

Att undervisa elever med Svenska som andraspråk

- ett referensmaterial

Ämnesord:

andraspråksundervisning,
svenskundervisning, grundskola,
gymnasieskola, vuxenutbildning,
Sverige

Beställningsadress:

Liber Distribution

162 89 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-postadress: skolutveckling@liber.se

Beställningsnummer: U03:027

ISBN: 91-85128-18-X

ISSN: 1651-9787

2:a upplagan, 3:e tryckningen

Produktion: 2 ST.AB

Tryck: Elanders Gummessons 2003

Omslag: Mark Ingelse

Förord

Enligt regeringsbeslut under hösten 1994 fick Skolverket i uppdrag att utarbeta två referensmaterial kring undervisningen i svenska som andraspråk för grund- och gymnasieskolan samt för grundläggande vuxenutbildning.

Dessa material "Att undervisa invandrarelever i svenska. Kommentarer till kursplaner i svenska och referensmaterial i svenska som andraspråk" samt "Att undervisa vuxna invandrarelever i svenska. Ett referensmaterial i svenska som andraspråk för grundläggande vuxenutbildning" gav kommentarer till kursplanerna i svenska och hur elever som inte hade svenska som modersmål skulle kunna nå målen i svenska.

Sedan 1995 är svenska som andraspråk emellertid ett eget ämne i samtliga skolformer med egna kursplaner och betygskriterier.

Föreliggande material är en omarbetning av "Att undervisa invandrarelever i svenska. Kommentarer till kursplaner i svenska och referensmaterial i svenska som andraspråk" med hänsyn tagen till att svenska som andraspråk nu är ett eget ämne. Eftersom den tidiga språkutvecklingen är så viktig har till detta material även fogats ett avsnitt som handlar om språkutvecklande arbete i förskolan.

Materialet vill ge lärare som undervisar andraspråkselever stimulans i deras viktiga pedagogiska uppgift och bidra till teoretisk medvetenhet om och metodisk insikt i vad det innebär att som andraspråkselev lära sig ett andraspråk. Detta betyder naturligtvis inte att lära sig en mängd ord utan att införlivas med ett helt språkssystem, som i sin tur är bärare av och uttryck för en ny kultur. Det går inte att bli lärd ett nytt språk. Den som lär sig det nya språket måste själv vara aktiv och skapande och lärarens roll blir framför allt att iaktta och bedöma var andraspråkseleverna befinner sig i sin andraspråksinlärn timer och med lyhördhet ge näring och stuktur åt den pågående inlärn timer.

Att undervisa andraspråkselever i svenska som andraspråk är en krävande uppgift som ställer lärarens inlevelseförmåga, observans och kreativitet på prov. Läraren måste vara medveten om hur inlärn timer går till och hur man kan bedöma vilken nivå eleverna befinner sig på för att ge eleven adekvat hjälp att utveckla sitt språk, sitt tänkande och lärande vidare mot målet - aktiv tvåspråkighet.

Under 90-talet utarbetades material på Skolverket för att stödja och stimulera utvecklingen av ämnet svenska som andraspråk.

Föreliggande material "Att undervisa invandrarelever i svenska. Kommentarer till kursplaner i svenska och referensmaterial i svenska som andraspråk" omarbetades dessutom 1995. Omarbetningen innebar också att ett avsnitt som handlar om språkutvecklande arbete i förskolan tillfogades.

Materialet är fortfarande efterfrågat och Myndigheten för skolutveckling har därför beslutat att göra en nytryckning av materialet.

Materialet vill ge lärare som undervisar andraspråkselever stimulans i deras viktiga pedagogiska uppgift och bidra till teoretisk medvetenhet om och metodisk insikt i vad det innebär att lära sig ett andraspråk.

Att undervisa elever i svenska som andraspråk är en krävande uppgift som ställer lärarens inlevelseförmåga och kreativitet på prov. Läraren måste vara medveten om hur inlärn timer går till och hur man kan bedöma vilken nivå eleverna befinner sig på för att kunna ge eleven adekvat hjälp att utveckla sitt språk, sitt tänkande och lärande vidare mot målet – aktiv tvåspråkighet.

Utgångspunkten för materialet har varit unga andraspråkselever. Det är dock tillämpligt även på äldre elever och deltagare. Resonemangen kring språkets bas och utbyggnad samt kriterierna för olika nivåer av språkbehärs kning är generella och kan tillämpas på både barn och vuxna.

Det finns många likheter och beröringspunkter i undervisningen av såväl barn som vuxna analfabeter. Givetvis måste dock innehållet anpassas efter de aktuella målgrupperna.

Författarna till artiklarna representerar olika företrädare för ämnet svenska som andraspråk; Göteborgs Universitet, Lärarhögskolan i Stockholm, Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet samt aktiva lärare.

Vår förhoppning är att detta material ska vara till glädje och nytta inte bara för de lärare som undervisar i svenska som andraspråk utan för alla som undervisar flerspråkiga elever.

Kristina Wester
Avdelningschef

Ingela Nyman
Undervisningsråd

Innehåll

3 Förord

5 Innehåll

7 Inledning

av Kenneth Hyltenstam, Centrum för tvåspråkighetsforskning
vid Stockholms universitet

8 Ämnesutveckling i svenska som andraspråk och praktiskt genomförande av undervisningen

9 Mot en professionalisering av svenska som andraspråk

11 Avslutande kommentar

12 Svenskans struktur i tvärspråklig belysning

av Gunnar Tingbjörn, Göteborgs universitet

13 Fonetik

15 Grammatik

18 Ordföljd

21 Andraspråkseleverna och deras förutsättningar

av Pirkko Bergman, Lärarhögskolan i Stockholm

22 Inledning

23 Att lära sig ett andraspråk

28 Olika förutsättningar för kunskapsinhämtande på svenska

31 Två olika svenskämnen - två kursplaner

av Pirkko Bergman

32 Inledning

34 Ämnets uppbyggnad och karaktär samt mål att sträva mot

39 Mål att uppnå

46 Kursplanen i svenska som andraspråk ur elevperspektiv

av Patrik Forshage, Bredbyskolan

47 Inledning

49 Läroplanens allmänna del

50 Kursplanen i svenska som andraspråk

53 En lektion där kursplanen används och tydliggörs

56 Bedömning

av Pirkko Bergman och Lena Sjöqvist, Flemingsbergsskolan i Huddinge

57 Gemensamt lärspråk

- 59 Samtal med föräldrar
- 60 Bedömning av språkfärdighet
- 61 Nybörjarnivå - mellannivå - avancerad nivå

66 Organisation och innehåll

av Pirkko Bergman och Patrik Forshage

- 67 Undervisning på nybörjarnivå
- 69 Undervisning på mellannivå
- 71 Undervisning på avancerad nivå

SPRÅKUTVECKLANDE UNDERVISNING:

73 Flerspråkiga barn i förskolan - hur gör man?

av Susanne Benckert, Rinkeby stadsdelsförvaltning

- 74 Inledning
- 74 Språkplanering
- 75 Språkbobservationer
- 76 Hur kan språkutvecklingen i barngruppen stimuleras?
- 77 Vilka hjälpmedel behövs?
- 78 Arbete med sagor och musik

83 Hur man kan arbeta med svenska som andraspråk med yngre elever, några exempel

av Susanne Benckert

- 85 Undervisningsmaterial
- 86 Att skapa en inlärningssituation
- 86 TPR- Total Physical Response
- 87 Musik
- 88 Sagan
- 90 Språk genom lek
- 90 Att arbeta med läsutveckling
- 92 Att arbeta med skrivutveckling

94 Skönlitteratur som läromedel

av Pirkko Bergman och Lena Sjöqvist

- 95 Läsförståelse och ordinlärning
- 99 Styrda skrivövningar
- 102 Att öva muntlig färdighet
- 103 Grammatikundervisning
- 106 Varför skönlitteratur i stället för övningsboken?

108 Om kursplanen i svenska som andraspråk för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning

av Elisabeth Lindmark, Skolverket

Kenneth Hyltenstam

Inledning

Ämnesutveckling i svenska som andraspråk och praktiskt genomförande av undervisningen

Det påpekas ofta, särskilt av politiker och pedagoger, men också av samhällsdebattörer med annan bakgrund, att en god behärskning av svenska språket är en förutsättning för att individen fritt ska kunna spela en aktiv roll i samhällslivet. Det bör påpekas att detta avses gälla alla som är permanent bosatta i landet, såväl etniska svenskar som invandrare och medlemmar av inhemska minoriteter, dvs. både dem som lärt sig svenska som sitt första språk och dem som senare - i barndomen eller vuxenlivet - kommit i kontakt med svenska språket som ett andraspråk.

För dem som växer upp enspråkigt med svenska som sitt modersmål har skolan en mycket stor erfarenhet av hur det går till att främja en god behärskning av svenska i tal och skrift. Det tas som en självklarhet att svenska barn och ungdomar ska ha undervisning i sitt modersmål flera timmar varje vecka under hela skoltiden, från det de är 6-7 år tills de närmar sig 20-årsåldern. Och då gäller det ett språk de redan kan när de börjar skolan.

I fråga om elever som inte redan kan språket - eller som kan det i mer begränsad utsträckning än jämnåriga infödda - sträcker sig våra erfarenheter inte så långt tillbaka i tiden. Undervisning i svenska som andraspråk för skolbarn tog sina första stapplande steg på 60-talet, medan undervisningen i svenska för vuxna invandrare har något längre traditioner. Ämnesutvecklingen i svenska som andraspråk har huvudsakligen skett under de senaste 30 åren. Den har pågått parallellt för undervisningen i ungdomsskolan och för vuxna, eftersom den i stor utsträckning bygger på samma forskningsunderlag. Under denna tid har ämnet utvecklats intensivt och är nu ett komplext och mångfacetterat kunskapsfält. Bakgrunden till ämnets snabba utveckling är bl.a. att det kunnat utnyttja resultat från den internationellt mycket omfattande forskningen om andraspråksinlärning och andraspråksundervisning.

Ett av de allvarligaste problemen inom fältet är att den kunskap som finns om svenska som andraspråk, och som det här kommentarmaterialet ger en god introduktion till, inte alltid kommer till användning ute i skolorna. Trots att Sverige har en lärarutbildning i svenska som andraspråk, som började utvecklas vid universiteten 1973 och som 1988 fick formell status, handhas undervisningen ute i skolorna fortfarande ofta - oftast faktiskt - av lärare som inte har någon utbildning alls i ämnet.

Att undervisningens genomförande ute i skolorna på så sätt inte är i fas med utvecklingen på lärarutbildningsområdet är bl.a. en effekt av att kunskaperna om vad svenska som andraspråk innebär är begränsade eller obefintliga utanför den krets av lärare som har utbildning och erfarenhet av området och de forskare som arbetar med att skapa kunskapsunderlag för undervisningen. Så trots att både politiker och utbildningsansvariga allvarligt ställer sig bakom uppfattningen att alla elever ska uppnå en så god nivå i svenska som möjligt är de ofta dåligt insatta i vilka konsekvenser detta har för utbildningens

innehåll och organisation. Det är självklart att en elev som undervisas av en lärare som fått två, tre terminers högskoleutbildning i svenska som andraspråk är i en mycket bättre position än den elev som undervisas av en utbildad lärare.

Mot en professionalisering av svenska som andraspråk

Anledningen till att jag betonar behovet av professionalisering av området svenska som andraspråk i denna inledning är följande: Om man betraktar fältet i sin helhet - från den konkreta undervisningen till lärarutbildning och forskning vid universiteten - är det inte svårt att bli övertygad om att vi i Sverige kan åstadkomma en mycket bättre utbildning för elever som har svenska som andraspråk än vad vi i allmänhet gör idag. Som jag nämnde ovan har vi en stor mängd praktisk och teoretisk kunskap och vi har nästan 30 års erfarenhet av att organisera och genomföra undervisning. Vi har vidare många både erfarna och framför allt välutbildade lärare som sitter inne med stora delar av den befintliga kunskapen - även om vi behöver många fler. Problemet är inte bristande kunskap utan att denna kunskap fortfarande har väldigt svårt att nå fram dit där den gör nytta, nämligen till klassrummen och skolorna och till eleverna. I stället pågår denna verksamhet till stora kostnader som om ingen dokumenterad kunskap fanns att tillgå.

Att det behövs professionalism bland lärarna är tämligen självklart. Först och främst måste en lärare som undervisar i svenska som andraspråk veta att han eller hon håller på med något annat än undervisning i svenska som modersmål. Föreliggande kommentarmaterial belyser på många sätt skillnaderna. Här ska bara nämnas några exempel. Ett grundläggande sådant exempel på skillnader är att en lärare som undervisar i svenska som modersmål kan vara ganska säker på att de elever som finns i en given klass - med viss variation givetvis - har en likartad utvecklingsnivå i svenska. En lärare som undervisar i svenska som andraspråk kan däremot möta elever med alla tänkbara utvecklingsnivåer i svenska, vilka inte är förutsägbara utifrån elevens ålder eller vilken klass eleven går i. En annan skillnad av betydelse är att läraren i modersmålssvenska har egen erfarenhet av ämnet från sin skoltid, medan läraren i svenska som andraspråk normalt inte själv har någon sådan erfarenhet. En lärare i svenska som andraspråk måste alltså utifrån de kunskaper som han eller hon skaffat sig om andraspråksinlärning och om svenska som andraspråk kunna bedöma vilken utvecklingsnivå enskilda elever befinner sig på och därefter lägga upp och genomföra sin undervisning så att stödet för elevens vidare språkutveckling knyter an till denna nivå.

Båda dessa aktiviteter, bedömning och genomförandet av undervisningsförlopp, kräver ett gediget yrkeskunnande. Det går t.ex. inte att få en fullständig bild av elevens behärskning av svenska bara genom att samtala med eller lyssna på eleven i fråga under lektionerna. Vad läraren kan bedöma utifrån en sådan enkel kontakt med eleven är om det finns formella problem med uttal

eller grammatik, men för att bedöma vilka eventuella luckor som finns på ett plan som är svårare att observera, t.ex. i ordförråd eller begreppsbildning, krävs kvalificerad kunskap om hur andraspråksutveckling hos barn går till. Det finns många exempel på hur barn på lågstadiet har blivit bedömda som helt svensktalande och där det först på mellan- eller t.o.m. på högstadiet har framgått att språkliga luckor förelegat hela tiden. Den undervisning i svenska som andraspråk eleven i sådana fall hade behövt redan på lågstadiet uteblir då, givetvis med negativa konsekvenser för den långsiktiga språk- och kunskapsutvecklingen.

Ett annat problem som uppmärksammas vid felbedömning av enskilda elevers språkbehärskning är att dessa elever kan hamna i en karusell av felaktiga åtgärder. Om man t.ex. inte uppmärksammar att en elevs svårigheter med att lära sig läsa har sin bakgrund i att det språk som läsinläringen försiggår på, svenska, inte är tillräckligt utvecklat hos barnet i fråga för att läsinläringen ska försiggå på ett förväntat sätt, kanske eleven blir föremål för åtgärder som gäller för barn med specifika lässvårigheter i stället för åtgärder som har med språkutveckling att göra. Ett annat vanligt problem är att elever som har en mer begränsad utveckling av sin svenska än vad som framgår vid ett vardagligt samtal felaktigt betraktas som om de generellt hade inlärnings-svårigheter. Så länge svenskan inte fungerar som ett smidigt instrument för kunskapsinhämtande kommer detta kunskapsinhämtande att kräva en betydligt större arbetsinsats, än vad det annars skulle ha gjort. Allmänt kan man säga att det är avgörande för barns utveckling och trygghet i skolarbetet att de problem som de eventuellt har med språk, läsinläring eller inläring av kunskap identifieras på ett korrekt sätt. Språkliga problem ska behandlas som språkliga problem, andra problem ska åtgärdas enligt sin karaktär.

Läraren måste också ha kunskap om hur undervisningen ska läggas upp rent konkret. Bl.a. måste lärare kunna urskilja alla språkets komponenter, t.ex. uttal, grammatik, ordförråd, samtalsmönster, språkliga funktioner osv., och sedan integrera dem på ett välavvägt sätt i undervisningen. Det är t.ex. klarlagt att en framgångsrik språkinläring bygger på att eleverna i klassrummet får tillfälle att använda och träna det nya språket kommunikativt i varierande funktioner. Men de måste också få tillfälle att koncentrera sig på den språkliga formen. Vad gäller språklig form, t.ex. utveckling av grammatik och korrekthet, har det också framkommit i forskning att det är meningslöst att formellt undervisa på språkliga aspekter som inläraren i sin egen utvecklingsgång ännu inte är mogen för. Att kunna avgöra vad eleven är mogen för, t.ex. i grammatisk utveckling, kräver gedigna kunskaper om hur inläring av svenska som andraspråk normalt fortlöper.

Om läraren inte kan göra en riktig bedömning eller inte vet hur man stöder språkinläringen på ett lämpligt sätt kan hela undervisningsföretaget bli fullständigt meningslöst och elevens vidare motivation för fortsatt inläring kan få sig en allvarlig törn.

Avslutande kommentar

Som framgår av detta material är svenska som andraspråk ett spännande och komplext undervisningsområde. Därutöver är det ett kunskapsfält som är av avgörande vikt, ja livsviktigt, för de elever som behöver det. Hela deras utbildningsmässiga och yrkesmässiga framtid kan avgöras av om de får en kvalificerad undervisning i detta ämne eller ej.

Gunnar Tingbjörn

Svenskans struktur i tvärspråklig belysning

Även den som blott ytligt har kommit i kontakt med några främmande språk har säkerligen märkt att det är väsentliga skillnader mellan dem ifråga om hur stora likheter de har med svenska språket. En dansk och en norrman som skall lära sig svenska känner i stort sett igen allt från sina språk. De har det mesta till skänks eftersom de i sina egna språk redan lärt sig de flesta av de ljud, grammatiska strukturer och ord som finns i svenska språket. Även islänningar, tyskar, holländare och engelsmän får många tillfällen till igenkännanden vid sin svenskinläring. Inte fullt så mycket men ändå en hel del förefaller bekant i svenskan även för dem som har romanska språk (som franska, italienska och spanska) eller slaviska språk (som polska, ryska och bosniska/kroatiska/serbiska) som modersmål. Väsentligen mycket färre anknytningar är det dock för dem som har ett icke-indoeuropeiskt språk (såsom finska, ungerska, turkiska, kinesiska eller japanska) som sitt förstaspråk men även mellan dessa språk och svenska finns det likheter och gemensamma drag.

Möjligheterna till meningsfulla jämförelser ökar med elevernas förmåga till språkliga iakttagelser i det egna språket och i målspråket svenska och med de svenska lärarnas kunskaper om elevernas modersmål och om språktypologiska mönster. Det är givet att vissa målspråksföreteelser som inte finns i det egna språket måste övas speciellt mycket för att kunna läras in. Å andra sidan behöver en språkinlärare i ett andraspråk aldrig någonsin börja om helt från början. Även i språk som tycks varandras diametrala motsatser finns det alltid några ljud, grammatiska kategorier eller ord, i varje fall s.k. internationella ord, som är gemensamma. Om lärare och inlärare kan utgå från det redan behärskade blir inlärningsprogressionen mycket snabbare och mer trygghetsskapande. Kunskaper om de reella strukturella svårigheterna bidrar också till att man får förståelse för de inlärningsplatåer som alltid infinner sig.

Ingen lärare i svenska som andraspråk kan lära sig allt om alla andra språk. Man kan emellertid eftersträva en **kontrastiv beredskap** och en sådan **språklig observans och medvetenhet** att man på egen hand med hjälp av kunniga kolleger (inte minst bland modersmållärarna), språkmedvetna elever och lämplig facklitteratur kan bedöma och analysera de inlärnings- och undervisningssituationer som uppstår i andraspråksundervisningen i svenska. I den följande framställningen kan bara några få centrala och betydelsefulla fakta påpekas.

FONETIK

Vokalerna

Svenskan har ett ovanligt **rikt vokalförråd** med 9 vokalljud (*a, e, i, o, u, y, å, ä* och *ö*). (I figuren nedan har dessa ljud inplacerats i en s.k. vokalfyrkant varvid ljuden har markerats med sina svenska motsvarande bokstäver.) Det vanli

gaste vokalsystemet (som finns i t.ex. spanska och bosniska/kroatiska/serbiska) är ett 5-vokalsystem (*a, e, i, o* och *u*). Tecknet *o* står för å-ljud (som i svenskans *gå, gått*) och *u*-tecknet för o-ljud (som i svenskans *bo, bott*).

Alla svenskans vokalljud finns såväl korta som långa och **kvantiteten** spelar därför en stor roll i vårt språk. I svensk skrift markeras vanligtvis lång vokal med enkelt efterföljande konsonanttecken (såsom i t.ex. *kal* och *föl*) medan kort vokal markeras med dubblerade konsonanttecken (såsom i t.ex. *kall* och *föll*). Detta längdmarkeringssystem bör kunna ge en tämligen god information till andraspråksinlärare om längdförhållandena.

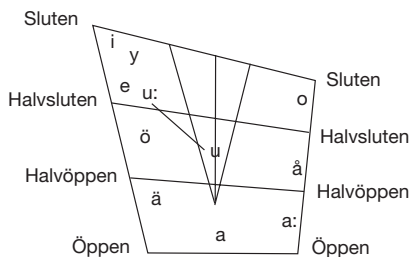
I några fall finns också en anmärkningsvärt stor **kvalitativ** uttalsskillnad mellan långa och korta svenska vokaler (särskilt märkbart vid */a/* och */u/* som i *kal* - *kall* och *gul* - *gull*. (Se figuren i vilken ett streck förbinder de långa och korta varianterna! I figuren har längd markerats med symbolen :).

Specifikt svenskt (med viss likhet dock i norskt uttal) är uttalet av **u** - vokalen, både lång (som i *gul*) och kort (som i *gull*). Svenskans långa */u/* är en främre vokal och vårt korta */u/* en mellanvokal. Mellanvokaler är tämligen ovanliga i andra språk.

Med hänsyn till läpprundning är den vanliga fördelningen att främre vokaler är **orundade** (som */i/* och */e/* medan däremot bakre vokaler (som */o/* och */u/*, (dvs. motsvarande svenskans å- och o-ljud som i *gå* och *bo*) är **rundade**.

Svenskan har emellertid inte blott bakre rundade utan även **främre rundade vokaler** (*/y/* och */ö/* samt */u/* med dess speciella rundningskaraktär).

Även för dem som har modersmål med motsvarande vokalljud som svenskan kan andraspråksinläringen av svenska medföra uttalssvårigheter eftersom ljudens uttalsgränser kan ligga annorlunda än i svenskan. Finskans */ä/* och */ö/* uttalas sålunda öppnare än vad som är fallet i svenskan.



Konsonanterna

Svenskans **konsonantförråd** får nog sägas vara tämligen **normalt**. Vi kan räkna med 18 konsonantljud (b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v och tj-, sj- samt ng-ljud).

En mycket viktig men för många andraspråksinlärare svårbemästrad distinktion i svenska är skillnaden mellan **tonande** - **tonlösa** ljud. Den märks speciellt vid klusilparen b - p, d - t och g - k. Eftersom finskan endast har ton vid /v/ (men i gengäld saknar dess tonlösa motsvarighet /f/) har de finskspråkiga besvärligt med att uttala de tonande konsonanterna b, d och g och att skilja dem från p, t och k.

Det är sällsynt att andra språk har en så rik uppsättning tonlösa frikativor som svenskan och serien **s - tj - sj** (som i orden **s** ela - **k** ela - **sk** ela) vållar många svenskinlärare (däribland finnarna) bekymmer.

