att uppmärksamma typiska drag som betoning, lång stavelse, främre rundade vokaler. För det andra är det nästan omöjligt att själv kontrollera sitt uttal, att avgöra om det är acceptabelt eller inte. Kursdeltagarna behöver alltså feedback för att ha en uppfattning om deras uttal är adekvat eller inte.

Många kursdeltagare är omedvetna både om sitt eget uttal och om uttalets betydelse för att de skall kunna göra sig förstådda. En uppgift för läraren är därför att göra kursdeltagarna medvetna om hur viktigt det är att de får ett begripligt uttal och vilka uttalsproblem de har.

Med tanke på hur nära förknippat uttalet är med den egna identiteten och det motstånd många inlärare känner mot att försöka "ändra på sig" är det viktigt att uttalsundervisningen bedrivs under avspända och gärna lustfyllda former.

Innehåll

Uttalsundervisningen syftar till att kursdeltagarna skall både ha kännedom om svenskt uttal och kunna tala svenska med ett begripligt uttal.

Med tanke på att målet är ett begripligt uttal och vetskapen om hur svårt många kursdeltagare har att lära sig ett "hyfsat" uttal är det nödvändigt att göra en prioritering i undervisningen. Man bör därför först och främst arbeta för att kursdeltagarna skall lära sig tala med svensk rytm. Behärskande av svenskans rytmiska sida betyder mest för att en invandrare skall bli förstådd, förutsatt att de enskilda ljuden är igenkännbara.

Kursdeltagarna behöver naturligtvis också träna sig både att identifiera och använda de enskilda ljuden. Dessutom måste de känna till att det på svenska finns både akut och grav accent. Senare under kursen måste kursdeltagarna lära sig att sammansätta och avledda ord hålls samman av "en sammanhållande accent".

Kursdeltagarna upplever ofta de enskilda ljuden som det viktiga i uttalsundervisningen. Det är antagligen för att ljuden är påtagliga och att ljudsystemet känns gripbart. Som lärare får man dock inte glömma bort att det är behärskande av rytmen som är viktigt för kursdeltagarnas möjligheter att göra sig förstådda, inte ett perfekt uttal av de olika vokalerna.

Visst kan det vara störande att lyssna på en invandrare som "miss-handlar" delar av svenskans vokalsystem men om rytmen är svensk orsakar avvikande vokaluttal sällan missförstånd om inte vokalen ingår i ett ord som uttalas isolerat.

Det kan däremot vara mycket svårt för en svensk att förstå vad en invandrare säger om denne bryter mot reglerna för svenskans rytm – dvs placerar trycket på fel stavelse/ fel stavelser i ord och satser och/eller uttalar betonade långa stavelser korta. Den uppstrukturering av talet svensken är van vid och som vanligtvis underlättar för honom att tolka vad den andre säger stämmer inte. Talet upplevs som en ostrukturerad ljudmassa.

Progression och metod

En förutsättning för att deltagarna skall kunna uttala svenska förståeligt är att de kan uppfatta och identifiera ljuddistinktionerna och de prosodiska företeelserna i svenska. Uttalsundervisningen måste därför gå från perception till produktion vilket får stor betydelse för progressionen i uttalsträningen.

Det är inte meningsfullt för kursdeltagarna att träna att uttala sådana företeelser som de inte kan uppfatta och känna igen. Konsekvensen av det är att man i de flesta grupper måste vänta ett tag innan kursdeltagarna kan börja träna uttal av svårigheter som vissa av vokalljuden och konsonantljud som tje och sje.

Rytmen däremot kan kursdeltagarna träna aktivt från början. Det är nämligen enkelt att illustrera såväl tryckplacering som förlängning av vokal eller konsonant utan att ha ett gemensamt språk i gruppen.

Läraren kan tex åskådliggöra växlingen mellan långa och korta stavelser genom att humma och humma de långa stavelserna överdrivet långa.

Ett annat sätt att visa samma sak är att använda olika symboler för lång och kort stavelse. Om "." står för kort stavelse och "-" för lång stavelse kan "vad gör du?" illustreras på följande sätt: ".-.".

Vill man visa på förlängningen kan man exempelvis uttala det

långa ljudet överdrivet långt. För att ytterligare illustrera detta kan man inom parentes skriva ordet/satsen ungefär som det låter. "Vad är det?" blir då (vaede) alternativt (vaere).

Ytterligare ett praktiskt sätt att träna rytmen är att gå runt i klassrummet och stampa takten och säga olika repliker.

För att kursdeltagarna skall bli medvetna om svenskans rytm bör de också ha många tillfällen att "analysera" både isolerade ord och inspelat tal. När läraren presenterar nya ord kan han låta kursdeltagarna försöka lyssna sig till betoningen. Ibland när man arbetar med inspelade dialoger kan man gå igenom dem och se vilka stavelser som är långa och vilket ljud som är långt i respektive lång stavelse. Efter en sådan genomgång kan det vara lämpligt att kursdeltagarna får säga efter/säga parallellt de repliker man gått igenom.

Att kursdeltagarna under en första tid inte bör träna att själva uttala texter av enskilda ljuder har svårigheter med innebär inte att man under denna period inte kan arbeta med dessa. Tvärtom bör man på olika sätt försöka hjälpa kursdeltagarna att uppfatta och identifiera dem. Det kan man göra med olika "hörövningar". Här presenteras exempel på sådana, som inte bara ger kursdeltagarna träning i att känna igen de olika ljuden utan som dessutom är roliga och skapar en avspänd atmosfär:

- Kursdeltagarna skall utföra olika handlingar beroende på vilket ljud läraren säger. Å betyder kanske "stå upp", E = "gå", Y = "gå fram till dörren" osv. När det sedan är dags för kursdeltagarna att själva träna uttalet av de olika ljuden kan de instruera läraren. Genom att läraren agerar utifrån vad han faktiskt uppfattar att kursdeltagaren säger får de en bra feedback på sitt uttal.
- Kursdeltagarna får vara olika ljud. De har en lapp framför sig så att alla kan se vilket ljud de andra representerar. Läraren ger dem instruktion som "A, gå fram till E" och "U, ge Y en penna".
- Kursdeltagarna får en ofullständig namnlista som de skall komplettera genom att fråga läraren efter de uppgifter som saknas, tex vad person X heter i efternamn. Om de är osäkra på hur ett namn stavas kan de be läraren stava det.
- Kursdeltagarna har var sin uppsättning kort med de olika vokalljuden, en lapp per vokal. De skall plocka ut de vokalljud som finns i de ord läraren säger.

Material

Det material som används i uttalsträningen bör vara "muntligt". Kursdeltagarna skall träna att uttala ord, fraser och replikskiften på ett talspråkligt sätt. Målet är att de skall lära sig tala naturligt. De bör därför inte träna uttal genom att högläsa texter. Att tala och högläsa är två skilda saker. Idealet är att de får träna uttal utan skriftliga förlagor. De säger efter läraren eller bandspelarrösten utan att störas av skriftbilden. Kursdeltagarna behöver dock naturligtvis i andra sammanhang träning i att koppla skriftbild och uttal.

Det behövs inget särskilt uttalsmaterial. Allt material som ingår i undervisningen och som kursdeltagarna behöver kunna säga är utmärkt som uttalsmaterial. Strävan bör för övrigt vara att integrera uttalsträningen med den övriga undervisningen.

Ett viktigt inslag i uttalsundervisningen är olika hörövningar. Kursdeltagarna måste ha många tillfällen att höra talad svenska, helst autentiskt tal så att de lär sig att förstå naturligt tal, dvs tal med reduceringar och assimilationer. De måste också själva tillägna sig ett naturligt och talspråksnära uttal. Det förutsätter dels att de får lyssna på mycket autentiskt talspråk i undervisningen, dels att uttalsmaterialet är talspråksnära och att uttalsträningen sker i någorlunda normal talhastighet.

Det är klart att man som lärare måste överdriva och vara övertydlig ibland för att kursdeltagarna skall kunna uppfatta olika drag och distinktioner i uttalet. Samtidigt bör man vara medveten om att överdrivet och långsamt uttalade ord och satser lätt får ett "läsuttal", där tex reduceringar och assimilationer försvinner. Därför bör man eftersträva att tala naturligt också när man har uttalsträning. Även om man bedömer att det är nödvändigt att i ett första skede av ett övningspass tala långsamt bör man innan passet är slut övergå till ett mera naturligt taltempo.

Kursdeltagarna måste också bli medvetna om vilken betydelse de prosodiska företeelserna har för förståelsen av det som sägs. Satstrycket tex informerar lyssnaren om hur han skall tolka det sagda. Jämför "Han ska åka till London", "Han ska åka till London" och "Han ska åka till London"!

Intonationen ger också lyssnaren viktig information. Den talar om sådant som vilket humör talaren är på, vilken inställning han har till lyssnaren osv.

Läraren kan hjälpa kursdeltagarna att uppmärksamma dessa aspekter av uttalet genom att ställa frågor när de lyssnar på inspelat tal.

Språkfunktioner

”... skall undervisningen genom övning utveckla deltagarnas förmåga att

- använda olika språkliga former för att t ex inleda och avsluta samtal, presentera sig själv och sitt ärende, begära upprepning och förtydligande, försöka rätta till missförstånd, instämna och uttrycka avvikande åsikt.”

(Lsfi –91)

I stället för att utgå från det strukturella när man beskriver inlärningsmål kan man som i målbeskrivningen ovan utgå från språkanvändningen, från vad kursdeltagarna behöver kunna göra med språket. Vi gör nämligen olika saker med språket som övertalar, hotar, vädjar, tillåter, förbjuder. Varje yttrande har ett syfte men för att avgöra ett yttrandes syfte måste man känna till i vilket sammanhang det använts. Yttrandet ”Kaffe” används i helt olika syften i de tre exemplen nedan:

Exempel 1. Om värden säger ”Kaffe” mot slutet av en måltid tolkar vi det som ett erbjudande.

Exempel 2. Om någon vid ett restaurangbord där var och en betalar för sig säger ”Kaffe” uppfattar vi det som ett förslag.

Exempel 3. Om någon efter ett längre samtal om vad det kan vara för fläck på skjortorna säger ”Kaffe” är det ett konstaterande av fakta.

Språkfunktionerna är de olika syften vi använder språket för. I *Tröskelnivå* definieras språkfunktion på följande sätt:

”Med språkfunktion menar vi här det syfte, den användning eller den effekt ett språkligt uttryck har i en speciell situation. Språkfunktionen är det vi utträttar med hjälp av språket. När språket används för att reducera och tolka yttranden kan vi t ex urskilja yttranden som fälls för att få saker gjorda (hemställanden, uppmaningar, man ber om eller kräver något) eller för att göra intryck (övertyga, göra någon osäker, övertala någon, reta eller glädja någon).”

För att kursdeltagarna skall kunna kommunicera på svenska är det nödvändigt att de behärskar de vanligaste språkfunktionerna. För varje språkfunktion finns flera alternativa uttryck. Vilket uttryck man väljer i en viss kommunikationssituation beror i första hand på vem man talar med och i vilket sammanhang. ”Tjena” är lämpligt hälsningsord yngre bekanta emellan men ytterst olämpligt när en ung person träffar en äldre person han känner flyktigt.

I *Tröskelnivå* finns de vanligaste språkfunktionerna och de olika uttrycken för dem listade. Nedan ges exempel på vad som står under språkfunktionen *varna*.

Varna	akta dig (för) var försiktig med tänk på (glöm inte att) låt bli (att)
	<i>Satser i imperativ</i> se upp! ta det lugnt! se dig för! /varning/ om så

Som framgår av exemplet ovan kan de olika uttrycken för en och samma språkfunktion uttryckas med grammatiska strukturer och/eller rent lexikalt.

Det råder inget ett-till-ett-förhållande mellan ett yttrandes form och dess funktion. En och samma form tex imperativ kan ha flera olika funktioner.

instruktion:	"Tryck ner den röda knappen först!"
inbjudan:	"Kom över på en bit mat!"
råd:	"Lyssna inte på vad de säger!"
vädjan:	"Gå inte!"

På samma sätt gäller att en språkfunktion kan uttryckas med olika former. Man uppmanar/befaller inte enbart med imperativ vilket följande exempel visar:

- "Duka bordet!"
- "Skulle du inte kunna duka bordet?"
- "Du måste duka bordet!"
- "Bordet måste dukas!"

Kopplingen form och funktion är särskilt svår att upptäcka i sådana uttryck där man ytligt sett säger en sak men egentligen vill något annat. Man uttrycker sig mera indirekt varvid funktionen framgår av situationen som i följande exempel på hur vanliga påståenden måste tolkas som uppmaningar och befallningar. I en viss kontext kan "Det är varmt här" vara en uppmaning att öppna fönstret. På samma sätt

kan "Idag blir det mycket att göra" vara en befallning att sätta igång att arbeta.

Språkfunktionerna i undervisningen

För att kursdeltagarna skall lära sig att kommunicera på svenska, är det nödvändigt att de kan uttrycka de olika språkfunktionerna. Det är därför viktigt att man behandlar dem i undervisningen. Det kan vara lämpligt att ta upp de olika språkfunktionerna i undervisningen när

- ett uttryck för en språkfunktion förekommer i en text eller ett samtal, som när någon i en inspelad dialog *påkallar en annans uppmärksamhet* genom att ropa "Hallå där!"
- en viss språkfunktion benämns i en text eller ett samtal, som när det i en text står "Han *lovade* att komma"
- en kursdeltagare försöker uttrycka en språkfunktion eller frågar vad man säger när man vill ...
- en eller flera språkfunktioner aktualiseras i arbetet med en viss situation. Om man inom temat sjukvård arbetar med att ringa och beställa tid på sjukhus kommer man in på språkfunktioner som *presentera sig* och *presentera ärende, tala om att man förstått* etc. (Mera om detta står att läsa under Rollspel.)

När man utgår från ett uttryck för en språkfunktion som i första exemplet ovan kan man ställa frågor som varför personen säger "Hallå där!" – vad vill han? Utgår man däremot från själva språkfunktionen som i det andra exemplet är det lämpligt att fråga kursdeltagarna vad de tror personen sa när han lovade att komma.

Oavsett vilken utgångspunkt man har för att ta upp en språkfunktion är det viktigt att man tar vara på alla tillfällen att göra kursdeltagarna uppmärksamma på att det uttryck man väljer för en språkfunktion i en viss situation beror på vem man talar med, vad man talar om och i vilket sammanhang. Om en tonårspojke i ett samtal hälsar på en kamrat med "Tjena" kan man med kursdeltagarna diskutera i vilka sammanhang/situationer och med vilka personer uttrycket är användbart samt vad man skulle säga om man istället hälsade på en äldre flyktigt bekant man.

Man behärskar en språkfunktion först när man kan använda den i verklig kommunikation, dvs kan hitta ett adekvat uttryck för den i pågående samtal och kan föra samtalet vidare oavsett hur samtalspartnern reagerar. Det bör man tänka på även om man av praktiska skäl ibland väljer att arbeta med en språkfunktion separat.

Precis som för de grammatiska strukturerna kan man tänka sig en arbetsgång som går från styrda övningar till allt friare och mera kommunikationsliknande aktiviteter.

I själva presentationsfasen är det viktigt att kursdeltagarna får klart för sig vad den aktuella språkfunktionen står för. Läraren kan beskriva och illustrera den på olika sätt. Ett sätt att både aktivera kursdeltagarna och se om de verkligen förstått vad språkfunktionen går ut på är att låta kursdeltagarna komma med förslag på uttryck och lista dem på tavla eller blädderblock. Det är också viktigt att redan i detta skede visa på när de alternativa uttrycken för språkfunktionen kan användas. Det kan man göra genom att resonera med kursdeltagarna om vem som kan säga vad och när.

Olika övningar som går ut på att kursdeltagarna skall välja rätt uttryck för en viss språkfunktion i en klart angiven situation ger kursdeltagarna möjlighet att pröva sina kunskaper och öka sin språkliga medvetenhet. Sådana övningar kan vara utformade som i exemplen nedan:

Exempel 1

be om lov att göra något

Vad säger du när du

A. är hemma hos en vän och vill ringa?

B. sitter på tåget i en kupé där det också sitter en äldre man och du vill öppna fönstret eftersom det är varmt?

etc.

Exempel 2

begära sakupplysning

Fråga en främmande person:

A. om klockan

B. var närmaste postkontor ligger

C. om busstiderna

etc.

Exempel 3

föreslå

A. Du sitter med några vänner. Ni tittar på ett tråkigt TV-program. Du föreslår att ni ska spela kort stället. Vad säger du?

B. Du skulle vilja att ni i klassen arbetade med vad man säger när man ringer och svarar på en lägenhetsannons och föreslår det för din lärare. Vad säger du?

etc.

Språkfunktioner förekommer inte isolerade i språket utan i samspel med andra språkfunktioner. Därför bör man när man arbetar med en språkfunktion också ta upp uttryck för sådana språkfunktioner som vanligtvis förekommer tillsammans med denna. I samband med arbe-

tet med *erbjuda något* t ex faller det sig naturligt att också behandla uttryck för *tacka ja* och *tacka nej* som i exemplen nedan:

Exempel 4. *tacka ja/tacka nej*

A. Vill du ha en kopp kaffe?

B. Du kan ta den här stolen.

etc.

När kursdeltagarna lärt sig några lämpliga svarsuttryck till den aktuella språkfunktionen är det viktigt att de får träna sig att snabbt reagera på uttryck för språkfunktionen. Läraren kan t ex beskriva olika situationer och ge ett adekvat uttryck som kursdeltagarna skall svara på. Han kan också låta kursdeltagarna både ge uttryck och komma med svaret.

Kursdeltagarna kan också i par träna både att uttrycka den aktuella språkfunktionen och att besvara den. För att det skall bli lite mera autentiskt är det bra om de två kursdeltagarna inte vet vad den andre kommer att säga. De kan få varsitt övningsblad som i följande exempel:

Övningsblad A

föreslå – acceptera/avböja

1. Föreslå din partner att ni ska gå och fika i cafeterian i pausen.

2. Acceptera eller avböj din partners förslag.
etc.

Övningsblad B

föreslå – acceptera/avböja

1. Acceptera eller avböj din partners förslag.

2. Föreslå din partner att ni ska gå på bio på fredag kväll.
etc.

Ännu öppnare och därför mera krävande är oförberedda rollspel med rollspelskort. De "agerande" får situationen och förutsättningarna för kommunikationen på rollspelskortet vilket innebär att den ene inte vet vad de andre kommer att säga.

Rollkort A

Du och B träffas utanför posten i området där ni båda bor. Du och B är vänner. Du är ensam hemma på söndag och skulle vilja att ni gjorde något trevligt tillsammans. Eftersom det skall bli fint väder i helgen skulle du gärna göra något utomhus. Tänk efter vad du skulle vilja göra och föreslå det för B. Tänk ut ett par alternativa saker ni skulle kunna göra ifall B inte har lust att göra det du föreslår först.

Rollkort B

Du och A träffas utanför posten i området där ni båda bor. Du och A är vänner. Du har lovat att hjälpa en släkting att flytta på lördag och på söndag tänkte du städa för nästa vecka skall du ha folk hemma på middag. Fast egentligen skulle du helst vilja åka ut på landet för det skall bli fint väder i helgen. Du vet att A har svårt att vara ensam hemma, måste alltid ha sällskap.

Rollspelen kan antingen spelas upp för gruppen eller spelas in på band så att kursdeltagarna kan få feedback på sina prestationer.

Språkfunktionerna är allmängiltiga och kan förekomma i de mest skiftande situationer. För att kursdeltagarna skall bli medvetna om att språkfunktionerna är generella och inte situationsbundna bör man eftersträva att samma språkfunktion tränas i många olika situationer.

Ett annat sätt att visa på språkfunktionernas allmängiltighet är att välja ut en eller ett par språkfunktioner som man övat i en situation, och träna dem i andra situationer.

Man kan också när man väljer exempel för att illustrera eller öva en viss språkfunktion eftersträva att exemplen skall vara från olika situationer och sammanhang. När man går igenom hur språkfunktionen *be om något* uttrycks kan man fråga vad man säger när man ber om något i en affär, hemma hos någon man känner väl, på en restaurang etc.