Inte bara enskilda ljud utan även kombinationer av ljud orsakar problem. Germanska språk (och slaviska) hör till de språk som tillåter många konsonanter i följd, även initialt. Det gör däremot inte t.ex. finska och turkiska. Svenska ord som **skr** yta och **skv** impa är därför svåruttalade.

I östasiatiska språk har man inte både **l**- och **r**-ljud så japaner, kineser och koreaner kan förväntas ha svårt att hålla isär dessa svenska ljud. Långt flera än östasiaterna har svårigheter att höra skillnaden mellan supradentala ljud (kombinationer av **r + d/t/s/l/n** på det sätt som mellansvenskar och norrlänningar uttalar dem) och de enkla dentala ljuden så ordpar som **mod** - **mord**, **stött** a - **stört** a, **mos** - **mors**, **kal** - **karl** och **van** a - **varn** a kan lätt vålla hör- och förståelsefel.

GRAMMATIK

Substantiv

Genus

I indo-europeiska språk har sedan uråldriga tider funnits en indelning av substantiven i **genus**. Ursprungligen var det tre genus, maskulinum, femininum och neutrum, vilket vi bland annat kan iaktta i tyska. I modern svenska finns det bara två genus, **utrum** (**n**-genus) och **neutrum** (**t**-genus). Genus har stora konsekvenser för det svenska böjningssystemet. Så fort vi använder en obestämd eller bestämd artikel, en adjektivbestämning (i obestämd singular form) eller syftar tillbaka med ett pronomen måste vi markera genus:

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| en stor Ø båt | - | båt en , den är vacker Ø |
| ett stort skepp | - | skepp et , det är vackert |

(**Ø** är symbol för avsaknad av ändelse)

De flesta språk i världen saknar genus (som engelska, finska och kinesiska) så genus är verkligen en problemfylld och komplicerande kategori för många andraspråksinlärare. Även de som har genus i sitt eget modersmål (som t.ex. spansk-, tysk- och polskspråkiga) får ett styvt arbete med att lära in vilket genus som varje svenskt substantiv har. I praktiken måste man lära in ett substantivs genus samtidigt med att man lär in ordet.

Bestämmdhet

De flesta språk saknar företeelsen **bestämmdhet**. Redan det för svenskar självklara i att använda bestämd form om något som är nämnt eller känt förut väcker förundran hos dem som inte behöver bekymra sig om någon bestämdhetskategori i sina språk: *Urban har **en** fläckig hund - Hunden är snabb men trofast*

Att rätt lära sig använda bestämd form hör till de absolut största svårigheterna för andraspråkslärare i svenska. Det är klart att de som har bestämdhet i sina egna språk, såsom germansk- och romanskspråkiga, har en klar fördel men reglerna för hur man använder bestämd form skiljer sig betydligt också mellan närbesläktade språk. Klart försvarande är att svenskans bestämdhetsregler är av så många olika slag och bland annat företer en del tämligen intrikata stilistiska mönster. Ibland kan svenskan erbjuda flera olika alternativa uttrycksmöjligheter. För att beteckna totalitet (hela släktet) är det t.ex. valfritt att ta vilken som helst av följande fyra former:

En igelkott /igelkotten /igelkottarØ /igelkottarna är allätare

Men många svenskinlärare kommer trots den erbjudna valfriheten att tycka att det är naturligt att säga: *IgelkottØ är allätare (symbolen * betecknar ogrammatisk form).

De språk som har bestämdhet uttrycker vanligtvis denna kategori med en fristående framförställd artikel som i t.ex. engelska, tyska och franska. Att ha en **efterhängd bestämd artikel** (väggen, skåpet) är kännetecknande för de nordiska språken och för språken på Balkan.

Den dubbla bestämdheten vid adjektivbestämda substantiv är en svensk och norsk företeelse som inte ens finns i övriga nordiska språk. Den kompliceras delvis av att vissa fasta förbindelser (oftast) inte har framförställd fristående artikel trots att det finns en adjektivisk bestämning:

(**det**) svenska språket - Ø Vita huset - (**den**) sista sidan

Adjektiv - substantiv

Bestämmdheten markeras (liksom plural) i svenskan med olika ändelser beroende på ordklass (adjektiv och substantiv) i svenskan: den store/**a** författaren - de stora författarna.

Detta skiljer sig därmed från förhållandet i andra språk i vilka adjektiv och

substantiv böjs likadant (såsom beträffande plural i finska och i romanska språk).

Det krävs alltså av många svenskinlärare att de har en helt annan observans på vilka ord som är adjektiv och vilka som är substantiv än de är vana vid.

I många språk (som i engelskan och turkiskan) behöver man bara uttrycka böjningskategorin vid huvudordet (big~~Ø~~ red~~Ø~~ cars) till skillnad ifrån svenskans krav på s.k. kongruensböjning: stora röda bilar (pluralmarkering på alla tre orden).

Verb

Verbböjningen i svenska får nog anses mindre komplicerad än i många andra språk. I modern svenska är det samma form för predikats verbet oavsett om subjektet betecknar ental eller flertal. Former för ovissa eller tänkta förhållanden, såsom konjunktiv, spelar inte längre någon egentlig roll.

Förekomsten av **starka verb** (som också finns i andra germanska språk) medför dock en hel del svårigheter eftersom de verb som böjs starkt, dvs. med avljud, vanligtvis är mycket frekventa verb.

Presensform används inte bara för **nutid** utan också för **framtid**. Vissa verb (*skola, komma att*) är så vanliga i den funktionen att många talar om **futurum** som ett eget tempus, bildat med dessa verb: Det *kommer att* bli en varm sommar. Jag *skall* köpa en öppen bil.

Svårigheterna i svenskans tempus består framför allt i att språket har tre former för förfluten tid:

Svea räknade
imperfekt

Svea **har** räknat
perfekt

Svea **hade** räknat
pluskvamperfekt

Om tiden för det inträffade finns angiven (eller underförstådd av tidigare angivelse) används imperfekt:

Svea räknade förra veckan ut sin lön.

Perfekt används för att uttrycka något som har inträffat fram till innevarande ögonblick:

*Svea **har** räknat ut sin lön.*

Pluskvamperfektum är den tempusform som används för att tala om att något hade skett innan något annat inträffade i det förflutna:

*Svea **hade** räknat ut sin lön innan hon började sin anställning.*

Många språk har endast en enda tempusform för att markera händelser i dåtid. Även de språk (t.ex. de germanska och romanska) som likt svenskan har flera än en tempusform eller som har olika former beroende på om verbhandlingen är avgränsad eller inte (slaviska språk) har delvis andra regler än

dem som reglerar det svenska bruket av tempus i förfluten tid. Det svenska tempusbruket kräver därför stor uppmärksamhet av andraspråksinlärare.

Pronomina

Om ett possessivpronomen i tredje person i svenskan syftar tillbaka på subjektet i samma sats används en form av *sin* medan *hans/hennes/deras* syftar på annan satsdel än subjektet:

Rupert gillade den sturske Anshelm och **sin** stora förmögenhet.

Rupert gillade den sturske Anshelm och **hans** stora förmögenhet

I de flesta språk (t.ex. i engelskan) gör man ingen sådan skillnad medan man däremot i slaviska språk använder den direkta motsvarigheten till *sin* (dvs. en form av *svoj*) även när första och andra personens pronomina är subjekt (**Jag/vi/du/ni* gillar den sturske Anshelm och **sin** stora förmögenhet).

I svenskan måste ett *som* skjutas in efter *vad* och *vem* när de står som subjekt i indirekta frågor:

Jag *vet* **vad** som har orsakat den förfärliga olyckan

Den trulige trädgårdsmästaren frågade *vem* **som** hade lagt rabarber på hans morötter.

Ordföljd

I svenska språket spelar ordföljden en stor roll. I flertalet andra språk är ordföljden friare än i svenska. Med ordföljd skiljer vi på **påstående** och **fråga**:

Du röker - Röker du?

Detta för oss svenskar självklara ordföljdsbruk är ovanligt eftersom de flesta språk uttrycker fråga antingen med en speciell intonationskurva eller med ett särskilt frågeord eller frågepartikel. Likaså är det en nyhet för svenskinlärare att vårt språk har annan ordföljd i indirekt frågesats än i direkt:

Vad **heter du?** – Jag frågar dig vad **du heter**.

En stor inlärningsvärighet för de flesta elever i svenska som andraspråk är svenskans krav på att predikats verbet skall stå på andra plats även när en annan satsdel än subjektet inleder:

I måndags **hittade** jag ett verkligt smultronställe

Honom **kommer** jag aldrig att förlåta

Speciellt märks de fall då en bisats (som ju är en satsdel i den överordnade huvudsatsen) inleder:

Efter det att jag hade ätit upp mina jordgubbar **hittade** jag ett verkligt smultronställe.

Svensklärare gör stora ansträngningar för att svenska elever skall lära sig den särskilda **bisatsordföljd** som svenskan har, dvs. att satsadverbial som negationen inte i bisats - till skillnad mot i huvudsats - kommer **före predikats verbet**:

Det **blåste inte** vid stranden igår -

Hon sa att det **inte blåste** vid stranden igår.

I de flesta språk går emellertid negationen före predikats verbet så för andra språksinlärare i svenska är det snarare vårt mönster för negationen placering i svenska huvudsatser som de behöver lära sig. Språkbruket i bisatser förefaller för övrigt i dagens svenska i ökande utsträckning (framförallt vid s.k. sägeverb som säga, påstå, mena) att anta samma ordföljd i bisatser som i huvudsatser.

Sammansättningar

Svenska språket har en mycket stor lätthet att bilda sammansättningar. Det är ett karakteristiskt drag för germanska språk. Det gör att de nordiska språken och tyska har många långa sammanskrivna ord medan engelska i stor utsträckning har s.k. ordfogningar, dvs. "särskrivna sammansättningar" av typen *university lecturer*.

Det är ganska vanligt att språk (som t.ex. de slaviska) har ett visst begränsat förråd av sammansättningar men att det inte går att nyskapa sammansättningar på det sätt som varje kreativ svensktalande kan göra.

Andra språk (som t.ex. de romanska) uttrycker normalt sammansättningar med prepositionsuttryck.

LITTERATUR

Andersson, L-G 1987 Språktypologi och språksläktskap
Stockholm: Skriptor Förlag AB

Bannert, R 1990 På väg mot svenskt uttal.
Lund: Studentlitteratur

Garlén, C 1988 Svenskans fonologi. Lund: Studentlitteratur

Holmegaard, M och Källström, R 1993 Uttal och uttalsundervisning. I: Svenska som andraspråk Mera om språket och inläringen Lärarbok 2
Stockholm: Utbildningsradion och Natur och Kultur

Källström, R Kontrastiv grammatik och fonetik.
I: Svenska som andraspråk. Skolöverstyrelsens kommentarmaterial Grundläggande färdigheter SÖ:s publikation Läroplaner 1985:4. S. 32 - 55

Tingbjörn, G 1975 Invandarsvenska.
I: Svenskläraryrskriftens årsskrift 1975. S. 32 - 51

Tingbjörn, G 1994. Svenska som andraspråk Lärarbok 1 En introduktion.
Utbildningsradion och Natur och Kultur S. 176 - 259.

Tingbjörn, G 1981. Kontrastiv minigrammatik. I: Svenska i invandrarperspektiv
Kontrastiv analys och språktypologi, utg av Hyltenstam, K.
Lund: Liber Läromedel. S. 41 - 78

Viberg, Å - Ballardini, K - Stjärnlöf, S 1986 Svensk grammatik på svenska MÅL.
Stockholm: Natur och Kultur

Pirkko Bergman

Andraspråkseleverna och deras förutsättningar

Att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Skolans undervisning skall ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sina färdigheter i att tala och lyssna, läsa och skriva, de skall få möta skönlitteraturen, grundlägga goda läsvanor och lära känna delar av vårt kulturarv. Förkunskaperna i svenska kan dock variera och de elever som är berättigade till det och behöver det skall få undervisning i svenska som andraspråk. (Kursplanen i svenska).

Att i tal och skrift kunna använda det svenska språket är en förutsättning för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för språkutveckling hos elever med ett annat modersmål än svenska. Skolans undervisning skall ge eleverna möjligheter att använda språket i olika situationer och att utveckla sin färdigheter i att tala och lyssna, läsa och skriva.

Till alla årskurser i grundskolan kommer elever med ett annat modersmål än svenska och med en annan kulturbakgrund. Spännvidden i språkbehärskning mellan eleverna är stor. Elever som nyligen anlänt till Sverige saknar helt kunskaper i svenska. Även elever som är födda i Sverige kan ha språkkunskaper som är otillräckliga för somliga undervisningssituationer. Skillnaderna i språkbehärskning kan vara stora och abstrakta begrepp uttrycks ofta på ett konkret och förenklat språk. Genom undervisningen i svenska som andraspråk skall eleverna få så goda kunskaper i svenska att de med fullt utbyte kan tillgodogöra sig undervisningen i andra ämnen, få tillträde till kamratgemenskapen och i förlängningen till det svenska samhället. (Kursplanen i svenska som andraspråk).

Vad innebär dessa citat från grundskolans kursplaner i svenska och svenska som andraspråk i praktiken? För att förstå vidden av den uppgift våra elever ställs inför måste man närmare analysera både innehållet i målen och våra elevers väg till desamma. För många andraspråkselever gäller det att skolan både ska skapa förutsättningar att nå målen och samtidigt arbeta med ett stoff och metoder som leder till målen. Det som betraktas som förutsättningar utgör i själva verket en del av kraven. Vi kan t.ex. ta kursplanen i hemkunskap som en parallell för att klargöra detta:

Ur mål för år 5:

Eleven skall

- Vara medveten om vad som ingår i en väl sammansatt måltid.
- Kunna tillreda enklare måltider och tillsammans med andra duka trivsamt för en god måltidssamvaro.

Inga överkrav för en tolvåring. Utöver detta finns det massor med självklara färdigheter som eleverna förutsätts behärska när de börjar skolan. Det skulle säkert uppfattas närmast som en förolämpning att tala om i en kursplan att eleven skall kunna äta själv, använda kniv och gaffel, bre en smörgås eller skala potatis. ändå är mängden av och djupet på lika självklara färdigheter betydligt större i modersmålet, som barnet har badat i ända sedan födelsen. Det innebär färdigheter, kunskaper, upplevelser och en omvärldsuppfattning som aldrig behöver nämnas i en kursplan, men som på grund av sin självklarhet blir implicita krav vid tolkning av kursplanens mål. Det är först när det självklara inte fungerar som det uppstår oväntade störningar i det invanda systemet, som detta blir synligt.

För att andraspråkseleverna ska kunna uppnå likvärdiga kunskaper i svenska måste deras undervisning anpassas i följande avseenden:

- Undervisningen måste stödja den speciella inlärningsprocessen andraspråksinlärnigen innebär.
- Innehållet och arbetssätten måste anpassas därefter.

Att lära sig ett andraspråk

För att man ska kunna relatera målen i svenska till andraspråkselevernas förutsättningar måste man försöka definiera vad man egentligen menar med språkbehärsknigen. Ett sätt att klargöra detta är att göra en distinktion mellan bas och utbyggnad. å. Viberg har redogjort för denna indelning bl.a. i SÖ:s kommentarmaterial Hemspråksklasser och sammansatta klasser (1985) och Svenska som andraspråk Lärarbok 2. (1993).

Basen omfattar det som alla som talar ett visst språk som modersmål behärskar av språket. Detta innebär en muntlig färdighet på den nivå som normalt är uppnådd vid skolstarten. Barnet behärskar språkets ljudsystem, d.v.s. har ett felfritt genuint uttal av den dialekt eller varietet av språket som talas i omgivningen - en kunskap som skolans läs- och skrivinlärn timer bygger på. Barnet har före skolåldern tillägnat sig språkets grundläggande grammatik, kan böja orden korrekt (morfologi), kombinera dem till meningar med rätt ordföljd, behärskar uttryck för förfluten tid, nutid och framtid m.m. (syntax). Det mesta av detta komplicerade system som utgör svenska språkets grammatik har ett svenskt barn intuitivt lärt sig att använda vid fyra års ålder.

Baskunskap omfattar också förmågan att hantera språket i större enheter än ljud, ord och böjningsformer, satser och meningar. Man måste kunna delta i samtal, förstå och göra sig förstådd (samtalsstruktur), man måste kunna hålla samman delarna i en berättelse så att lyssnaren får sammanhanget klart för sig (textstruktur).

En viktig komponent av språkbehärsknigen är ordförrådet. Dess storlek är av avgörande betydelse för övrig skolframgång. En svensk sjuåring bas- ordförråd har skattats till 8 000 - 10 000 ord (Viberg 1993).

| 1 KUNSKAP | | |
|--|--|---|
| Bas | Utbyggnad Individuellt växlande | |
| Ljudsystemet Genuint uttal | Alafabetet Sambandet uttal-stavning | Stilregister Förmågan att växla mellan uttalet för olika varianter av ett språk (t.ex. dialekt/standardspråk) |
| Basordförråd | Specialordförråd | Synonymer |
| Grammatik 1 Morfologi 2 Syntax | Textuellt styrd användning av grammatiken | Stilistiskt markerade alternativ i grammatiken |
| Samtalsstruktur | Anpassning av samtalet efter ett ökande antal situationer. | |
| Textstruktur | Kunskap om ett ökande antal olika genrer. | |
| 2 "FÄRDIGHETER" | | |
| | Tal | Skrift |
| Förståelse: | Lyssna | Läsa |
| Produktion: | Tala | Skriva |
| 3 KONTROLL | | |
| Flyt, grad av automatisering, aktivt/passivt ordförråd, läshastighet.... | | |

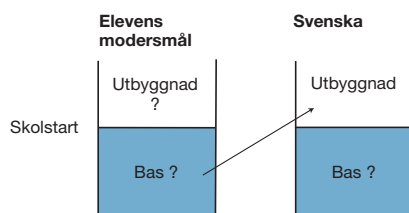
Figur 1. Olika komponenter i språkbehärskningen.

Undervisningen i skolan brukar utgå från att barnen har tillägnat sig basen i språket. Man tar naturligtvis hänsyn till att storleken på ordförrådet kan variera även hos svenska barn, men avvikelserna är i regel förutsägbara, och läraren har tillräcklig kompetens att avhjälpa bristerna. Undervisningen kan gå ut på att framför allt utveckla utbyggnaden.

Den första etappen på utbyggnaden brukar vara att lära sig läsa och skriva, att upptäcka sambanden mellan tal och skrift. Detta öppnar dörren till många

andra kunskaper och färdigheter som ingår i utbyggnaden. Ordförrådet ökar, eleverna tillägnar sig ett specialordförråd som behövs inom olika ämnen, och de lär sig att nyansera sitt ordval genom att utveckla känslan för ordens olika stilvalörer (t.ex. farsa - pappa - far - fader). Med tiden ökar också den grammatiska medvetenheten. Eleverna lär sig hantera grammatiska element som pronomen och tempus för att klargöra syftning och göra textbindningar begripliga och smidiga. De kan använda olika grammatiska former för att skapa stilistisk variation (t.ex. gett - givit).

Vad händer då andraspråkselever som börjar skolan med inga eller bristfälliga kunskaper i svenska?



Figur 2. Vanlig klassundervisning

I bästa fall har eleven tillägnat sig basen i sitt modersmål. Så är säkert fallet med nyinflyttade elever, men elever som är födda i Sverige och har levt i en begränsad språkmiljö kan ha brister även i basen i sitt eget språk. Basen i svenska är inte tillräcklig för att utgöra grunden för utbyggnad. Om eleven inte får undervisning i sitt eget språk utvecklas inte heller utbyggnaden på modersmålet.

Ändå försöker skolan att klara det oftast omöjliga: att låta eleven jobba på utbyggnaden utan någon bas, vilket blir som att försöka bygga huset vid sidan om grunden.

Redan den första och viktigaste etappen på utbyggnaden, läsinläringen, kan bli påfrestande, ibland t.o.m. övermäktig för elever med ett annat förstaspråk. När ett svenskt barn lär sig läsa på sitt modersmål är språkets ljudsystem i regel befast. Vilken inlärningsmetod man än använder, handlar det i första hand om att lära sig sambanden mellan ljud (som barnet känner igen) och bokstav eller bokstavskombinationer. Ordförrådet i läseböckerna brukar också vara bekant.

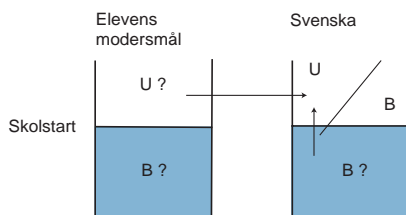
Andraspråkseleverna möter här flera svårigheter. Ljudsystemet med många nya ljud och annorlunda längdförhållanden gör det nästan omöjligt att uppfatta kopplingen mellan ljud och bokstav. Läslärornas ordförråd är oftast obegripligt nonsensspråk för nybörjareleverna och långt ifrån det centrala ord- och begrepps-förråd de i första hand behöver. Det som anses vara ljudmässigt enkelt och lätt och därför lämpligt stoff för läsinläring kan innebära oöverstigliga svårigheter för våra andraspråkselever.

Undervisningen i Oä förutsätter ett förråd av basgrepp, en elementär omvärldskunskap, som de svenska barnen förväntas ha fått genom sagor och berättelser, dagliga samtal med andra barn och vuxna, olika aktiviteter och lekar, TV och film. För andraspråkselever handlar det om att komma i kapp sina jämnåriga och befästa basordförrådet i svenska samtidigt som de håller på att lära sig nya saker på ett nytt språk som de ännu inte behärskar. Lärarens dilemma kan bli att antingen tvinga de svenska eleverna att invänta andraspråkseleverna eller låta andraspråkseleverna vänja sig att tro att skolan sysslar med saker som man varken kan eller behöver förstå.

När det redan vid skolstarten kan finnas så stora skillnader mellan andraspråkselevens och svenska elevens förutsättningar att klara utbyggnaden i språket, blir det hela naturligtvis ännu mera komplicerat för elever som kommer direkt till de senare årskurserna. Det går överhuvudtaget inte att resonera om bas och utbyggnad utifrån samma progression som är självklar för svenska elever. I stället kan det bli som figur 3 illustrerar.

Man måste sträva efter att utveckla basen och utbyggnaden parallellt. De elever som har fått utveckla utbyggnaden i sitt första språk har naturligtvis ett försprång, för de kan överföra en stor del av dessa kunskaper på svenska samtidigt som de lär sig basen. Man behöver t.ex. inte knäcka läskoden en gång till - man behöver på sin höjd lära sig en ny teknik. För elever som inte haft möjlighet att utveckla sitt förstaspråk finns bara en väg, och den slingrar sig mellan svenskans bas och utbyggnad.

Målet för undervisningen är naturligtvis kunskaper som är likvärdiga med dem som elever med svenska som modersmål tillägnat sig i skolan. Dessa kunskaper kan dock sällan bli identiska. För att samma eller likvärdig språkbehärskning överhuvudtaget ska vara möjlig måste man beakta den speciella inlärningsprocessen som samtidig språkinläring och övrig kunskapsinläring innebär. Undervisningen i svenska som andraspråk är en nödvändighet för att denna balansakt ska lyckas. Man har dock gjort mindre lyckade försök med svenska som andraspråk som ett temporärt inslag och stöd eller en alltför snäv språkundervisning. Man har då utgått från grundtanken att ordningsföljden i andraspråksinläringen är densamma som i förstaspråksinläringen: först basen - helst med samma korrekthet som hos infödda, sedan utbyggnaden -



Figur 3. Undervisning utifrån andraspråkselevens förutsättningar

från det enkla till det mera komplicerade. När eleven sedan tillägnat sig ett fungerande vardagsspråk, har inslussen till vanlig klassundervisning skett utan närmare analys av elevens faktiska förutsättningar.