Progression

I undervisningen kan man givetvis inte ta upp alla uttryck för en språkfunktion samtidigt, såvida inte de flesta ord, fraser och konstruktioner redan är kända för kursdeltagarna. Man får arbeta efter en cyklisk progression, dvs man behandlar vid ett första tillfälle bara något eller några uttryck och kommer senare tillbaka till samma språkfunktion och går då igenom ytterligare varianter.

Vilka uttryck man väljer att arbeta med först beror ytterst på faktorer som stilistisk neutralitet och frekvens, dvs användbarheten, men också strukturell enkelhet. Även om man strävar efter att behandla det enkla före det svåra bör man redan tidigt ta upp ett uttryck som anses strukturellt svårt om det är vanligare och stilistiskt mera neutralt än alternativa enklare uttryck. Det finns på svenska många alternativa uttryck för språkfunktionen *be någon om något*. Här ges tre exempel:

1. Ge mig (ett glas vatten)!
2. Kan jag få (ett glas vatten)?
3. Jag skulle inte kunna få (ett glas vatten)?

Man kan uttrycka sig som i det första exemplet när man talar med människor som står en nära men det kan uppfattas som oartigt av en person man inte känner väl. Som i det tredje exemplet uttrycker man sig när man vill vara extra artig. Det andra exemplet är ganska neutralt och kan användas i de flesta sammanhang utan att väcka uppmärksamhet. Därför kan det vara lämpligt att välja det andra alternativet först.

Det finns några språkfunktioner som är särskilt viktiga för att man skall kunna hålla kommunikationen i gång och som förekommer i nästan all muntlig kommunikation. Det är de sk samtalsreglerande språkfunktionerna. Exempel på sådana är att

- inleda och avsluta samtal
- visa att man förstår
- visa att man inte förstår
- förklara sig
- be att någon förklarar sig
- ta tillbaka något man sagt
- kontrollera att den andre förstått
- rätta till missförstånd
- hejda eller avbryta ett samtal på lämpligt sätt
- begära förtydligande eller upprepning

Det är med hjälp av dessa språkfunktioner kursdeltagarna "förhandlar" sig fram till en ömsesidig förståelse. Med tanke på den vikt förhandlandet idag tillskrivs när det gäller språkinläring är det därför angeläget att kursdeltagarna redan tidigt lär sig uttryck för dessa språkfunktioner.

Ordförråd

” Deltagarna skall bygga upp ett ändamålsenligt aktivt ordförråd på 3 000–4 000 ord.”
(Lsfi –91)

På senare tid har ordkunskap eller ordinläring kommit lite i skymundan i svenskundervisningen för invandrare. Ändå är kännedom om hur olika saker eller begrepp benämns, dvs ord och fraser, något av det viktigaste för inlärnarna, särskilt i början. Med hjälp av ett adekvat ordförråd kan de tidigt göra sig hjälpligt förstådda även om de uttrycker sig felaktigt. Det är också så att inlärnarna mycket ofta frågar efter ord men mera sällan efter grammatiska konstruktioner.

I begreppet ord inberäknas här också fraser. En fras bör ses och behandlas som en lexikal enhet eftersom dess betydelse är mer eller mindre skild från betydelse hos de ingående orden, t ex kommer ihåg.

Läroplanen talar om ett ändamålsenligt aktivt ordförråd på 3 000–4 000 ord. Detta innebär ett väsentligt mycket större passivt ordförråd vilket i sin tur betyder att man i sfi måste lägga relativt stor vikt vid ordinlärning.

Att kunna ett ord aktivt innebär att

- känna igen det när man hör det eller ser det skrivet
- kunna uttala det
- kunna skriva det, dvs stava det korrekt
- ha betydelsen klar för sig
- veta hur det böjs och konstrueras
- kunna använda det i passande kontext
- kunna plocka fram det ur minnet vid behov.

Ord och fraser bör tas upp i kontext, inte som isolerade glosor. Den exakta betydelsen av ett ord beror ju på sammanhanget. Jämför verbet "brukar" i exemplen "Bönderna brukar jorden" och "Bönderna brukar jaga älg varje år". Det är också lättare att komma ihåg ord som förekommit i sammanhang.

Ett annat skäl för att presentera ord och fraser i satser är att det då framgår hur de konstrueras, t ex om ett verb har objekt eller om det konstrueras med preposition och i så fall vilken, så att kursdeltagarna ser att det heter "Vi träffade Kalle igår" och inte "Vi träffade med Kalle igår".

Ett sätt att underlätta ordinläringen är att organisera och presentera ordförrådet i semantiska fält, dvs ord som hänger ihop betydelsemässigt presenteras tillsammans oavsett vilken ordklass de tillhör. Exempel på semantiska fält är form, vikt, smak, pris och färg. I *Tröskelnivå* finns följande uttryck för det semantiska fältet *vikt*:

Vikt

tung
lätt
vikt
väger
tynger
olika viktmått

Olika språk bygger upp sina ordförråd på delvis olika sätt. Det som på ett språk är ett verb uttrycks kanske på ett annat språk med en annan ordklass. För inlärare vilkas språk skiljer sig mycket från svenskan kan det vara lättare att hitta svenska motsvarigheter till ord och uttryck om ord med liknande betydelse presenteras tillsammans.

I samband med att man arbetar med ett ämnesområde kan det vara lämpligt att ta upp semantiska fält som är förknippade med det, t ex namn på kläder i samband med Handla, namn på möbler när man ar-

betar med Bostad, namn på kroppsdelar och olika sjukdomsord under arbetet med Sjukvård. När man arbetar med att Beskriva olika föremål aktualiseras semantiska fält som form, sort och material.

Det är också i det sammanhanget viktigt att visa på och träna hur ord kan kombineras, att det finns restriktioner på vilka ord utanför ett semantiskt fält som kan kombineras med ord inom detta fält. Man säger t ex inte att "naturen är snygg" även om snygg har ungefär samma betydelse som vacker, som är det ord som passar bäst med natur. Man "diskar en kopp", man "tvättar" den inte även om både diskar och tvättar betyder att göra rent med vatten. Även språkinlärare som nått en relativt god behärskning av svenska gör dylika fel vilket kan göra att deras språk verkar oidiomatiskt och inexakt och till och med kan få en komisk effekt. Att arbeta med ord innebär därför inte bara att ta upp de olika ord som ingår i ett fält utan också vilka kombinationer dessa ord kan förekomma i.

Man får inte förbise kursdeltagarnas behov av vanliga talspråksuttryck och sådana uttryck som är vanliga på arbetsplatser. Sådan vokabulär förekommer sällan i läromedlen men är nödvändig för att kursdeltagarna ska "kunna delta i samtal om allmänna ämnen och aktuella frågor". Sådana ord och uttryck kan man få in i undervisningen genom att låta kursdeltagarna lyssna på olika människor som samtal i vardagliga samtal. Man kan också bjuda in olika personer till gruppen och låta kursdeltagarna samtala med dem. Ett annat sätt att presentera talspråksuttryck är att läsa reklamtexter eftersom de brukar ge prov på sådana uttryck.

Det tar lång tid för en andraspråksinlärare att behärska ordförrådet tillfredsställande. Därför måste de utveckla strategier för att kompensera sina brister vad gäller ordförrådet. För att klara av situationen att inte förstå allt de hör eller läser är det nödvändigt att de utvecklar förmågan att utifrån språklig och situationell kontext och sina kunskaper om världen sluta sig till vad ett ord eller uttryck betyder. Likaså måste de lära sig att klara av situationen att i ett samtal vilja använda ett ord men inte komma på det eller inte kunna det genom att göra en omskrivning eller välja ett synonymt uttryck.

Kursdeltagarna måste i undervisningen få träning i både att göra omskrivningar och att sluta sig till betydelsen hos ord och uttryck de möter. I det senare fallet får man som lärare försöka hjälpa dem att utveckla tekniker att dra de rätta slutsatserna. I en text förekommer meningen: "I kiosken köpte han äpplen, ett paket cigaretter och en tidskrift." Kursdeltagarna förstår inte ordet "tidskrift". I stället för att själv förklara ordets betydelse eller låta kursdeltagarna slå upp det kan läraren försöka få kursdeltagarna att sluta sig till vad ordet betyder. Det kan han göra genom att ställa frågor som: Vad måste det röra sig om? Vad kan man köpa i en kiosk förutom cigaretter och frukt? Finns det något i ordet som vi känner igen?

En annan viktig strategi är att använda lexikon. Kursdeltagarna

måste därför träna sig i att slå i lexikon. Det betyder att de behöver lära sig att tolka den information som ges om orden, t ex hur orden uttalas, vilken ordklass de tillhör, hur de konstrueras, vilka olika betydelser de har och vad en viss fras som innehåller ett aktuellt ord betyder.

Ett problem är att alla lexikon inte håller god kvalitet. Det förekommer felöversättningar och/eller dåliga översättningar. Man bör därför inte nöja sig med att låta kursdeltagarna slå upp ett ord utan också på annat sätt fastställa att kursdeltagarna förstått det aktuella ordet korrekt.

Ett vanligt sätt att förklara ords betydelser är att försöka illustrera dem med kroppsrörelser eller med bilder. Man bör dock vara medveten om att det inte är säkert att alla kursdeltagare tolkar kroppsrörelserna eller bilderna på samma sätt.

En lärare kanske väljer att illustrera ordet "flyga" med att vifta med armarna. En del kursdeltagare uppfattar säkert lärarens armrörelser som en illustration av verbet "flyga", medan andra är fast övertygade om att läraren illustrerar så vitt skilda föremål och företeelser som "flygplan", "kyckling", "duva" eller "att svettas". Därför bör man uppmuntra kursdeltagarna att slå upp ordet och på annat sätt försöka kontrollera att betydelsen är klar.

Ordbildning

” Undervisningen skall ge kursdeltagarna kunskap om de allmänna principerna för ordbildning – vanliga avledningar och sammansättningar – så att de får en känsla för språkets uppbyggnad och därigenom lättare kan tolka och producera nya yttranden och ord.”

(Lsf1 –91)

Det gäller i första hand för kursdeltagarna att träna sig att tolka vad okända ord betyder genom att se hur de är uppbyggda t ex att "ordbildning" = ord + bilda + substantivsuffix -ning.

Kursdeltagarna skall veta vad olika affix står för t ex att

- ord som slutar på t ex -ing, -het, -else, -tion, -ism är substantiv
- ord som slutar på -bar, -lös, -fri, -ig, -isk är adjektiv
- prefixet o- betyder vanligen "inte"
- suffixet -bar betyder "möjlig att".

Färdigheterna

Samtala och diskutera

- ” Undervisningen syftar till att kursdeltagarna skall kunna
- förstå och göra sig förstådda i det dagliga livet
 - delta i samtal om allmänna ämnen och aktuella frågor
 - uttrycka känslor, attityder och värderingar
 - berätta om upplevelser, erfarenheter och intressen samt redogöra för sin egen inställning till händelser och företeelser
 - uttrycka sig utan störande grammatiska fel och med ett sådant uttal att svenskan blir begriplig.”

(Lsfi -91)

Det övergripande målet är att kursdeltagarna skall lära sig att kommunicera muntligt. De skall kunna delta i samtal som förs i normal talhastighet och på idiomatisk svenska. De skall klara att genomföra samtal av olika karaktär, i olika roller och i olika situationer, dvs de skall kunna tala med såväl grannar och arbetskamareter som servicepersonal och myndighetspersoner. De skall kunna tala om såväl sig själva och egna erfarenheter som allmänna ämnen.

Aven om de inte förstår allt som sägs i ett samtal eller om de själva saknar vissa språkliga medel för att säga det de vill uttrycka skall de ha strategier som möjliggör fortsatt kommunikation. Exempel på sådana strategier är att styra samtalet till en nivå man klarar och att göra omskrivningar för ord man saknar.

Parterna i muntlig kommunikation är både sändare och mottagare, dvs de både talar och lyssnar. Färdigheterna lyssna och tala kan ses som två sidor av samma sak. Därför behandlas färdigheterna höra och tala nedan under den gemensamma rubriken Muntlig kommunikation. Under rubriken Förstå talad svenska behandlas särskilda hörförståelseuppgifter.

Muntlig kommunikation

Kommunikation beskrivs i skolöverstyrelsens servicematerial *Kommunicera mera* på följande sätt:

- ”De kommunicerande vill i allmänhet förmedla information som de förutsätter vara okänd för motparten och/eller få ut information som motparten förmodas kunna ge.

- Äkta kommunikation är alltid till viss del oförutsägbar och kan därför beskrivas som en dynamisk, skapande verksamhet som kräver flexibilitet och kreativitet av sina utövare.
- Kommunikation är alltid kopplad till en speciell *talsituation*. Yttrandenas innehåll och form är i hög grad beroende av vilka som deltar i samtalet och vilken relation de har till varandra men också av i vilket sammanhang de befinner sig. Man säger inte vad som helst hur som helst till vem som helst. Talsituationen har också stor betydelse för hur vi tolkar yttranden. Ett och samma yttrande kan tolkas på helt olika sätt i olika talsituationer. 'Ge mig pengarna' tolkas helt annorlunda, yttrat av en maskerad man i en banklokal än då det sågs av en stressad skolpojke som ber sin mamma om pengar till en bussbiljett.
- Kommunikation utsätts ständigt för störningar. Det kan vara buller och avbrott av olika slag, men också stress, trötthet och tankspriddhet har en störande inverkan som leder till att vi får svårt att hålla oss till ämnet, upprepar i onödan, tappar tråden och uttrycker oss otydligt.
- Kommunikation har alltid ett syfte och det är utifrån detta syfte som man kan avgöra om kommunikationen har varit framgångsrik eller inte. Syftet kan tex vara att upprätthålla goda relationer med en granne genom småprat i hissen eller få ett tillstånd av hyresvärdens att hyra ut i andra hand och om vi lyckas i vårt uppsåt kan vi konstatera att kommunikationen har varit framgångsrik oavsett vilka språkliga former vi använt för att nå vårt syfte. När två-åringen efter att oförtrutet ha upprepat: 'Mamma hupp, mamma hupp' till slut får upp sin mamma ur sängen klockan sex på söndagsmorgonen är det naturligtvis exempel på framgångsrik kommunikation. Att det uttrycket han använt knappast skulle passera som idiomatiskt eller grammatiskt korrekt svenska är oväsentligt i sammanhanget."

Det som här tas upp som kännetecken för kommunikation gäller framför allt muntlig kommunikation. Muntlig kommunikation ställer som synes stora krav på de samtalande.

För att språkinlärare skall kunna utveckla förmågan att kommunicera muntligt på ett främmande språk måste de ha många tillfällen att använda språket. Det är nämligen genom att använda språket för att utbyta information eller för att diskutera som språkinlärare har möjlighet att utveckla de tekniker och strategier som är nödvändiga. Det betyder att kursdeltagarna i sfi måste ha många tillfällen i undervisningen att försöka kommunicera på svenska. Särskilt för de deltagare som inte har någon eller endast ringa kontakt med svenskar och svenska språket är det viktigast att de i undervisningen har många

tillfällen att kommunicera på svenska.

Ytterligare ett skäl till att deltagarna skall ha många tillfällen att träna att kommunicera på svenska är att de är andraspråksinlärare. De behöver redan från början träning i att på sin begränsade svenska göra sig förstådda. På så sätt blir de vana att kommunicera och har möjlighet att utveckla kompensatoriska strategier för sina brister i språkkunskaperna. Detta är mycket viktigt för som andraspråkstalarare kommer de under lång tid att befinna sig i den situationen att deras språkkunskaper inte motsvarar deras behov.

För att deltagarna skall utveckla en bred kommunikativ förmåga räcker det dock inte med att de har många tillfällen att kommunicera på svenska. De måste också få en mera systematisk träning så att de har en möjlighet att lära sig hur man på svenska bygger upp samtal, vad man kan tala om i olika sammanhang och situationer, hur man anpassar språket till samtalspartnern, den egna rollen, ämnet, situationen och syftet.

Kommunikationen i klassrummet

En vanlig invändning när det talas om kommunikation i undervisningen är att kursdeltagarna inte kan lära sig att kommunicera på ett främmande språk i ett klassrum med andra språkinlärare. Man menar att det inte går att i en sådan miljö skapa sådana förhållanden att kursdeltagarna har tillfälle att använda språket under realistiska förhållanden.

Det är naturligtvis inte riktigt. Så snart mer än en person befinner sig i ett rum kan de kommunicera med varandra. Det är däremot sant att kursdeltagarna i sfi inom ramarna för undervisningen inte har många tillfällen att tala med svenskar och att det är en begränsning. Det betyder dock inte att kursdeltagarna inte i undervisningen kan samtala på svenska under realistiska förhållanden. Det går att lägga upp undervisningen så att kursdeltagarna har många tillfällen att kommunicera med varandra och/ eller med läraren.

Genom att delta i samtal av olika slag tränar de sig i att hålla ett samtal i gång – att snabbt formulera det de har att säga och att tolka och reagera på det den/de andra säger samt eventuellt omformulera sitt budskap om det inte går fram första gången. Likaså tränar de upp förmågan att på olika sätt kompensera de språkliga brister de har.

En fördel med att kursdeltagarna har tillfälle att kommunicera är att det ger upphov till mycket s k ”förhandlande”. Förhandlande är en del av all muntlig kommunikation och kan sägas vara de kommunicerandes försök att komma fram till en gemensam förståelse. Förhandlande är ett sätt att påverka det språk man möter. Genom förhandlande kan kursdeltagarna styra kommunikationen så att den kommer på en nivå de behärskar. Man kontrollerar att den andre förstått vad

man velat säga. Om man inte är riktigt säker på vad den andre menar kan man begära förtydligande eller tala om att man inte förstått etc. Ibland kommer man också in på diskussioner om vad vissa ord betyder och vad vissa former står för.

En fördel med att kommunicera i ett klassrum med andra icke infödda talare är att kursdeltagarna känner sig trygga och därför vågar mera. De känner varandra och läraren. De flesta är på ungefär samma språkliga nivå vilket betyder att de inte behöver vara lika rädda för att inte tala bra svenska som när de kommunicerar utanför klassrummet. Läraren vet hur mycket de kan och vad de klarar och kan därför utforma aktiviteter på deras nivå. När de kommunicerar utanför klassrummet är risken stor att svårigheterna är så många och så allvarliga att kursdeltagarna tvingas ge upp.

Fördelarna till trots har klassrummet brister när det gäller möjligheterna att ge deltagarna en allsidig kommunikativ träning. Dessa brister hänger samman med det faktum att läraren är den enda person som talar svenska flytande. De allvarligaste bristerna är att

- det idiomatiska språket blir kvalitativt begränsat. Kursdeltagarna får i första hand möta det språk som är typiskt för klassrumsinteraktion och de får den språkliga variant som läraren talar.
- språket kanske inte motsvarar de behov kursdeltagarna har. En äldre lärare har svårigheter att ge en grupp ungdomar det språk de bäst behöver.
- kursdeltagarna får väldigt lite feedback på det de säger. De har nästan aldrig tillfälle att pröva om deras budskap går fram till andra infödda talare än läraren och de får också lite träning i att tolka hur svenskar reagerar på det de säger. Likaså har de sällan möjlighet att se hur deras egna reaktioner uppfattas av svenskar.

För att kompensera det begränsade språket och de få tillfällena till feedback är det viktigt att det språkliga materialet är varierat. Kursdeltagarna måste få möta olika sorters autentisk svenska. Det kan åstadkommas både genom att kursdeltagarna lyssnar på inspelade autentiska samtal av olika slag och genom att de kommunicerar med svenskar.

För att kursdeltagarna skall ha möjlighet att tala svenska med svenskar kan olika personer bjudas in till klassen eller kursdeltagarna göra olika studiebesök. Strävan bör vara att de skall möta personer som representerar olika yrken, olika åldrar och olika social status.

Ett sätt att kompensera kursdeltagarnas begränsade möjlighet att använda språket i kontakt med svenskar är att läraren går in som en samtalspartner och kommunicerar med dem. För att detta skall vara möjligt bör han prata med endast ett par tre kursdeltagare, medan de andra arbetar självständigt, enskilt eller i mindre grupper. Likaså kan

han ibland när kursdeltagarna arbetar med kommunikativa aktiviteter i mindre grupper vara med i en av grupperna. I dessa fall bör han försöka att vara en av flera samtalande, inte lärare.

Det som i detta avsnitt sägs om kommunikation i klassrummet kan säkert upplevas som utopiskt av de många lärare som verkar i kommuner med få invandrare och kanske bara en språkgrupp. I enspråkiga grupper är det naturligtvis ofta svårt att förmå kursdeltagarna att kommunicera med varandra på svenska. De känner motstånd mot att sitta och prata med landsmän på ett främmande språk, att leta efter ord och strukturer på svenska när de snabbt och enkelt kan säga det de vill på sitt gemensamma modersmål. I sådana fall måste läraren på olika sätt försöka övertyga dem om att de måste tala svenska med varandra för att kunna lära sig att använda språket. Det handlar om att informera dem om hur språkinläring går till och vikten av praktisk träning för den språkliga utvecklingen.

I enspråkiga grupper är det ännu viktigare än i andra grupper att kursdeltagarna har möjlighet att kommunicera med andra svenskar än läraren och att läraren då och då kommunicerar med bara några av kursdeltagarna.

Muntliga kommunikativa aktiviteter

Med muntliga kommunikativa aktiviteter avses aktiviteter där kursdeltagarna kommunicerar sinsemellan och/eller med läraren under förhållanden och på villkor som liknar dem som råder i verklig kommunikation. Det betyder

- att kursdeltagarna deltar i en *dynamisk, oförutsägbar interaktion*, inte bara växlar ett par korta repliker. Ett samtal växer fram allteftersom interaktionen fortgår och varje inlägg påverkar dess utveckling. Kursdeltagarna får träning i att i stort sett samtidigt planera vad de själva skall säga, tolka vad den/de andra säger och reagera på det.
- att det finns *ett syfte* med interaktionen. En del aktiviteter går ut på att kursdeltagarna skall få träning i den typ av "small talk" som präglar mycket av den informella samvaron människor emellan och vars främsta syfte är att uttrycka samhörighet och gemenskap. Informationen spelar i detta sammanhang en underordnad roll. Andra aktiviteter har som huvudsyfte att kursdeltagarna skall träna att överföra information. Dessa aktiviteter ger en möjlighet till träning i att återge händelseförlopp, redogöra för orsakssammanhang, beskriva situationer och tillstånd.
- att *intresset är fokuserat på innehållet*, inte den språkliga korrektheten. Kommunikationen bedöms som framgångsrik om det den

talande vill säga förstås av samtalspartner oavsett om det är språkligt korrekt eller inte.

- att kursdeltagarna får instruktioner om vad de skall göra men inte vad de skall säga eller hur. De styr därför i hög grad själva sin språkanvändning. Det ordförråd, de strukturer, de språkfunktioner som aktualiseras beror förutom på uppgiftens karaktär på hur kursdeltagarna väljer att arbeta med uppgiften och på deras språkkunskaper.

Huvudsyftet med de muntliga kommunikativa aktiviteterna är att kursdeltagarna med de bristfälliga svenskkunskaper de har skall ha tillfälle att kommunicera.

Läraren bör under denna sorts aktivitet hålla sig tillbaka och snarast fungera som en i gruppen, om nödvändigt gå in som en resurs men inte vara den som leder interaktionen och fördelar ordet etc. Man måste som lärare våga lita på att kursdeltagarna själva kan reda ut olika misstag och våga vänta med att ingripa. Får kursdeltagarna bara lite tid på sig klarar de ofta sinsemellan ut kommunikativa sammanbrott och misstag.

Det är viktigt att läraren är medveten om att ren korrigering av fel får en pågående kommunikation att avstanna. Fokus flyttas från budskapet till formen. Läraren bör undvika att rätta deltagarna. Syftet med de muntliga kommunikativa aktiviteterna är ju att kursdeltagarna skall ha tillfälle att utveckla sin kommunikativa förmåga, inte att arbeta med det formellt språkliga. Väljer läraren att gå in i kommunikationen när någon uttrycker sig oklart eller felaktigt bör han göra det på ett kommunikativt sätt, dvs ställa preciserande frågor, begära upprepningar, tala om att han inte förstått riktigt. Bedömer han att han bör gå in och korrigera bör det ske på ett mjukt och inte kommunikationsbrytande sätt t ex genom att upprepa det felaktiga korrekt.

Genom att observera hur kursdeltagarna klarar sig när de försöker samtala, vad de har för brister och vad de har för behov har läraren ett gott underlag för att bedöma vad de behöver träna mera systematiskt. De muntliga kommunikativa aktiviteterna utgör ett för läraren ovärderligt diagnos- och utvärderingsinstrument eftersom det är när kursdeltagarna kommunicerar fritt som läraren kan få en riktig uppfattning om deras språkkunskaper. Det är viktigt att läraren när han gör dessa deltagarobservationer inte endast ser kursdeltagarnas fel utan också är uppmärksam på allt kursdeltagarna faktiskt klarar.

All muntlig aktivitet är inte kommunikation

All muntlig aktivitet i klassrummet är inte kommunikation i egentlig mening. Många muntliga övningar har inte som huvudsyfte att ge

kursdeltagarna tillfälle att kommunicera utan att ge dem möjlighet att muntligt arbeta med någon begränsad aspekt av språket – en struktur, ett ord/uttryck, en språkfunktion. Detsamma gäller för traditionell textutfrågning. Läraren ställer frågor på en text vars innehåll alla känner till och kursdeltagarna har en liten möjlighet att påverka interaktionen och att ta egna initiativ. Det verkar vara kommunikation men är det inte.

Detsamma gäller när läraren får alla kursdeltagare att i tur och ordning producera yttranden med en viss struktur t ex preteritumformer genom att ställa frågor till dem om vad de gjorde i helgen. Denna sorts korta replikväxlingar ger inte kursdeltagarna träning i att kommunicera. Replikerna är förutsägbara och deltagarna förväntas ge korrekta svar. Innehållet står inte i fokus trots att de pratar om vad de gjorde helgen före. Det viktiga är att kursdeltagarna använder rätt preteritumform av verben. Kursdeltagarna får inte någon träning i att hålla ett samtal igång, att anpassa det de har att säga till hur andra reagerar på det. Det uppstår inte mycket förhandlande. Interaktionen går helt genom läraren.

En annan muntlig aktivitet som inte heller ger träning i kommunikation trots att den kan tyckas kommunikativ därför att den leder till kursdeltagaraktivitet är dialogläsning. Det är sant att kursdeltagarna får tillfälle att producera en del språk men kommunikation är det inte fråga om utan uppläsning av skriven text. Aktiviteten blir inte mera kommunikativ av att kursdeltagarna lärt sig texten utantill och framför dialogen utan manuskript. Det är fortfarande uppläsning av skriven text. De behöver inte anstränga sig att tolka vad den andra säger, inte heller fundera ut vad de skall säga och hur de skall göra det.

Det ovan sagda betyder inte att det inte finns plats i sfi för muntliga strukturövningar, textutfrågning eller dialogläsning. Tvärtom utgör sådana muntliga övningar viktiga inslag i en allsidig undervisning. Det är dock viktigt att läraren är medveten om att det handlar om muntliga övningar och inte om träning i kommunikation. De muntliga övningarna får inte ersätta de muntliga kommunikativa aktiviteterna.

Mer om styrda muntliga övningar står att läsa under Grammatik, Språkfunktioner och Förstå skriven svenska. Bland annat ges exempel på hur muntliga övningar kan göras mer kreativa.

Aktiviteter som leder till muntlig kommunikation

De avgörande faktorerna för om det skall uppstå kommunikation i klassrummet är innehållets relevans, aktivitetens karaktär och arbetsformen. Vill man att kursdeltagarna skall samtala med varandra och samarbeta måste man lägga upp undervisningen så att kursdelta-

garna har tillfälle att prata med varandra om för dem angelägna ämnen. Mera om de olika arbetsformerna står att läsa under Arbetsformer.

Här presenteras ett antal aktivitetstyper som har det gemensamt att de ger upphov till muntlig kommunikation i klassrummet.

Problemlösningar är som namnet anger aktiviteter som går ut på att lösa problem av olika slag. Det kan röra sig om så vitt skilda uppgifter som att utifrån vissa fakta lösa ett problem och att komma fram till vad man säger i en viss situation. Här ges exempel på ytterligare problemlösningssuppgifter att:

- utifrån exempel formulera språkliga regler,
- skriva lämpligt slut på en text,
- lösa knep och knåp-uppgifter.

För att en problemlösningssuppgift skall leda till kommunikation kursdeltagarna emellan krävs det att det är en uppgift som är naturlig att göra tillsammans med andra. Många problemlösningssuppgifter lämpar sig bäst för enskilt arbete. Sådana uppgifter kan dock användas som muntliga kommunikativa aktiviteter om de utformas så att kursdeltagarna måste tala med varandra för att klara dem. En vanlig problemlösningssuppgift i tidningar är Finn Felen – det gäller att upptäcka ett antal avvikelser mellan två i övrigt identiska bilder. Det faller sig naturligt för de flesta att sitta tysta och leta efter skillnaderna mellan de två bilderna. Får däremot två kursdeltagare sitta rygg mot rygg med varsin bild blir det naturligt för dem att samtala med varandra för att lösa uppgiften. Detsamma gäller om de skall svara på ett antal frågor i ett ämne men fått läsa olika texter med delvis olika information.

Komma överens-aktiviteter går ut på att kursdeltagarna genom att diskutera med varandra skall försöka komma fram till en gemensam ståndpunkt. Kursdeltagarna skall få träning i att lägga fram sina synpunkter och att argumentera för dessa. Ofta är gränsen svår att dra mellan problemlösningar och komma överens-aktiviteter. Många aktiviteter är snarast en kombination som följande exempel: kursdeltagarna skall läsa ett brev till en frågespalt och sedan komma överens om ett gemensamt svar som de slutligen skall skriva tillsammans.

Kursdeltagarna kan argumentera om de mest skilda saker. Här ges bara några exempel på komma överens-uppgifter:

- kursdeltagarna skall komma överens om vilka egenskaper som utmärker en bra chef
- kursdeltagarna skall komma överens om vad de skall äta på en gemensam lunch

- kursdeltagarna skall utifrån ett antal korta beskrivningar av brottsfall komma överens om vilka straff de tycker att de olika brottslingarna skall ha
- kursdeltagarna skall utifrån en väderleksrapport komma överens om vilka kläder de behöver ta med på en kortare resa
- kursdeltagarna skall utifrån en tidnings nöjessidor och TV-programmet bestämma vad de skulle göra om de skulle gå ut tillsammans
- kursdeltagarna skall komma överens om vad de skall ta med sig till en öde ö.

Diskussioner är naturligtvis muntliga kommunikativa aktiviteter. Att delta i en diskussion ställer ofta stora krav på faktakunskaper och språklig kompetens. Därför är det ofta att föredra att arbeta med problemlösningar och komma överens-aktiviteter som har inslag av diskussion.

Småprats-aktiviteter går ut på att kursdeltagarna skall samtala med varandra om sådana saker som vädret, aktuella händelser, familjeförhållanden, intressen, TV-program så att de får träning i att använda språket som ett medel för social kontakt. Det handlar mycket om att kunna hålla ett samtal igång, att inte bara ställa en fråga och sedan bli tyst för att man inte har något viktigt att säga.

Ett sätt att illustrera betydelsen av "small talk" är att läraren försöker visa hur dött ett samtal blir när den ene ställer en fråga och den andra svarar och ingen säger något mera, att det för att det skall uppstå kommunikation krävs något mera, man måste själv vara aktiv och ta initiativ.

Mycket av "small talk" är i hög grad kulturellt betingat och kursdeltagarna behöver lärarens hjälp för att få veta hur "small talk" går till på svenska tex vad man kan säga i situationer som i hissen, vid buss-hållplatsen osv.

Ta reda på-aktiviteter innebär att kursdeltagarna skall ta reda på olika saker genom att fråga varandra och/eller läraren. Det kan vara frågor om uppgifter både om dem själva och om sådant de läst in eller på annat sätt vet.

De kan fråga varandra om familjeförhållanden, livet i hemlandet, favoritmusik, fritidsintressen, framtidsplaner, åsikter i olika frågor etc. Om de fått olika information inom ett ämne kan de också fråga varandra så att deras information blir fullständig. Särskilt under den första tiden är detta slags aktivitet mycket användbar. Även med mycket bristfälliga kunskaper kan kursdeltagarna ställa frågor till varandra. Detta är ett exempel på en aktivitet som inte leder till sär-

skilt mycket interaktion om den är lärarledd men som ger upphov till livlig kommunikation om kursdeltagarna arbetar i mindre grupper eller får gå runt i klassrummet och fråga varandra.

Ett annat slags ta reda på-aktiviteter går ut på att kursdeltagarna går ut och tar reda på olika saker. De kan t ex gå till en affär och fråga vad som gäller för avbetalningsköp av en viss vara. De kan också besöka en arbetsplats och prata med dem som arbetar där. Det är viktigt att detta slags ta reda på-uppgifter upplevs som meningsfulla. Vad som upplevs som meningsfullt beror på kursdeltagarna. Högutbildade självständiga kursdeltagare uppfattar lätt enkla ta reda på-uppgifter som förödmjukande. Osäkra kursdeltagare däremot tycker ofta om sådana uppgifter, kanske för att de är lätta att klara och ger ett ökat självförtroende. Exempel på "känsliga" uppgifter är att gå på posten och fråga vad det kostar att skicka brev till ett visst land och att gå in i en affär och ta reda på vad en viss vara kostar.

Det är inte särskilt motiverande för den enskilde kursdeltagaren att ta reda på något alla de andra i gruppen också skall ta reda på. Därför bör kursdeltagarna arbeta individuellt eller i mindre grupp och ha olika uppgifter. Ta reda på-uppgifterna lämpar sig utmärkt för hemarbete. Också som hemarbete kan de göras i grupp.

Instruktioner får kursdeltagarna möta bl a när läraren ger dem instruktioner till olika övningar. Kursdeltagarna behöver dock också träning i att ge instruktioner. Det kan ske i form av både mera fantasi-fulla uppgifter som att instruera någon att rita något och mera verklighetsnära uppgifter som att tala om för någon hur man skall gå för att komma till en viss plats.

Berätta och beskriva-övningar går ut på att kursdeltagarna skall överföra information, berätta något sammanhängande. En viktig del av den språkliga kompetensen är att förmedla information. Man måste t ex kunna berätta något man varit med om, beskriva sin situation, förklara ett handlande, återge ett händelseförlopp på ett sådant sätt att det man berättar/beskriver är klart för lyssnaren.

Att överföra information ställer stora krav på den talande och innebär svårigheter också för många infödda. Alla vet hur krävande det är att förklara t ex ett komplicerat samband, särskilt i en mera formell situation. Det krävs förmåga att hålla mycket information i huvudet samtidigt som man planerar framåt och strukturerar stoffet.

Kursdeltagarna måste ha tillfälle att träna att överföra information. Exempel på sådant kursdeltagarna kan träna i undervisningen är att:

- berätta olika episoder de varit med om,
- beskriva sin situation i olika sammanhang,

- förklara varför de gör eller inte gör något,
- redogöra för hur något fungerar/tillverkas,
- återberätta innehållet i ett TV-program eller en film.

Rollspel är ett sätt att i undervisningen illustrera olika situationer, ett sätt att ge kursdeltagarna tillfälle att använda språket så som det används i verklig kommunikation. Arbetet med rollspel kan därför till en viss del kompensera för de tidigare omtalade bristerna i undervisningen när det gäller kursdeltagarnas möjligheter att kommunicera med svenskar. Rollspel går ut på att kursdeltagarna skall försöka agera i olika sociala roller i simulerade vardagliga situationer, inte att de skall gå in i olika gestalter. En rollspelsuppgift kan vara att två vänner möts och bestämmer att de skall göra något tillsammans, en annan att ringa och beställa tid på vårdcentralen. För att kursdeltagarna skall kunna göra ett rollspel krävs det att de känner till hur den givna situationen kan gestalta sig. De måste också veta vad som förväntas av dem i deras roller samt hur de ger språklig form åt det de behöver säga.

En viktig del av rollspelsarbetet utgörs därför av olika förberedande aktiviteter som har till syfte att ge kursdeltagarna de språkliga uttryck de behöver och de faktakunskaper som är nödvändiga för att förstå det som händer och det som sägs. Förberedelsearbetet kan göras på olika sätt och här ges några exempel:

1. Läraren presenterar den situation rollspelet utspelas i och dess förutsättningar – vilka de talande är, vad de har för syfte med det de säger och i vilken situation interaktionen äger rum. Kanske ger läraren följande beskrivning: "A och B är studiekamrater. A vill att de skall gå på bio en kväll. De bestämmer sig för vilken film de skall se och när samt var och när de skall träffas".

Kursdeltagarna får sitta i mindre grupper och diskutera hur de tror att samtalet kommer att fortlöpa. Varje grupp arbetar fram ett förslag. Kursdeltagarna redovisar sina olika förslag och de olika alternativen diskuteras. Frågor som aktualiseras i redovisningen är bl a:

- hur säger man när man vill?
- kan man fråga sådant så direkt?
- är det lämpligt att en person i hans ålder uttrycker sig så?

2. Läraren presenterar situationen och dess förutsättningar. Läraren väljer dock att analysera situationen genom att själv ta en av rollerna och låta kursdeltagarna spontant göra den andra rollen. Om situationen är att en person skall ringa och beställa biljetter till en film väljer läraren att spela biljettkassörskan eftersom kursdeltagarna inte vet hur det går till att ringa och beställa biljetter och vad biljettkassörs-

kan kan tänkas säga. Läraren svarar med biografens namn varpå kursdeltagarna skall säga nästa replik. När de kommit fram till en godtagbar replik fortsätter läraren så att ett samtal växer fram. Det blir mycket diskussion kring sådant som hur det egentligen går till när man beställer biljetter och kring språkliga frågor som vad man kan säga till en obekant tjänsteman i telefon.

3. Man utgår från ett inspelat samtal av samma slag som det rollspel man skall arbeta med. Man kan tex låta kursdeltagarna lyssna på delar av samtalet och gissa vilken situationen är och vilka de talande är. Sedan kan man lyssna på samtalet och se vad de talande gör med hjälp av språket. En bra variant på detta är samtal där det uppstår missförstånd och sammanbrott i kommunikationen. Man lyssnar på samtalet och diskuterar varför kommunikationen inte fungerade.

Förberedelsearbetet är mycket viktigt därför att det ger många tillfällen till reflektioner kring språkanvändningen. När språket presenteras i ett sammanhang blir det lättare att förstå grammatiska samband. Därtill kommer att det blir naturligt att fundera över frågor som hur man uttrycker sig beroende på vem man talar med om vad och var och när. Samhällsorienterande frågor kommer också in helt naturligt.

Efter förberedelsefasen måste kursdeltagarna ha tillfälle att öva. De kan göra rollspelet i par eller mindre grupper. I vissa fall kan läraren ändra något på förutsättningarna för att uppgiften inte skall upplevas som mekanisk. Ett sätt att göra övningsfasen lite mera realistisk är att ge kursdeltagarna delvis olika instruktioner så att de inte vet exakt vad den andre skall göra. Rollkort är ett sätt att individualisera informationen till de agerande. Exempel på rollkort ges i avsnittet om Språkfunktioner.

Ett mera diagnostiskt sätt att arbeta är att låta kursdeltagarna göra rollspel utan förberedelse och sedan arbeta med sådant som orsakat svårigheter för dem.

Kursdeltagarna bör i undervisningen i första hand träna sådana sociala roller de vanligen har eller med säkerhet kommer att ha. Det är olämpligt att kursdeltagarna spelar myndighetspersoner eller personal i olika serviceinrättningar eftersom de inte känner till hur dessa roller ser ut på svenska. Om sådana roller ingår i ett rollspel bör läraren göra dem och kursdeltagarna öva att agera mot läraren.

I grupper med kreativa och fantasifulla kursdeltagare kan det vara fruktbart att också arbeta med teaterliknande rollspel.

Förstå talad svenska

- ” Undervisningen syftar till att kursdeltagarna skall kunna
- förstå normalt tal även med regionala inslag, kunna ta del av nyheterna i radio och TV, diskussionsinlägg och enklare föredrag
 - följa med och förstå det väsentligaste i samtal och muntliga framställningar som rör ämnen utanför den egna intressesfären.”
- (Lsfi -91)

Även om kursdeltagarna i undervisningen får träning i hörförståelse hela tiden är det nödvändigt med särskild hörförståelseträning. Kursdeltagarna behöver lyssna på andra röster än lärarens och sådan muntlig kommunikation man inte kan återskapa i klassrummet.