För en lyckad andraspråksinlärning och därmed en lyckad skolgång behövs dock en annorlunda uppläggning av undervisningen. Man måste ta hänsyn till både elevernas "språkålder" och deras faktiska ålder med den kognitiva mognad den senare innebär. Att endast arbeta med basen infantiliserar eleven; att för snabbt ställa krav på att de ska klara utbyggnaden på samma villkor som de svenska eleverna gör att basen försummas. Även om språket är enkelt och bristfälligt måste delar av utbyggnaden med i undervisningen. Utöver läs- och skrivinlärningen behövs ett visst specialordförråd som möjliggör kunskapsinhämtandet i andra ämnen. Idag är det ett axiom att språkinlärning sker genom inlärning av meningsfullt innehåll. En annan viktig förutsättning för språkinlärning är att det språk eleven möter är anpassat så att det ligger ett snäpp över elevens aktuella språknivå. Att lyckas med den avvägningen för varje elev i heterogena grupper kräver hög kompetens av läraren i svenska som andraspråk. Att kunna lyckas helklass med både svenska elever och andraspråkselever på låg språknivå är en utopi.

Det andraspråkselever i första hand behöver är ett användbart språk, ett livsinstrument som ger dem tillträde till kamratgemenskapen och i förlängningen till det svenska samhället. Samtidigt är svenska som andraspråk nyckeln till skolans andra ämnen. Detta innebär att man hela tiden måste utveckla basen och utbyggnaden parallellt. Det är just denna enorma spännvidd och rörlighet i undervisningen som gör undervisningen i svenska som andraspråk så speciell: lärarna måste hela tiden vara beredda på att pendla mellan "språkåldern" på 4-5 år och en helt annan intellektuell ålder från 7 år till tonåren. Andraspråkselever behöver utveckla den formella korrektheten högt upp i åldrarna och i den takt som deras övriga språkliga mognad motiverar det - inte när deras svenska klasskamrater är mogna för det. För att undervisningen ska ge resultat får färdighetsträningen inte ske isolerad på lösryckta stödtimmar utan kontinuerligt vara integrerad i den övriga undervisningen.

*Inlärning av ett nytt språk är en långsiktig process, som fortsätter även efter det att eleverna har avslutat sina studier. Det primära syftet med undervisningen i svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Ytterst är syftet med ämnet svenska som andraspråk att eleverna skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Därmed får de förutsättningar att kunna leva och verka i det svenska samhället på samma villkor som elever med svenska som modersmål.
(Kursplanen i svenska som andraspråk).*

Olika förutsättningar för kunskapsinhämtande på svenska

Den utbyggda delen av språkbehärskningen är av avgörande betydelse för skolprestationer. Utbyggnaden brukar förete en stor individuell variation även hos svenska elever. Variationen blir ännu större hos tvåspråkiga elever. år 7 kan vi t.ex. möta följande tre elevtyper, som språkligt sett bedöms klara sig i SO- och NO-ämnena.

Elev A är född i Sverige och har gått i svensk skola. Han har ett bra flyt i språket, en stor del av de tidigare skolåren har gått åt att reparera luckorna i basen, begreppsinnläringen har skett enbart på svenska. Han har inte hunnit utveckla utbyggnaden i svenska till samma nivå som de svenska elevernas, men med hjälp av mycket undervisning i svenska som andraspråk eller stöd under åren 1 - 6 har han "hängt med" i undervisningen.

Elev B har flyttat till Sverige i början av vårterminen år 5. Han har hunnit utveckla utbyggnaden i sitt modersmål till en sådan nivå som väl motsvarar genomsnittet hos enspråkiga elever. Han ligger före sina klasskamrater i NO-ämnena och har också läst en omfattande kurs i historia, samhällskunskap och geografi. Tonvikten har legat på det egna landets förhållanden så hans kunskaper skiljer sig avsevärt från vad de svenska eleverna har läst.

Elev C är född i Sverige, men hans föräldrar har varit måna om att ge modersmålet mycket stöd och stimulans. Denna elev har gått i modersmålsklass, där man har följt den svenska läroplanen, så att eleven har inhämtat motsvarande kunskaper i Oä som de svenska eleverna, men begrepps- och kunskapsinnläringen har skett på hans första språk. Detta innebär att utbyggnaden i modersmålet är väl utvecklad, men det kan finnas stora luckor i det svenska ordförrådet - både inom basen och utbyggnaden.

Eleverna B och C har fortfarande ett ordförråd som inte är tillräckligt för abstrakta resonemang, men deras tankeförmåga är - tack vare utbyggnaden i modersmålet - rätt så välutvecklad. De har tillägnat sig en mängd kunskaper och begrepp som är direkt överförbara till det nya språket. Lärarens främsta uppgift blir då att försöka fånga deras abstrakta tankar på ett konkret språk och tillsammans med eleverna vidareutveckla dem. För elev B kan det slå slint ibland, därför att hans omvärldsuppfattning och referensramar inte alltid överensstämmer med de svenska.

Att lära sig ett andraspråk innebär bl.a. att lära sig att tänka på sitt nya språk. För elev A gäller det framför allt att parallellt utveckla både sin tanke- och språkförmåga. Han har mycket att ta igen vad gäller tankeutvecklingen. Elev B måste få mycket hjälp med att hålla isär två olika referensramar: sin egen kulturs och de svenska. För att lära sig "tänka svenska tankar" måste man bli medveten om sitt eget sätt att tänka.

Det kan vara ganska komplicerat att tillgodose dessa sinsemellan så olika behov i en och samma andraspraksgrupp. Att det blir omöjligt i en klass med svenska elever som ligger långt före i sin språk- och begreppsutveckling säger

sig självt. Alla andraspråkselever med sina olika förutsättningar måste få möjlighet att tänka och kommunicera på sin kunskaps- och begrepps nivå och inte bara på det konkreta plan som språket räcker till i svenska. Det kräver att läraren både språk- och kunskapsmässigt rör sig mellan basen och utbyggnaden. Eleverna behöver få träna att i tal och skrift uttrycka komplicerade tankar utan krav på formell korrekthet och kan också hela tiden möta anpassat språk som ger dem språkliga mönster på en sådan nivå att de kan tillgodogöra sig dem. Detta förhållningssätt ställer höga krav på både läraren och eleven, men det ger också god utdelning om den tillämpas konsekvent.

Läraren måste hela tiden göra delikata avvägningar mellan de olika komponenterna i språkbehärskningen. Lektionstiden är ju begränsad - vad ska då prioriteras: kommunikativa färdigheter, ord och begrepp som behövs för annan inläring, grammatisk korrekthet, rättstavning? Eleverna behöver ju med tiden lära sig allt detta, men hur tillgodoser man alla behoven? I vilken ordning? Vad är viktigast för andraspråkselever för att de ska kunna studera på svenska?

Å. Viberg (1993) redogör för forskningsresultat om vilken typ av språkbehärskning som är viktigast för övrig skolgång och konstaterar i sin sammanfattning att ordförrådet har visat sig vara den viktigaste enskilda faktorn medan den grammatiska korrektheten verkar vara relativt oviktig för studieframgångarna i övriga skolämnen.

De basfärdigheter i svenska som våra andraspråkselever behöver för att klara sig i vardagliga situationer och för att kunna studera är inte desamma som basen i modersmålet som innebär behärskning av ett mycket komplicerat språkligt system.

När man har diskuterat tidsaspekterna i andraspråksinläringen har man inte alltid haft klart för sig vilken bas man menar. Grunderna i basen, den kommunikativa förmågan, kan under gynnsamma förhållanden läras in på cirka 2 år om eleven anlänt till ett nytt land under skolåldern. Det tar betydligt längre tid att tillägna sig de övriga komponenterna i språkbehärskningen (5-8 år enligt ett antal forskare). Här tycks dock åldern då inläringen påbörjades spela en viss roll. Det är svårt att dra entydiga slutsatser av ålderns betydelse, för det finns många olika faktorer som spelar in. När det gäller den språkliga kompetens som krävs för att klara undervisningen i skolans läsåmnen tycks barn som kom till Sverige i åldern 8 - 11 år vara överlägsna andra åldersgrupper, vilket framgår av tabellen nedan.

| Ankomstålder | Genomsnittlig tidåtgång |
|--------------|----------------------------|
| 5 - 7 år | 3 - 8 år |
| 8 - 11 år | 2 - 5 år |
| 12 - 15 år | 6 - 8 år |

Tabell 1. Tid som krävs att nå infödd nivå i skolans läsåmnen.
(Enl. Collier 1987).

Den optimala inlärningsåldern borde naturligtvis utnyttjas maximalt. Den bistra verkligheten är dock att det finns relativt få lärare med kompetens i svenska som andraspråk för de yngre barnen.

Pirkko Bergman

Två olika svenskämnen – två kursplaner

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. (Kursplanen i svenska).

Citatet från kursplanen i svenska för grundskolan ger i ett nötskal det som också är syftet med undervisningen i svenska som andraspråk. Språkets betydelse för en människa är obestridlig, och det är lätt att enas om att syftet för modersmålssvenska och svenska som andraspråk bör vara desamma. Diskrepansen mellan målen och andraspråkselevernas förutsättningar blir tydlig om man sätter citatet ovan mot ett annat avsnitt i kursplanen, ämnets uppbyggnad och karaktär.

Redan som femåring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade system språket utgör. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp lära sig om språkets uppbyggnad och system. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang. Det förstår så komplicerade saker som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språket. Eleverna kan också utifrån sina erfarenheter bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspelet mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga. (Kursplanen i svenska).

Detta stämmer naturligtvis på andraspråkselever också.

Ändå är det mycket som inte stämmer. Barnet har skaffat sina erfarenheter i och på ett annat språk - kanske ett språk som till sin uppbyggnad avsevärt avviker från det språk som barnet förmodas kunna göra fortsatta iakttagelser på. Hur går det med stilvalörer, när inte ens ordens grundbetydelser överensstämmer med motsvarande ords betydelseomfång i det egna språket. Den grundläggande ord- och begreppsinnläringen i sig är en lång och mödosam process. När den svenska femåringen börjar reagera på ordens stilvalörer har han förmodligen hört dessa ord användas i olika situationer hundratal gånger.

Och varför krånglar man till tidsbegreppen med att använda flera olika sätt att uttrycka förfluten tid, när man i sitt eget språk klarar sig med en enda eller ingen speciell böjningsform alls? Det som ingår i de svenska elevernas språkliga bas redan före skolåldern innebär många gånger obegripliga abstraktioner eller krångliga "tekniska" finesser (invecklade och oförutsägbara böjningsformer) för andraspråkselever. Att svenskan i vissa avseenden är fattigare på grammatiska uttrycksmöjligheter kan också vara förvirrande. Hur uttrycker man avslutad/oavslutad handling i förfluten tid? Ser man inte på verbet om det är en eller flera som gör något? Att kunna synliggöra det nya språkets egenheter på ett konkret och strukturerat sätt är en del av den

speciella kompetens som lärare i andraspråk måste besitta. Medvetenheten om skilda inlärningsprocesser och förutsättningar är en nödvändighet för att eleverna ska ha någon chans att uppnå infödd nivå i svenska.

Det finns mycket i kursplanen i svenska som är relevant och realistiskt för andraspråkselevernars del bara man inte oreflekterat och av ohejdad vana lägger till och tolkar in sådant som tas för givet att svenska elever behärskar. Basen i språket anses ju så självklar att den inte ens nämns i kraven för år 5. (Ingen skulle heller kommit på idén att skriva in "att kunna gå" i kraven för år 5 i idrott.) ändå är det de outtalade målen för språkinläringen som är mest tidskrävande att uppnå. Bristerna i basen uppfattas ofta mycket störande och skymmer lätt de övriga förtjänsterna i språket. Elevernars felaktiga formuleringar kan vara tecken på en redan förvärvad kunskap, tydliga milstolpar i den ofta förutsägbara utvecklingen eller varningssignaler från eleven: "Stör mig inte! Inlärnin g pågår." En utbildad lärare i svenska som andraspråk förstår och kan rätta undervisningen efter varje elev.

Den omfattande forskningen som andraspråksinläringen har varit föremål för har ändrat synen på såväl undervisningens roll som själva inlärningsprocessen. Man har mer och mer börjat se eleven som en aktiv konstruktör av det språk som eleven håller på att lära sig. Eleven skapar sina egna (omedvetna) regelsystem, som i början avsevärt avviker från målspråkets normer, och prövar sig fram och testat sina hypoteser om det nya språket. Inlära rens varianter av målspråket kallas *interimspråk* eller *inlära rspråk*. Dessa provisoriska system avlöser varandra allteftersom inlära ren omprövat och reviderat sina hypoteser. Slutmålet är att elevens egna regler ska sammanfalla med målspråkets, men vägen dit är väsensskild från modersmålsinläringen. Denna process är till övervägande delen omedveten och kan ta olika lång tid för olika inlära re.

Det är inte heller säkert att eleven är mogen för undervisning om vissa strukturer bara för att de står i tur enligt lärobokens progression. Vi har hört många exempel på hur eleverna efter en ihärdig träning av vissa grammatiska strukturer kunnat använda dem felfritt i bundna övningar, men så snart de har försökt yttra sig spontant, har de fallit tillbaka på sina egna provisoriska regler. Så gjorde t.ex. en elev, som - efter en noggrann systematisk genomgång av preteritum - dagen därpå kom till skolan med handen i bandage och glatt upplyste klassen: "Jag ska ramla." I hans regelsystem var *ska* en markör för förfluten tid och det kunde inga teoretiska utläggningar i världen rubba.

Att påpeka formfel när eleven är engagerad i att få fram ett budskap ger sällan önskad effekt. Eleven rättar lydigt utan att ta in korrigeringen. När en elev hade avslutat sin berättelse med en önskan: "Vila i fred", försökte läraren förklara att *frid* och *fred* visserligen är ett och samma ord i hans språk, men betyder olika saker i svenskan. Eleven tycktes förstå och ändrade *fred* till *frid*. När han läste upp sin berättelse blev slutet i alla fall : "Vila i fred". På den punkten behövde han alltså få "vila i fred" ett tag till och framför allt höra orden användas i sitt rätta sammanhang flera gånger.

Den primära uppgiften för undervisningen i svenska som andraspråk är att eleverna så effektivt som möjligt ska kunna delta i undervisningen i andra ämnen för att nå minst godkänd nivå. Detta mål är inte alltid förenligt med de färdighetskrav som enligt kursplanen ställs på svenska elever som redan tillägnat sig basen i svenska språket - vägar att nå målen måste bli annorlunda än för svenska elever. Detta framgår av kursplanen i svenska som andraspråk där ämnets uppbyggnad och karaktär beskrivs på följande sätt:

Inlärn timer av svenska hos elever med annat modersmål sker både i skolan och i elevens omgivning i övrigt. Elever med annat modersmål skall erövra svenska som ett redskap för att tillägna sig kunskaper med, uttrycka sig på och tänka med. Undervisningen i svenska som andraspråk skall stödja den speciella inlärn timerprocess som att tillägna sig ett andraspråk innebär och utveckla språkets olika komponenter, t.ex. uttal, grammatik, ordförråd, samtalsmönster och språkets funktioner.

Utvecklingen av språket innebär också en utveckling av tänkandet och är därigenom av avgörande betydelse för lärandet. I skolan är undervisnings- språket svenska för majoriteten av eleverna. Det nya språket måste användas som huvudsakligt tankeinstrument i skolan, även om det inte under en inlärn timerfas alltid fungerar helt och fullt. (Kursplanen i svenska som andraspråk).

Ämnets uppbyggnad och karaktär samt mål att sträva mot

Målet i svenska som andraspråk ställer höga krav på elevernas språkkunskaper - i vissa avseenden till och med så höga att inte alla med svenska som modersmål automatiskt uppfyller dem. Därför är de flesta strävansmålen lika till innehållet. Skillnaderna handlar mest om olika prioriteringar. I svenska som andraspråk betonas elevernas språkliga medvetenhet och de kunskaper och erfarenheter som tillhörigheten i två olika språk- och kulturgemenskaper innebär. Däremot är kunskaper om våra nordiska grannländers språk inget prioriterat mål för andraspråkselever. Korrekthetskraven kan också tonas ner. I stället bör allt som har ett instrumentellt värde för elevernas kunskaps- och personlighetsutveckling värdesättas högt.

Språkutveckling - kunskapsutveckling

Språkutveckling sker inte isolerat utan är alltid knuten till ett innehåll. För att elevernas språkkunskaper skall bli väl befästa och utvecklas krävs att de använder språket i olika sammanhang och kring ett meningsfullt innehåll i samverkan med andra ämnen i skolan.

I den inledande undervisningen skall eleverna bl.a. lära sig att sätta ord på sina tidigare omvärlds- och ämneskunskaper och på så sätt få en grund för fortsatta ämnesstudier.

Eleverna skall få möjlighet att tänka och kommunicera på sin kunskaps- och begreppsnivå, som ofta är högre än deras språkliga nivå i svenska. Härvid är samverkan mellan svenska som andraspråk, modersmål och andra ämnen viktiga. Eleverna behöver få träna att i tal och skrift uttrycka komplicerade tankar utan för tidiga krav på formell korrekthet. Undervisningen i svenska som andraspråk skall både ge eleverna redskap för att tillägna sig kunskaper i andra ämnen och hjälpa dem att formulera och redovisa kunskaper på det nya språket. Detta utvecklar både tanke- och språkförmågan hos eleverna. Ansvaret för att följa upp denna utveckling ligger inom ämnet svenska som andraspråk. (Kursplanen i svenska som andraspråk).

Det är viktigt med egna andraspraksgrupper för att läraren skall kunna ta till vara de naturliga möjligheter som ständigt dyker upp. Många elever väljer hellre att vara tysta än att på bristfällig svenska trassla in sig i en utredning. I en egen grupp kan man lättare öva talhandlingar som att kunna reda ut missförstånd, behålla ordet, avbryta och komma med inlägg. Man slipper sådana språkliga tillkortakommanden som en debatt med svenska kamrater kan innebära. I en grupp där alla vågar komma till tals, kan gruppens samlade kompetens - både den tankemässiga och språkliga - göra att nivån på diskussionerna blir högre än vad någon elev enskilt kunde prestera i vanliga klassrumssituationer. Detta gynnar elevernas allsidiga språkutveckling samtidigt som läraren har en möjlighet att anpassa innehållet och progressionen i undervisningen efter elevernas individuella förutsättningar.

När eleverna ställs inför tankemässigt krävande uppgifter ansträngs deras förmåga att använda sin språkfärdighet. Lyckas eleven få fram budskapet kan det bli på bekostnad av korrektheten. Att det redan inlärda språkssystemet tillfälligt bryter samman därför att eleven försöker framföra komplicerade tankar är inte så farligt. Genom risktagande utvecklar eleven både sin tanke- och språkförmåga. Det är förutsättningen för att abstraktionsnivån i språket ska höjas. För optimal språkutveckling krävs både höga krav och en tillåtande och förstående inställning till elevernas språkliga experiment. Detta innebär att man inte heller kan förutsätta en jämnt ökande korrekthet i språk-användningen. Väljer eleverna att hålla sig till enkla ämnen, formuleringar och strukturer, kan de nå en korrekthetsnivå som motsvarar de svenska kamraternas, men de kan i övriga avseenden ha en mycket långsam språkutveckling. För dessa elever kan strävan efter korrekthet bli ett hinder även för deras kognitiva utveckling. Om eleverna däremot från början får lära sig att deras tankar är intressanta och deras bristfälliga språk duger som tanke-instrument, gynnas både språk- och tankeutvecklingen. Den språkliga korrektheten kan då variera mycket beroende på hur krävande innehåll eleven försöker förmedla.

Kompetensen hos läraren i svenska som andraspråk består till stor del i att kunna dra de rätta slutsatserna av elevernas trevande försök att göra det nya språket till sitt eget. I en egen undervisningsgrupp har eleverna större möjlighet att ta ansvar för sin egen inlärning. Att fråga när man inte förstår

eller inte kommer på ordet man för tillfället behöver är inget konstigt, för alla i gruppen vet att det inte betyder att man är dum. När en elev behövde ordet själ och frågade läraren: "Kropp och det där andra - vad heter det?" visade han att han kunde begreppet, det var bara ordet som fattades. När samma elev i sin SO-redovisning använde formuleringen "Homoerectus, han som gick med bakfoten", var det ingen i gruppen som drog på munnen. Innehållet var glasklart, och formuleringen kunde han få hjälp med senare. Ibland kan en elev formulera begreppet med en enkel omskrivning och en annan står till tjänst med ordet, en tredje preciserar det.

Att uttrycka komplicerade och abstrakta tankar på ett enkelt och konkret språk tar tid och måste få ta tid. Det innebär att man i undervisningen i svenska som andraspråk måste välja stoffet med stor omsorg och bearbeta det grundligt utan att väja för svårigheterna.

Språk och kultur

Språk och kultur är mycket nära förbundna med varandra. Elever med ett annatmodersmål är mer eller mindre delaktiga i två kulturer: den egna gruppens och den svenska. Kultur i vid bemärkelse innebär ett komplicerat nätverk av osynliga normer, regler och förhållningssätt. Undervisningen i svenska som andraspråk skall synliggöra likheter och skillnader mellan ursprungskulturen och det svenska samhällets synsätt och värderingar för att eleverna skall förstå den värdegrund den svenska skolan och det svenska samhället vilar på. (Kursplanen i svenska som andraspråk).

Dessa formuleringar kunde lika väl ingå i kursplanen i modersmål. Det visar återigen den dubbla målsättningen för undervisningen i svenska som andraspråk. Oberoende av om eleverna deltar i modersmålsundervisningen är de mer eller mindre delaktiga i två kulturer: i den egna gruppens och den svenska. Den naturliga grunden för sin tvåkulturella identitet borde eleverna få med modersmålslärares hjälp. I dag har vi en växande skara andraspråks-elever som av olika skäl berövats denna möjlighet. Detta ställer nya krav på undervisningens innehåll. Att språket är kulturbärare behöver knappast påpekas. Att kulturen (den kulturella referensramen) blir ett tolknings- och inlärningsinstrument, som Seija Wellros i sin artikel i Svenska som andraspråk Lärarbok 2 åskådliggör, är inte lika självklart. Kultur är inte bara seder och bruk och högtider. Den är framför allt ett komplicerat nätverk av osynliga regler och normer och förhållningssätt. Läraren i svenska som andraspråk - och andra lärare med - måste vara medvetna om att det finns skillnader mellan elevernas förhållningssätt och det svenska för att kunna synliggöra de normer och värderingar skolan ska förmedla.

Ett konkret exempel på olika kulturella referensramar är förhållningssättet till naturen. Skogspromenader, utflykter, kollo, sommarstugor m.m. har varit en naturlig del av de flesta svenska elevers barndom. Naturen är ett viktigt inslag i sagor och andra barnböcker. Allt detta har givit barnen en förtrogen-

het med naturen och ett begreppsförråd som anses som självklar vid skolstarten, men som för andraspråkselever kan vara helt obegripligt. Om naturen dessutom upplevs som farlig och skrämmande - för det har den kanske varit i hemlandet - är det inte så lätt att bara traska iväg i skogen och raskt ta igen de svenska barnens språkliga försprång. Språkinläring innebär också att man bearbetar attityder och rädslor, jämför, sätter ord på både konkreta upptäckter och sina upplevelser, allt detta på ett språk som man håller på att lära in.