När man talar om att kursdeltagarna skall kunna ”följa med och förstå det väsentligaste i samtal och muntliga framställningar” innebär det att de dels skall förstå budskapet i det som sägs, dels skall uppfatta talarens attityd, t ex om talaren är arg, ledsen eller glad.

Att ”kunna ta del av nyheterna i radio och TV” betyder att kunna uppfatta vad och var något hänt samt vissa orsakssammanhang, bakgrundsfaktorer och konsekvenser.

När man väljer hörförståelseuppgifter bör man eftersträva att de skall återspegla normalt lyssnande. I verklig kommunikation ingår lyssnandet som redan sagts som en del av helheten. Man tilltalas direkt och man förväntas omedelbart reagera på tilltalet på något sätt – med ord, gester eller handlingar. Läraren bör därför i undervisningen planera in hörövningar som har till syfte att utveckla kursdeltagarnas förmåga att snabbt tolka och reagera på tilltal av olika slag. Här ges ett par exempel på sådana övningar:

- att följa muntliga instruktioner som att göra olika rörelser, att sätta ihop något föremål, att följa en promenadväg på en karta,
- att omedelbart svara på det läraren säger. Läraren har skrivit ner ett antal påståenden, gärna lite provocerande, som kursdeltagarna skall reagera på.

Man lyssnar på olika sätt beroende på situation och syfte. Lyssnar man t ex på ett föredrag lyssnar man intensivt, lyssnar man däremot på värderleksrapporten på radio, slölyssnar man kanske tills den egna regionen blir aktuell. Även i undervisningen kan man utforma hörförståelseuppgifter så att kursdeltagarna får träning i att lyssna på olika sätt. Förutom den vanliga uppgiften att lyssna på hela texten/samtalet i syfte att redogöra för dess innehåll kan man ge kursdeltagarna i uppgift att lyssna efter vissa uppgifter. Det kan vara fråga om att lyssna

efter vissa siffror, de uppgifter som behövs för att fylla i ett formulär, temperaturen på vissa orter i en väderleksrapport eller vissa personfakta i en intervju. En annan övning är att låta kursdeltagarna lyssna på en del av ett samtal och utifrån det de hör försöka komma fram till vad samtalet handlar om.

Alla uppgifter behöver inte besvaras verbalt. Kursdeltagarna kan t ex få i uppgift att para ihop bild och text som i följande övning. Det finns tre bilder av samma hus men på den första är det snö, på den andra skiner solen och på den tredje regnar det. Kursdeltagarna skall lyssna på ett kortare avsnitt ur ett telefonsamtal som innehåller en del tal om vädret och välja den bild de tycker bäst illustrerar samtalet.

Andra uppgifter som inte kräver verbala svar är att rita in något på en karta eller att utföra muntligt givna instruktioner. Särskilt i nybörjarundervisningen kan det vara en fördel att inte avkräva kursdeltagarna muntliga svar på uppgifterna.

De hittills beskrivna hörförståelseövningarna har i första hand varit inriktade på själva färdigheten. Det finns också hörövningar som har som huvudsakligt syfte att öka kursdeltagarnas språkliga medvetenhet. Ett sätt att göra det är att visa hur språkanvändningen styrs av faktorer som vilka de talande är, situationen och ämnet. Man kan t ex låta kursdeltagarna lyssna på inspelade samtal eller kortare replikskiften och försöka fastställa vilka de talande är, i vilken relation de står till varandra och vad de uttrycker för känslor och attityder.

En variant är att låta kursdeltagarna lyssna på kortare avsnitt ur tre-fyra samtal som alla illustrerar samma situation t ex att någon insisterar på att få tala med någon som är upptagen. Samtalen skiljer sig dock åt p g a att de samtalande varierar och står i olika inbördes relationer. Uppgiften är att se på vilket sätt språket skiljer sig åt mellan samtalen och varför. Här ges exempel på ett par sådana dialogavsnitt:

- A. – Han har telefontid mellan ett och två.
– Ja, men det är viktigt!
– Jag är ledsen men han är upptagen nu.
– Jaha, jag får återkomma efter lunch.
- B. – Han duschar.
– Ja, men jag måste snacka med han nu!
– Det går inte. Vi har inget jack i badrummet.
– Nähä. Jag får väl ringa igen då.

Precis som när man skall läsa en text är det viktigt att man på olika sätt förbereder kursdeltagarna för uppgiften innan man gör en hörförståelseövning. Förberedelserna kan vara av olika slag:

- diskutera med kursdeltagarna det ämne/den frågeställning som behandlas i materialet,

- introducera materialets innehåll/tema och låta kursdeltagarna fundera över vilka frågor de hoppas materialet skall ge svar på,
- ge några ledtrådar som vilket slags samtal det är fråga om och vilka personerna är och sedan låta kursdeltagarna spekulera över vad de kan tänkas tala om,
- låta kursdeltagarna utifrån bild/illustration spekulera om vad materialet handlar om,
- gå igenom ord och begrepp man misstänker att kursdeltagarna kan få svårigheter med – svåra ord behöver inte vara sådana en svensk uppfattar som svåra, det är snarare fråga om ord/begrepp som är främmande för kursdeltagarna. Mera om detta står att läsa i Mera om språkinläring under Ordförrådet.

Talet är flyktigt och kursdeltagarna har, såvida inte undervisningen äger rum i en språkstudio, ingen möjlighet att "bläddra" tillbaka i texten. För att de skall kunna koncentrera sig på själva lyssnandet bör de uppgifter som skall lösas i direkt samband med hörförståelse kräva endast lite annan aktivitet från kursdeltagarens sida som att kryssa i rätt alternativ eller skriva enstaka ord.

För att kursdeltagarna skall ha en möjlighet att utveckla förmågan att förstå vad som sägs utanför klassrummet måste de redan från början få tillfälle att vänja sig vid tal som är autentiskt eller som kommer sådant tal nära. Mera om talspråk står att läsa under Språkligt innehåll.

Det är också nödvändigt att kursdeltagarna redan tidigt lär sig att de inte behöver förstå allt som sägs i ett samtal eller ett radioprogram för att förstå innebörden. Som andraspråkstalare kommer det att ta lång tid innan de förstår allt som sägs och därför måste de utveckla strategier som hjälper dem att tillgodogöra sig innehållet.

Skriven text är normalt avsedd att läsas tyst. Att lyssna på uppläsning av sådan text ger inte kursdeltagarna adekvat träning i hörförståelse. Däremot behöver kursdeltagarna naturligtvis träning i att lyssna på sådan "skriven text" som är avsedd att lyssnas på tex radionyheter och olika högtalarmeddelanden. Huvudinriktningen måste vara att kursdeltagarna skall ha rikligt med tillfällen att lyssna på autentiskt vardagstal. Det är viktigt att de får höra annat autentiskt tal än lärarens.

Det är svårt att hitta färdigproducerat material med autentiskt tal men man kan själv spela in såväl radioinslag som samtal utanför klassrummet. I det senare fallet måste man dock först begära de inblandades tillstånd eftersom det är förbjudet att göra hemliga inspelningar.

Man kan naturligtvis också själv producera hörförståelsematerial som olika slags dialoger, uppmaningar och instruktioner. Det är dock

viktigt att vara medveten om hur lätt det är att man producerar upp-
läst skriftspråk i stället för talspråk. Det språk som vanligtvis före-
kommer i dialoger i olika sfi-läromedel är inte talspråk utan i bästa
fall talspråksanpassat skriftspråk. Här ges exempel på en konstruerad
läromedelsdialog som inte är ett naturligt samtal och på en bit ur ett
inspelat radiosamtal. Skillnaderna är stora.

Konstruerad läromedelsdialog

- Du, vad är det där för kort?
- Det är från en fest på språkkursen i somras.
- Jaha. Vem är det där?
- Det är Hilde.
- Jaha, varifrån kommer hon?
- Tyskland.
- Jaså. Hur gammal är hon?
- Det vet jag inte. 25-30 skulle jag tro.
- Och det där, vem är det?
- Det är Roger. Han är från England.
- Jaha och vad gör han?
- Han är pilot.

Transkription av en bit ur ett samtal i radioprogrammet

"Ring så spelar vi"

- du bor mitt i Göteborg, förstår jag
- de gör ja, ja
- mitt i stan
- mitt i stan, ja
- se där ja, på eh, ja, va heter den Avenyn
- naa, eh nästa vid Skandinavium
- jaha, ja
- x-gatan, ja
- å dit går du ofta förstå jag
- på skandinavium
- ja
- naehe (skrattar lätt) ja, ja e infödd Göteborgare, ja har aldrig varit
därinne
- jaså (skrattar lätt)
- nä
- å de törs du säga högt
- ja, de gör man väl för de e ju så me alla människor nästan de som
ligger närmast en de går man aldrig på
- nää, de ligger nånting i de

För att undvika att falla i skriftspråksfällan kan man göra improviserade inspelningar utan färdigskrivna manuskript. Man utgår i stället från vissa förutsättningar som "A ringer till B och vill att de ska gå på

bio klockan sju. B vill gärna gå med men hans/hennes sambo kommer hem först kvart i sju. B har tre barn så han/hon kan inte gå innan sambon kommer hem”.

I vissa fall är det enklare att arbeta med färdigskrivna manuskript som när syftet är att i tal illustrera en språklig företeelse som ett eller ett par alternativa uttryck för en språkfunktion. Även i dessa fall bör man dock anstränga sig att komma så nära talat språk som möjligt.

Förstå skriven svenska

”Undervisningen syftar till att kursdeltagarna skall kunna

- förstå enklare text med allmänt innehåll, tillgodogöra sig innehållet i tidningarnas nyhetssidor, förstå huvudinnehållet i informationsmaterial av olika slag, förstå skriftliga instruktioner och anvisningar samt med hjälp av lexikon förstå mera komplicerade texter.”

(Lsf1 –91)

Målet kan tolkas som om kursdeltagarna efter sfi utan svårighet skall kunna läsa och förstå enklare berättande och/eller informativ text av allmän karaktär, dvs sådan text som inte förutsätter fack- och specialistkunskaper i någon högre grad. Utan att förstå alla ord skall de kunna tillgodogöra sig innehållet i nyhetsartiklar och huvudinnehållet i material som broschyrer och informationshäften. De skall kunna tolka skriftliga instruktioner och anvisningar som skyltar, förpackningstexter, bruksanvisningar, blanketter och recept. Dessutom skall de ha en sådan förtrogenhet med lexikon och ordböcker av olika slag att de klarar av att ta till sig innehållet i svårare texter som de av olika skäl vill eller behöver läsa. För att förstå text måste man också kunna tolka olika illustrationer. Därför skall kursdeltagarna också kunna ”läsa” vanligt förekommande grafiska bilder som enkla tabeller, diagram och kartor.

Arbetet med färdigheten läsa spelar en viktig roll i sfi dels för att textläsning är ett sätt att utöka ordförrådet, dels för att textläsningen förbereder kursdeltagarna för deras fortsatta liv i Sverige. Textläsningen ger kursdeltagarna såväl kunskaper om Sverige och svenska förhållanden som förtrogenhet med de olika sorters text de behöver kunna läsa i framtiden. Detta förutsätter att kursdeltagarna i undervisningen får träning i att läsa olika sorters autentisk text och att läsuppgifterna utformas så att kursdeltagarna får träning i olika sätt att läsa.

Autentiska texter är av olika slag, allt från litterär prosa, dikter, beskrivningar, instruktioner till klotter. Egentligen är allt skrivet språk text. Även det som står på vykort, matsedlar, annonser och skyl-

tar är således text. I undervisningen bör man tänka på att välja texter på ett sådant sätt att kursdeltagarna får möjlighet att möta olika typer av texter och olika långa texter.

Autentiska texter är ofta svåra och måste väljas med omsorg utifrån kursdeltagarnas förutsättningar och kunskaper. Särskilt under den första tiden tvingas man ofta nöja sig med förenklade texter. Vissa autentiska texter som annonser, skyltar i omgivningen och tidtabeller kan man dock använda redan från början. Det är viktigt att vara medveten om att svårighetsgraden på en läsförståelseuppgift vanligen beror mera på själva uppgiften än på texten. För att läsa och tillgodogöra sig en faktatext tagen ur ett uppslagsverk krävs goda svenskkunskaper men det går utmärkt att använda en sådan text redan tidigt om man ger kursdeltagarna i uppgift att endast ta fram en eller ett par faktauppgifter som när/var en person är född, hur länge en person levde, vad ett land exporterar.

Man läser för att skaffa sig information och fakta av olika slag. Likaså läser man för att få upplevelser och stimulans. Syftet och vad man läser bestämmer lässättet. När man tex i en uppslagsbok söker efter året för en viss händelse kopplar man bort det övriga innehållet och skummar snabbt igenom texten tills man hittar uppgiften. Om man däremot läser en faktatext inför en tentamina analyserar man innehållet noggrant och tvingas kanske gå tillbaka i texten flera gånger för att kontrollera att man uppfattat tidigare information på rätt sätt.

Det är viktigt att kursdeltagarna får träning i att anpassa lässätt efter textens art och syftet med läsningen. I undervisningssammanhang brukar man tala om fyra lässätt: översiktsläsning, sökläsning, intensivläsning och extensivläsning.

Översiktsläsning innebär att man snabbt låter ögonen gå över texten för att få en uppfattning om vad den handlar om. Detta lässätt använder man tex för att se om en text verkar intressant.

Med *sökläsning* menas att man snabbt ögnar igenom en text för att hitta viss information. Man läser egentligen inte texten utan låter bara ögonen gå över texten tills man hittar den uppgift man söker.

Att läsa en text *intensivt* innebär att läsa den så att man förstår alla detaljer, alla ord och konstruktioner. Det är den lästeknik man använder när man läser in en texts innehåll.

Extensivläsning är ett lässätt som lämpar sig särskilt för lite längre texter och som går ut på att läsaren skall få en övergripande förståelse, inte detaljförståelse.

Många kursdeltagare har en tendens att vilja intensivläsa alla texter, de vill förstå allt i texten. Det är därför viktigt att de redan från början vänjer sig vid att läsa på olika sätt och att de också tidigt får läsa längre texter extensivt. För att detta skall fungera krävs välformule-

rade läsuppgifter och att man som lärare inte behandlar alla texter som intensivlästa och tex börjar ställa en mängd detaljfrågor på en text man använt för att träna sökläsning. I vissa fall kan det vara till hjälp för kursdeltagarna att få en begränsad tid för en läsuppgift. På så sätt tvingas de att koncentrera sig på själva uppgiften och när uppgiften är gjord är arbetet med texten klart!

Läsförståelseuppgifterna kan vara att svara på frågor eller ta ställning till påståenden om innehållet i texten. Dessa påståenden och frågor bör vara sådana att de liknar de reflektioner man brukar göra när man läser en text och drar slutsatser utifrån den. Det kan vara frågor och påståenden som kräver att man lägger ihop flera uppgifter i texten eller som förutsätter kunskaper om situationen, samhället eller världen. Det kan också vara så att det inte finns något givet svar i texten utan flera alternativ är möjliga.

Läsförståelseuppgifterna kan också vara sådana att man utifrån den givna texten skall göra något annat t ex:

- *skriva ett brev* (svara på ett brev, en annons, en insändare),
- *följa en instruktion* (placera ut vissa byggnader på en karta utifrån en vägbeskrivning),
- *välja något bland flera alternativ* (välja hotell utifrån informationen i en resebroschyr och vissa förutsättningar),
- *komma överens om något* (göra en inköpslista för helgen utifrån ett par tre olika livsmedelsannonser),
- *lösa ett problem* (komma fram till vem som är mördaren i en deckargåta),
- *fylla i något* (fylla i en blankett utifrån uppgifterna i en text),
- *rita något utifrån en beskrivande text*.

I språkundervisning är det vanligt att man läser en text och sedan svarar på ett antal kontrollfrågor på innehållet. Vid intensivläsning kan det vara lämpligt att läraren ställer vissa sådana frågor för att se om kursdeltagarna verkar ha förstått texten. Det är dock viktigt att frågorna formuleras på ett sådant sätt att kursdeltagarna inte kan besvara dem utan att förstå innehållet. Frågorna bör helst vara öppna och ganska vida. På en text om en kvinnas liv kan svaren på en fråga som "Kan ni ge exempel på händelser i hennes barndom som var svåra?" ge information om kursdeltagarna förstått innehållet. Om man däremot ställer detaljfrågor som direkt följer texten och som bara är omformuleringar av meningar i texten kan vissa kursdeltagare utan att förstå innehållet besvara dem genom att snabbt hitta själva meningen eller årtalet. Exempel på sådana detaljfrågor är t ex "När fick hennes far avsked från fabriken?" eller den i förstone öppnare

”Vad hände 1937?” när det i texten står ”Hennes far fick avsked från fabriken 1937.”

Det är viktigt att vara medveten om att sådan textutfrågning inte är träning i kommunikation utan textförhör. Läraren ställer frågor både han och kursdeltagarna vet svaret på. Att låta kursdeltagarna sitta två och två och förhöra varandra på en text de båda läst ger inte heller särskilt mycket träning i kommunikation. Ett sätt att göra textutfrågningen mera kommunikativ är att låta kursdeltagarna läsa olika texter och sedan fråga varandra om de texter de läst.

När man läser gör man det normalt tyst. Detsamma bör gälla i sfi-undervisningen, särskilt som det är mycket svårt att läsa högt på ett främmande språk. I uttalsundervisningen bör man utgå från talspråket och inte träna uttal i form av högläsning.

Att läsa på ett andraspråk

Att läsa är en aktiv process. En text kan betraktas som ett kodat budskap. Författaren har valt ut ett antal episoder och fakta som får stå för hela tankeinnehållet. Läsarens uppgift är att utifrån de ledtrådar som den skrivna texten utgör återskapa den egentliga texten – budskapet. Det gör läsaren genom att fylla ut texten med egna erfarenheter, kunskaper och associationer.

Att läsa kan något förenklat jämföras med gissning utifrån de erfarenheter man har av liknande text och de kunskaper man har om ämnet och världen.

Exempel. ”Dörren öppnades och Eva kom in. Mats rodnade och tittade ner i golvet.”

I exemplet ovan är det klart att det råder ett samband mellan Mats beteende och Evas inträde i rummet. Hur man tolkar det beror på vilka förkunskaper man har. Vet man t ex att Mats beundrar Eva i smyg blir tolkningen en annan än om man känner till att Mats är Evas yngre bror och att han just skvallrat på henne. Saknar man förkunskaper gör man ändå en preliminär tolkning som man sedan får bekräftad eller tvingas ompröva när man läser vidare.

Att läsa på ett främmande språk innebär särskilda svårigheter. Det tar längre tid att avkoda orden, det finns många ord och strukturer man inte känner igen. Man fastnar därför lätt i ett översättande ord för ord som leder till att man tappar bort sig i detaljer och inte uppfattar helheten.

Övningar som kan hjälpa kursdeltagarna bort från ord-för-ord-läsandet och visa dem att de skall läsa som vanligt är förutom olika lässättsövningar som sökläsning, extensivläsning och översiktsläsning, övningar som på olika sätt stimulerar kursdeltagarna att utifrån text-

massan göra förutsägelser och dra slutsatser som i de två nedan beskrivna övningstyperna:

- kursdeltagarna får en mening eller ett textavsnitt och skall säga vad de tror kommer att hända efteråt,
- kursdeltagarna får en mening eller ett textavsnitt och skall säga vad de tror hände före.

När man läser på det egna språket och möter obekanta ord gör man ofta en gissning om ordets betydelse utifrån sammanhanget och/eller sina kunskaper om språket. Låt oss tänka oss att vi i en text stöter på det obekanta ordet "gröade" i följande sammanhang "På diskbänken låg en kanin och gröade. Det var outhärdligt trots att båda fönstren var öppna och jag rusade ut." Ordets placering och dess böjningsändelser talar om att det handlar om ett verb och genom kontexten kan vi sluta oss till att det måste betyda något i stil med stinka, lukta fruktansvärt illa, efetersom det var outhärdligt trots att fönstren var öppna.