De kulturella jämförelserna är nödvändiga för att andraspråkselever ska lära sig förstå den svenska skolkoden: vad är det för kunskap som vi prioriterar och varför. Vi måste ta oss tid att ta reda på hur eleverna tänker för att ge dem en chans att förstå hur vi tänker.

T.o.m. i de enklaste övningarna ingår kulturbundna föreställningar. En grupp vuxna invandrare skulle göra följande uppgift:

Tänk på en plats. Rita och måla den.

Beskriv bilden noggrant.

Rita med hjälp av kamratens instruktion en ny bild.

Jämför bilderna.

Pentti från Finland ritade ett fjälllandskap med skimrande vit snö och strålande solsken. Texten löd:

”En stor sol skiner högt upp i mitten. Det finns flera höga fjäll längst bak, annars är det bara vitt.”

Omar från Marocko ritade enligt instruktionen: solen som lyste mellan höga snöklädda bergstoppar och i förgrunden en stor vit sandstrand.

När han jämförde bilderna sa han: ”Annars är de lika, men när det stod vitt tänkte jag på sand.”

För en nordbo skulle *fjäll* varit nyckelordet, tolkningsinstrumentet, för Omar betydde det ’högt berg’, utan några specifika konnotationer.

Jfr Illustrerad svensk ordbok: ”fjäll = högt berg (som når över skogsgränsen)”.

Andraspråksundervisning och litteraturläsning

Skönlitteraturen hjälper eleverna att förstå världen och sig själva. Litteratur formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar. Litteraturläsningen i ämnet svenska som andraspråk hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket.

För elever med ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund har litteraturläsningen på svenska flera olika dimensioner. Utöver själva läsupplevelsen får eleverna hjälp med att förstå den svenska/västerländska referensramen och jämföra den med sin egen. Litteraturläsningen vidgar

deras omvärldskunskaper och utgör en grund för ord- och begreppsinsläring i meningsfulla sammanhang. Arbetet kring välvalda skönlitterära texter ger eleverna en allsidig träning i språket genom att de får samtala, skriva och dramatisera. (Kursplanen i svenska som andraspråk).

Litteraturstudier och kunskap om litteratur framhålls som mål i sig i modersmålssvenska. I undervisningen i svenska som andraspråk är litteraturläsning både mål och medel - med tonvikt på det senare. Välvald litteratur kan utgöra det huvudsakliga stoffet i undervisningen och ge underlag för ord- och begreppsinsläring, språkliga iakttagelser och övningar, kulturella jämförelser, faktainläring m.m. utöver själva läsupplevelsen.

Språklig medvetenhet

Skolan skall i sin undervisning i svenska som andraspråk stäva efter att eleven

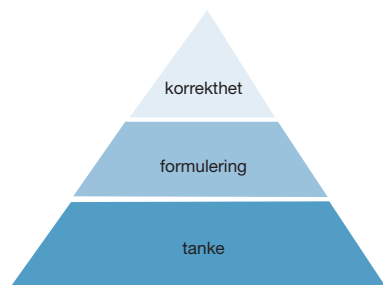
inser hur det egna lärandet på ett andraspråk går till och lär sig använda sina egna erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa nya kunskaper. (Kursplanen i svenska som andraspråk).

Kursplanen poängterar vikten av att redan tidigt lära eleverna att ta ansvar för sin egen insläring. Under de tidigare skolåren kan det helt enkelt vara att visa barnen hur viktigt det är att hålla reda på sina texter, eftersom de är grunden för det fortsatta arbetet. Det kan vara att redogöra för vad man gjort/lärt sig under en lektion och kanske fundera över vad man ska fortsätta att göra eller vad man behöver ta reda på innan man går vidare. Det här gäller naturligtvis alla elever, men med andraspråkselever måste dialogen ske på två plan. Mycket tidigt måste man lära eleverna att lyssna och fundera: "Nådde jag det önskade resultatet, förstod fröken verkligen vad jag ville säga, varför blev kompiserna så arga, jag skojade ju bara, varför ville han inte ta emot min ursäkt?" I den tidiga dialogen måste man visa att man menar allvar. Man får säga "fel", det är nödvändigt att pröva sig fram. Men det är lika viktigt att visa att eleverna ibland måste backa och försöka igen för att få fram det de vill.

I lärarens professionalism ingår att vara lyhörd för elevens behov - att kunna avgöra om en elev är rädd för något eller tvärsäker på något. I de krav man kan ställa på läraren ingår dessutom att kunna förstå vilka uttrycksbehov eleven har och vilka sätt att uttrycka sig som ligger närmast elevens behov, att medvetandegöra eleven om språkets möjligheter. När dessa behov uppstår måste man ta tillfället i flykten och stanna upp. Den tid det tar är guld värd. Det är ju när elevens behov styr som inlärningspotentialen är optimal. Ibland kan man stanna upp och ha en "språklig" diskussion men lika ofta kan man lägga situationen på minnet och referera till den när ett liknande tillfälle dyker upp eller bygga nästa lektion på den situationen.

Med äldre elever kan man föra resonemang om insläring på en mera generell nivå. Detta kan illustreras med följande exempel. Eleverna hade fått

sina texter betygsatta och vi hjälptes åt att förklara kriterierna. Vi gjorde det med hjälp av följande triangel.



Vi talade om för eleverna att "svåra" tankar också kräver "svårare" språk och att det då är naturligt att det blir fel i språket. Vi förklarade också att vi värdesätter tankarna och formuleringarna högst och att vi har förståelse för att man inte alltid orkar med korrektheten. "Det tar tid att lära sig korrektheten", sa eleverna. Tydligt lyckades vi övertyga dem att det viktigaste var att lära sig att använda det nya språket som tankeinstrument - det övriga skulle vi hjälpas åt att åtgärda så småningom. Så här resonerade några av eleverna när de fick placera sig själva på de olika trappstegen i triangeln.

Diskussionen om inlärnin g måste fortsätta under hela skoltiden. Om man kontinuerligt diskuterar elevernas språkutveckling med dem kan de nå en medvetenhet som påskyndar inlärnin g. Det blir också lättare för eleverna att inse vikten av en kvalificerad andraspråksundervisning som både ställer höga krav och ger dem instrument att klara undervisningen i andra ämnen.

Mål att uppnå

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret.

Eleven skall

- kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter skrivna för barn och ungdom med god förståelse och med flyt i läsningen,
- kunna skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå,
- kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren samt kunna läsa en text högt inför klassen,
- känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista. (Kursplanen i svenska).

2 Jag vet inte vad jag ska säga att...är jag ligger på men jag kan säga att: Jag tänker och tänker mycket och svåra och när det kommer till det är det problemet man ska göra alltid rätt men det när jag försöker och tror att det inte går då ger jag upp bara upp alltså släpper taget och stänger det och tar enkel mening.

2. Jag tror att jag ligger strax under korrekthet. Jag tänker mycket fast jag hinner inte skriva de för att hellre tiden kommer nyss tänkar.

Jag tycker att jag måste jobba med korrekthet och lite till med formulering. Den svåraste stegen är framför mig, men jag tänker kämpa ändå för att lära mig den.

I kursplanen i svenska som andraspråk finns inga uppnåendemål för det femte skolåret. I stället görs en avstämning efter "en första del i undervisningen". Det finns ändå ett stort antal andraspråkselever som skulle vara betjänta av speciella andraspråksmål. Det är elever - ofta födda i Sverige som redan vid starten eller under de tidigaste skolåren har passerat nybörjarnivå, men ändå inte har uppnått avancerad nivå i slutet av det femte skolåret. Frågor som vi behöver ställa oss vid bedömning av dessa elever är bl.a.

Hur mycket av basen har eleverna tillägnat sig? Vilken tillgång till inflöde på svenska har de utanför skolan? Vilken stimulans för sin språkutveckling har de fått på modersmålet? Har de kommit till Sverige efter skolstarten och hunnit påbörja utbyggnaden på modersmålet? Vi har i dag en stor skara andraspråkselever som är födda i Sverige, men som ändå inte har basen i svenska, som är förutsättningen för undervisning i modersmålssvenska. Många kommer till skolan med inga eller mycket begränsade kunskaper i svenska. Deras förutsättningar att klara år 5-målen kan användas som någon sorts riktmärke när vi diskuterar vad som är rimligt eller orimligt för andraspråkselever.

Om man utgår ifrån målen i svenska blir bedömningen missvisande, och det kan styra undervisningen åt fel håll. Vägarna att nå målen blir olika beroende på vem som tolkar dem. För den som inte är insatt i hur andraspråksutvecklingen går till blir normen enspråkiga elevers modersmålsfärdighet. För en medveten lärare i svenska som andraspråk inbegriper målformuleringar helt andra kvaliteter och prioriteringar. Det övergripande målet måste först vara att kunna studera på svenska.

Att kunna läsa åldersadekvat litteratur, både skönlitteratur och faktatexter innebär att eleverna måste förstå innehållet. Mängden stoff kan inte vara densamma som undervisning i modersmålssvenska, men med hjälp av gedigen bearbetning måste de kunna ta till sig innehållet i lika avancerade texter som jämnåriga kamrater läser. Det tar tid och måste få göra det.

Att i både tal och skrift kunna formulera avancerade tankar - i nivå med den åldersmässiga mognaden måste vara både ett krav och en rättighet för andraspråkselever. För att det ska bli möjligt måste man ge avkall på annat som elever med svenska som modersmål kan förväntas behärska i slutet av det femte skolåret.

Korrekthetskraven kan tonas ner, medan förmågan att studera på svenska, den egna språkliga medvetenheten och aktiva inlärningsstrategier bör värderas högt. Dessa kunskaper och färdigheter är nödvändiga för att eleverna ska våga ta risker och möta tankemässiga och språkliga utmaningar.

Att kunna använda ordlista är i sig inget högt prioriterat mål för andraspråkselever. Innan den färdigheten blir meningsfull bör eleverna ha fått flera och varierade tillfällen att arbeta med olika dimensioner i ordens betydelse, både aktivt och passivt. Det är i och för sig ingen svårighet att lära hantera isolerade ord med hjälp av ordlistor: slå upp svåra ord, skriva av ordförklaringar, samla synonymer, öva rättstavning. Problemet är att det nästan alltid blir

meningslös utantillkunskap utan djupare förståelse för ordens betydelsenysanser och -omfång. Dessutom kan det grundlägga en förödande vana att mekaniskt arbeta med ett stoff som man inte förstår. Ordlistans förklaringar är förmodligen minst lika obegripliga som ordet som skulle förklaras. Att träna stavning utan att förstå orden ger ingen språklig stimulans utan blir bara mekaniskt hantverk. Det allvarligaste är att sådana övningar stjälar tid från det som ska hjälpa eleverna nå det viktigaste målet: att få ett funktionellt språk, vilket bara kan läras in och befästas i en kontext. Stavningsreglerna utgår ifrån svenska elevers känsla för språkets ljudsystem och är ofta förvirrande för andraspråkselever som har en annan ljuduppfattning.

För andraspråkseleverna måste målet vad gäller korrektheten i språk-användningen vara att knappa in det försprång som elever med svenska som modersmål redan skaffat sig före skolstarten. Flertalet elever behöver mera tid än 5 år för att klara den grammatiska korrektheten på samma nivå som en svensk 7-åring. Det målet kan inte heller uppnås med hjälp av regler och isolerade övningar utan det sker genom ett välgenomtänkt inflöde i meningsfulla sammanhang.

I lokala kursplaner kan nedanstående etappmål formuleras om och skärpas så att de motsvarar den kognitiva och kunskapsmässiga nivå som är både rimlig och nödvändig för att andraspråkseleverna ska kunna tillgodo-göra sig undervisningen i andra ämnen.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter en första del i undervisningen

Eleven skall på ett sätt som motsvarar den åldersmässiga mognaden och de förkunskaper eleven har

- kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren samt kunna delta aktivt i samtal,
- kunna skriva i de sammanhang som behövs för arbetet i gruppen, till exempel berättelser, brev och anteckningar,
- kunna läsa och förstå till åldern avpassad barn- och ungdomslitteratur och faktatexter som motsvarar elevens kunskapsmässiga mognad, med hjälp av samtal och intensiva textstudier. (Kursplanen i svenska som andraspråk)

Vad måste då eleverna kunna för att gå vidare och delta i undervisningen i andra ämnen? Frågor man ska ställa sig när man konkretiserar målen för sin egen elevgrupp är bland annat:

- Vilka personer kommer eleven i kontakt med och vad talar man om?
- När och vad behöver eleven skriva?
- Vilken typ av litteratur behöver eleven läsa för att kunna studera?

På nybörjarnivå är det primära för eleverna att bli förstådda i olika situationer. Förutom lärare och klasskamrater träffar eleverna annan

personal i skolan, till exempel skolsyster och vaktmästare. Eleverna måste kunna samtala om vardagsnära saker på ett enkelt språk - ofta med hjälp av olika kommunikationsstrategier. Vilket ordförråd och överlevnadsspråk eleverna behöver beror naturligtvis i första hand på deras ålder.

För det fortsatta skolarbetet krävs att eleverna kan skriva ner anteckningar från tavlan eller från läraren och skriftligt återberätta innehållet i en saga eller en berättelse samt i en faktatext. Målet är att eleverna innan de lämnar nybörjarundervisningen kan skriva så att även andra än läraren kan förstå innehållet.

Nybörjarundervisningen måste också lägga grunden för kommande ämnesstudier. Andraspråkselever har skaffat sig omvärlds- och ämneskunskaper på sitt förstaspråk i varierande omfattning. Andraspråklärarens uppgift blir att synliggöra dessa kunskaper och sätta ord på dem.

Målet är att eleverna ska kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i faktaböcker av samma typ som deras jämnåriga kamrater förstår. Självfallet behöver innehållet i texterna bearbetas grundligt, vilket ställer krav på de mottagande lärarnas kompetens att undervisa på ett andraspråk. Eleverna måste också kunna läsa sådan litteratur som innehållsmässigt motsvarar deras mognadsnivå, men de behöver mer hjälp och tid att bearbeta innehållet.

De språkkunskaper som eleverna ska ha tillägnat sig efter den inledande undervisningen kan knappast beskrivas i absoluta termer utan är avhängiga av bland annat elevernas ålder, de mottagande lärarnas kompetens och beredskap samt skolans organisation.

Mål som skall uppnås i ämnet

Eleven skall

- kunna förstå och - med hänsyn till olika mottagare - själv använda det svenska språket i tal och skrift i de olika situationer eleven ställs inför,
- aktivt och med tydligt uttal kunna delta i samtal och diskussioner, uttrycka tankar och känslor, sammanhängande återberätta något som eleven hört, läst eller upplevt samt kunna muntligt redovisa ett arbete,
- kunna skriva berättelser, brev, anteckningar, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och med en sådan språk riktighet som syftet med skrivandet kräver,
- kunna läsa och tillgodogöra sig till åldern avpassad skönlitteratur och förstå faktatexter av den art som behövs i skolarbetet,
- kunna uppfatta variationer, värdeladdningar och nyanser i det svenska språket samt ha viss kunskap om vad som förenar och skiljer olika språk,
- känna till några stora skönlitterära verk och författarskap som ingår i kulturarvet. (Kursplanen i svenska som andraspråk).

Undervisningen i svenska som andraspråk måste givetvis från första början syfta till att ge eleverna en så bra kommunikationsförmåga som möjligt. Att kunna delta i samtal och diskussioner är ett självklart krav i all svenskundervisning, men det är inte lika självklart hur andraspråkselever kan nå målet. Normer för hur ett samtal ska utformas är starkt kulturbundna: hur inleder man ett samtal, hur behåller man ordet, hur och när är det tillåtet att avbryta, vilka samtalsämnen är tillåtna? Eleverna behöver lära sig den svenska normen för att inte göra bort sig eller väcka irritation hos andra, samtidigt som de behöver få insikt om att den egna normen är lika bra. Det är bara när man talar svenska som den kan missförstås. Detta kräver kunskap och medvetenhet hos läraren, så att varje tillfälle att öva olika talhandlingar kan tas till vara i undervisningen. Det innebär också att man måste hinna träna samtal med olika samtalspartners, leva sig in i olika människors sätt att tala. Vågar man avbryta vuxna, hur gör man det utan att låta aggressiv eller oartig?

Det räcker inte hur tydligt och välformulerat man än uttrycker sig, om man inte behärskar även de icke-verbala reglerna för ett samtal. Om intonationen signalerar en order, när man i själva verket menar ett vänligt erbjudande eller ett diskret förslag bryter kommunikationen samman. Det tar lång tid att lära sig att behärska de subtila prosodiska nyanserna, och det kräver kontinuerlig uppmärksamhet och träning. Om det inte finns tid och utrymme för det i undervisningen, kommer eleverna att känna sig missförstådda utan att förstå orsaken, vilket lätt leder till att de tystnar. Det är lätt att förstå vad detta betyder för andraspråkselever.

Att skriva på sitt andraspråk är starkt förknippat med den funktionella språkbehärsningen och med syftet med skrivandet. Viktiga frågor i det här sammanhanget är bl.a.

- I vilka situationer skriver eleven?
- När behöver eleven skriva korrekt?

Merparten av skrivandet i skolan berör ingen annan än eleven själv och lärare: anteckningar, provsvar, loggskrivande, reflektioner med mera. Härvid är innehållet det primära. Men eleverna måste också kunna bedöma när de behöver be om hjälp för att kunna lämna ifrån sig en korrekt text. Det kräver att eleverna är medvetna om både sina egna begränsningar och de krav som olika mottagare ställer.

Att kunna läsa till åldern avpassad litteratur är också en självklarhet. För andraspråkselever är det inte bara ett mål utan ett medel att lära sig mycket annat som är livsviktigt för dem. Det är egentligen en förutsättning för att kunna lära sig ett åldersadekvat språk med allt vad det innebär. För att eleverna ska ha maximal nytta av sin litteraturläsning måste texterna bearbetas på ett varierat sätt och ur flera infallsvinklar än med elever med svenska som modersmål. Det räcker inte att innehållet kan återges sammanhängande. En god förståelse innebär mycket mer för andraspråkseleven: att förstå den svenska/västerländska referensramen, att kunna förstå det som står mellan

raderna, att vidga sina omvärldskunskaper, att lära sig nya begrepp, att träna språkfunktioner, att lära sig använda texterna som förebilder för eget språkbruk.

Texturvalet måste vara sådant att det främjar en allsidig språkutveckling och kan även användas som ett heltäckande läromedel.

Genom att man avsätter tillräckligt mycket tid kan litteraturläsningen och textbearbetningen vara kungsvägen till att uppnå målen för skrivfärdigheten. Ett anpassat arbetssätt tillsammans med lärarens kunskaper om kulturbundna normer för olika texttyper är en förutsättning för att kursplanens mål ska kunna uppnås.

Att känna till några av de stora skönlitterära verken är motiverat i den mån det främjar elevens allsidiga språkutveckling. I stället för hela verk kan man ibland nöja sig med kortare smakprov, medan läraren på lämpligt sätt förmedlar kunskapen om författaren och det tidstypiska i hans författarskap. För att eleverna ska förstå innehållet i det svenska kulturarvet, måste det sättas in i ett större sammanhang och relateras till elevernas egna kunskaper och erfarenheter. Det är ju många olika kulturarv som möts i en andraspråksklass!

Att ha elementära kunskaper om språket och kunna göra iakttagelser av människors olika språkbruk får en annan innebörd för andraspråkselever än för enspråkiga svenska elever. Andraspråkselever har inte samma intuitiva känsla för de svenska ordens valörer som barn med svenska som modersmål redan tidigt har utvecklat. För andraspråkselever gäller det att bli medvetna om vilka signaler olika ord och uttryck ger till olika mottagare. Vad säger man till en kompis när man vill övertala honom? Till en vuxen? Pratar alla vuxna på samma sätt? Vad beror skillnaden på? är det en komplimang att säga till någon att hon är mager? Det gäller att veta att även vanliga vardagliga ord är förknippade med olika värderingar. Listan kunde göras hur lång som helst. Det viktiga är att eleven kan visa prov på medvetenhet om vilka känslor ord och uttryck kan väcka hos olika mottagare.

Andraspråkselever har redan kunskap om två språk och de gör hela tiden jämförelser även om det ofta sker omedvetet. Den kunskapen måste kunna tillvaratas i undervisningen för att eleverna ska utveckla sitt nya språk maximalt. Det är naturligtvis en tillgång om eleverna har fått utveckla utbyggnaden i sitt första språk, men man kan aldrig bortse ifrån att tvåspråkighet utgör grunden för deras språkliga iakttagelser. Medan enspråkiga elever gör jämförelser mellan olika varieteter av ett och samma språk kan andraspråkselever jämföra två olika språkssystem. De har kanske inte hunnit tillägna sig samma kunskaper i slutet av det nionde skolåret som eleverna med svenska som modersmål har, men väl en likvärdig språklig kompetens.

Patrik Forshage

Kursplanen i svenska som andraspråk ur elevperspektiv

Sedan Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94, infördes är skolan för första gången målstyrd, både genom att det i läroplanen och i kursplanerna presenteras nationella mål som skolan garanterar att alla elever ska uppnå, och genom att de lokala arbetsplanerna och de individuella utvecklingsplanerna också ska vara utformade som måldokument. För att på bästa sätt nå de mål som finns uppsatta för skolan idag krävs det att alla i skolan arbetar mot samma mål. Men för att kunna göra det måste naturligtvis alla känna till, förstå och vara överens om målen. Dessutom måste lärarna och eleverna vara överens om utgångspunkten och om vilka vägar som ska väljas för att uppnå målen. Alltså räcker det inte med att läraren har studerat kursplanen och brutit ner målen i delmål och i lokala kursplaner, utan det krävs också att eleverna deltar i det arbetet.

Vid undersökningar med ett stort antal vuxna andraspråksinlärare och med deras ansvariga lärare i England (Willing 1985 och därefter Nunan 1989) har de båda grupperna ombetts skatta i vilken utsträckning olika typer av undervisningsaktiviteter fungerade språkutvecklande (Inger Lindberg, 1997, fig. I). Det framstod mycket tydligt i båda undersökningarna att lärare och elev var djupt oense om vilka aktiviteter som var mest effektiva för språkutvecklingen. I Nunans undersökning visade det sig att lärarna och deras elever var överens om att språklekar och film/video var ineffektiva metoder för språkutveckling, men därutöver gick åsikterna starkt isär. Lärarna tyckte t.ex. mycket om självrättningar och parövningar, två aktiviteter som eleverna uppfattade som helt meningslösa för språkutvecklingen. Istället föredrog eleverna att få förklaringar i helklass, att öva ord och att bli rättade, något som lärarna menade inte gav någon som helst språkutveckling.