För andraspråkstalare som ofta stöter på obekanta ord är det mycket viktigt att utveckla denna förmåga att sluta sig till ords betydelser. I undervisningen bör man därför försöka uppmärksamma kursdeltagarna på vilken hjälp de kan få av att titta på kontexten. Ett sätt att göra det är att resonera med kursdeltagarna kring ords betydelse i stället för att ge dem en färdig förklaring när de frågar vad olika ord betyder.

Det är också viktigt att kursdeltagarna lär sig att avgöra vilka ord i en text som är avgörande för förståelsen och som de behöver slå upp om de inte förstår dem och vilka ord de kan hoppa över. Ett sätt att göra det på är att i en text låta kursdeltagarna stryka under alla ord de förstår och se om de förstår helheten med hjälp av de ord de kan. På så sätt kan man visa kursdeltagarna på att man kan förstå mycket utan att förstå allt.

En annan större svårighet med att läsa på ett främmande språk är att många inlärare trots att de har en god lästeknik på det egna språket misslyckas i texttolkningsprocessen. Det beror ofta på att de har en bristfällig förförståelse. Det kan ta sig olika uttryck.

De kan ha felaktiga förväntningar på olika texter vad gäller såväl innehåll som uppbyggnad och stil beroende på att deras föreställningar inte överensstämmer med den svenska normen. För någon som inte kan föreställa sig att man i en tidningsartikel kan skriva kritiskt om de styrandes leverne kan en text där en ledande person kritiseras vara svårförståelig.

Kanske associerar de annorlunda till olika företeelser och fenomen i texten. Om det i en text med vintermotiv talas om att det var en vacker dag associerar varje svensk till en klar, solig vinterdag medan en invandrare antagligen blir konfunderad eftersom vackra dagar hänger ihop med värme.

Det kan också vara så att kursdeltagarna saknar viktiga begrepp och bakgrundskunskaper. För att förstå en artikel om aktuell svensk inrikespolitik behöver man ha en mängd bakgrundsfakta. Det är också vanligt att det finns olika begrepp som man inte känner igen eftersom man löst sociala och politiska frågor på olika sätt i olika länder. Ett begrepp som "konsumentombudsman" torde inte vara bekant för många invandrare. Det är viktigt och nödvändigt att man förbereder kursdeltagarna innan man läser en text så att de får en ökad förståelse och därigenom förbättrade förutsättningar att tillgodogöra sig innehållet. Här ges några exempel på hur man kan förbereda kursdeltagarna inför textläsning:

- med kursdeltagarna diskutera det ämne/den frågeställning texten behandlar,
- introducera textens innehåll/tema och låta deltagarna formulera de frågor som väcks hos dem,
- gå igenom sådana ord och begrepp man misstänker att deltagarna kan få problem med – svåra ord behöver inte vara sådana ord som en svensk uppfattar som svåra, det är snarare fråga om ord/begrepp som är främmande för kursdeltagarna. Mera om detta står att läsa i Mera om språkinläring under Ordförrådet.
- låta kursdeltagarna utifrån en rubrik eller ett kortare textavsnitt diskutera vad de tror texten handlar om,
- låta kursdeltagarna utifrån bild/illustration spekulera över vad texten handlar om.

En del av de övningar som här presenteras som läsövningar återkommer under skriftlig färdighet. Det är nämligen inte alldeles lätt att dra en klar gräns mellan de två färdigheterna. Är texten den följande övningen en läs- eller en skrivövning: Kursdeltagarna får ett antal meningar som de skall skriva av. Meningarna utgör ursprungligen en kortare text men presenteras i fel ordning. Kursdeltagarna skall skriva dem i rätt ordning!

Färdigheterna läsa och skriva hänger samman även på annat sätt. En förutsättning för att kursdeltagarna skall lära sig att skriva på svenska är att de får god lästräning som gör dem medvetna om hur olika sorters texter på svenska är uppbyggda. De behöver också läsa mycket på svenska. De bör därför på olika sätt uppmuntras till det. Det gör man bl a genom att presentera tidningar och tidskrifter på enklare svenska och genom att ta in både aktuell faktatext och skönlitteratur som inte är svår.

Formulera sig i skrift

- ” Undervisningen syftar till att kursdeltagarna skall kunna
- formulera korta skriftliga meddelanden och brev av olika slag, göra anteckningar samt skriva kortare referat, redogörelser och beskrivningar.

Deltagarna skall

- genom övning utveckla förmågan att uttrycka sig i en sammanhängande text
- genom övning lära sig fylla i vanligt förekommande blanketter och formulär
- genom skrivträning ges god kännedom om hur de svenska ljuden tecknas och om vedertagna normer för stavning och interpunktion.”

(Lsfi –91)

Målet karakteriseras av strävan att skrivundervisningen skall förbereda kursdeltagarna för deras fortsatta liv i Sverige. Den bör därför läggas upp på sådant sätt att kursdeltagarna får träning i att skriva sådant de behöver kunna skriva under och efter utbildningen.

Den skriftliga färdigheten kan sägas ha två sidor, en mekanisk reproducerande och en kreativ. Båda dessa sidor måste tränas i sfi. Kursdeltagarna behöver utveckla förmågan att stava och sätta ut skilje-tecken lika väl som de måste lära sig hur man på svenska bygger upp sammanhängande texter. För vissa kursdeltagare som är ovana att skriva det latinska alfabetet är det nödvändigt med särskilda ”väl-skrivningsinsatser” så att de lär sig skriva läsligt och på raden. Att skriva läsligt kan tex innebära att använda stora och små bokstäver korrekt. Det bör helst ske i form av stödundervisning före kursen eller under den första kurstiden.

Mekanisk skrivfärdighet

Särskild träning i mekanisk skrivfärdighet får kursdeltagarna genom övningar som avskrivning, diktamen och vissa ifyllnadsövningar. Fördelen med sådana övningar är att de förutom den rent mekaniska träningen verkar stödande och befästande. Samtidigt finns det en risk för att avskrivnings- och ifyllnadsuppgifterna blir så mekaniska att kursdeltagarna gör dem utan att tänka på vad de gör. För att undvika detta kan man försöka utforma uppgifterna på ett sådant sätt att det krävs någon form av tankeverksamhet från kursdeltagarnas sida för att klara dem. Exempel på mera kreativa övningar är:

- Avskrivningsövningar bestående av ett antal fristående meningar och olika bilder. Kursdeltagarna skall skriva in de olika meningarna under passande bild.

- Avskrivningsövningar bestående av en sammanhängande textmassa som ser ut som en enda lång mening. Kursdeltagarna skall när de reproducerar texten sätta ut skiljetecken och skriva stor bokstav när så behövs.
- Avskrivningsövningar bestående av en text eller ett textavsnitt vars meningar är presenterade i fel ordning. Kursdeltagarnas uppgift är att återge den sammanhängande texten.

Den tredje av de tre ovan beskrivna övningstyperna närmar sig den kreativa skrivträningen eftersom den förutsätter att kursdeltagarna både förstår innehållet och ser hur de olika meningarna hänger samman.

Det finns övningstyper som ligger mellan mekanisk och kreativ skrivträning tex att skriftligen besvara frågor på text och olika slags sammanhängande förvandlingsövningar. Dessa övningstyper kan vara mycket bundna och närmast att betrakta som avskrivning men de kan också vara öppna och kreativa och närma sig fri skrivning. Detaljfrågor på en text kräver som regel endast att man kopierar en eller ett par meningar ur texten medan öppna frågor kan leda till nästan uppsatsliknande svar. Det ställs inga större krav på kreativitet att ändra en text från presens till preteritum eller från tredje till första person. Att utifrån en dialog skriva en berättande text förutsätter däremot en utvecklad skrivförmåga.

Kreativ skrivträning

Den kreativa skrivträningen har till syfte att kursdeltagarna skall utveckla förmågan att uttrycka sig sammanhängande i skrift. Det är svårt, särskilt på ett främmande språk. Förutom förmågan att ge ord åt tankar, åsikter och känslor krävs det att man kan organisera stoffet i överensstämmelse med det främmande språkets normer, att man vet hur och med vilka språkliga medel man binder ihop satser och meningar så att olika samband och sammanhang tydligt framgår. Man måste kunna använda orden och strukturerna på ett korrekt sätt vilket ställer krav på såväl grammatiska som stilistiska kunskaper. Det går inte att direkt överföra de regler och konventioner för skriftspråk man eventuellt behärskar på det egna språket eftersom sådana är kulturellt betingade och kan skilja sig avsevärt från ett språk till ett annat. Inte heller går det att utan vidare överföra de kunskaper man har om hur det främmande språket talas för kraven på bla organisation och referens är andra i skriftspråket än i talspråket.

Steget från mekaniska skrivövningar som avskrivning och dikta- men till kreativa aktiviteter som referat- och brevskrivning är för de flesta kursdeltagare mycket stort. Därför måste kursdeltagarna stegvis lära sig att skriva längre sammanhängande texter.

På ett tidigt stadium får även den kreativa skrivträningen bli ganska styrd. Parallellskrivning kan ses som ett slags skapande avskrivnings- och förvandlingsövning. Kursdeltagarna får en modelltext som de sedan har som utgångspunkt för att skriva en egen text. Utifrån en text om Sverige får deltagarna t ex skriva en text om hemlandet.

Något kreativare är övningar där deltagarna utifrån ett antal kärnmeningar skall skriva en text. Ju mer deltagarna måste bearbeta meningarna – t ex välja sam- eller underordnare, byta ut substantiv mot pronomen, ändra ordföljden – desto kreativare är uppgiften. Det samma gäller olika uppgifter där deltagarna utifrån ett antal nyckelord/nyckeluttryck skall skriva en text. Viktiga frågor att diskutera i samband med dessa övningar är t ex:

- hur börjar man en text?
- kan man börja så här?
- vad är sambandet mellan A och B?
- hur uttrycker man det sambandet?
- vad vill vi säga?
- hur uttrycker man det?
- hur avslutar man en text?
- är det här klart för läsaren?

Vill man aktualisera dessa frågor kan man också arbeta med övningar som går ut på att deltagarna skall:

- sätta in meningar i en till synes sammanhängande text – ur ursprungstexten har exempelvis en mening per textstycke tagits bort och anges efter eller vid sidan av respektive textstycke,
- välja den lämpligaste rubriken till t ex ett avsnitt/en hel text bland ett antal förslag på rubriker,
- själva sätta rubrik på ett eller flera textavsnitt/en hel text,
- skriva inledningsmeningen/början på en text vars inledning tagits bort,
- skriva nästa mening/fortsättningen på en påbörjad text.

De tre första övningstyperna ovan är egentligen exempel på läsförståelseövningar, övningar med syfte att medvetandegöra kursdeltagarna om textens uppbyggnad men de kan också ses som en del av skrivundervisningen. För att deltagarna skall kunna skriva på svenska måste de ha kännedom om hur man bygger upp olika sorters text.

En relativt kreativ aktivitet man kan ta in redan tidigt är att låta deltagarna skriva exempelmeningar med aktuella ord och uttryck. Det bästa är att låta kursdeltagarna skriva ett par tre meningar kring varje ord/uttryck eftersom det vanligtvis krävs ett sammanhang för att man skall se om kursdeltagarna förstått vad ordet/uttrycket betyder och hur det används. Det blir också ett första steg mot att skriva sammanhängande text.

När kursdeltagarna utvecklat en medvetenhet om hur man på svenska bygger upp sammanhängande texter kan de få börja arbeta med friare skrivuppgifter som meddelanden, referat och brev.

Motstånd mot att skriva

Precis som många svenskar har ett flertal invandrare motstånd mot fria kreativa skrivövningar. Skälen till det är säkerligen många.

Ett är att de tror sig inte kunna skriva. De har en felaktig uppfattning om vad skrivförmåga är – ser det som något man har eller inte har, inte som en färdighet man kan utveckla. De föreställer sig att den som skriver bra producerar färdiga texter utan ansträngning. Eftersom de själva inte kan skriva färdiga texter med en gång drar de slutsatsen att de inte kan skriva.

Ett annat skäl till deras motstånd är att det, som redan sagts, är svårt och ansträngande att skriva på ett främmande språk. Därtill kommer att man när man skriver på ett främmande språk hindras av att man befinner sig på en språklig nivå långt under sin intellektuella nivå. Man kan inte uttrycka det man vill utan tvingas till förenklingar eller undvikanden.

De skrivuppgifter kursdeltagarna får måste kännas meningsfulla och får inte vara för svåra. Ett sätt att göra skrivuppgifterna meningsfulla är att låta kursdeltagarna skriva till varandra eller läraren. Det kan röra sig om meddelanden, instruktioner och korta brev. De kan också skriva referat på texter de läst och på så sätt dela med sig av sina läsoplevelser till varandra. Detta förutsätter att de läst olika texter – gärna olika texter om samma ämne. Om någon gjort något särskilt på fritiden eller om någon/några gjort ett eget studiebesök kan det vara ämne för en kortare rapport.

Vill man uppnå att deltagarna upplever skrivundervisningen som meningsfull måste man fundera på hur man skall reagera på det de skrivit. Det vanliga är att läraren samlar in kursdeltagarnas texter, rättar dem formellt och lämnar tillbaka dem utan kommentarer om innehållet. I och med att läraren inte reagerar på innehållet kan de lätt uppfatta att han inte är intresserad av vad de har att berätta. Ett sätt att komma från detta statiska rättande är att låta kursdeltagarna skriva samma uppgift ett par gånger och se den första som en kladd eller ett utkast och i det skedet endast diskutera hur innehållet

kommer fram, om man skulle kunna göra budskapet tydligare etc. Först när deltagarna gjort en ny version av sin text gör man dem uppmärksamma på det formella.

Förberedelser

En förutsättning för en framgångsrik skrivträning är att deltagarna har klart för sig vad skrivuppgifterna går ut på. Det ställer krav på klara och tydliga instruktioner. Likaså är det nödvändigt att deltagarna ges tillräckligt med förberedelsetid. Det är inte många kursdeltagare som klarar av att helt oförberedda på begränsad tid skriva en text.

Med förberedelsearbete avses här sådant som att bestämma/göra klart för sig:

- vad man ska skriva om,
- vem/vilka man skriver för,
- vad som ska tas med,
- hur man ska disponera innehållet.

Den praktiska förberedelseträningen har till syfte att ge kursdeltagarna tillfälle att pröva på olika sätt att bearbeta de ämnen/skrivuppgifter de skall arbeta med. Man kan t ex låta kursdeltagarna diskutera någon/några frågor som anknyter till ämnet. En variant är att låta kursdeltagarna samla ord genom att associera kring ämnet. Läraren skriver upp orden på tavlan eller blädderblocksblad. Kursdeltagarna får ett rikt ordförråd samtidigt som ämnet aktualiseras och bearbetas.

Ett sätt att göra kursdeltagarna medvetna om vad det innebär att skriva och att lära dem ett fungerande arbetssätt är att redan ganska tidigt arbeta med gemensam skrivning. Det innebär att man skriver gemensamma texter på tavla eller blädderblock. Det kan vara allt från sammanfattningar av ett ämnesområde man talat om eller en påhittad historia till en inbjudan till fest till en annan grupp.

Man kan arbeta på olika sätt med gemensam skrivning men för att det skall bli meningsfullt är det nödvändigt att olika förberedande aktiviteter ges stort utrymme. Det första man måste göra när man valt ämne är att bestämma vad som skall tas upp. Ett sätt att göra det är att på tavla/blädderblock lista de olika förslag kursdeltagarna har och sedan välja bland dem. Nästa steg är att ta ställning till frågor som hur man skall börja, vad som skall komma sedan etc. Man gör alltså en ganska noggrann disposition. Slutligen skriver man själva texten och då aktualiseras språkliga frågor som hur man binder ihop de olika satserna, om det går att ersätta substantiv med pronomen, om ordvalet är lämpligt.

När kursdeltagarna blivit lite säkrare kan man välja att göra något eller några steg hemma. En gång väljer man kanske att låta kursdeltagarna göra förarbetet hemma och sedan gör man resten av arbetet i gruppen och en annan gång gör man tvärtom.

Kursdeltagarna behöver också hela tiden vägledning om vad som är typiskt för olika sorters text och vilka krav som ställs på dem. När man tex skriver referat de första gångerna måste man tillsammans gå igenom vad ett referat är, vad som kännetecknar referat och sedan tillsammans utifrån en text komma överens om vad som är det viktiga i texten och alltså bör tas med i ett referat.

I läroplanen sägs att kursdeltagarna efter genomgången sfi skall kunna fylla i vanliga blanketter och formulär. Därmed avses att kursdeltagarna skall vara införstådda med vanlig blankett- och formulärterminologi och veta hur man fyller i sådana handlingar. Det betyder dock inte att man i undervisningen behöver låta deltagarna fylla i en mängd olika blanketter.

Ansvar för den egna inläringen

” Deltagarna skall lära sig planera och ta ansvar för sin egen inläring, så att de själva under och efter utbildningen har möjlighet att fördjupa och bredda sina svenskkunskaper. ”
(Lsfi -91)

För att lära sig ett språk så väl att man kan använda det måste man själv aktivt ta ansvar för inläringen. En viktig del av språkinläringen är att möta språket och försöka tolka det man hör eller läser och att själv försöka uttrycka sig på språket. Man måste alltså se till att man utsätts för språket. Man måste våga använda språket trots att man gör fel. Det är nödvändigt att inse att fel är steg i utvecklingen mot en full språkbehärskning, att det faktum att man säger fel vid ett visst tillfälle inte betyder att man riskerar att lära sig fel.

För att ha en möjlighet att förstå det språk man möter och för att själv kunna uttrycka det man vill är det nödvändigt att utveckla strategier som kompenserar de brister man har. Vad gäller förståelsen kan man komma fram till betydelsen av något även om man inte förstår allt genom att utgå från det man förstår, från sammanhanget och tidigare erfarenheter och kunskaper. När man inte kan uttrycka exakt det man önskar kan man använda förenklingar och omskrivningar. Ytterligare en strategi är att försöka styra kommunikationen till sin språkliga nivå t ex genom att använda samtalsreglerande språkfunktioner t ex tala om att man inte förstår, begära upprepning, begära förtydligande och begära klargörande.

En annan viktig del av språkinläringen är den mera systematiska medvetna inläringen. För att ha en möjlighet att lära sig det man arbetat med i undervisningen måste man utveckla goda studievevanor och inlärningsstrategier. Man måste göra anteckningar i undervisningen och sedan repetera dem. Man måste arbeta sig fram till fungerande tekniker för att nöta in ord och fraser och strukturer.

Många kursdeltagare har andra föreställningar både om hur man lär sig språk och om den egna rollen i inläringen. De förväntar sig att

läraren skall lära dem språket och inser inte att läraren endast kan skapa förutsättningar för inläring.

En viktig uppgift för läraren är därför att redan tidigt informera kursdeltagarna om nödvändigheten av att de tar ansvar för den egna inläringen och vad det innebär. De måste lära sig att självmant ta egna initiativ som att:

- anteckna ord, fraser, exempel etc
- repetera och öva det stoff de arbetat med under dagen när de kommer hem
- fråga om sådant de inte förstår
- fråga om sådant de vill veta
- ta upp ämnen som intresserar dem
- försöka inleda samtal på svenska med de andra kursdeltagarna och med människor de möter utanför undervisningen.

Kursdeltagarna måste också informeras om hur andraspråksinläring går till och hur de kan underlätta sin egen inläring.

Det räcker dock inte med att kursdeltagarna får information. För att de skall *lära sig att lära sig* måste de få en praktisk vägledning och många tillfällen att resonera kring sin inläring. När man talar med dem om språkinläring bör man eftersträva att vara konkret och gärna koppla resonemangen till praktiska exempel.

När man gjort en övning kan det vara lämpligt att diskutera med kursdeltagarna varför man gjort övningen, vad den syftade till och vad man lärde sig – ett slags miniutvärdering. Likaså kan man efter ett pass i smågrupp inleda en diskussion om varför man arbetar i smågrupp, vad det finns för för- och nackdelar med det.