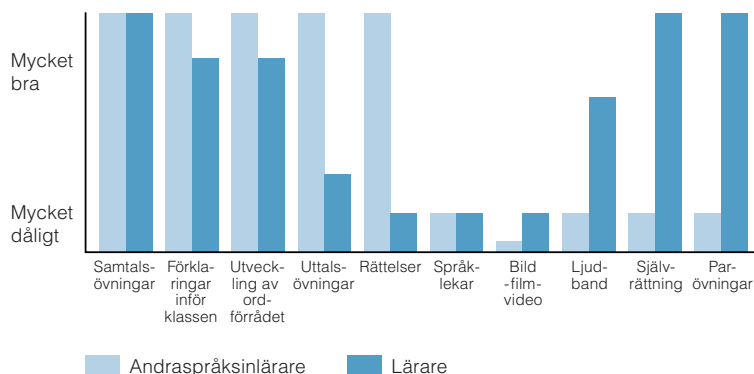


Fig. 1. Hur lärare och elever skattar betydelsen av olika klassrumsaktiviteter (efter Nunan, 1989, Lindberg 1996)

Oavsett vilken av grupperna som gör den riktiga analysen hade aktiviteten med största sannolikhet varit betydligt mera effektiv för elevernas språkutveckling om båda parterna varit överens om värdet i den aktivitet de ägnar sig. Hur ska man då kunna skapa en sådan ömsesidig överenskommelse? Det krävs nog att läraren och eleverna blir överens om flera olika saker. Det första man måste vara ense om är utgångspunkten och förutsättningarna. Det är nödvändigt att tillsammans resonera om hur språkutveckling på ett andraspråk går till. Därefter måste man bli överens om målen, där en del redan är uppsatta nationellt och lokalt, och andra är individuella. Sedan måste olika aktiviteter prövas och utvärderas för att det ska bli möjligt att avgöra vilka som är effektivast för att uppnå målen, och varför de är effektiva.

På ett annat ställe i detta häfte skrivs om ett sätt att skapa metaspråklig medvetenhet hos elever genom att diskutera språkutveckling utifrån en enkel bild, språkutvecklingstriangeln.

Läroplanen och kursplanen som läromedel

Läroplanen och kursplanerna är texter som behandlar mål för arbetet i skolan, både avseende faktakunskaper och processkunskaper. Det är styrdokument som presenterar centrala mål som skolan ska se till att alla elever uppnår. Läroplanen och kursplanerna är skrivna för lärare och ämnesexperter, och språket i texterna är anpassat just för den målgruppen. Man kan inte förvänta sig att eleverna utan vidare kan tillgodogöra sig innehållet i dessa dokument. När läraren vill ha elevernas medverkan vid tolkningar av formuleringar får läraren förbereda dem på innehållet genom att föra pedagogiska och metaspråkliga resonemang, och sedan arbeta med läroplanens och kursplanernas text, läsa tillsammans, analysera och tolka innehållet. På det sättet kan eleverna bli delaktiga i arbetet med målformuleringarna i de lokala arbetsplanerna.

Syftet med våra aktiviteter

Det första steget till en gemensam överenskommelse om de aktiviteter som ska genomföras i skolan är förstås att läraren i sin planering har reflekterat över syftet med sitt val av aktiviteter, och sedan är beredd att diskutera detta med sina elever. Elevernas motivation ökar när de vet varför de förväntas utföra en viss aktivitet, vad de kommer att lära genom sitt arbete. Den typen av pedagogiska och metodiska diskussioner är mycket engagerande, och fungerar därmed språkutvecklande i sig. Jag har ett avtal med mina elever i sjuan, som vi ingick redan när eleverna gick i fyran, att eleverna när som helst ska kunna fråga efter mitt syfte med den aktivitet vi ägnar oss åt. Om jag inte kan ge ett tillfredsställande svar på den frågan ska vi omedelbart avbryta aktiviteten och göra något vettigare istället. När inte ens läraren vet varför eleverna

ägnar sig åt en aktivitet kan den knappast vara särskilt effektiv för elevernas språk- eller kunskapsutveckling.

Till att börja med kan eleverna få ge förslag på vilka aktiviteter de vill ägna sig åt, hela tiden med motiveringar för sina föreslagna aktiviteter. Lärarens roll blir att fördjupa elevernas resonemang. "Varför tycker du att läsning av skönlitteratur hjälper dig att utveckla ditt språk? Hur ska läsningen gå till för att ge mest språkutveckling? Varför föreslår du Veckans ordläxor? Finns det roligare och mera effektiva sätt att lära sig nya ord?" Dessa resonemang kan ske före ett arbetsområde och som utvärdering och leder till att elever (och för all del lärare) inte längre slentrianmässigt kan fortsätta arbeta på ett beprövat men oreflekterat sätt. Elever som under lång tid har fått möjlighet att resonera om pedagogik tillsammans med sina lärare kan föra resonemang liknande de Sayem i min nia förde förra året. (fig. II, Sayem Mufti, 1996)

Läroplanens allmänna del

När läraren och eleverna börjar sitt mödosamma arbete att tillsammans läsa läroplanen och kursplanerna är den del som handlar om elevers inflytande ett idealiskt ställe att börja med. Jag lät mina elever först formulera vad de får bestämma om i skolan, och sedan vad de skulle vilja bestämma om i skolan. Sedan läste vi tillsammans det läroplanen för grundskolan föreskriver att elever ska få vara med och påverka.

"Läraren skall

- utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärnin g och för sitt arbete i skolan,
- se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
- tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen "

Därefter fick eleverna jämföra om de hade det inflytande läroplanen föreskriver. Så här skrev till exempel Fatou och Chamiram;

"Jag tycker att det vi skrivit själva har samband med vad läroplanen säger. För vad läroplanen säger är egentligen vad en lärare ska förvänta sig från sin elev. Läroplanen säger ungefär så här: Läraren skall utgå från varje enskild elevs behov, elevens förutsättningar, egna erfarenheter och dens sätt att tänka. Jag har skrivit nästan samma sak. Jag skrev att vi elever ska få också bestämma vad vi själva tycker är bäst för vår egen inlärnin g. T.ex. att jag ska kunna fortsätta mitt bästa sätt att lära mig efter de förutsättningar jag har och så vidare.

Vi får både bestämma saker och ta mycket ansvar. Att vi elever har rätt till stöd om vi inte kan något eller behöver en bättre förklaring. T.ex. att ni gör det lite lättare för oss när ni talar om vad ni sätter betyg på. Och att ni lärare tar hänsyn till varje elevs sätt att vara en person, att alla är inte samma.”

”Jag tycker att det som jag hade skrivit om vad vi bestämmer över stämmer ganska bra med dessa riktlinjer. Ett exempel är ju det som står som mål att sträva mot. Alltså skolan ska sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö, och det här gör ju absolut vi. Genom att ibland få jobba ensamma utan någon pedagog och denna riktlinje repeterades om och om flera gånger. Jag tycker att det är bra att ta ansvar för sina egna handlingar för att bli en oberoende, ansvarsfull, självständig och pålitlig människa i framtiden.

Jag tycker att lärarna kan och gör allt som står i läroplanen ganska bra faktiskt. *Med vissa undantag.*

Kursplanen i Svenska som andraspråk

Målen i kursplanen är självklara utgångspunkter för samtal om vilka arbetssätt som bäst gynnar elevernas språkutveckling. Vi började med kursplanen i Svenska som andraspråk, eftersom den är grunden för att eleverna ska uppnå målen i de andra skolämnenas kursplaner. Tillsammans läste vi kursplanens beskrivning av ämnet, med resonemangen om hur nära språkutveckling och kunskapsutveckling hänger samman, hur nära språk och kultur hänger ihop och hur viktig litteraturläsning är för andraspråkutvecklingen. Sedan var det dags att börja studera målen som vi strävar efter att uppnå. Första gången vi arbetade med kursplanens mål började vi i fel ända, med att bearbeta uppnåendemålen, det vill säga det som varenda elev *åtminstone* måste uppnå. Två elever protesterade och menade att det var väl dumt att arbeta med det absolut *minsta* varje elev måste uppnå. Vore det inte bättre att fundera över hur vi ska göra för att klara av mera än det? Naturligtvis hade de rätt, och vi övergick till att arbeta med kursplanens strävansmål.

Vid vårt första tillfälle att diskutera strävansmålen nöjde vi oss med hälften av målen för att det inte skulle kännas oöverstigligt. Vi läste igenom målformuleringarna tillsammans, och resonerade länge om vad vart och ett av dem skulle kunna betyda. När vi var överens om vad målen betyder fick eleverna i uppgift att fundera över vad i vårt arbetssätt som gör att vi arbetar för att uppnå dessa mål, och vad vi skulle kunna göra dessutom. Vilka aktiviteter borde vi ägna oss åt mer än det vi gör? Finns det saker vi lägger ned tid på som inte hjälper oss att uppnå kursplanens mål, och är dessa i så fall viktiga av något annat skäl? Eleverna fick först fundera själva, och sedan resonera i mindre grupper.

Skolan ska i sin undervisning i svenska som andraspråk sträva efter att eleven

- *utvecklar en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att eleven vill, vågar och kan uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang*

Eleverna föreslog en mängd olika sätt att uppnå målet.

”Jag tror att när vi har slutat nian så kan vi prata på olika sätt för i temaarbetet så pratar vi med kompisar, lärare och när vi ringer och beställer tid och när vi går och intervjuar forskare, doktorer osv.” (*Mahshid*)

”I temat så intervjuar vi olika personer, åker på studiebesök, ringer samtal och antecknar olika saker hela tiden. Och så förklarar vi ju för varann vad vi kommit fram till, och det gör vi också för lärarna på t.ex. redovisningen.” (*Amanda*)

”Det första målet tror jag lätt att vi kommer att nå. Jag tror det för att vi intervjuar olika personer inom temat och vi går mycket på studiebesök, vi diskuterar väldigt mycket på olika sätt i gruppen. Vi lär oss prata på olika sätt vid olika sammanhang genom att prata med folk utanför skolan.” (*Andrea*)

”Vi, eller jag, lär mig detta genom våra redovisningar där mycket alltid måste förklaras och diskuteras, så jag måste alltid vara säker på det jag säger, eftersom jag inte får ge fel information och jag måste förklara det som behöver förklaras. Jag uppnår också det målet genom intervjuer som måste göras till temaarbetet.” (*Sahar*)

- *kan läsa och förstå texter av olika slag och kan anpassa lässättet till textens karaktär och till syftet med läsningen*

”Jag ska alltid försöka läsa avancerade böcker eller texter. Om det är något viktigt jag läser har man alltid en vilja att ta reda på de ord man inte förstår. Men innan jag slår upp ett ord så försöker jag tänka efter själv. Det är ett jättebra sätt att tänka. Just nu så läser vi ofta svåra texter som står i olika faktaböcker och ibland slår vi till och med upp orden, och de står inte, men när de gör det så är det ibland svårt med förklaringen för att det kanske inte passar till det sammanhanget.” (*Sahar*)

”Om jag till exempel läser en rolig bok då läser jag inte den bara för att lära mig, jag läser den för rolighetens skull. Men om jag läser en bok som till exempel handlar om temat, då läser jag den för att få kunskap och utveckla mig själv.” (*Simuni*)

- *gör det till en vana att skriva och genom skrivandet får ett medel för kontakt och påverkan, tänkande och lärande och också ett värdefullt redskap för fortsatta studier*

”För det första tycker jag att det ska vara en mening i vad man skriver, och det ska vara tydligt skrivet och det ska gå att förstå. Då menar jag inte stavningen

utan själva innehållet. Det ska absolut inte vara något fel, och då menar jag själva faktan. Jag lär mig detta genom att jag måste skriva ett häfte till temat, som senare delas ut i klassen. Så jag får skriva på ett sätt så att jag får kontakt med läsarna genom texten. Och ibland lyckas jag ändra på några personers åsikter, det känns skönt att kunna ändra på någons åsikter till det bättre.” (*Sahar*)

- *kan analysera, bearbeta och vidareutveckla sitt språk både självständigt och i samarbete med andra*
- *inser hur det egna lärandet på ett andraspråk går till och lär sig använda sina egna erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa nya kunskaper*

”Det tränar vi väl på hela tiden, när vi läser kursplanen, när vi får våra prov, när vi pratar med varann, när vi läser osv.” (*Amanda*)

”Ibland i våra temaarbeten så brukar vi ha såna ord som vi inte kan byta ut, men då behöver vi en förklaring på den vardagliga svenskan så att alla kan förstå den. Om vi till exempel pratar i telefon med någon och den personen använder svåra ord när det finns andra ord för samma förklaring, och då förstår man att den personen pratar en svår svenska.” (*Sahar*)

”Mitt andraspråk är svenska och här på skolan pratar jag ju bara svenska, så alla mina kunskaper som jag har är nästan bara genom svenska, och man pratar med kompisarna svenska så man lär sig språket varje dag bättre och bättre.” (*Patrina*)

”När man diskuterar med föräldrar och då dyker det upp något som föräldrarna har upplevt och då lär jag mig av det som dom har upplevt.” (*David*)

Några dagar senare återkom vi till ämnet, och eleverna läste i smågrupper igenom vad de skrivit förra gången, och fyllde på med sådant de kommit att tänka på senare, eller som gruppen nu föreslog. Därefter fortsatte vi på samma sätt med de kvarvarande målen, som bland annat behandlar litteraturläsning och -bearbetning, språklig form och korrekthet.

Våra återkommande diskussioner om hur vi ska kunna uppnå kursplanens mål har fått många positiva följder. Efter att eleverna själva har resonerat om sina aktiviteter, och satt dem i relation till mål som vi tillsammans strävar efter att uppnå, har eleverna utvecklat en stor medvetenhet som gör att de är betydligt mera aktiva i sina skolaktiviteter och i sin språkutveckling. De ifrågasätter aktiviteter ur ett pedagogiskt perspektiv, de kommer med förslag på förbättringar av arbetssätt för att göra dem mera effektiva, och de närmar sig uppgifter med en betydligt större entusiasm eftersom de vet vad aktiviteten är avsedd att bidra till.

En lektion där kursplanen används och tydliggörs

Två elever hade på uppdrag av klassrådet skrivit utkast till en inbjudan till kommande veckas föräldramöte. Deras brev var mycket välformulerat med ett avancerat språk, eftersom båda gärna vill pröva nya ord och försöka uttrycka sig så avancerat som möjligt.

Brevet blev utgångspunkt för en lektion med fem andra elever, Chamiram, Ayfer, Musa, Sayem och Alamgir, som fick varsin kopia av brevet att läsa igenom. När de läst brevet bad jag dem fundera på om det var viktigt att allt i brevet var rättstavat när det skickades hem till föräldrarna, och de fick skriva kort för att alla skulle få möjlighet att formulera sin uppfattning utan att påverkas av kompisar eller att bli överkörd för att den språkliga formuleringssarbetet tog lite längre tid än för de andra. Ayfer hävdade att det inte spelade någon roll att det är korrekt stavat eller inte, om bara innehållet gick fram, och Chamiram höll med henne. Det är ju det vi hela tiden har hävdat när vi har skrivit texter i klassen. Sayem däremot menade att om hans pappa fick ett felstavat brev från skolan i sin hand skulle han undra om barnen inte lär sig något i skolan, och han skulle förmodligen bli så irriterad att han inte skulle läsa färdigt brevet och inte komma på föräldramötet.

Vi enades om att i så fall skulle ju inte innehållet i brevet gå fram, och om en enda förälder skulle bli så irriterad på föräldramöteslappens stavfel att han eller hon inte skulle komma så vore det tillräcklig anledning att stava hela inbjudan rätt. Därför satte sig alla med brevet igen, nu med uppgiften att gå igenom den och leta efter stavfel, men dessutom fick eleverna ytterligare en annan uppgift. även om de uppfattade texten som perfekt som den är måste de byta ut två ord i den. Två ord, varken fler eller färre, skulle bytas mot andra ord.

Eleverna satte igång att arbeta individuellt, och efter en stund satte vi oss direkt vid datorn där brevet fanns som ett öppet dokument. Vi gick igenom brevet tillsammans, rad för rad, och koncentrerade oss till att börja med helt på att rätta stavfelen. När vi hade enats om stavningen på sådana ord som "enskilt", "välkomna" (med vidhängande diskussion om varför "Välkommen" ska ha två m), och brevet var korrekt, med en ny styckeindelning föreslagen av Alamgir, gick vi över på nästa uppgift.

En i taget fick eleverna presentera det ord de tyckte var viktigast att ändra. Musa gillade inte ordet "enskilt", "Patrik inklusive en annan lärare kommer att träffa varje elev och förälder enskiltÖ". Det var för komplicerat, han trodde inte att hans mamma skulle förstå det. Det borde bytas ut mot "ensam", menade han, men han fick mothugg.

- Patrik brukar ju alltid använda komplicerade ord när han skriver saker på tavlan eller ger oss instruktioner, eftersom vi då frågar vad det betyder, och genom att förklara för varandra och att försöka förstå lär vi oss både det nya ordet och använder en massa annat svenskt språk samtidigt, menade Sayem. Då kan väl vi förklara sådana ord för våra föräldrar. Ordet blev kvar.

Nästa ord det blev diskussion var "Informera". Det var också ett svårt ord menade Chamiram, som trodde att hennes föräldrar skulle tappa intresset för brevet om det var så svårt att hon skulle bli tvungen att förklara vartenda ord för dem. Ayfer däremot förklarade att på turkiska kunde man använda ordet information, så det ordet var inte svårt för hennes föräldrar. Musa sa att det heter något helt annat på swahili, men att å andra sidan talade hans mamma engelska flytande, det är det andra språket i Tanzania, och på engelska säger man ju det ordet. Sayem förklarade att det var precis likadant för hans föräldrar från Pakistan. Vi enades om att alla ord som ser svåra ut inte nödvändigtvis behöver vara svåra, det beror på vilka förkunskaper man har. Andra ord det uppstod diskussion om var till exempel "inklusive" som blev kvar på ett ställe där det passade bra men byttes mot "och" på ett annat ställe, och "föräldrarna är välkomna" alternativt "inbjudna", vilket är mest inbjudande?

Sayem ville ha en "finare" ton i brevet, vi kom överens om att kalla det en "officiell ton", Musa och Chamiram ville ha ett lättare, "vardagligt" språk, och vi fortsatte med att diskutera vad de olika stilarna skulle tala om för föräldrarna. När vi hade enats om tonen och sedan lagt sista handen vid brevet tog vi fram kursplanen i Svenska som andraspråk och läste uppnåendemålen. Alamgirs entusiasm var stor när han upptäckte att vi arbetat i riktning mot kursplanens mål.

– Wow, det har ju vi gjort idag. Vi har uppnått två av de sex mål vi skulle uppnå, på en enda lektion.

"Eleven skall

- *kunna skriva berättelser, brev, anteckningar, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och med en sådan språkriktighet som syftet med skrivandet kräver*
- *kunna uppfatta variationer, värdeladdningar och nyanser i det svenska språket"*

Kursplanen i Svenska som andraspråk i jämförelse med kursplanen i Modersmålssvenska.

När vi var färdiga med brevet och alla de resonemang som uppkommit i samband med det arbetet fortsatte vi att studera kursplanens mål. Eftersom alla elever förstås har varsitt exemplar av häftet med kursplaner slog vi upp kursplanen i modersmålssvenska för att få veta om även elever med svenska som sitt förstaspråk skulle uppnå så högt satta mål, eller, som någon elev befarade, om målen i Modersmålssvenska till och med var högre satta.

Modersmålssvenska;

”Eleven skall

- *kunna skriva berättelser, brev, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken”*

Svenska som andraspråk;

”Eleven skall

- *kunna skriva berättelser, brev, anteckningar, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och med en sådan språkriktighet som syftet med skrivandet kräver”*

Ayfer menade att målen för modersmålssvenska nog var svårare, eftersom de sa att man alltid måste stava rätt, men Sayem undrade om det verkligen var viktigt att stava rätt på en kom-ihåg-lapp när man skulle gå till Vivo. Målet i Svenska som andraspråk krävde att han utöver att kunna stava rätt först måste tänka efter om korrektheten är viktig i sammanhanget. Det är ju mycket svårare, för då måste man ju alltid tänka! är det viktigt att stava rätt när man skriver brev till statsministern, är det viktigt att stava rätt när man antecknar vilken läxa man har?

- Elever som läser modersmålssvenska måste kunna stava rätt, men elever som har svenska som andraspråk måste kunna tänka, och dessutom stava rätt när det behövs.

LITTERATUR

Lindberg, I. 1996. Klassrumsrelaterad forskning kring andraspråksutveckling. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.

Nunan, D. 1989. The hidden agendas; The role of the learner in programme implementation. I Johnson, R. (ed.) The second language curriculum. Cambridge, Cambridge University Press.

Willing, K. 1985. Learning styles in adult migrant education. National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University

Pirkko Bergman
och Lena Sjöqvist

Bedömning

Vad bedömer vi och varför?

Bedömning i olika former är ett återkommande tema i samtal med lärare. Många känner sig osäkra och efterlyser tillförlitliga test för att kunna mäta elevernas språkkunskaper - ofta i syfte att avgöra om eleven behöver undervisning i svenska som andraspråk.

I och med att vi inte längre ser svenska som andraspråk som stödundervisning utan som ett eget ämne har även bedömningens syfte och funktion förändrats. Vi behöver inte längre med hjälp av test legitimera elevens behov av svenska som andraspråk. Undervisningen i svenska som andraspråk är till för alla som har ett annat modersmål än svenska.

Varför behöver vi då definiera elevernas språknivå? Vad finns det för bedömningsinstrument som vi kan använda för detta ändamål? Vi behöver framför allt kunna beskriva elevernas aktuella språkliga kompetens - den s k interimspråkskompetensen för att få underlag för

- uppföljning av elevernas språkutveckling
- gemensamt lärarspråk
- samtal med föräldrarna.

Språkutveckling hos eleverna

Att kunna analysera och beskriva elevernas aktuella språknivå är förutsättningen för att säkra deras fortsatta språkutveckling. När eleverna håller på att erövra det nya språket, är det angeläget att läraren kan dra rätta slutsatser av deras ofta trevande försök att använda sitt andraspråk. Det är viktigt att se vilken kunskap som ligger till grund för deras felaktiga formuleringar. Felen synliggör ofta den inlärningsprocess som eleven genomgår. Bedömningen bör i första hand vara individuell och syfta till att kunna förutse vilka utvecklingsfaser som står i tur.

Kunskap om elevernas aktuella språknivå är nödvändig för att skolan ska kunna ta hänsyn till deras förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen i andra ämnen. Denna kunskap kan också ligga till grund för olika organisatoriska lösningar.

För en tillförlitlig bedömning behövs en kontinuerlig uppföljning av elevernas språkutveckling. I stället för enstaka testtillfällen ska bedömningen vara integrerad i undervisningen: loggskrivande, ett urval av elevtexter (olika texttyper och från olika tidpunkter), elevernas självskattning av sin språkförmåga är några exempel på bedömningsunderlag.

Gemensamt lärarspråk

Vi lärare behöver ofta definiera elevernas språknivå inför varandra för att klargöra vad eleven kan klara av i skolsammanhang. När en elev byter grupp

eller skola måste överlämnande lärare kunna beskriva elevens aktuella språknivå. Inom ett arbetslag måste vi kunna diskutera elevernas språkutveckling och relatera den till deras övriga kunskapsutveckling. Är det språket eller bristande ämneskunskaper som är problemet? Hur gör vi för att undanröja hindren? För att det överhuvudtaget ska vara möjligt att föra en dialog om elevernas språkutveckling och om deras förutsättningar att klara undervisningen i olika ämnen, behöver vi ett gemensamt lärarspråk. Ett antal poäng i ett test eller en kryptisk bokstavsbeteckning säger föga om vad eleven faktiskt kan och hur undervisningen bör utformas.

Det är viktigt att kunna beskriva hur långt eleven har hunnit i sin bas/utbyggnad när det gäller svenska och helst också när det gäller modersmålet. Kan lärarna lämna den informationen har de då också indirekt besvarat frågan om eleven kan följa vanlig klassundervisning, ska ha anpassad SO/N0 undervisning eller om eleven ska gå i förberedelseklass.

Bortsett från elever som är "nya" finns det ingen som bättre borde kunna informera om elevens språknivå än de överlämnande lärarna. Deras kunskap är överlägsen alla testresultat. För att den kunskapen ska bli synlig måste vi ha ett gemensamt språk och vi måste veta vad vi ska prata om. Vad behöver man veta om den nya eleven? Språknivå, omvärldskunskaper, tidigare skolbakgrund och tid i Sverige.

När det gäller att redogöra för språknivån kräver det goda kunskaper om andraspråksinlärning och att läraren kontinuerligt i sitt arbete funderar över varje elevs utveckling.

Vid lärarbyten borde en dialog mellan överlämnande lärare och den som är ansvarig för mottagande av elever vara en självklarhet. En sådan dialog har flera syften. Dialogen ersätter test och ger en mycket mer heltäckande beskrivning av elevens faktiska nivå. Dialogen fungerar också som intern fortbildning. Läraren delar med sig av sina erfarenheter och upptäcker nya behov.

Överlämnande lärare har en bild av elevens dagsaktuella situation och den mottagande läraren en bild av vad eleven kommer att möta. I denna diskussion om det som varit och det som komma skall, tvingas lärarna att bilda sig en helhetsbild av eleven. Endast i dialog med andra lärare kan man få en helhetssyn. Hur ska vi kunna hjälpa eleven till fortsatt inlärning om vi inte vet vad eleven har med sig i bagaget? Hur ska lärare kunna lotsa eleverna genom skolan om man inte hela tiden är medveten om vad som väntar, när de går vidare? I en utvecklande dialog mellan lärare leder det i längden förhoppningsvis till att man reflekterar över sin undervisning, upptäcker nya krav som ställs men också själv ställer krav. Denna dialog har många startat idag. Men som lärare i svenska som andraspråk måste vi föra den på två plan, dels vad eleverna klarar kognitivt och dels vad de klarar språkligt.

För att kunna se vad eleven kan, måste vi samarbeta och dela med oss av våra erfarenheter. Men det tar tid att skaffa sig ett gemensamt språk. Vi måste träna vår förmåga att samtala kring elevtexter. Om man utgår från två elev-

texter, en där eleven skriver en fri text om ett ämne som eleven behärskar och en text som är faktabaserad och styrd får man en ganska god startpunkt för en diskussion. Den faktabaserade texten kan vara en redovisning från en Oä-lektion eller något eleven läst men . . . innehållet måste återberättas utan att eleven ges möjlighet att skriva av.

Om lärarna sedan läser de obearbetade texterna var för sig och berättar vad de ser, leder det till en nyanserad bedömning av elevens skriftliga produktion. Det ger också ett utmärkt tillfälle att fortbilda varandra. Läraren som har haft eleven kan se utvecklingen och läraren som tar emot ser med ”nya ögon”. Här finns ett utmärkt tillfälle att utifrån dessa samtal diskutera innehåll och arbetssätt i en 1-9-skola, och i förlängningen i 1-12-perspektiv.

Samtal med föräldrar

Det har hänt oerhört mycket inom forskningen på skolans område under de sista 20 åren. Det är naturligtvis omöjligt för de flesta föräldrar att hålla sig ‡ jour om de senaste rönen, ändå har föräldrar ofta en mycket bestämd uppfattning om hur undervisning ska bedrivas. För föräldrar från andra kulturer blir mötet med den svenska skolan ibland mycket konfliktfyllt. När två skolsystem skiljer sig åt tar det tid att förstå varför den svenska skolan ser ut som den gör. I läroplanen står det att föräldrar ska få kunskap om och tillfälle att påverka skolan. Det betyder inte att de ska bestämma hur vi ska undervisa och om vad vi ska undervisa. Föräldrarna kan ibland hysa en misstro mot undervisningen i svenska som andraspråk. Att läsa svenska som andraspråk har uppfattats som ett negativt val - en stämpel. Föräldrar kan också ibland ha alltför höga förväntningar och uppfatta de prioriteringar vi gör i andraspråksundervisningen som för låga krav. Vi måste ta föräldrars oro inför det nya på stort allvar. Det gör vi inte genom att låtsas att vi går dem till mötes genom att ge barnen stencilер att fylla i, ett system som många föräldrar känner igen från sin egen skola. Vi kan heller inte tillåta att vi tar av barnens värdefulla tid och låter dem skriva av uppslagsböcker och göra fina bilder för att de ska få beröm hemma. Vi kan aldrig bli trovärdiga varken inför barn eller inför föräldrar om vi ger efter och gör det vi egentligen inte tror på.

För att bemöta föräldrarnas oro och för att förklara för dem varför vi gör som vi gör i skolan måste vi kunna redogöra för den teori vi utgår ifrån i vår undervisning. Vi måste kunna tala om för föräldrar och elever vad vi idag vet om andraspråksutveckling och ge en förståelig beskrivning av varje elevs aktuella utvecklingsnivå. Det är speciellt viktigt att visa vilka framsteg eleven har gjort, vilka som är de starka sidorna i elevens språkbehärskning. Kan vi beskriva detta på ett trovärdigt sätt, har vi lättare att övertyga föräldrarna om den utvecklingspotential hos eleverna som undervisningen avser att ta till vara.

För att förstå varför vi uppmanar elever att ifrågasätta läroböcker, tidsningsartiklar o.s.v. och komma med egna synpunkter och egna förslag måste

man som förälder har god insyn i de demokratiska värderingar som styr det svenska samhället. Med en väl fungerande modersmålsundervisning kan eleverna tack vare modersmålslärarna få förståelse för att man måste anpassa sig till det land man bor i utan att behöva förkasta sitt eget ursprung. Idag ligger mycket av det ansvaret på läraren i svenska som andraspråk, som måste ta mer ansvar och förklara var, när och till vem man kan säga vad man tycker.

Också i andra ämnen måste alla lärare idag göra eleverna medvetna om att man i den svenska skolan utgår från Sverige. När man säger att det inte finns några livsfarliga ormar i skogen tar man ifrån barnen den nödvändiga instinkten att överleva när/om de återvänder till länder, där förhållandena kanske är annorlunda än i Sverige.

Hur bedömer vi?

De testmetoder som används idag kan grovt kategoriseras som direkta eller indirekta metoder. Vid indirekt bedömning försöker man med hjälp av att i förväg konstruerade test mäta hur inläraren behärskar enstaka komponenter i språket t.ex. grammatik och ordförråd. En sådan formell mätning innebär ofta att bara alternativen **rätt** eller *fel* existerar och ger sällan utrymme för att se språkförmågan som en kreativ och dynamisk process. Är man ute efter ordet *ballongförsäljare* är uttrycken *pojke* med ballonger, *ballongman*, *ballongsäljare* lika fel utan nyansering.

Direkt bedömning utgår ifrån elevernas egen produktion, t.ex. samtal och fri skrivning och betonar helheten och innehållet i stället för att fokusera på enstaka delar och former. Kursplanen i svenska som andraspråk framhåller den funktionella språkbehärskningsenheten som det primära i språkförmågan. Det säger sig självt att en bedömning av elevernas språkanvändning kan bara göras i situationer där eleverna verkligen använder språket. Ingen test kan mäta hela skalan av språkfärdigheter som utgör en individs språkförmåga. Därför är det enda tillförlitliga mätinstrumentet andraspråkslärarens kompetens och kunskap om andraspråksutveckling.

För att det överhuvudtaget ska vara möjligt att föra en dialog om elevernas språkutveckling och deras förutsättningar att tillgodogöra undervisningen i olika ämnen, måste kriterierna för bedömning av språkfärdighet ses över. Den gamla färdighetsskalan A-F har förlorat sin betydelse; ingen central statistik baserad på dessa nivåer förs längre. För en ändamålsenlig resurstilldelning behöver man precisera och definiera elevens språkkunskaper på ett annat sätt, och vid planering av undervisningen har den aldrig varit till någon större nytta. Dessutom har innebörden i de olika färdighetskategorierna varierat starkt från skola till skola - ja, t.o.m. inom en och samma skola.

I det följande beskrivs tre olika färdighetsnivåer som ska ge underlag för innehållet i undervisningen och förslag till olika organisatoriska lösningar. Bedömningskriterierna går ut på att beskriva elevens aktuella kompetens, både språklig och kunskapsmässig. De nivåer som behöver definieras är följande:

- 1) nybörjarnivå
- 2) mellannivå
- 3) avancerad nivå

På varje nivå diskuterar vi elevens muntliga språkfärdighet, skrivförmåga, läsförståelse och förmåga att tillgodogöra sig annan undervisning.

1. Nybörjarnivå

a) Muntlig färdighet.

Behärskar grunderna i basen, kan samtala om vardagsnära saker på enkelt språk.

Har tillägnat sig ett åldersadekvat överlevnadsordförråd.

Prövar olika kommunikationsstrategier: omskrivningar, egna nybildningar etc.

Kan tala om när något är oklart - har grundlagt vanan att inte acceptera att man inte förstår.

Behärskar de vanligaste uttrycken för att begära förtydligande, upprepning och förklaring inte förstå, vad betyder, en gång till, är det samma som etc.

Har tillägnat sig ett grundläggande ordförråd för lektionsrutiner och nyckelord och begrepp för att kunna studera.

b) Skrivförmåga (Beskrivningen utgår från kriterierna för B-nivån i Två flugor i en smäll, Bergman m.fl., 1992.)

Det skrivna språket är konkret och situationsbundet.

Ordförrådet är begränsat, många upprepningar och överanvändning av vanliga ord förekommer.

Nästan bara konkreta substantiv, egna nybildningar och sammansättningar är vanliga strategier (t.ex. *ballongman* i stället för *ballongförsäljare*).

Mest enkla verb, bara enstaka vanliga partikelverb.

Bland de övriga ordklasserna används bara de mest frekventa (åldersadekvata) orden.

De grundläggande grammatiska strukturerna (genus, bestämdhet, plural, adjektivens kongruensböjning, tempusformer) håller på att växa fram.

Vacklar mellan korrekta och felaktiga lösningar.

Få attribut, nästan bara enkla substantiv.

Enkel meningsbyggnad, nästan bara huvudsatser med korrekt grund ordföljd.

Osäker på ordföljden om någon annan satsdel än subjektet inleder satsen t.ex. I dag vi simmar.

Textbindning med hjälp av uppräknings-; de vanligaste konjunktionerna är *och, men, när, att, och om*.

c) Läsförståelse.

Börjar förstå även icke-situationsbundet språk (åldersadekvata texter).

Grunden för kommande ämnesstudier läggs.

Kan sätta ord på sina tidigare omvärlds- och ämneskunskaper och samtala om kända sammanhang.

Grundläggande begrepp för olika ämnen (basordförråd) befästa.

Kan vid övergången till nästa nivå förstå till åldern avpassad litteratur och faktatexter med hjälp av samtal och intensiva textstudier.

2. Mellannivå

a) Muntlig färdighet

Elevens aktiva ordförråd är så omfattande att språkförmågan räcker till att förmedla det eleven vill säga.

Behärskar idiomatiskt vardagsspråk och har bra flyt.

Kan uttrycka känslor och tankemässigt komplicerade sammanhang.

Prövar sig fram med komplicerade formuleringar och kan trassla in sig i invecklade resonemang men klarar dem inte fullt ut; kan dock reda ut de språkliga härvorna med lärarens och kamraternas hjälp.

Det idiomatiska störs ibland av fel intonation, men eleven kan klara upp missförstånd med hjälp av flera alternativa uttryckssätt.

Vi slutar två, va! (kommandoton) kan ersättas av

Kan vi inte sluta kl. 2?

Skulle vi kunna sluta kl. 2?

b) Skrivförmåga (Se C-nivån i Bergman m.fl. 1992.)

Formulerar texter som tanke- och innehållsmässigt ligger på en mycket avancerad nivå, men missförstånd kan uppstå på grund av olika referensramar.

Både den tankemässiga och språkliga komplexiteten har utvecklats och leder ibland till svårförståeliga formuleringar.

Söker mindre vanliga uttryck men behärskar inte alltid hela betydelse omfånget eller hittar det exakta uttrycket (*ballongsäljare* i stället för *ballongförsäljare*).

Bland ordklasserna dominerar fortfarande de innehållstunga orden (substantiv och verb). Adjektiv förekommer sparsamt, men de få som finns är adekvat använda.

Antalet partikelverb ökar och även mindre vanliga verb används.

Säkerheten och variationen i prepositionsanvändningen har ökat.

Substantiven förses ofta med olika typer av attribut, både framför ställda och efterställda. Det är lätt hänt att eleven då missar någon enstaka substantiv- eller adjektivändelse eller är inkonsekvent med genusvalet.

Komplicerad meningsbyggnad. Flera bisatser.

Textbindningen börjar fungera.

Flera och varierade satsfogningar, även spetsställda bisatser och satsförkortningar.

Om eleven väljer enkla formuleringar blir de grundläggande grammatiska strukturerna oftast rätt.

När eleven ger sig i kast med mera komplicerade tankar och formuleringar rubbas den språkliga korrektheten.

Börjar fråga efter förklaringar och be om korrigeringar. På den här nivån märks skillnaden mellan risktagare och riskundvikare.

c) Läsförståelse.

Klarar avancerade skönlitterära texter d.v.s. samma typ av litteratur som jämnåriga infödda med hjälp av kortskrivande, läslogg och samtal.

Klarar innehållet i åldersadekvata faktatexter med hjälp av anpassad undervisning i andra ämnen. (Behöver hjälp med att utveckla det passiva ordförrådet).

3. Avancerad nivå

a) Muntlig färdighet.

Klarar talspråket i de flesta situationer på samma sätt som jämnåriga svenska kamrater.

Medvetenheten om olika uttrycksmöjligheter och stilistiska varianter håller på att växa fram. Hör ofta själv om det blir fel. Kan anpassa samtalet efter olika situationer och mottagare.

Är medveten om prosodins betydelse och kan undvika missförstånd som felaktig intonation kan medföra.

b) Skrivförmåga (Se D-E nivå i Bergman m.fl. 1992.)

Nästan idiomatisk svenska när eleven själv får välja ämne och tankemäss sig nivå.

Språket fungerar även på abstrakt nivå - i nivå med elevens kognitiva mognad.

Den stilistiska medvetenheten och säkerheten håller på att växa fram. De sista bitarna i basen har fallit på plats men tankemässig komplexitet kan tillfälligt rubba den språkliga korrektheten.

Eleven är medveten om sina språkliga begränsningar och kan vid behov be om hjälp, kan ta emot och förstå språkliga korrigeringar och förklaringar.

Eleven kan själv korrigera fel som beror på komplexiteten.

På den här nivån blir fossiliseringar synliga och permanentas om eleven inte får adekvat hjälp.

Språket överensstämmer nästan alltid med de svenska referensramarna.

Känslan för det specifika i de svenska ordens betydelsefält och konnotationer är så pass utvecklad att eleven kan uttrycka det han vill ha sagt.

Användningen av olika ordklasser företer en större variation och precision (*ballongförsäljare*) än på de tidigare nivåerna. Flera adjektiv används vilket möjliggör en levande beskrivning.

Ökad säkerhet i användning av pronomen och pronominella adverb gör att textbindningen blir smidig och det ger språket mera variation och en skenbar enkelhet.

Adverb uttrycker ofta logiska samband, klargör t.ex. tids- och orsaks relationer.

Prepositionsfraser och partikelverb används med större säkerhet.

Komplexiteten i meningsbyggnaden har ökat något, men den har också blivit mera varierande. Det är inte längre enbart språkförmågan som styr strukturvalet, utan i lika hög grad ämnet och syftet med skrivandet.

c) Läsförståelse.

Förstår innehållet i till åldern avpassad litteratur och kan med adekvat hjälp göra språkliga iakttagelser och använda texter som förebild för eget språkbruk.

Kan läsa mellan raderna och dra slutsatser av det lästa även på egen hand.

Har ett passivt ordförråd som gör det möjligt att klara innehållet i undervisningen i andra ämnen.

Det finns naturligtvis inga vattentäta skott mellan språknivåerna, utan de olika komponenterna i språkbehärsknningen kan utvecklas olika snabbt. Elever som är födda i Sverige har ofta en muntlig färdighet som är mera utvecklad än de övriga komponenterna. Det finns risk att deras förutsättningar att klara övrig undervisning överskattas. Elever som har fått utveckla utbyggnaden i sitt första språk och skaffat sig goda omvärldskunskaper har lättare att uppnå en passiv förståelse som krävs för att klara undervisningen i andra ämnen. Detta blir påtagligt på mellannivån och kräver både uppmärksamhet och medvetenhet av läraren för att elevernas olika kompetens ska kunna tas till vara i undervisningen.

Det finns inga test som kan ge oss all den information vi behöver utan det bästa bedömningsinstrumentet är lärarens kompetens och erfarenhet. När det gäller äldre elever har vi ju deras egen skriftliga produktion som ett ovärderligt underlag för språklig bedömning. Under de första skolåren måste en stor del av bedömningen basera sig på muntlig kommunikation. Hur mycket förstår eleven av det läraren läser högt eller berättar? Hur mycket av innehållet kan eleven återge? Med vilka språkliga medel? Bedömningen måste självklart vara åldersadekvat.

Man måste naturligtvis ta hänsyn till elevens kognitiva och intellektuella mognad när man bedömer om och när eleven är mottaglig för språkliga förklaringar. En äldre elev som har kunskap i andra språk kan redan på nybörjarnivån börja göra språkliga jämförelser. Yngre elever däremot har sällan någon nytta av regler och förklaringar förrän på avancerad nivå

Pirkko Bergman och
Patrik Forshage

Organisation och innehåll

Undervisning på nybörjarnivå

Det känns naturligt att koppla språknivåerna till hur undervisningen bör organiseras så att man på bästa sätt kan stödja elevernas språkutveckling. Intervjuer och informella samtal med skolläda-re och lärare har gett vid handen att flera skolor redan har en organisation som i stora drag utgår från liknande tankegångar som vi presenterat i föregående kapitel.

För nyanlända elever brukar undervisningen ordnas i mottagningsgrupper och/eller förberedelseklasser som kan bildas årskursvis eller vara åldersblandade.

Förberedelseklassen ska ge eleverna på nybörjarnivå både en lugn start i den svenska skolan och en effektiv undervisning för att eleverna snabbt ska tillägna sig det "överlevnadsspråk" de behöver både i och utanför skolan. Det är viktigt att utforma undervisningen så att man också får reda på elevens omvärldskunskaper och vidgar dem. Under den tid nyanlända elever går i förberedelseklass ska man fånga deras tidigare ämneskunskaper och sätta ord på de redan inlärdade begreppen. När eleverna är mogna att gå vidare i sina ämnesstudier bör de slussas in i anpassad ämnesundervisning. Under tiden i förberedelseklass kan också kunskapsluckor upptäckas som har uppstått på grund av brister och avbrott i elevens tidigare skolgång. På några håll har man inrättat speciella basgrupper för elever med bristfällig skolgång. Det har visat sig vara svårt att ge dessa elever alfabetiseringsundervisning och basfärdigheter t.ex. i matematik samtidigt som övriga elever ska ha intensivundervisning i svenska.

Eleverna går endast temporärt i förberedelseklass. Tiden varierar från elev till elev beroende på bl.a. följande faktorer.

- *elevens ålder*
- *tidigare skolgång*
- *studievana*
- *inlärningsförmåga och motivation att lära svenska*
- *sociala och emotionella förutsättningar*
- *hur länge eleven har varit i Sverige*

Undervisningen i förberedelseklass avbryts inte abrupt vid en viss tidpunkt, utan eleverna övergår till anpassad eller reguljär undervisning när de bedöms ha förutsättningar att följa undervisningen i olika ämnen. För yngre elever kan det räcka med 1-2 terminer i förberedelseklass. Under de senare skolorna brukar det ta lite längre tid, då en högre grad av språkbehärskning krävs för att klara undervisningen i övriga ämnen.

Övergången till reguljär undervisning måste ske successivt och planeras noggrant. Läraren i förberedelseklass bör ha huvudansvaret för eleverna så länge de går kvar i gruppen. Det är viktigt att eleverna så snart som möjligt får kontakt med övriga elever i den klass de är inskrivna i. De kan t.ex. redan från

början delta i den reguljära klassens utflykter och andra aktiviteter.

Hur tidigt eleverna kan slussas in i klassen beror inte bara på deras språknivå, utan i högsta grad på de mottagande lärarnas beredskap och kompetens att undervisa på ett andraspråk. Det bästa för eleverna skulle naturligtvis vara att både läraren i förberedelseklass och den mottagande läraren hade kompetens i svenska som andraspråk. Tiden i förberedelseklass blir naturligtvis kortare om skolan kan ordna anpassad undervisning i Oä/NO/SO.

I invandrartäta områden finns det nästan alltid tillräckligt stort elevunderlag för förberedelseklass och den är också en vanlig lösning på nybörjarelevernas undervisning. I några områden har elever från olika skolor samlats till en förberedelseklass. Då har det ofta uppstått problem med inslussningen till elevernas hemklasser. Det tycks råda delade meningar om vilket som är bäst: individuell integrering i den närmaste skolan eller temporär vistelse i en förberedelseklass och skolbyte därefter.

En alldeles speciell situation uppstår i skolor med få andraspråkselever, där man kanske "får en nybörjarelev ungefär vart femte år" som en av de intervjuade rektorerna uttryckte det. Då måste nybörjarundervisningen utformas individuellt utifrån just den aktuella elevens behov.

Så här hade en skola löst sin "organisation" när de senast hade haft en nybörjarelev:

Eleven hade haft 4 veckotimmar enskild undervisning i svenska som andraspråk och fått sin läs- och skrivinlärning genom lärarens försorg. Läraren i svenska som andraspråk hade också stöttat klassläraren 1-2 timmar i veckan genom att vara med i klassen för att kartlägga elevens behov. Eleven hade fått enskild undervisning i matematik några timmar i veckan.

Modellen hade fungerat bra tack vare klasslärarens och föräldrarnas stora engagemang. Att skolan för övrigt hade en åldersblandad organisation gjorde det lättare för eleven att hitta en nivå i klassen som passade henne.

Det är avgörande för elevens fortsatta studieframgång hur undervisningen på nybörjarnivå utformas. Ibland anser skollärare och lärare att inga speciella åtgärder behövs under de första skolorna därför att undervisningen även för svenska elever är ganska enkel och att de arbetssätt man använder är språkutvecklande, och det stämmer också i många avseenden. Det är bara det att andraspråkselever behöver hinna med så mycket mera än svenska elever som redan har basen i svenska. Ofta visar sig svårigheterna först senare. Ju mera eleven har halkat efter desto svårare och mera resurskrävande blir det att avhjälpa bristerna och desto större är risken att eleven känner sig misslyckad och utpekad.

Det är viktigt att man från början har tagit ställning till vilken kursplan eleven ska följa. Har man bestämt sig för kursplanen i svenska som andraspråk blir den eventuella övriga undervisningen i svenska stöd till svenska som andraspråk. är modersmålssvenskan elevens huvudsakliga svenskämne är all extra undervisning i svenska stöd till modersmålssvenskan och bör benämnas

så - även om innehållet och arbetssätten påminner om svenska som andraspråk.

Det är mera självklart att nyanlända äldre elever får adekvat undervisning på nybörjarnivå därför att deras behov är så uppenbara. Hur fortsättningen blir för deras del varierar väldigt mycket från skola till skola.

Undervisning på mellannivå

Variationen på organisationsmodeller för elever på mellannivå är mycket stor, och orsakerna är många. Denna elevkategori är mycket stor och heterogen som bedömningskriterierna har visat. Bristfälliga bedömningsinstrument har gjort att dessa elevers förutsättningar att klara klassundervisningen har bedömts olika i olika skolor. Elevunderlaget som utgör grunden för de olika organisatoriska lösningarna varierar mycket mellan olika bostadsområden. Skolledningens kunskaper och attityder har i många fall varit avgörande.