För att kursdeltagarna skall utveckla kompensatoriska och kommunikativa strategier behöver de praktisk träning. När det gäller uppövning av förståelse kan man t ex låta kursdeltagarna utan hjälpmedel lyssna till samtal eller läsa texter som är över deras språkliga nivå och ge dem i uppgift att bara lyssna/söka efter något specifikt eller försöka redogöra för vad det handlar om i stort. Man kan också välja ut samtal /texter där enbart vissa ord och uttryck är okända och låta deltagarna försöka komma fram till vad dessa betyder genom att tillsammans resonera om vad som är troligt av sammanhanget och/eller om det finns några språkliga drag som kan ge hjälp. För att kursdeltagarna skall utveckla förmågan att kommunicera om saker som de inte har ord och uttryck för kan man ge dem i uppgift att beskriva olika föremål, att göra olika sorters omskrivningar. För att träna de samtalsreglerande språkfunktionerna kan man i klassrummet skapa situationer där det är naturligt att använda dessa.

Ett bra sätt att föra en dialog med kursdeltagarna om inläring och undervisning är att engagera dem i planeringsarbetet och följa upp varje planeringsperiod med en utvärdering.

Planering, metoder och arbetsformer

Planering

”Läraren har ansvar för att planeringen av undervisningen blir väl genomtänkt och att den utgår från deltagarnas förutsättningar, behov och intressen.”

(Lsfi -91)

I läroplanen sägs det att undervisningen skall vara både välplanerad och flexibel. Det kan låta motsägelsefullt. Många menar att en noggrant planerad undervisning hämmar spontaniteten i gruppen – läraren blir alltför styrd av sitt program och kan därför inte vara lyhörd för kursdeltagarnas akuta behov. Denna uppfattning bygger på föreställningen att planerad undervisning betyder auktoritär och statisk undervisning. Det är dock inte graden av planering utan faktorer som förhållningssätt hos läraren och val av övningar och arbetsformer som avgör huruvida det ges utrymme för kursdeltagaraktivitet och spontanitet i undervisningen. En undervisning som är oplanerad kan vara statisk och passiverande om läraren är auktoritär och okänslig för kursdeltagarnas behov och en välplanerad undervisning kan vara dynamisk och ge utrymme för spontanitet om läraren är lyhörd och öppen för kursdeltagarnas behov.

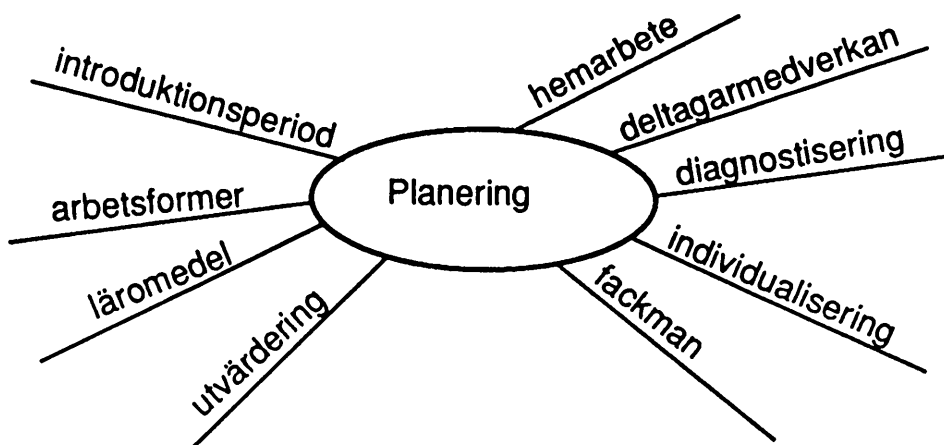
Planeringen måste naturligtvis ses som ett hjälpmedel, inte som ett mål i sig och man måste som lärare hela tiden vara beredd att överge sin planering om det kommer upp frågor som är av intresse för alla i gruppen eller om man konstaterar att man felbedömt den tid kursdeltagarna behöver för att ta till sig ett moment.

Planeringen betyder trygghet för läraren. Tack vare planeringen har man kontroll över kursen, vet var man befinner sig och vart man syftar. Likaså är det lättare att se till att undervisningen blir varierad och allsidig när man har den överblick en god planering ger. Också för kursdeltagarna innebär planeringen en trygghet. De ser att det finns en tråd i undervisningen, att den leder framåt.

Ett sätt att göra kursdeltagarna delaktiga i planeringsarbetet är att

redan från början presentera sin planering och följa upp varje planeringsperiod med en konkret utvärdering. Under utvärderingsperioden diskuteras om periodens innehåll varit bra, lagom omfattande, tillräckligt varierat, om kursdeltagarna haft tillräckligt med tid för de olika momenten och om de tycker att de kan det stoff de arbetat med eller om de behöver mer tid för vissa moment.

Planeringen utgör ett stort område som kan delas in i flera underavdelningar, vilket illustreras i nedanstående figur. Egentligen borde allt presenteras som en sammanhängande enhet men av praktiska skäl behandlas de olika underavdelningarna under egna rubriker.



Deltagarmedverkan

” Deltagarinflytande och deltagarmedverkan skall eftersträvas. Kursdeltagarna skall ta del av och kunna påverka planeringen av undervisningen och ha inflytande över val av arbetsformer och innehåll. I början av kursen skall deltagarna därför informeras om formerna för deltagarmedverkan, undervisningens förutsättningar, läroplanens mål och riktlinjer och den syn som ligger bakom lärarens arbetssätt.”
(Lsfi -91)

Med deltagarmedverkan i sfi avses deltagarmedverkan i bl a planeringen. Läraren, som har överblick över kursens omfattning och innehåll och kännedom om ramar och resurser, har det yttersta ansvaret för undervisningen men bör arbeta för att samtliga deltagare aktivt skall medverka i planeringen.

Flera faktorer försvårar deltagarmedverkan i planeringen av undervisningen i sfi. Ett konkret problem är kursdeltagarnas begränsade svenskkunskaper, särskilt den första tiden. En annan svårighet är att många kursdeltagare har bestämda och på tidigare skolerfarenheter grundade krav och förväntningar på hur språkundervisning skall vara och vilken roll läraren skall spela. De har inte sällan en alltför stor respekt för ämnet och läraren. Många upplever en undervisning där de uppmuntras att ta del i planeringen som "slapp" och en lärare som diskuterar innehåll och arbetsformer med deltagarna som inkompetent och svag. De har ofta också dåligt självförtroende i studiesituationen och därför en rädsla för att ta ansvar för den egna inläringen.

En reell deltagarmedverkan i planeringen är vanligtvis inte möjlig förrän mot mitten av sfi då kursdeltagarna förutom att de börjar kunna kommunicera på svenska har en uppfattning om vad undervisningen går ut på och vet hur olika arbetsformer och övningstyper fungerar. Läraren måste dock redan från början skapa en dialog mellan sig och kursdeltagarna om innehållet i och uppläggningsen av undervisningen så att deltagarna blir vana att fundera över undervisningen och medvetna om på vilka sätt de kan påverka den.

Under den första tiden räcker det med att läraren låter kursdeltagarna ta del av sin planering och uppmuntrar dem att komma med synpunkter. I en nybörjargrupp där lärare och kursdeltagare inte har något gemensamt språk att kommunicera på är det svårt för läraren att ge en utförlig beskrivning av programmet för en planeringsperiod. Med hjälp av lätt illustrerbara ord som Prata, Lyssna, Läs och Skriva samt andra hjälpmedel kan läraren dock ge kursdeltagarna en uppfattning om vad man skall arbeta med under en period.

Här ges ett exempel på hur en sådan presentation kan se ut. I en grupp som läst sfi i några veckor har läraren bestämt att man under en vecka skall arbeta med en del av ämnesområdet Bostad, med vad man säger på banken och repeterar de verbformer som dithills förkommit i undervisningen. Läraren presenterar sitt veckoprogram på en stordia och går tillsammans med kursdeltagarna igenom det.

Veckoprogram

Prata om bostäder

Ord möbler

Läs text om bostäder

Lyssna på bankdialoger

Prata på banken

Skriva blankett på banken

Grammatik repetera verb

Allteftersom kursdeltagarna lär sig mer svenska och blir vana vid planeringsarbete blir deras del i planeringen större. De kan t ex ta ställ-

ning till vilka ämnesområden de behöver arbeta med och vilka behov de har inom ett visst ämnesområde. Likaså kan de vara med och välja material och arbetsformer.

En förutsättning för att deltagarmedverkan skall fungera är att formerna för den upplevs som meningsfulla. Det gäller att hitta konkreta frågeställningar som drar in kursdeltagarna i planeringsarbetet på ett naturligt sätt och inte bara fråga deltagarna vad de vill göra.

En annan förutsättning är att läraren tar kursdeltagarnas frågor och förslag på allvar. Det gäller även frågor som läraren uppfattar som irrelevanta eller oviktiga.

Introduktionsperiod

”Alla kurser skall (...) börja med en introduktionsperiod, som skall vara väl planerad av läraren.”
(Lsfi -91)

Lärare och kursdeltagare skall under introduktionsperioden börja lära känna varandra. Undervisningen bör därför läggas upp så att man arbetar med situationer och ämnesområden som leder till att kursdeltagarna redan från början både får ett språk att umgås på och får veta en del om varandra.

Att visa kursdeltagarna runt i undervisningslokalerna och presentera dem för personal de kommer att komma i kontakt med kan vara ett enkelt sätt att få deltagarna att bekanta sig med lokaler och annan personal och därmed känna sig hemmastadda och trygga i undervisningssituationen.

Kursdeltagarna skall under introduktionsperioden få information om läroplanens mål och om de allmänna riktlinjerna för sfi. Särskilt viktigt är det att de får veta lite om den syn på språkinläring som ligger bakom undervisningen så att de inte blir förvirrade om den undervisning de möter avsevärt skiljer sig från deras erfarenheter av och förväntningar på hur språkinläring skall gå till. Likaså är det av stor betydelse att deltagarna blir medvetna om att de förväntas både ta ansvar för sin egen inläring och aktivt medverka i planeringen av undervisningen.

I en nybörjargrupp är det naturligtvis inte möjligt att informera om dessa saker på svenska men man kan ge informationen med hjälp av tolk/tolkar och/eller skriftligt på deltagarnas modersmål. Det är bra om kursdeltagarna får någon form av skriftlig information eftersom man då kan gå tillbaka till den vid senare tillfällen.

För att denna information inte skall bli för abstrakt för kursdeltagarna är det viktigt att läraren redan under introduktionsperioden försöker att på olika sätt åskådliggöra informationen. Ett sätt att göra

det är att introducera sådana arbetsformer och övningstyper som leder till att deltagarna kommunicerar med varandra på svenska t ex olika par- och smågruppsövningar där deltagarna skall ta reda på saker om varandra eller tillsammans lösa uppgifter. Ytterligare en fördel med olika par- och smågruppsaktiviteter är att kursdeltagarna har tillfälle att lära känna de andra i gruppen.

Ett praktiskt sätt att lösa problemet med information till deltagarna är att skriva ett introduktionspapper och låta översätta det till deltagarnas modersmål. Ett sådant informationspapper kan innehålla

- lite allmänt om sfi det handlar om att tillgodogöra sig ett visst stoff, nå en viss färdighetsnivå, inte om ett bestämt antal timmar, olika kursdeltagare kan få olika många timmar
- lite om läroplanens mål och riktlinjer målet är att deltagarna skall lära sig kommunicera, klara sig ute i samhället
- de yttre ramarna för kursen antal lektioner per dag/vecka, beräknad kurslängd, något om nivån och bedömningstillfällena, vad som gäller vid frånvaro, sjukdom
- lite om hur språkinlärning går till t ex att det är fråga om andraspråksinlärning och inte främmandespråksinlärning, att det inte räcker att lära sig ord och grammatik utan att man måste träna sig i att använda språket
- lite om lärarens förväntningar på deltagarna t ex att deltagarna ansvarar för sin egen inlärning, att de skall vara aktiva, att de skall lyssna aktivt på varandra.

Vad av ovannämnda som skall ingå beror på vilken information deltagarna får från andra håll, t ex kommunens olika organ.

I informationspapper på kursdeltagarnas modersmål är det viktigt att varje stycke är markerat på sådant sätt att det för läraren är lätt att hitta i materialet även om det är skrivet med ett annat alfabet.

Introduktionsperioden är också en tid då vissa förändringar i grupp-sammansättningen kan göras. Läraren bedömer de enskilda deltagarnas förutsättningar för de fortsatta studierna. Om det visar sig att någon eller några av deltagarna kunskapsmässigt och förutsättningsmässigt skiljer sig avsevärt från gruppgenomsnittet kan läraren ta

initiativ till åtgärder som omplaceringar, nyintag och om det inte går, stödinsatser för vissa kursdeltagare.

Kursplanering

”Planeringen skall gälla dels kursen som helhet, dels kortare tidsperioder, t ex vecko- eller temaplanering. Den skall omfatta undervisningens alla delar: mål och syfte, innehåll, arbetsformer, avvägning mellan olika moment, fördelning av arbetsuppgifter, val och utformning av arbetsmaterial, hemarbete samt aktiviteter utanför undervisningslokalen.”

(Lsfi -91)

Övergripande planering

Med övergripande planering avses att man under den första kurstiden fastställer ett ungefärligt innehåll för hela kursen. Man bestämmer vilka ämnesområden, vilken grammatik och vilka språkfunktioner som skall behandlas och gör upp en ungefärlig progression.

I läroplanens allmänna del sägs att undervisningen skall byggas upp ”kring sådana ämnesområden som är väsentliga för kursdeltagarnas fortsatta liv i Sverige och som leder till diskussioner som kan engagera”. Det betyder att det kan vara lämpligt att göra planeringen i form av sk temaplanering.

Att man planerar i teman innebär att man delar in det allmänna innehållet i olika ämnesområden som Familj, Relationer, Skatter, Årstider och sedan för varje ämnesområde fastställer vad kursdeltagarna behöver känna till och vad de behöver kunna göra med språket. Nedan ges ett förslag på vad som kan ingå i ämnesområdena Sjukvård och Natur.

Sjukvård

Deltagarna skall *känna till*

- hur svensk sjukvård fungerar
- rätten till tolkhjälp
- vart man vänder sig när man blir sjuk
- försäkringskassan

kunna

- tala om hur de mår
- läsa sjukvårdsinformationen i telefonkatalogen
- beställa tid
- ringa och sjukanmäla sig
- fylla i blankett från försäkringskassan

Natur

Deltagarna skall	<i>känna till</i>	<i>kunna</i>
	<ul style="list-style-type: none">• lite om svensk natur och variationer mellan olika delar i landet• lite om vad naturen betyder för en svensk• allemansrätten	<ul style="list-style-type: none">• göra naturbeskrivningar• göra jämförelser med naturen i hemlandet

Vad som skall tas upp inom ett ämnesområde och när beror på grupp-deltagarnas förutsättningar, behov och önskemål. Alla kursdeltagare skall naturligtvis ha grundläggande kunskaper vad gäller såväl det språkliga som det allmänna innehållet. Ändå kan innehållet skilja sig avsevärt mellan två kurser eller för olika kursdeltagare i en heterogen grupp.

I en grupp med unga kursdeltagare kan man anta att det är tillräckligt att nämna lite om svensk åldringsvård medan mycket tid ägnas åt olika utbildningsvägar och arbetsmarknad. I en grupp med föräldrar till skolbarn blir den svenska skolan helt naturligt ett viktigt ämnesområde. Har kursdeltagarna specialintressen är det lämpligt att ge dem tillfälle att arbeta med dem.

I en grupp med studievana kursdeltagare kan man räkna med att relativt tidigt kunna ta in grammatisk terminologi och ge kursdeltagarna ganska avancerade skriv- och läsuppgifter. Har man däremot en grupp med studieovana kursdeltagare är det nödvändigt att undervisningen åtminstone under en första tid är mycket konkret och att man därför planerar in att arbeta med ämnesområden som utgår från kursdeltagarnas aktuella situation och tidigare erfarenheter. I en sådan grupp är det under initialskedet lämpligt att vara restriktiv med grammatiska termer och inte gå in på mera abstrakta grammatiska resonemang förrän kursdeltagarna fått en medvetenhet om systemet. Överhuvudtaget bör sådant som kräver abstrakta resonemang under ganska lång tid undvikas. Det betyder att både vissa delar av det språkliga innehållet och vissa ämnesområden måste sparas en tid.

När man arbetar med studieovana kursdeltagare får man också räkna med att planera in mycket praktisk studieteknik. Även den enklaste övningsuppgift kan behöva en uttömmande, mycket konkret instruktion för att kursdeltagarna skall ha en möjlighet att klara av den.

I en grupp med kursdeltagare som redan kan lite svenska bör man snarast ta reda på vad de kan och vad de har för behov. För att få en uppfattning om deras studieförutsättningar behöver man veta hur länge de varit här i Sverige, om de redan fått undervisning i svenska och i så fall hur mycket.

Om man i en kommun inte har möjlighet att bilda mer än en grupp med kursdeltagare som redan kan någon svenska är det troligt att kursdeltagarna har mycket varierande behov. Vad gäller mycket heterogena grupper överhuvudtaget får man lösa svårigheterna genom att med hjälp av individualisering så långt det är möjligt inom en och samma grupp göra olika kurser för olika kursdeltagare.

Progression

Inom de olika ämnesområdena finns vissa moment som är angelägna redan tidigt medan andra kan vänta. Likaså är det tydligt att vissa inslag är enkla medan andra är mera komplicerade och ställer krav på förkunskaper. Inom ämnesområdet Sjukvård är det t ex viktigt för kursdeltagarna att redan tidigt veta vart man vänder sig när man är sjuk och att de har rätt till tolk medan de som regel inte behöver känna till hur försäkringskassan fungerar förrän senare. Man bör därför redan tidigt ta upp hur sjukvården fungerar i stort. Det kan ske med hjälp av tolk eller information på modersmålet – även om man senare också får ge informationen på svenska för att kursdeltagarna skall få den vokabulär som krävs för att kunna förstå och själva delta i samtal i ämnet.

Det är angeläget för kursdeltagarna både att kunna tala om hur de mår och att kunna ringa och beställa tid hos en läkare. Ändå kanske man bedömer att man inte kan arbeta med dessa moment under den allra första tiden, åtminstone inte helt. Redan tidigt kan man gå igenom allmänna uttryck för hälsotillstånd medan andra sådana uttryck kanske är för svåra att ta upp i början av kursen och därför får ges senare. Eftersom det krävs en hel del kunskaper både i svenska språket och om svenska förhållanden för att kursdeltagarna skall kunna arbeta med vad man säger när man ringer och beställer tid hos en läkare, väljer man att planera in den situationen först en bit in i kursen.

Det är alltså varken möjligt eller lämpligt att gå igenom ett helt tema på en gång utan man får ta upp vissa områden inom de olika temana redan tidigt under kursen för att sedan återkomma till dem vid ett eller flera senare tillfällen. En sådan progression brukar kallas cyklisk.

Också för det språkliga innehållet är en cyklisk progression lämplig. Kursdeltagarna behöver redan från början språkliga medel för alla uttrycksbehov och därför bör man eftersträva att så snart som möjligt täcka många olika språkfunktioner och allmänna begrepp även om man inte täcker dem helt under de första cyklerna. Man går t ex tidigt igenom räkneorden och ord som "många" och "några" så att kursdeltagarna har ett sätt att "uttrycka antal" på och låter kursdeltagarna under denna första tid lära sig vissa pluralformer lexikalt. Senare – eventuellt vid ett par tre olika tillfällen – tar man upp de olika plural-

reglerna. Likaså nöjer man sig kanske i början med uttrycket ”kan du” för språkfunktionen ”be någon om något” för att senare ta upp fler varianter.

Integrering

En frågeställning man ställs inför såväl vid övergripande planering som vid korttidsplanering är om man skall integrera de olika delarna av kursinnehållet eller inte. Skall man ha som ambition att så långt möjligt försöka knyta studiet av grammatik, uttal och språkfunktioner till det allmänna innehållet eller skall man i stället dela upp inlärningsstoffet och ha olika pass för de olika delarna och ha en progression för grammatik, en för uttal, en för språkfunktioner?

Det finns inget entydigt svar på dessa frågor utan man får själv försöka komma fram till vad som är bäst. Man kan tänka sig flera möjligheter. Kanske väljer man att integrera uttal och språkfunktioner men inte grammatik eller tvärtom.