I många invandrartäta områden utgör andraspråkseleverna 80 - 90% av skolans elevantal, och en stor andel av dessa befinner sig på mellannivå. I sådana skolor har man mer och mer börjat inse vikten av att all undervisning bör genomsyras av andraspråkstänkandet. Det är också meningslöst att diskutera organisationen utan koppling till innehållet i undervisningen och lärarnas kompetens. Det finns fortfarande relativt få 1 - 7-lärare som har utbildning i svenska som andraspråk. Därför är det av yttersta vikt att den befintliga kompetensen kan utnyttjas maximalt.

Den nya läroplanen framhåller lärarlagets betydelse. Varje enskild lärare behöver inte ha all erforderlig kompetens, men kompetensen bör finnas inom lärarlaget. Om ett lärarlag med gedigen kompetens i svenska som andraspråk ansvarar gemensamt för 2-3 klasser har man stora möjligheter till flexibla grupperingar och man kan tillgodose behoven av anpassad ämnesundervisning för eleverna på mellannivå. Det borde vara självklart att eleverna på mellannivå undervisas i svenska av en lärare med kompetens i svenska som andraspråk och enligt kursplanen i svenska som andraspråk.

I skolor med få andraspråkselever - spridda över flera skolår får undervisningen i svenska som andraspråk en annan uppläggning och karaktär. I den 1 - 6-skola som hänvisats till på sid. 41 fick eleverna på mellannivå undervisning i svenska som andraspråk 2-3 timmar i veckan i grupper på 3-4 elever. Lärarens ambition var att lägga sin undervisning parallellt med svensktimmar i klassen, men det var inte alltid möjligt, då eleverna kom från olika klasser och skolår. Satsningen på svenska som andraspråk kan se blygsam ut, men detta måste ses mot den bakgrunden att andelen andraspråkselever i hela skolan var 5%. Det fanns inte någon anpassad undervisning i övriga ämnen, men skolans åldersblandade organisation gav ju en viss möjlighet till anpassning och läraren i svenska som andraspråk kunde ge eleverna stöd i viss utsträckning. Många 7 - 9-skolor har uppmärksammat de behov som eleverna på mellannivå har. Man har i möjligaste mån ordnat egna NO- och SO-grupper

för denna elevkategori för att kunna anpassa ämnesundervisningen efter elevernas förutsättningar och använda språkutvecklande arbetssätt. Hur en sådan undervisning kan utformas, diskuteras av L. Tidblom i Svenska som andraspråk, Lärarbok 3 (1994) samt av K. B,low, B. Ljung och L. Sjöqvist i Bergman m.fl. (1992). Organisationen i sig löser inga problem, men den skapar förutsättningar att bedriva undervisningen på ett ändamålsenligt sätt.

I skolor med ett traditionellt ämneslärarsystem är ett välfungerande arbetslag en viktig förutsättning för att eleverna ska få högklassig undervisning. Läraren i svenska som andraspråk är expert på elevernas språkutveckling, men inte expert i NO och SO. Lärarna i dessa ämnen måste ha en viss kännedom om hur inlärnigen i och på ett andraspråk går till för att kunna stödja elevernas begreppsinsläring och kunskapsutveckling i sina ämnen. Ett tätt samarbete mellan dessa lärare och modersmålslärare är en nödvändighet för att arbetslagets samlade kompetens ska kunna utnyttjas maximalt.

Exempel från en 7 - 9-skola:

Sv/Sv2, NO- och SO-lärarna bildar ett lärarlag som ansvarar för två klasser på sammanlagt ca 50 elever. Av de två klasserna bildas tre grupper.

| | |
|------------------------------|--------------|
| 7A | 7B |
| Svensk grupp | Svensk grupp |
| gemensam andraspråksgrupp | |

Svenskläraren som har kompetens i svenska som andraspråk undervisar de svenska grupperna (som har även många andraspråkselever på avancerad nivå) i svenska. NO- och SO-lärarna undervisar alla tre grupperna i sina respektive ämnen. Schemat för grupperna kan se ut så här

| Svensk grupp A | Svensk grupp B | Andraspråksgrupp |
|----------------|----------------|------------------|
| Sv | NO | SO |
| NO | SO | Sv2 |
| SO | Sv | NO |

Detta ger möjlighet till anpassad undervisning i NO och SO, samtidigt som eleverna känner att deras undervisning har samma status som de övriga gruppernas - de har ju samma lärare. Under tre lektioner i veckan har de tre grupperna gemensamma temastudier i blandade grupper.

Samtliga tre lärare och en modersmålslärare ansvarar för arbetet. Antalet timmar i svenska som andraspråk är det dubbla jämfört med de svenska gruppernas svensktimmar. Tiden har tagits från språktillvalet. Detta gäller samtliga elever på mellannivå i hela skolan.

Undervisning på avancerad nivå

Undervisning på avancerad nivå bör i princip organiseras på samma sätt som på mellannivå. Den största skillnaden är att eleverna förutsätts att språkligt klara vanlig ämnesundervisning. Även elever på avancerad nivå bör ha möjlighet att få sin svenskundervisning enligt kursplanen i svenska som andraspråk, vilket naturligtvis förutsätter egna undervisningsgrupper i detta ämne.

I skolor med få andraspråkselever, där organisation inte medger utbyte mellan svenska och svenska som andraspråk, har eleverna ofta slussats in i undervisning som följer kursplanen i modersmålssvenska. Dessa elever har rätt till extra stöd i svenska vilket helst bör ges av en lärare med kompetens i svenska som andraspråk. En sådan undervisning som ges vid sidan om modersmålssvenska berättigar inte till betyg i svenska som andraspråk.

Organisation för språkutvecklande arbete i alla ämnen

På en skola har varje arbetslag utsett en språkutvecklingsansvarig pedagog, med speciellt ansvar för att handleda sina kollegor. Varje pedagog ansvarar förstås för sitt skolämne, där hon har specifik kompetens, men den språkutvecklingsansvariga handleder sina kolleger i hur de kan presentera sitt stoff på ett sätt som dels är förståeligt och dels är språkutvecklande. Den språkutvecklingsansvariga pedagogen ansvarar dessutom för att kontinuerligt, minst en gång varje år, analysera elevernas språkutveckling så att den aldrig avstannar.

De språkutvecklingsansvariga, alla med kompetens i Svenska som andraspråk, träffas en gång i månaden i en språkutvecklingsgrupp där också flera modersmålspedagoger och en ansvarig från skolledningen ingår. Gruppens mål är att säkra varje elevs språkutveckling och att utveckla metoder för varje elevs kunskapsutveckling. Dessa mål bryts ner i en treårsplan med tre delar; Bedömning, Språkutvecklande arbetssätt och Elevernas aktiva tvåspråkighet. Det finns dessutom en motsvarande grupp för hela stadsdelen, med två representanter från varje skola och från barnomsorgen. Representanterna utses utifrån graden av formell kompetensen i ämnet Svenska som andraspråk.

| | Bedömning | Språkutvecklande arbetssätt | Aktiv tvåspråkighet |
|----------------|--|---|--|
| läsår 1 | <ul style="list-style-type: none"> • ta fram kriterier för vad i elevernas språk som visar graden av språkutveckling. • ta fram, pröva och utvärdera olika bedömningsinstrument. | <ul style="list-style-type: none"> • genom diskussion och empiri börja definiera vilka faktorer i skolarbetet som påverkar språkutvecklingen positivt eller negativt. | <ul style="list-style-type: none"> • formulera konkreta mål för elevernas aktiva tvåspråkighet. |
| läsår 2 | <ul style="list-style-type: none"> • välja vilkabelösningsverktyg som ska användas, pröva ut och utvärdera verktygen, utvärdera olika bedömningsinstrument. | <ul style="list-style-type: none"> • formulera vilka faktorer som påverkar språkutvecklingen positivt eller negativt, och börja applicera dessa på arbetslagens befintliga arbetssätt. | <ul style="list-style-type: none"> • ta fram, pröva och utvärdera metoder för att uppnå de mål som formulerats angående elevernas aktiva tvåspråkighet. |
| läsår 3 | <ul style="list-style-type: none"> • ansvara för att valda bedömningsverktyg används enligt planen, och fortsätta att utvärdera verktygen, utvärdera olika bedömningsinstrument. | <ul style="list-style-type: none"> • publicera faktorer som påverkar språkutvecklingen positivt och metoder som utvecklas. | <ul style="list-style-type: none"> • formulera metoder för att uppnå de mål som formulerats angående elevernas aktiva tvåspråkighet, och börja applicera dessa på arbetslagens metoder. |

Susanne Benckert

Flerspråkiga barn i förskolan – hur gör man?

I våra förskolor runt om i landet blir det allt vanligare med barn som har ett annat modersmål än svenska. Detta har gjort att de som arbetar inom förskolan känner sig osäkra och undrande över hur de ska bemöta dessa barn. Det är därför viktigt att skaffa sig information och kunskap för att bättre förstå vad ett flerspråkigt barn behöver.

För att tillgodose barnens behov måste pedagogen ha kunskap om vad det innebär att vara flerspråkig, vad det innebär att lära sig ett andraspråk och hur man skapar de bästa förutsättningarna för att dessa barn ska utvecklas. Mycket påminner om det som ett barn behöver för att modersmålet skall utvecklas men det är viktigt att lyfta fram det som är speciellt.

Språkplanering

Eftersom föräldrarna är viktiga för sina barns språkutveckling måste vi som arbetar i förskolan ta oss tid att tillsammans med föräldrarna diskutera barnets språksituation. För många föräldrar kan det vara svårt att veta vad som är bäst för deras barn, för att de skall få så goda förutsättningar som möjligt för en bra språkutveckling.

Många av föräldrarna har inte själva vuxit upp i ett land med en samhällsstruktur där barnen vanligtvis vistas på daghem på dagarna medan båda föräldrarna på olika sätt vistas utanför hemmet och där språket och kulturen är helt olik den svenska.

Ex på frågor att ställa till föräldrarna:

- Vilket eller vilka språk talas i hemmet?
- Vilka språk vill du att ditt barn ska tala?
- Vad tycker du att du som förälder kan göra för att utveckla ditt barns språk?
- Vad undrar du över när det gäller barnets språkutveckling?

Med dessa frågor som utgångspunkt kan du få information om barnets språksituation och föräldrarna kan samtidigt få möjlighet att diskutera barnets språkutveckling med en sakkunnig person.

Vad är viktigt att veta som förälder?

- att barn kan lära sig två eller flera språk samtidigt
- att man helst ska tala med barnet på det språk man behärskar bäst
- att det är viktigt att tala med barnet i många olika situationer
- att man kan fortsätta att tala sitt språk även om barnet svarar på ett annat
- att det är utvecklande för språket att samtala , läsa eller berätta sagor (läs mera *Så blir barn tvåspråkiga*, L Arnberg)

Eftersom språkutvecklingen är beroende av *barnets totala situation* är det viktigt att skapa en miljö där barnet kan känna sig tryggt. För att barnet ska känna sig tryggt måste även föräldrarna känna sig trygga och ha förtroende för verksamheten.

Föräldrarna måste få en bra information om vad vi gör i förskolan och varför.

T.ex. kan vi förklara varför det är viktigt för barnen att vara ute oberoende av väderleken, varför vi leker mycket med barnen, sjunger, dramatiserar och läser sagor och att detta främjar barnets språkutveckling .

Vi bör också försöka informera oss om föräldrarnas förväntningar och ställa frågor om det finns förskola eller daghemsverksamhet i barnets hemland. Det kan vara svårt att veta som förälder vad man ska förvänta sig om man inte har tidigare erfarenhet av liknande verksamhet.

Är det också något som vi bör veta vad gäller barnets tidigare liv? Många av barnen kommer från krigsdrabbade länder och de kan därför ha hemska upplevelser bakom sig.

Kunskap om barnets kultur och modersmål är värdefullt. För att barnet ska känna sig uppmärksammat kan det vara positivt för barnet att känna till några fraser på barnets språk. Det kan också vara av värde att i någon mån sätta sig in i hur språket är uppbyggt, för att få insikt om när det kan vara svårt att förstå och tala svenska. Vissa ord finns t.ex. inte på alla språk. Ordet hand står för både hand och arm på turkiska. Det är också viktigt att fundera över vad som är svårt i det svenska språket

Prepositionerna kanske inte används på samma sätt som på svenska. En förskollärare berättade en gång att hon hade ett barn som varit så olyckligt och kissade på sig flera gånger. Han hade tidigare inte haft några problem med detta. Förskolläraren hade sagt till barnen att de inte fick kissa *på* toaletten. Hon hade förstås menat inte på toaletten utan *i*. För att skaffa oss mer kunskap om likheter och skillnader mellan vårt språk och barnets språk är modersmåls-läraren mycket viktig.

Ett sätt att lära sig mera om hur andraspråkutvecklingen går till är att på olika sätt observera barnets språk och dokumentera vid olika tillfällen olika ord som barnet använder och exempel på hur barnet kommunicerar och berättar .

Språkobservationer

Att göra språkobservationer är en förutsättning för att dels förstå vad som är svårt i svenskan och dels att förstå hur andraspråkutvecklingen går till och att språkutvecklingen är en process.

Andra skäl till varför man ska observera barnets språk är att:

- skapa motivation och lust att lära (barnet blir uppmärksammat på att vi bryr oss om att de lär sig)

- i god tid upptäcka barn som har en sen talutveckling
- utvärdera arbetet i barngruppen (för att få syn på *när, hur* och *av vem* barnen lär sig svenska)
- gruppera barnen efter språknivå (t.ex. vid sagoläsning eller samling)
- kunna visa för föräldrarna hur språket har utvecklats hos barnet
- göra barnet medvetet om sin egen språkutveckling

Hur kan man observera språket?

Vad det innebär att kunna ett språk är svårt att på ett enkelt sätt beskriva. För att komma underfund med vilket ordförråd barnet förstår och kan använda kan man på ett enkelt sätt lista ord som barnet behöver kunna för att förstå innehållet i det man arbetar med t.ex. vilka ord behöver man för att kunna berätta en berättelse som barnen fått höra. Tänk efter hur ett svenskt barn berättar i samma ålder. Vilka ord behöver barnet för att berätta om sig själv osv.

Lista orden och observera sedan vad barnet behärskar både passivt och aktivt. Notera alltid vad barnet *kan* och *vad det säger* istället för det barnet inte kan. Använd bandspelare och spela in när barnet återberättar något de varit med om eller hört berättas. Att skriva ner deras tal (transkribera) ger stora möjligheter att förstå hur de använder språket.

Man kan bedöma barnets muntliga tal på samma sätt som man beskrivit hur man bedömer de äldre elevernas skriftliga produktion, men då utgå ifrån vad som är naturligt för ett barn att uttrycka sig på i tal. Det är viktigt att hela tiden ha i åtanke hur ett svenskt barn i samma ålder och med samma förutsättningar, personlighet och socialt skulle uttrycka sig. Barnets förmåga att uttrycka sig på modersmålet kan man observera på samma sätt.

Hur kan vi stimulera språkutvecklingen i barngruppen?

Man kan inte lära barn ett språk. De får språket på köpet i samspel med andra barn eller vuxna när de lär sig om världen, människan och sig själva. Språket är inte något fristående utan man utvecklar språket samtidigt som man skaffar sig erfarenheter om sin omgivning. Emellertid lär sig inte barnet språket enbart automatiskt, åtminstone inte i sådana situationer där de flerspråkiga barnen har mycket lite kontakt med svenska barn. Både barn och vuxna behövs för inlärnigen av språket. Andra barn har stor betydelse för de flerspråkiga barnens andraspråksutveckling. De behöver höra och använda språket i många olika situationer.

Det är nödvändigt att hela tiden sätta språket i fokus, speciellt när det finns många barn som inte har svenska som modersmål.

Som pedagog krävs det att man är språkligt medveten, dvs. har förståelse för vad man kan när man kan ett språk, har funderat över hur man lär sig ett språk och vad som är viktigt att prioritera. Ta på *Språk-* glasögonen i arbetet med barnen.

Hur kan man medvetet arbeta med språket?

Först och främst är det viktigt att man som lärare förstår hur viktig man själv är för att barnets språk skall utvecklas. Hur man förhåller sig till barnet, dvs. hur man talar till och med barnet, kan vara avgörande för hur barnet tar till sig det nya språket.

Det är viktigt att skapa ett avspänt klimat mellan barn och vuxna och mellan barn och barn. Barnet skall känna sig sett och våga tala och pröva sig fram. Vi måste också ta hänsyn till att barn lär sig på olika sätt och har olika personligheter och olika inlärningsstrategier.

Barnet måste få tillfälle att yttra sig, vilket är svårt i större grupper. Dela därför upp barnen i mindre grupper *så ofta det är möjligt*. För att alla i gruppen skall våga yttra sig, kan det inte vara fler än 4-6 barn. Någon kommunikation kan inte uppstå med fler barn. Därför är det viktigt att fundera över syftet med t.ex. samling med hela barngruppen. Har man barn som inte förstår mycket svenska kan dessa barn bilda en egen liten grupp där man kan anpassa den språkliga nivån till dem. De barn som har ett rikt utvecklat språk behöver också tillfälle att uttrycka sig på sin nivå. Vi måste se till att så långt det är möjligt ligga steget före i barnets utveckling.

Tala till allt du gör med barnen. Det är viktigt att höra orden i många olika situationer. För att orden skall bli begrepp måste de upplevas och ha en funktion.

Våra attityder till barn som har ett annat modersmål än svenska kan också påverka barnets vilja att lära sig det nya språket och att vilja behålla sitt modersmål. Vi måste fundera på vilka signaler vi ger beträffande vikten av båda språken. Barnet måste känna att båda språken är lika viktiga.

Vilka hjälpmedel behövs?

Tänk språk i valet av utrustning. Skapa möjligheter att arbeta i små grupper så att språket behövs och att alla kommer till tals. Se till att det finns spel och leksaker som gör att *språket används*. Välj spel där man måste ställa frågor och besvara olika uppgifter eller på annat sätt måste samtala med varandra. En välutrustad dockvrå gör att du behöver kunna fler begrepp i rolleken och barnen blir mer inspirerade att leva sig in i olika roller.

Miljön i förskolan ger rikliga tillfällen till att använda språket i naturliga situationer.

För att lyfta fram och inspirera till språkanvändning kan man t.ex. plocka fram saker som finns i dockvrån och genom lek lära barnet vad olika saker heter och vad man säger när man leker med dem. Visa och benämna i dockvrån ex spis, kastrull och sopborste och när man leker rollspel lyft fram viktiga repliker som kan användas i leken med dessa föremål. Samma sak gäller ute på gården eller i byggrummet. Det är viktigt att leda barnen till olika lekar som gör att de behöver och kommer i kontakt med språket i många olika miljöer.

Den vuxne spelar en viktig roll för att leda leken vidare och vara en förebild för hur man säger i olika situationer, t.ex. vilka fraser som är viktiga för att fråga efter saker som man vill ha när man ska handla eller hur man säger när man är på besök hos läkaren.

Ett viktigt hjälpmedel för att utöka barnets ordförråd är ett rikt utbud av bilder som beskriver barnets omgivning. Med bilderna kan man spela memory eller gissa vad som är på bilden eller bara tala om bilden när ordet är aktuellt. Det är viktigt att vara tydlig och konkret, och då är föremål och bilder till stor hjälp.

Det finns numera flera ordlistor som är gjorda för små barn. I dem kan man titta och tala om ord som finns i barnets värld.

Gör själva små böcker med teckningar eller fotografier som barnen känner igen och kan titta på och tala om.

Om man har en bok med fotografier från olika situationer på daghemmet blir det naturligt att sitta ner och tala om dessa vanliga och kända situationer. Använd kameran och videokameran för att på olika sätt dokumentera barnets upplevelser. Hela tiden bör barnets behov finnas i åtanke för att kunna ge barnet just de språkliga uttrycksmedel som det behöver för att kunna utvecklas både språkligt och kognitivt.

För att barnet skall upptäcka sin omvärld är personalen viktig för att ge barnet så många tillfällen som möjligt att på olika sätt se och uppleva världen omkring sig. Att t.ex. plantera växter eller att ha ett akvarium ger rikliga tillfällen att dels skapa förståelse för djurs och växters behov samtidigt som barnet får behov av att uttrycka sina tankar, frågor och funderingar om världen omkring sig.

Att själv skapa genom att måla, arbeta med lera osv. ger barnet möjligheter att ge uttryck för hur de ser på världen omkring sig. Barnet får då tillfälle att med egna ord och med hjälp av en vuxen sätta ord på det som han har skapat.

Arbete med sagor

Att arbeta med sagor är språkutvecklande. Att höra på sagor är spännande och lustfyllt. För att det ska kännas som något extra är det viktigt att skapa speciella ritualer vid sagoläsning. Man kan skapa en speciell plats där man läser sagor och göra något extra av det, ta sköna kuddar att sitta på, inreda en hörna dekorerad med vackra tyger som gör platsen till något speciellt. Välj en bok med omsorg. Det är viktigt att du själv tycker om berättelsen för att kunna stimulera barnet. För att barnet lättare ska förstå innehållet i sagan är det till stor hjälp om man samlar föremål som förekommer i sagan i ”sagopåsar”, t.ex. tre björnar, tre sångar, tre skålar, tre stolar och en flicka med lockigt ljust hår för att berätta sagan om Guldlock.

Man kan börja med att presentera föremålen genom att tala om hur de ser ut och vad de används till eller vad de gör. Det blir lättare att anpassa språket

till barngruppens språknivå om man inte utgår från bilden direkt. Många böcker har fantastiska bilder som man ganska snart kan övergå till att titta på och tala om.

När barnet är bekant med huvuddragen i sagan, har hört den berättas med hjälp av bilder eller föremål, kan man läsa ur boken men då med ett anpassat språk så att barnet kan förstå de flesta av orden.

Så småningom förstår barnet så mycket av sagan att man kan läsa med den ursprungliga texten. Det är viktigt att hela tiden ligga steget före, så att språket hela tiden utvecklas.

Barnet måste också få tillfälle att återberätta sagan. Det är ett viktigt moment för språkutvecklingen. Det är betydligt svårare att återberätta en saga eller en upplevd händelse, än att berätta om det som finns här och nu. Med hjälp av en sagopåse kan barnet lättare återberätta sagan. Föremålen blir ett stöd för minnet.

På ett daghem hade man samlat olika påsar med föremål till olika sagor i ett särskilt skåp. När det kom någon på besök brukade barnen gå till skåpet och hämta en sagopåse och sedan berätta sagan. Det blev en speciell upplevelse för både barnet och den som lyssnade.

Hur man kan berätta sagor med flanobilder och hjälpa barnet att strukturera en berättelse för att lättare återberätta läs på sid.

Det finns ett rikt utbud av sagor som behandlar olika behov som barn har. Till en början är enkla pekböcker med tydliga bilder bra att börja med. Böcker som talar om vardagssituationer gör det naturligt att tala om dessa återkommande situationer t.ex. Totte går ut eller Suneböckerna.

Genom litteraturen kommer man naturligt in på olika frågor och funderingar som berör barnen. Barn behöver också möjlighet att sätta ord på olika känslor och tala om livsfrågor. Att kunna beskriva hur det känns att vara rädd och varför man är rädd eller tala om döden på ett begripligt sätt kan vara svårt när man ännu inte har fått tillfällena att klä sina känslor med ord på det nya språket." Grodan och fågelsången", "Grodan är rädd" (Velthuis) osv. tar på ett enkelt sätt upp livsfrågor som engagerar små barn.