Ett sätt att lösa problemet är att integrera behandlingen av det uttal, den grammatik och de språkfunktioner som på ett naturligt sätt kommer in i det allmänna innehållet och dessutom planera in pass där man arbetar med t ex grammatiska strukturer som inte kommer in naturligt i det aktuella stoffet men som man ändå bedömer som nödvändiga.

Korttidsplanering

Med korttidsplanering avses att man fastställer kursprogrammet för en kortare tidsperiod t ex en vecka. Kursdeltagarna bör aktivt ta del i detta arbete som är knutet till utvärderingen av föregående planeringsperiod.

Man väljer vilket allmänt innehåll man skall arbeta med under planeringsperioden och ser vad som kommer in av ”känna till” och av ”kunna”. Man väljer vilket språkligt innehåll man skall arbeta med – vilken/vilka samtalssituationer, vilken grammatik, vilket uttal, vilket ordförråd. I valet av språkligt innehåll aktualiseras frågan om integrering. Det är viktigt att inse att det nästan aldrig finns något helt självklart samband mellan ett tema och t ex ett moment inom grammatiken. Man gör en inventering av vilket språkligt innehåll som aktualiseras i arbetet med det allmänna innehållet och tar sedan ställning till om det är lämpligt att behandla något av det mera systematiskt eller om man skall vänta med att ta upp det och låta kursdeltagarna lära sig vissa former eller uttrycksvarianter lexikalt.

Det är mycket viktigt när man planerar att man ser till att undervisningen är varierad så att kursdeltagarna får träning i alla färdigheter.

De skall varje planeringsperiod få träning i att lyssna, att tala, att läsa och att skriva och de behöver också få tillfälle att kommunicera i verklighetsliknande situationer. Likaså har de behov av arbetsuppgifter som stimulerar deras kreativa förmåga och ger dem möjlighet att använda sin fantasi. Om man inte kan tillfredsställa dessa behov av variation och kreativ stimulans inom det/de ämnesområden man arbetar med under den aktuella planeringsperioden kan man ta in annat material.

En annan viktig del av korttidsplanering är att man när man fastställt innehållet tar ställning till vad som skall göras i undervisningen och vad som skall vara hemarbete.

Här presenteras två förslag till veckoplanering i en grupp där kursdeltagarna läst svenska relativt kort tid. I det första exemplet har man valt att integrera det språkliga och det allmänna innehållet medan man i det andra valt att behandla det språkliga innehållet separat. I båda fallen tar man in tidningsmaterial som ligger utanför det aktuella innehållet.

EXEMPEL PÅ VECKOPLANERING 1

Ämne: Närmiljö

Allmänt innehåll

känna till:	lite om kommunens olika delar
kunna:	fråga om vägen svara på förfrågan om vägen läsa karta

Språkligt innehåll

grammatik:	ordföljd i huvudsats
funktioner:	tala om att man förstår/inte förstår kontrollera att den andre förstår /inte förstår
uttal:	uttala namn på gator och platser i kommunen
ord:	några befintlighetsuttryck
Muntlig kommunikation:	rollspel "fråga om vägen"
Skriftlig kommunikation:	meddelande till någon om vägen till...
Skriva:	diktamen "en vägbeskrivning"

Höra: pricka in platser på en karta utifrån inspelade vägbeskrivningar i dialogform

Läsa: sätta ihop sönderklippt dialog "var ligger ...?"

Allmänt innehåll

nyheter/tidningsnotiser

Muntlig kommunikation:

berätta och "diskutera" nyhetsnotiser/nyheter

Läsa:

nyhetsnotiser/nyheter – kombinera med rubriker

Läsa:

insändare

EXEMPEL PÅ VECKOPLANERING 2

Ämne: Fritid

Allmänt innehåll

känna till:

lite om fritidssysselsättningar i kommunen

kunna:

berätta om egna fritidsintressen

Muntlig kommunikation:

diskutera/fråga varandra om fritidsintressen
diskutera svenskarnas fritidsaktiviteter

Skriftlig kommunikation:

fylla i lånekort (bibliotekskort)

Läsa:

artikel om undersökning om svenskarnas fritidsaktiviteter

Ämne: Boende

Allmänt innehåll

känna till:

lite om olika boendeformer

Språkligt innehåll

funktioner:

instämna/inte hålla med

Muntlig kommunikation:

samtal om vad man vill veta om boende
diskutera påståenden om boende

Skriva:	kombinera bilder på personer med korta beskrivningar av bostäder och skriva beskrivningarna under respektive bild
Läsa:	informationstext om boende
<i>Språkligt innehåll</i>	
grammatik:	plural
uttal:	sj- och tje-ljuden
Skriva:	skriva slutet på en kort berättelse
Höra:	lyssna på dialoger och avgöra relationen mellan de som talar
Läsa:	nyhetsnotiser/nyheter

Fortlöpande planering

Med fortlöpande planering avses det dagliga planeringsarbetet. Man summerar dagens arbete och tar ställning till om man kan genomföra följande dags program enligt planerna eller om vissa ändringar behöver göras. Visar det sig t ex vid repetitionen av en grammatisk struktur att kursdeltagarna inte förstått dess betydelse och/eller användningsområde bedömer man det antagligen som nödvändigt att ägna mer tid åt den och ändra om i nästa dags program. Likaså väljer man kanske att fortsätta arbetet med något som kommit upp spontant under dagen – någon har t ex frågat vad man säger i en viss situation och man bedömer att de behöver mer systematisk träning.

Ibland kanske man väljer att ändra om helt i programmet som när ett ämnesområde/en situation man planerat att arbeta med senare, aktualiseras av något som händer i gruppen eller ute i samhället.

Utvärdering

” En återkommande utvärdering av undervisningen skall göras. Utvärderingen skall visa hur man har lyckats uppfylla de mål som har ställts upp, om både det allmänna och språkliga innehållet fått den inriktning och utformning som planerats, hur arbetsformer, hemarbete, läromedel fungerat etc. ”

(Lsfi -91)

” Vid utvärdering och diagnostisering skall läraren bedöma deltagarnas kommunikativa förmåga och inte enbart deras kunskaper i enstaka strukturer.”
(Lsfi -91)

I sfi eftersträvas ett aktivt inflytande från deltagarna över undervisningens innehåll och arbetssätt och en aktiv medverkan i planeringen av undervisningen. Detta förutsätter att planeringsarbetet kopplas till en kontinuerlig utvärdering av undervisningen. Utvärderingen ger en överblick av det arbete som utförts och bildar underlag för planeringen av det fortsatta arbetet.

Med utvärdering avses här en utvärdering av hur valda arbetsformer och aktiviteter fungerat och hur kursdeltagarna själva har upplevt innehållet. En sådan utvärdering kan göras i form av frågor som diskuteras i stor- eller smågrupp och/eller enskilt. Utdrag ur exempel på två sådana utvärderingar presenteras här.

- | | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|------------------------|
| A.1. Jag tycker att vi har | <input type="checkbox"/> för många | } tillfällen att prata |
| | <input type="checkbox"/> lagom många | |
| | <input type="checkbox"/> för få | |
| 2. Jag anser att vi arbetar | <input type="checkbox"/> för mycket | } med uttal |
| | <input type="checkbox"/> lagom mycket | |
| | <input type="checkbox"/> för lite | |
| 3. Enligt min åsikt har vi | <input type="checkbox"/> för mycket | } hemarbete |
| | <input type="checkbox"/> lagom mycket | |
| | <input type="checkbox"/> för lite | |
- osv.

B. Du har läst svenska i ... veckor och jag skulle vilja veta lite vad du tycker om kursen.

- | | | |
|--|----|-----|
| 1. Tycker du att innehållet är bra? | ja | nej |
| 2. Vi har haft många aktiviteter där du bara lyssnar.
Tycker du att det är bra? | ja | nej |
| 3. Vi arbetar mycket i par (två och två).
Tycker du att det är bra? | ja | nej |
| 4. Tycker du att du kan | | |
| • räkneorden på svenska | ja | nej |
| • tala om vad klockan är på svenska | ja | nej |
| • använda presens och preteritum på svenska | ja | nej |
| 5. Tycker du att du vet vad du ska säga på svenska | | |
| • i kiosken | ja | nej |
| • om du inte förstår | ja | nej |
| • om du vill fråga efter vägen | ja | nej |
- osv.

Det är viktigt att läraren tar kursdeltagarnas åsikter på allvar t ex genom att göra förändringar i enlighet med deras önskemål. I de fall läraren inte kan tillmötesgå önskemålen är det nödvändigt att han talar med kursdeltagarna om det. Det kan vara ett tillfälle att diskutera innehållet i läroplanen.

I samband med utvärdering kan det vara lämpligt att göra en kunskapskontroll. En sådan kan utformas på många sätt både som traditionella test och som gruppuppgifter av varierande slag. Här ges några prov på kunskapskontrollerande test.

Språkligt innehåll

A. Lyssna och svara på mina frågor! (Läraren ställer frågor muntligt och deltagarna skriver svaren.)

B. Vad säger de?

Anna och Jan sitter och tittar på TV. Jan är mycket trött.

Jan:

Anna:

osv.

C. Verbformer

<i>imperativ</i>	<i>infinitiv</i>	<i>presens</i>
lyssna!
.....	äter
tro!
osv.		

D. Rollspel

Allmänt innehåll

A. Medicin på recept är gratis. rätt fel
Vårdcentralen är öppen på natten. rätt fel
osv.

B. Vad kostar ett läkarbesök?

Vilket telefonnummer ska man ringa om man behöver ambulans?
osv.

C. Diskutera i smågrupp!

Stina köper en jacka på postorder. Samma dag som hon får jackan ser hon samma sorts jacka i en affär till ett lägre pris. Hon vill skicka tillbaka jackan för att kunna köpa den billigare i affären. Kan hon göra det? Får hon pengarna tillbaka? Förlorar hon något på att göra det?

osv.

Diagnostisering

”Ett viktigt hjälpmedel i planeringsarbetet är fortlöpande diagnoser och bedömningar av vilka svårigheter varje deltagare har vid ett givet tillfälle. Sådana bedömningar kan göras med hjälp av diagnostiserande övningar och test och genom observationer av deltagarnas språkliga produktion.

Vid utvärdering och diagnostisering skall läraren bedöma deltagarnas kommunikativa förmåga och inte enbart deras kunskaper i enstaka strukturer.”

(Lsfi –91)

Diagnostisering innebär att man tar reda på vad deltagarna redan kan och vad de har för behov. Med diagnostisering avses här dels lärarens fortlöpande observation av deltagarnas prestationer, dels mer styrda övningar och test.

Den fortlöpande lärarobservationen gör läraren genom att vara uppmärksam på vad kursdeltagarna säger och försöker säga och vad de på olika sätt visar att de behöver och/eller vill veta. Med dessa observationer som grund bedömer läraren vad som är relevant att ta upp vid det aktuella tillfället och vad som kan/måste vänta. Lämpliga tillfällen för lärarobservationer är när kursdeltagarna arbetar med muntliga kommunikativa aktiviteter i par eller smågrupp och när de skriver. Det är när de kommunicerar fritt som läraren kan få en riktig uppfattning om var de befinner sig i sin språkliga utveckling.

Den mera styrda diagnostiseringen kan göras på olika sätt. Man kan t ex använda vanliga övningar av olika slag om man vill ta reda på vad kursdeltagarna kan av t ex ett visst grammatiskt moment eller ordförrådet inom ett ämnesområde.

När man vill veta om deltagarna klarar sig i vissa situationer och inte bara om de behärskar ett väl avgränsat avsnitt som ett grammatikmoment får man använda andra typer av styrd diagnostisering.

Ett sätt är att försätta kursdeltagarna i olika situationer och se om de klarar av att uppfatta det som sägs och förmedla det de behöver uttrycka. Det kan innebära att man låter kursdeltagarna faktiskt ringa ett samtal för att ta reda på något eller också i klassrummet arrangera situationer som liknar verkliga situationer, t ex i form av rollspel.

Man kan också låta kursdeltagarna själva bedöma om de tror att de skulle klara sig i olika situationer. När man i en grupp bedömt att det är lämpligt att arbeta med ett visst ämnesområde kan man välja några passande situationer som deltagarna får ta ställning till. Detta kan

göras t ex i form av en enkät. Har man t ex bestämt sig för att arbeta med ämnet "Bostad" skulle man kunna göra en enkät av följande typ:

- Klarar du att läsa och förstå bostadsannonser?
ja kanske nej vet inte
- Klarar du att gå till bostadsförmedlingen och söka bostad utan tolk?
ja kanske nej vet ej
- Klarar du att skriva en lapp att lägga i fastighetsskötarens brevlåda och tala om att det inte finns något varmvatten?
ja kanske nej vet ej

När kursdeltagarna kan så mycket svenska att de själva kan uttrycka vad de upplever för behov kan detta vara ämne för samtal i smågrupper eller i hela gruppen. Frågeställningarna måste vara konkreta som i följande exempel:

- i vilka situationer de har behov av att uttrycka sig på svenska,
- vad de har/har haft behov av att uttrycka, muntligt/skriftligt men inte klarar/har klarat,
- vad de har/har haft behov av att förstå men inte klarar/har klarat.

Vid denna typ av diagnostisering kan givetvis både språkliga behov och behov av fakta komma fram.

För dessa typer av diagnostisering som bygger på kursdeltagarnas uppfattning om sin förmåga att klara sig i olika situationer gäller att diagnostiseringen bara visar på vilka situationer deltagarna inte klarar sig i men de ger inte exakt information om vad deltagarna behöver. Analys och precisering av deltagarnas behov blir lärarens uppgift. Behöver de lära sig strukturer, vet de vilka uttryck som passar bäst i situationen, behöver de träning i att lyssna på och tolka eller behöver de fakta etc.

När det gäller självskattning och självbedömning är en svårighet att vissa kursdeltagare har tendens att överskatta sin förmåga medan andra alltid undervärderar sin kapacitet. Ett sätt att hjälpa kursdeltagarna att utveckla en realistisk uppfattning om den egna förmågan är att låta kursdeltagarna göra en självskattning, som följs upp med test, och sedan diskutera testresultatet i förhållande till självskattningen.

Om man enbart vill ta reda på vad deltagarna har för faktakunskaper inom ett ämnesområde kan en diagnostisering bestå av några kunskapsfrågor ställda av läraren. Inom ämnesområdet "Arbetsmarknaden" kan man ställa frågor som:

- Hur många timmar per vecka är normal arbetstid?
- Vad menas med ackordslön?
- Hur lång semester har man rätt till varje år?

Ett annat sätt är att låta deltagarna enskilt eller i grupp försöka lösa några konkreta fall. Nedan ges några exempel på sådana fall inom ämnet "Familj".

**HUR ÄRVER
BARNEN?**

Vi är ett par som är sammanboende. Vi har barn, men inte tillsammans. Vi har en lägenhet och vi har köpt möblerna gemensamt.

Hur stor del av vår gemensamma egendom ärver mina barn, om jag dör först? Kan vi skriva ett inbördes kontrakt? Hur gör man det?

"Bekymrade Amalia"

**Kan man skiljas
på avstånd?**

Kan en utländsk medborgare i Sverige skiljas från sin fru, om hon inte bor här? Hon har inte sagt ja till att skiljas.

RKN

**Måste jag fortsätta
att betala?**

När min fru och jag skildes, måste jag betala underhållsbidrag (pengar) för vårt barn.

Nu har hon gift om sig med en annan man. Måste jag fortsätta att betala då?

N.D.

(Dessa fall är hämtade från Invandartidningen På Lätt Svenska.)

Man kan också när det gäller faktakunskaper utgå från vilka behov deltagarna upplever att de har. När man skall arbeta med ett ämnesområde kan man låta kursdeltagarna skriva ned de frågor de har om ämnet eller i gruppen diskutera vad de vet om ämnet och vad de skulle vilja veta mer.

Arbetsformer

”Ett gott samarbete och en god atmosfär inom studiegruppen är avgörande för en framgångsrik inläring. Undervisningen skall därför utgå från gruppmedlemmarnas erfarenheter, kunskaper och intressen och utmärkas av arbetsformer som gynnar aktivt samarbete mellan deltagarna.

Arbetsformerna skall vara sådana att deltagarna får många tillfällen att arbeta tillsammans och lära av varandra. Läraren skall ge deltagarna möjlighet att aktivt öva att kommunicera på svenska i en otvungen och trygg atmosfär. En kontinuerlig och

verklig dialog lärare–kursdeltagare och kursdeltagare–kursdeltagare skall präglade arbetet.”

(Lsfi –91)

”Läraren bör prioritera arbetsformer som aktiverar deltagarna och ger dem tillfälle att använda språket i klassrummet. Arbete i smågrupper, i par och individuellt, bör få stort utrymme.”

(Lsfi –91)

Val av arbetsform är tillsammans med val av aktivitet den faktor som har störst betydelse för hur undervisningen blir. Vill man att kursdeltagarna skall vara aktiva och lära sig att samarbeta måste man lägga upp undervisningen så att kursdeltagarna har tillfälle att arbeta tillsammans kring meningsfulla uppgifter.

Val av arbetsform tycks ha betydelse främst för interaktionsmönstret, dvs hur mycket kursdeltagarna talar, hur länge och hur många initiativ de tar.

Den lärarledda helgruppsundervisningen karakteriseras vanligen av att läraren talar en stor del av tiden. Deltagarna har få tillfällen att uttrycka sig. De talar mest på uppmaning av läraren och de talar oftast inte särskilt länge. Det är sällsynt att de tar initiativ till kommunikation. De få initiativ som förekommer är frågor på sådant deltagarna inte förstår. Den mesta kommunikationen går genom läraren. Interaktionen kursdeltagarna emellan är nästan obefintlig. En nackdel med helgruppsundervisningen är att det ofta är ett par tre kursdeltagare som står för det mesta talet.

Par- och smågruppsarbete däremot innebär att kursdeltagarna får fler tillfällen att tala, de är aktivare. De talar inte bara oftare utan också längre.

Den här beskrivna skillnaden mellan helgrupps- och smågruppsarbete är något förenklad. Det är naturligtvis inte så att smågruppsarbete alltid leder till fullgod språkträning och att helgruppsundervisning måste verka hämmande på möjligheterna till kommunikation i klassrummet.

Det är självklart att kursdeltagarna talar mycket och att aktiviteten är hög i lärarledd helgruppsundervisning om läraren ger kursdeltagarna ansvar för den egna inläringen, sätter innehållet i centrum och är intresserad av vad kursdeltagarna har att säga. Storgruppsdiskussioner där kursdeltagarna resonerar eller argumenterar kring vissa frågeställningar kan bli verkligt kommunikativa. Det förutsätter dock att läraren drar sig undan och fungerar mera som en i gruppen än som traditionell lärare.

Det är också självklart att styrda och mekaniska aktiviteter som högläsning av dialoger eller utfrågning på en text samtliga läst inte

ger upphov till särskilt mycket kommunikation bara för att de görs i par eller smågrupp. Ändå kan man inte bortse från följande:

- I den öppna och kommunikativa helgruppsundervisningen är det många som skall dela på tiden. Det blir därför lätt så att vissa kursdeltagare får få tillfällen att uttrycka sig.
- Även om en smågruppsaktivitet är mekanisk innebär det faktum att kursdeltagarna arbetar i mindre grupp att de är mindre kontrollerade. De har alltså större frihet och kan ta egna initiativ utanför uppgiftens ramar och börja kommunicera.

Olika arbetsformer

- Föreläsning
- Traditionell klassrumsundervisning
- Friare klassrumsundervisning
Läraren och kursdeltagarna diskuterar. Det kan vara allt från att tillsammans diskutera vad man skulle säga i en viss situation, att utifrån några exempel komma fram till en grammatisk regel, till helt fri konversation eller diskussion.
- Enskilt arbete
- Par och smågrupp
Med grupparbete avses här inte i första hand det man traditionellt menar med grupparbete utan det kan röra sig om ganska begränsade uppgifter som inte behöver ta mer än en del av en lektion. Det kan vara att öva något som gått igenom, att repetera något, att göra en dialog tillsammans, att lösa något problem tillsammans etc. Det kan naturligtvis också vara större uppgifter, att ta reda på vad som är viktigt att veta inom ett ämnesområde t ex "det svenska skolsystemet" och presentera informationen för de andra i gruppen.
- Gå runt-arbete
Gå runt-arbete innebär att kursdeltagarna går runt i klassrummet och samtalar med varandra. Det skulle kunna beskrivas som en serie par eller smågrupper som avlöser varandra. Denna arbetsform har ett relativt begränsat användningsområde. Bäst lämpar den sig för små klassrumsundersökningar av olika slag som att ta reda på vad de andra i gruppen tycker i en viss fråga. En fördel med gå runt-arbete är att det skapar variation och att kursdeltagarna får röra på sig. En annan fördel är att deltagarna vänjer sig vid att arbeta med alla i gruppen, inte bara med dem de sitter bredvid. Positivt är också att kursdeltagarna precis som i par- och smågruppsaktiviteter har större frihet att styra arbetet. Det ger fler möjligheter till spontan kommunikation.

- Studiebesök

Syftet med ett studiebesök kan vara att ge en ny information eller att konkretisera och komplettera den information som ges i undervisningen. Syftet med studiebesöket måste var klart för alla före studiebesöket.

Studiebesök måste förberedas och följas upp noga för att bli ett meningsfullt inslag i undervisningen. Det är nödvändigt att kursdeltagarna ibland gör studiebesök individuellt eller i smågrupp för att de skall lära sig att självständigt skaffa sig information. Hela gruppen inklusive läraren behöver således inte alltid göra studiebesök tillsammans. Alla behöver inte heller göra samma studiebesök.

Variation

”Arbetsformerna skall varieras för att stimulera deltagarna och ge dem många möjligheter att förstå och lära sig.”
(Lsfi –91)

Olika individer lär sig språk på olika sätt. En del kan ha lätt att lära det de hör, andra vill se det de skall lära sig och ytterligare andra behöver själva uttrycka det de skall lära sig i tal eller skrift. Det är därför viktigt att för ett visst innehåll variera arbetsformer och övningstyper. Ytterligare en anledning är att inläringen underlättas om fler sinnen används i processen.

Att variera arbetsformerna för ett visst innehåll är givetvis också ett sätt att repetera något utan att det upplevs som tråkigt.

Individualisering

”I sfi måste arbetet individualiseras i hög grad.”
(Lsfi –91)

Individualisering kan göras på olika nivåer. Kursdeltagarna kan arbeta med olika delar inom ett och samma ämnesområde/språkliga moment. De kan också arbeta med helt olika stoff och uppgifter. Arbetsformerna kan också individualiseras. Några arbetar kanske enskilt, andra i par eller smågrupp medan ytterligare några arbetar i en mindre grupp under lärarens ledning.

I läroplanen understryks vikten av att inte driva individualiseringen så långt att gruppgemenskapen och gruppdynamiken går förloerade. I grupper som präglas av en tämligen hög homogenitet är risken för detta liten. Där är behovet av individualisering nämligen relativt begränsat. Visserligen kan läraren låta olika kursdeltagare fördjupa

sig i olika delar av ett ämnesområde eller variera arbetsformerna inom gruppen men kursdeltagarna arbetar ändå med samma material en stor del av tiden och har många tillfällen att lära känna alla i gruppen.

I den typ av mycket heterogena grupper som kan förekomma i kommuner med få invandrare tvingas man ofta driva individualiseringen långt. Det får till följd att de olika kursdeltagarna under en stor del av tiden arbetar med olika saker varför gruppgemenskapen kan bli lidande. Visserligen skall gruppgemenskap eftersträvas men samtidigt måste hänsyn tas till att det kan vara mycket påfrestande både för den kursdeltagare som lär sig snabbt och den som har stora svårigheter att arbeta tillsammans. Det måste bli fråga om en balansgång som ställer stora krav på lyhördhet från lärarens sida.

Även om man i en heterogen grupp driver individualiseringen så långt att kursdeltagarna arbetar enskilt eller i smågrupp den största delen av tiden bör man för att främja utvecklingen av en gruppgemenskap planera in vissa gemensamma pass så att kursdeltagarna får möjlighet att arbeta tillsammans och lära känna varandra. Sådana pass kan ägnas åt allmänna samtal och diskussioner tex om aktuella händelser och om sådant som rör gruppen. Kursdeltagarna bör ibland få arbeta i mindre grupper som inte satts samman med tanke på språkkunskaperna.

Hemarbete

” Hemarbete utgör en viktig del av arbets sättet inom sfi. Det skall till innehåll och omfång anpassas till varje individs och grupps förutsättningar och möjligheter.”

(Lsfi -91)

För att kunna utnyttja den begränsade lärarledda undervisningstiden på bästa sätt bör tiden i gruppen ägnas åt aktiviteter där deltagarna behöver läraren och/eller sina kurskamrater. Det kan vara fråga om olika former av träning i muntlig kommunikation, genomgångar av olika slag, textbearbetning och uttalsträning. Som hemarbete kan kursdeltagarna göra sådant de kan klara av på egen hand tex olika skrivuppgifter, slå upp ord till en text, läsa in en text. En fördel med att deltagarna gör sådana uppgifter hemma är att de har den tid de behöver utan att behöva ta hänsyn till de andra.

Skilnaderna är stora mellan vad olika individer klarar av att göra på egen hand. Därför får läraren anpassa hemuppgifterna efter kursdeltagarnas förutsättningar. De lärare som arbetar i kommuner med liten verksamhet och har mycket heterogena grupper måste i hög grad individualisera hemuppgifterna.

Instruktionerna till hur uppgifterna ska lösas skall vara tydliga så

att alla har helt klart för sig vad de ska göra. I vissa grupper kan det kanske vara nödvändigt att först göra liknande uppgifter tillsammans i klassen.

Det kan för vissa kursdeltagare vara svårt att göra hemarbetet i hemmet. För dessa kan kanske någon lokal i skolan eller på biblioteket vara en lösning.

”Hemarbete skall, både till innehåll och arbetssätt, ses som ett vidare begrepp än den traditionella ”läxan”. Hemuppgifterna kan både bestå i att undersöka och ta reda på olika företeelser i omgivningen och att befästa kunskaper och färdigheter.”

(Lsf1 –91)

Som hemarbete räknas alla uppgifter som deltagarna får i uppgift att utföra utanför lektionstid. Uppgifterna kan vara av varierande art, i princip allt från att gå ut och ta reda på olika saker till mera traditionella uppgifter som att svara på frågor, fylla i grammatiska former och skriva referat.

Det viktiga är att deltagarna känner att uppgifterna ingår i ett sammanhang och att de är meningsfulla. Särskilt viktigt är detta när det gäller ”ta reda på”-uppgifter. Att gå ut och ta reda på olika saker är en stimulerande uppgift som ger deltagarna möjlighet att prova språkkunskaperna utanför klassrummet – förutsatt att uppgiften är anpassad till deltagarnas behov och förutsättningar. Om inte upplevs ofta sådana uppgifter negativt.

Att få i uppgift att ta reda på något som man redan vet eller inte upplever som relevant är inte meningsfullt. Det blir därför inte meningsfullt om alla i gruppen tar reda på samma sak.

”Hemarbetet skall vara en naturlig del av studiearbetet;”

(Lsf1 –91)

Hemarbetet skall så långt det är möjligt vara en integrerad del av studiearbetet och inte något fristående och isolerat. Ett sätt att koppla samman hemarbetsuppgifterna och det övriga innehållet är att man redan i planeringen tar ställning till vad som ska göras som hemarbete.

Hemarbetet kan naturligtvis komma in var som helst i arbetet. Det kan vara fråga om en uppföljning av något man arbetat med under dagen, en repetition av något man gjort tidigare eller en förberedelse för nästa dags arbete.

Oberoende av uppgift är det viktigt att hemarbetet på något sätt följs upp i undervisningen. Ibland räcker det med att man samlar in uppgifterna för rättning. Andra gånger kan det deltagarna arbetat med hemma ligga till grund för olika aktiviteter i gruppen.

Här ges exempel på hur man kan planera utifrån frågeställningen hemma – på lektionstid.

Ämne: Tandvård

I en grupp kommer läraren och kursdeltagarna överens om att kursdeltagarna behöver

känna till: hur tandvården i Sverige fungerar, vad det kostar hos tandläkaren, hur man hittar en tandläkare

kunna: ringa och beställa tid hos en tandläkare, förstå typiska fraser hos tandläkaren

Läraren bestämmer sig för följande delmoment och arbetsgång:

- | <i>lektionstid</i> | | <i>hemma</i> |
|--|---|---|
| 1. | | läsa faktatexter om svensk tandvård, ev på modersmålet |
| | ← | |
| samtal, frågor om tandvård i Sverige | | |
| 2. genomgång av fraser som man kan höra hos tandläkaren | | |
| | → | kombinera repliker med tandläkarfraser till replikskiften |
| | ← | |
| muntlig genomgång av uppgiften, rollspel med läraren som tandläkare | | |
| 3. genomgång av språkfunktioner som är nödvändiga för ett samtal som innebär en tidsbeställning | | |
| | → | |
| | ← | repetera uttrycken |
| rollspel "beställa tid" med läraren som tandsköterska | | |
| 4. <i>hörförståelse</i> : några replikskiften där en trevlig/sur/ointresserad sköterska kommer ut i väntrummet och ropar upp.
<i>uppgift</i> : På vilket humör är sköterskan? | | |

5. ta reda på vart man går/ringer om man akut behöver en tandläkare på orten
- ←
- uppföljande samtal

Ämne: Mat och dryck

I en grupp kommer läraren och kursdeltagarna överens om att kursdeltagarna behöver

känna till: lite om svensk mat, om att äta ute

kunna: vad matvaror och maträtter heter på svenska, läsa en vanlig matsedel, beställa mat på restaurang

Dessutom bedömer läraren att det är lämpligt att i detta sammanhang ta upp räkningsbara och icke-räkningsbara substantiv. Läraren bestämmer sig för följande delmoment och arbetsgång:

lektionstid

hemma

1. samtal om vad som uppfattas som svensk mat

2. läsa matsedel

→ skriva veckomatsedel och ta reda på vad olika matvaror och maträtter heter på svenska

←

3. samtal om matvanor

4. genomgång av räkningsbara och icke-räkningsbara substantiv

→ fylla i "mycket/många" "lite/få" i meningar i sammanhängande text

←

insamling och rättning

5.

läsa text om en måltid eller ett restaurangbesök inkl dialog utan slut, skriva slutet

←

insamling och rättning, jämförelse av de olika sluten

6. *hörförståelse*: dialog vid ett restaurangbesök, några personer diskuterar menyn inkl

priser och beställer.

uppgift: Vad kostar det de beställer?

7.

uttal: ta ut betonade stavelser i replik, från tex restaurang-dialog

genomgång av hemuppgiften, körläsa



Läromedel

”Allt material, som lärare och kursdeltagare kommer överens om att använda för att nå uppställda mål, innefattas i begreppet läromedel.”

(Lsfi -91)

Det är i sfi inte nödvändigt att följa ett förproducerat läromedel. Läromedel kan förutom läroböcker vara tidningar, tidskrifter, broschyrer, skönlitteratur, blanketter och annat autentiskt material.

Det material som används skall anpassas till gruppen och den enskilde kursdeltagarens förutsättningar och behov. För ungdomar är kanske ”dialoger från diskoteket” intressanta och relevanta medan sådant material säkert inte upplevs som meningsfullt av äldre kursdeltagare.

Det är viktigt att tänka på att materialet skall vända sig till vuxna. Böcker och texter skrivna för barn har ett innehåll som i regel inte lämpar sig för vuxna såvida de inte läses just för att vara exempel på svensk barnlitteratur. De är heller inte alltid språkligt enkla.

Innehållet i materialet skall vara aktuellt. Uppgifter blir snabbt gamla och frågeställningar inaktuella och därför måste man som lärare vara beredd på att komplettera med annat material.

Språket skall återge naturlig språkanvändning och ge exempel på olika sätt att tala och skriva svenska beroende på syftet. Materialet skall också ge prov på språklig variation och ge insikt om skillnader mellan olika språkliga varianter i tal- och skriftspråk. Det innebär för skriftspråkets del att det måste finnas olika typer av texter, faktatexter, berättande texter, dagbokstexter, brev, telegram, instruktioner, beskrivningar etc. När det gäller talat språk bör det finnas inspelat tal med personer med olika social bakgrund och från olika delar av landet. ”Nedskrivet tal” – dvs dialoger – bör också ligga talat språk så nära som möjligt.

Läromedelstexter återger inte alltid en naturlig språkanvändning

eftersom de ofta är skrivna för att illustrera ett språkligt fenomen och inte för att förmedla ett innehåll. De flesta läromedel saknar dessutom variation av såväl texttyp som samtalstyp.

Om man valt ett förproducerat material måste man sovra och komplettera på ett sådant sätt att deltagarna får möta naturligt och varierat tal- och skriftspråk.

” Radio-, TV- och videomaterial bör utnyttjas. ”

(Lsfi -91)

Både ljudband och videoband ger möjlighet till hörförståelse med andra röster än lärarens men med tv och videoband blir också de icke-verbala signalerna tydliga. Det är lättare att förstå en situation om den spelas upp på video. Som tittare får man miljön klar för sig på en gång. Man ser personerna agera och ser deras kroppsspråk (ansiktsuttryck, gester, hållning, ögonkontakt, avstånd mellan dem som talar), deras ålder, deras sociala status etc.

Fackman

”För specialinriktad information, som kursdeltagarna har behov av, kan det vara lämpligt att använda fackmän. Det kan gälla frågor som rör arbetslivet, hälso- och sjukvård och utbildning.”

(Lsfi -91)

I planeringen av ett visst ämnesområde kan man för att belysa en del av ämnet välja att bjuda in en fackman. Inför ett besök av fackman är det viktigt att läraren förbereder både fackmannen och deltagarna på vad besöket kan innebära. Fackmannen bör få information om vad deltagarna redan känner till om ämnet och om hur mycket svenska deltagarna kan. Deltagarna måste i förväg få veta vad fackmannen skall tala om.

Läraren bör närvara under fackmannens besök. Detta för att kunna hjälpa till om deltagarna inte förstår och för att efter besöket kunna följa upp informationen i undervisningen.

Förutom att deltagarna av en fackman får för dem viktig information kan det vara stimulerande att möta en annan person än läraren, en person med ett annat yrke, en annan röst, en annan dialekt och en annan jargong än läraren.

Fackman behöver inte tolkas så snävt som bara experter som har till uppgift att informera. Naturligtvis kan man också bjuda in andra som har intressanta kunskaper och erfarenheter, tex grundskoleelever som berättar om skolan och yrkesarbetande människor som berättar om sitt arbete.

Litteraturlista

Allmänt om andraspråksinläring och andraspråksundervisning

- Canale, C. (1983): *From communicative competence to communicative language pedagogy*. I Richards, J. & Smith, R. (eds) *Language and communication*. Longman, New York.
- Hyltenstam, K. (1979): *Svenska i invandarperspektiv*. Liber, Stockholm.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of second-language learning*. Edward Arnold, London.
- Savignon, S. (1983): *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Mass.
- Stevick, E. (1976): *Memory, Meaning and Message*. Rowley, Mass.
- Swain, M. (1986): *Communicative competence: some roles of comprehensible output in its development*. I Cummins, J. & Swain, M. *Bilingualism in education*. Longman, London and New York.
- Viberg, Å. (1987): *Vägen till ett nytt språk*. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Natur och Kultur, Stockholm.

Klassrumskommunikation och språkinläring

- Barnes, D. (1987): *Kommunikation och inläring*. Wahlström och Widstrand, Stockholm.
- Lindberg, I. (1988): *Om kommunikation i andraspråksundervisning*. SUM-rapport 4. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet.
- Lindberg, I. & Håkansson, G. (1988): *Vad är det frågan om?* I Hyltenstam K. och Lindberg, I. (utg) *Första symposiet om Svenska som andraspråk*. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms Universitet.

Long, M. & Porter, P. (1985): *Group work, Interlanguage talk and second language acquisition*. TESOL Quarterly 19 (2).

Om kulturmöten

Valdes, J. M. (1986): *Culture Bound-Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge Language Teaching Library.

Wellros, S. (1986): *Kulturmöten till vardags*. Utbildningsförlaget, Stockholm.

Wellros, S. (1990): *Moster eller myndighet?* Utbildningsförlaget, Stockholm.

Kommunikativ språkundervisning

Förberg, K. & Grossman, P. (1987): *Sätt att öva lätt*. Praktisk metodhandbok för lärare i svenska som andraspråk. Studieförlaget, Uppsala.

Johnson, K. & Morrow, K. (1981): *Communication in the classroom*. Longman, Burnt Mill, Harlow, Essex.

Kommunicera mera! En idébok för kommunikativ andraspråkundervisning. Servicematerial S 88:32, Skolöverstyrelsen.

Lindberg, I., Ramsin, M. & Runnquist, G. (1984): *Säga vad man vill – ett studiematerial för SFI-lärare om kommunikativ språkundervisning*. Liber, Stockholm.

Malmström, L. (1979): *Kommunikativ språkmetodik*. Esselte Studium, Stockholm.

Kommentarmaterial

Gruppsammansättning och bedömning, kommentarmaterial till Lsfi-91, Läroplaner 1991:20. Skolöverstyrelsen och Allmänna Förlaget.

Svenska som andraspråk – fördjupade studier, kommentarmaterial till Lgr 80, Läroplaner 1987:104. Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

Syofrågor inom grundläggande svenskundervisning för invandrare (Sfi) och grundvux, kommentarmaterial till Lsfi-91. Läroplaner 1991:14. Skolöverstyrelsen och Allmänna Förlaget.

Av V-avdelningen, Skolöverstyrelsen utgivna material för lärare i sfi

Samhällsorientering (1983). Ett material om hur man kan arbeta med so i sfi-undervisningen.

Några moment i samhällsorientering (1984). Ett elevmaterial med viktig samhällsinformation.

Bascirkeln (1983). Ett fortbildningspaket för nya sfi-lärare. Materialet kan användas både som utgångsmaterial för studiecirkelverksamhet och för självstudier. Paketet består av tre delar:

Bascirkeln Grammatik och metoder

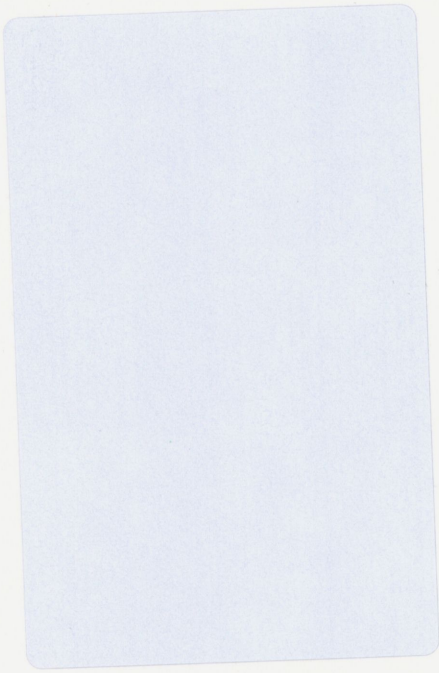
Bascirkeln Fonetik och uttalsundervisning

BascirkelnHandledning för cirkelledare

Tröskelnivå (1981). Förslag till innehåll och metoder i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare.

Tröskelnivå (1982). Praktisk tillämpning.

Att undervisa i uttal (1983).



L

sfi -91

Att undervisa i sfi Kommentarmaterial

Föreliggande kommentarmaterial har till syfte att precisera och konkretisera texten i läroplanens allmänna del under rubrikerna "Mål", "Undervisningens innehåll" och "Metoder och arbetsformer".

I kommentarmaterialet tas följande områden upp:

- Andraspråksinläring
- Sfi - några organisatoriska aspekter
- Kommunikativ kompetens
- Innehållet i sfi
- Färdigheterna
- Ansvar för den egna inläringen
- Planering, metoder och arbetsformer

Kommentarmaterialet vänder sig främst till lärare som undervisar i sfi. Det är givetvis också av betydelse för lärare som har motsvarande undervisning inom grundläggande undervisning för vuxna (grundvux).

ISBN 91-38-40431-1

ALLMÄNNA FÖRLAGET

BESTÄLLNINGAR: ALLMÄNNA FÖRLAGET, KUNDTJÄNST, 106 47 STOCKHOLM,
TEL: 08-739 96 30, FAX: 08-739 95 48.