Bearbetning av sagan är viktig för att befästa språket och det är därför en väsentlig uppgift att se till att våra barn kommer i kontakt med ett rikt utbud av bra litteratur och att mötet sker med omsorg och språklig medvetenhet.

Vi grundlägger ett intresse som kan bli nyckeln till dessa barns möjlighet att utöka sitt ordförråd och på ett naturligt sätt få känsla för andraspråkets grammatik och syntax och dessutom bättre förstå sin omvärld. Samtidigt skapas en förförståelse för skriftspråket och en lust att läsa.

Språklekar

För att sätta språket i fokus och göra barnet språkligt medveten är olika språklekar både roliga och berikande för språkutvecklingen.

Rim och ramsor gör att det är lättare att minnas och gör barn mer

medvetna om hur orden faktiskt är uppbyggda. I valet av rim bör till en början användas enkla rim som innehåller ord som barnen faktiskt förstår. Det finns vardagsrim som man kan använda i vardagssituationer t.ex. ” knuteri och knutera knyta knutar det kan jag” eller” knäpperi och knäppera, knäppa knappar det kan jag. Enkel rappning till vardagshändelser gör att barnen lättare kan använda vardagsfraserna korrekt.

Jag vill gunga

i en gunga
mera fart
mera fart

Jag vill gunga högre.

Jag vill gunga högre.

Putta på.

Putta på

(ur Salabim Utbildningsradion)

Rim om djur;

Fjärilen fladdrar glad
Bland blommor och blad,
Så blir den trött och somnar sött.
Fiskar, fiskar simmar så.
En del är stora en del är små.

Rim om andra företeelser;

Tjock och smal,
liten och stor.
Långt därnere två spöken bor.
är dom farliga nej, nej, nej .
Dom vill bara säga hej.

När man läser rimmen är det precis som med sagan en stor hjälp att ha föremål som ingår i rimmet t.ex. två spöken.

Använd ”språkglasögonen” vid valet av rim, var säker på att barnet förstår orden i rimmet, så att rimmen blir till hjälp. Skriv gärna rimmen synligt så att barnen kan få tillfälle att följa texten. Det blir ett tillfälle att förstå vad texten faktiskt berättar.

Gåtor är spännande och ger barnen hjälp att beskriva saker i sin omgivning, vilket många barn visar sig ha svårt för. Hitta på egna gåtor tillsammans med barnen och skriv ner för att sedan samla till barnens gåtbok.

Musik

Sjunga är roligt och ger gemenskap och man kan sjunga med även om man inte förstår allt. Rytmen och rimmet gör det lättare att minnas. Precis som med sagan eller rim och ramsor är föremål som hör till sången roligt och en hjälp att förstå vad man sjunger om. Figurerna blir stödord och gör det lättare att minnas. Bilder kan fylla samma funktion, men det är viktigt att de är tydliga och inte leder till missförstånd.

Rörelser kan också vara till hjälp att skapa förståelse och göra sången lättare att minnas. Låt texten vara synlig så att de barn som är mogna att se sammanhanget mellan text och ord får möjlighet att genom en känd text känna igen orden.

Välj sånger som barnet kan förstå och ha nytta av. Många av våra kära barnvisor kan vara ganska svåra att förstå med ord och associationer som är främmande för barn som inte växt upp i vår kultur och med svenska som modersmål. Det är dock värdefullt att lära sig dessa sånger också för att lära känna det svenska kulturarvet.

LITTERATUR

Barns Språk Strömqvist, S, Liber Förlag, 1984

Språk i fokus Ahlsen E & J Allwood (red.) Studentlitteratur. 1995.

Så blir barn tvåspråkiga Arnberg, L, Wahlström och Widstrand, 1988
(finns också bl.a. på engelska, finska, persiska, arabiska)

Tvåspråkighet med förhinder Hyltenstam, K, Invandrar- och minoritets-
undervisning i Sverige, Studentlitteratur, 1996.

Det otydliga kulturmötet Ehn, B, Liber Förlag. 1986.

Bakom bergen lämnade vi allt Utbildningsförlaget. 1991.

Vägen till Språket Centerheim-Jogeroth, M, Liber. 1998.

Inlärninng och utveckling. Barnet förskolan och skolan
Doverborg, I, Pramling, I & Qvarsell, Utbildningsförlaget. 1987.

Att förstå barns tankar Doverborg, I & Pramling I, Utbildningsförlaget, 1985.

När kriget kom till Dagis Ellneby, Y, Utbildningsradion, 1996.

Mångfald och medkänsla, i förskolan Norell Beach, A, Rädda Barnen, 1995.

Små barns sagostund Granberg, A, Liber Utbildning, 1996.

Kultur och språkmöten Naucler K & Ögren, M, Utbildningsförlaget, 1988.

Barnböcker

Nedan följer några förslag på böcker som visat sig vara bra att läsa för barn med ett annat modersmål än svenska. De har givit stoff att tala vidare om och innehållet är lätt att förstå.

I denna vida värld Lundgren G & Widerberg, S. En bok för alla. 1993.
(Det finns även en ljudkassett med några av bokens sånger inspelade.)

Min första Ordbok Bonnier / Carlsen, 1991

Nalles stora Ordbok Bonnier / Carlsen, 1994.

Grodan böckerna (Grodan och Fågelsången, Grodan och Kärleken osv.)
Velthuis, M, Berghs, 1994.

Alfonsböckerna (God natt Alfons åberg, Aja baja Alfons åberg osv.)
Bergström, G, Rabén & Sjögren

Bu och Bä böckerna Landström, O och A, Rabén & Sjögren

Sagan om flodhästen Norlin, A, Alfabeta, 1993.

Nisseböckerna Landström O och A, Rabén & Sjögren, 1993.

Historien om någon Löfgren, Å & Nielsen, E Rabén och Sjögren, 1951.

Petter och hans fyra getter Norelius, E, Valentin förlag, 1994.

Skatan gick & andra ramsor Cerù, E & Segolson, K, Biblioteks-förlaget, 1991.

Diddi och Salabi Utbildningsradion

Susanne Benckert

Hur man kan
arbeta med svenska
som andraspråk
med yngre elever,
några exempel

I skolan tar vi emot barn som talar olika språk och kommer från olika kulturer och med olika bakgrund. De kommer till skolan vid olika tidpunkt och vid olika ålder; dessutom har de kommit olika långt i sin språkliga utveckling och är olika mogna.

I en förberedelseklass i en grupp med lågstadielever kan finnas barn mellan 7 och 9 år och där kanske talas 9 olika språk. Några kan läsa på sitt eget språk, andra kan inte läsa alls beroende på ålder eller på att de inte haft möjlighet till en naturlig skolgång.

En elev jag aldrig glömmer kom från Bangladesh. Hon var 7 år och hade aldrig ritat eller klippt när hon kom till Sverige. Jag fick möjlighet att under en ganska kort period följa hennes utveckling. När hon skulle rita en människa försökte hon rita den i naturlig storlek. Så småningom efter att ha försökt på olika sätt förstod hon att det gick att förminska bilden. Utvecklingen från huvudfoting till mer utvecklad människa gick ganska snabbt. Denna flicka började rita av bokstäver för att senare förstå att dessa hade en funktion. Redan under sin första termin i skolan kunde hon läsa ord som hon kunde säga och förstå.

Andra elever kommer väl förberedda för skolan. De har kanske gått i skola i sitt hemland några år. De kan redan läsa och skriva på sitt modersmål. De har kanske till och med kommit en bit på väg i sin läsutveckling och läser obehindrat kapitelböcker på sitt språk.

Många av våra andraspråkselever kommer från kulturer där den muntliga traditionen är förhärskande, dvs. de är mera vana att höra saker och ting berättas för dem. Dessa barn kommer inte i kontakt med skriven text i samma utsträckning.

Jag har också flera gånger mött barn som på grund av kulturbyte eller på grund av sin flyktingsituation burit på obearbetade upplevelser eller av andra orsaker haft mycket svårt att koncentrera sig.

Vad kan vi som lärare göra? Hur ska vi klara av att ge dessa barn en bra skolstart i den svenska skolan så att de får en rimlig möjlighet att kunna gå vidare och klara sig i vårt samhälle. Det är inte någon lätt uppgift men det är viktigt att vi tar den på stort allvar och i tid funderar över vad det kan innebära för ett barn att lära sig ett nytt språk och en ny kultur. Vi måste ha en långsiktig planering för hur vi skall arbeta med dessa barn helst redan från tidig ålder. Om de kommit till Sverige före skolåldern eller t.o.m. är födda här är det viktigt att i förskolan medvetet arbeta med dessa barn.

I vårt arbete med invandrarbarnen bör vi ständigt ställa oss frågorna:

Hur lär sig barnen svenska?

Av vem lär de sig svenska?

När lär de sig svenska?

Vad behöver de för språk för att kommunicera och komma i kontakt med andra?

De måste först lära sig det centrala ordförrådet med ord och begrepp som man använder dagligen tillsammans med andra jämnåriga och tillsammans med vuxna i sin omgivning.

Vilka hjälpmedel vi behöver blir kanske den mest konkreta frågan. Högst på listan kommer att ta tillvara allt det som finns i vår närmaste omgivning. Det är viktigt att vara konkret, att se saker och ting i sin verkliga miljö och kunna höra språket samtidigt. Alla sinnen måste aktiveras. Ofta har jag slagits av hur givande det är att ta ut barngruppen på en promenad till affären, biblioteket eller torget. När vi har åkt pulka har vägen till pulkabacken varit lika viktig som själva kälkåkandet.

Det går dock inte att alltid befinna sig utanför skolan. Vi behöver därför i skolan ett stort utbud med olika bilder. Vi kan använda lexikon av olika slag, både på barnens språk för att de större barnen skall kunna slå upp ord de inte förstår, och bildlexikon med ordförklaringar på svenska. Vi behöver också böcker med bilder, lättlästa böcker med olika ämnesinnehåll och spel med bilder. Det är dock viktigt att vi väljer bilder som är tydliga. Om bilden skall klargöra ord bör de inte visa för många olika föremål.

Undervisningsmaterial

Vi kan utnyttja kläder att klä ut sig i och föremål för att kunna spela rollspel och dramatisera olika situationer. Det kan det vara bra att samla föremål som behövs för att utföra olika yrken, t.ex. en läkare behöver plåster, bandage, sprutor, stetoskop, bomull, kompress, medicinflaska, stämpel, vit rock osv.

Andra förslag är:

En världskarta så att barnen kan visa varifrån de kommer.

En bandspelare för att kunna lyssna på inlästa texter eller böcker och för att kunna förstå olika personer som talar svenska.

En kamera för att ta bilder från aktiviteter som gruppen gjort tillsammans.

Bladderblock att skriva gemensamma texter på eller ofta förekommande ord och uttryck.

Overhead för att visa ofta förekommande ord och begrepp, sångtexter och bilder men också för att tillsammans skapa texter, lista ord eller inspirera till skrivande.

Spegel för att hjälpa barnen att själv få syn på hur olika ljud skapas, eller vilka ljud som ingår i ett ord.

Pussel

Sångböcker

Sångband

Material för skapande verksamhet

Att skapa en bra inlärningsituation

För att hitta vägarna till en bra inlärningsituation för invandrabarnen är det viktigt att skapa en atmosfär med en vilja att lära sig, ett behov av att kunna svenska, men också en känsla av att det egna språket fortfarande behövs, även om svenskan blir det primära i den svenska skolan. Vi som lärare måste genom vårt sätt att vara med våra elever visa att båda språken och båda kulturerna är lika mycket värda. Hur kan vi göra det?

Det behövs en öppen attityd från vår sida som visar att vi faktiskt är intresserade av barnens ursprung och att vi förstår att saker och ting kan se olika ut både vad gäller språket och kulturen. För att bli en bra lärare i svenska som andraspråk måste vi som lärare vara beredda att lära oss nya arbetssätt och skaffa oss nya kunskaper, något som gör vårt arbete så spännande. Svenska som andraspråk är fortfarande under utveckling. Det finns inte alltid exakta svar på hur man ska göra, men det finns många fina erfarenheter som gjorts under åren och som är värda att ta fasta på.

För att skapa en bra inlärningsituation krävs först och främst en möjlighet att ge barnen en känsla av trygghet. Denna känsla skapas bäst av att vi har en bra organisation, så att barnen vet vad de har att rätta sig efter med fasta ramar och ett genomtänkt program. Samtidigt bör man tänka på undervisningens begränsningar. Det är lätt att ösa på eleverna en massa kunskap som de inte kan tillgodogöra sig om det går för fort framåt. De behöver höra språket i många olika sammanhang, flera gånger. Det räcker inte att ha gått igenom en sak en gång. Ord och uttryck måste återkomma.

För de yngre barnen finns det flera vägar att gå för att engagera dem. På samma sätt som vi själva erövrat vårt modersmål måste även dessa barn få chansen att aktivt komma i kontakt med sitt andraspråk och göra det till sitt eget.

TPR - Total Physical Response

Vi har med de vuxna från början fått namn på allt som finns omkring oss. Om mamman säger: "Hämta skorna som står bredvid sängen i det lilla rummet" lär sig barnet att förstå utan att själv kunna uttala orden. Våra invandrabarn måste också först förstå språket och sedan tala. Nybörjarundervisningen måste i början innehålla mycket av förståelseövningar.

Barnen måste ges möjlighet att under den första tiden få en känsla för hur ljuden, intonationen och rytmen i språket låter. Genom att i början låta barnen utföra enkla övningar i klassrummet kommer de själva snart att använda sig av de fraser de behärskar.

Exempel: Peka på fönstret, gå till dörren, lägg boken på stolen, skriv ditt namn på tavlan. För att förstå vad läraren menar visar alltid läraren först. Så småningom kan de duktigare eleverna leka lärare och instruera sina klasskamrater.

Ju mer eleven kan, desto mer avancerade instruktioner kan man ge, t.ex. ”lägg gaffeln i den vänstra lådan bredvid den bredaste skåpdörren.” Dessa muntliga övningar bör vara väl förberedda, korta och i början inte med för många nya ord. Det är bättre att göra det ofta och med lustbetonade inslag och kort så att det inte upplevs som tråkigt eller meningslöst.

Skillnaden mellan att göra detta med svenska barn som växer upp med språket omkring sig och barn som lär sig sitt andraspråk är att vi som lärare i svenska som andraspråk måste fundera över vilka ord eller fraser som skall lyftas fram och vilka fraser barnet behöver kunna inför ett temaområde.

I några nybörjargrupper har jag satt i system att inför ett nytt tema pröva vilka ord eller begrepp som är kända och vilka ord som behöver tillföras. Sedan arbetar jag på olika sätt genom handling för att göra barnen bekanta med de nya begreppen. Varje barn måste höra och se och upprepa handlingen flera gånger innan de själva kan använda orden som sina egna. Det är också viktigt att det ingår olika överraskningsmoment så att det hela tiden är spännande. Det jag försökt beskriva är en metod som kallas TPR (Total Physical Response). Den kan användas för barn i alla åldrar som befinner sig på nybörjarnivå. Det viktiga är att man anpassar aktiviteterna till barnens mötnadsnivå.

Musik

Musik är något som bör vara ständigt återkommande, eftersom det skapar glädje och avspändhet och samtidigt ger en känsla för språkets olika komponenter. Vid valet av sånger är det till en början viktigt att ta hänsyn till komplexiteten i sången. Ett barn som inte är bevandrad i den svenska kulturen och det svenska språket har inte så stor nytta av att sjunga ”Sov du lilla videung”. Orden är alltför svåra att förklara och de saknar värde för ett barn som inte vuxit upp med naturen som en självklarhet.

Många sånger är också fyllda av konstiga meningar, som för ett svenskt barn går bra att sjunga därför att innehållet är klart, men som för ett invandrarbarn kan verka helt oförståeligt även om orden inte är nya.

Det finns en uppsjö av vardagssånger som är enkla och mycket användbara i invandrarundervisningen. Sången ”Var bor du lilla råtta” är en uppskattad sång i alla åldrar. Med hjälp av illustrationer är det lättare att associera orden till något. Sången övar frågor och svar med ett innehåll som är lätt att

förstå. Sånger kombinerade med rörelser gör det roligare och enklare att komma ihåg innehållet. Många barnsånger handlar om kroppen och går att kombinera med rörelser. Föremål kan också hjälpa till att klargöra sången. "Bä, bä vita lamm" kan bli lite lättare att förstå om det finns en liten rock, ett par strumpor och en kjol osv. att visa när man sjunger sången.

Sånger som går att sjunga vid olika speciella tillfällen ger möjlighet att hänga upp språket på något som hjälper till att komma ihåg olika begrepp. Det kan vara en sång när man ska borsta tänderna eller när man ska äta.

När olika ämnesområden behandlas finns det ofta någon barnvisa att knyta an till. Senare, när barnen lärt sig lite mer, är vår visskatt dock värdefull att lära ut, eftersom det är en del av det svenska kulturarvet. Om barnen får en god introduktion till sången kan den på ett senare stadium i andraspråksutvecklingen vara ett sätt att utöka ordförrådet.

Sagan

Ett annat sätt att engagera barn i olika åldrar är att använda sig av litteraturen och första hand sagan. För de barn som inte förstår så mycket av det nya språket är det viktigt att bygga upp en förförståelse av handlingen i sagan. Precis som i musiken är föremål eller flanobilder till god hjälp. Det är bra att först berätta muntligt och med enkla ord så att barnen får ett begrepp om vad sagan handlar om. Berätta sedan sagan flera gånger och utöka berättandet! Använd flanobilderna som stödord för ditt berättande men också som stöd för barnen när de berättar sagan för någon annan eller själva återger sagan i skriftlig form. Om det finns någon som talar barnets modersmål är det lämpligt att först låta barnet höra sagan på det språk barnet behärskar. För de barn som redan kan läsa finns det dels samlingar av sagor från olika länder, dels samlingar från olika länder och dessutom skrivna på båda språken. De äldre barnen kan då läsa sin saga på sitt eget språk och sedan försöka berätta den på svenska. Läraren kan då lätt hjälpa till eftersom den även finns skriven på svenska.

Ett annat sätt att fördjupa sig i språket och förbättra sitt berättande är att lära sig en saga för att sedan berätta den för någon annan. För läraren själv är det ett bra sätt att mera inlevelsefullt berätta sagor för en barngrupp, men även för läsande barn är det en bra övning. Läs sagan först för att endast återge handlingen. Nästa steg blir att läsa sagan igen men då för att kunna återge en miljö i sagan, t.ex. hur det såg ut i köket där Guldlock smakade på gröten, eller hur bron såg ut som Bockarna Bruse gick över.

Läs sagan en tredje gång och berätta hela sagan igen och beskriv lite mer av miljön. Genom dessa övningar tvingas man läsa om texten och på så sätt se och bearbeta nya ord och begrepp flera gånger. Det är också roligt att höra olika sagor och jämföra sagorna från olika språk och kulturer. Läs mer i Berättarboken. Se litteratur att läsa.

Ett annat betydelsefullt moment är efterarbetet. Att återberätta sagan är

av värde för att befästa språket. Det kan vara lämpligt att hjälpa barnen att strukturera upp berättelsen. Så småningom lär de sig också att se att det finns olika sätt att återge berättelser. Jag har några frågor som brukar vara relevanta att ställa

Inledning: Vem handlar det om?

Var hände det?

När hände det?

Handling: Vad hände?

Varför hände det?

Hur hände det?

Avslutning: Vad hände till slut?

Läs mer i Skriftspråkutveckling genom lek. Se litteratur att läsa.

Barnen kan sedan återge sagan på olika sätt.

De kan berätta den för någon som inte har hört den.

De kan genom att rita förloppet lättare återge sagan vid ett senare tillfälle.

De kan skriva ner berättelsen och illustrera den.

Sjunga sagan går bra när det finns en sång att ta till som Bockarna Bruse. Det kan också vara roligt att dramatisera sagan. Genom att skriva ett litet manus tillsammans blir dramatiseringen mera genomtänkt. Att läsa sagan flera gånger ur en bok gör att barnen får bekanta sig med den och befästa nya ord och begrepp.

Det kan vara bra att läsa in sagan på band, så att barnen själva kan gå tillbaka till sagan och lyssna. För de barn som ännu inte kan läsa måste man på något sätt signalera när det är dags att vända sida. Se till att boken finns kvar i klassrummet, så att man lätt kan gå tillbaka och titta i boken! Ständigt återkommande besök på biblioteket är mycket värdefullt.

För att på annat sätt komma in i texten brukar jag välja en kortare saga. Samlingen "Bitar ur böcker" har flera roliga och inte så långa sagor av olika slag. Den finns i en serie med olika svårighetsgrader. Jag har läst Bror Groda och Herr Padda i olika versioner. Jag läser sagan högt först så att alla skall få chansen att lyssna på språket och också få en känsla för handlingen. Därefter får de själva läsa berättelsen. Jag har då också förklarat vissa ord som kan vara svåra. De får sedan till uppgift att stryka under en mening för att sedan läsa upp den i gruppen. Detta är en bra form av högläsning, som lyfter fram olika saker i berättelsen. Jag har sedan låtit dem använda texten som start till en berättelse.

Språk genom lek

För att utöka ordförrådet och skapa nyfikenhet och för att ha lite trevligt tar jag en morgon i veckan med mig en liten ask där jag förvarar någonting. Det kanske kan vara en fjäril eller en liten uggla. Efterhand har jag samlat på mig olika saker från olika områden. Barnen får gissa vad jag kan ha tagit med mig. För att sortera upp vad det kan vara, brukar vi klassificera tillsammans. Det är ett djur. Det är en insekt osv. Vi har ibland använt föremålet som utgångspunkt för någon aktivitet. Fjärilen gav upphov till fördjupade studier i fjärilens liv. På lågstadiet finns det fina böcker som beskriver fjärilens utveckling från puppa till fjäril med ett uttömmande bildmaterial och text till.

Genom det utförliga bildmaterialet kan vi först bara genom att studera bildmaterialet skapa oss en förförståelse för kunskapen om fjärilens liv. Vi talar om detta med enkla ord, för att så småningom lyssna till eller läsa texten. Den lilla fjärilen kan sedan avbildas med vattenfärg och vi sjunger en sång om fjärilen. Vi får höra om fjärilar i Kina eller Chile eller i Polen.

Vid ett annat tillfälle kan vi lista allt som vi nu känner till om fjärilen för att sedan välja något vi vill fördjupa oss i. Tillsammans kan vi göra en liten bok om fjärilar. Vi måste möta barnen på deras nivå och hitta intresseområden som stimulerar till att vilja veta mera. För att lära sig ett nytt språk gäller det inte bara att lära in nya ord och begrepp utan allt måste ha en mening. Samtidigt som man lär sig språket kan man också skaffa sig ny kunskap t.ex. hur fjärilen lever.

Att arbeta med läsutveckling

Jag har berättat om hur jag läst sagor eller hur barnen själva fått skriva små böcker osv. När det gäller läsutvecklingen i grupper med barn som inte har svenska som modersmål har jag länge funderat på vad som är viktigt. Det bästa är att läsutvecklingen sker på det språk som barnet behärskar bäst. Har barnet en gång knäckt läskoden går det mycket lättare att läsa på andra språk. Det är oftast inte möjligt för barnet att börja läsa på sitt första språk, om inte barnen har föräldrar som stödjer deras utveckling hemma eller de hade lärt sig läsa innan de kom till Sverige. En modersmålslärare som kommer två timmar i veckan kan inte ge barnet möjlighet att lära sig läsa.

Därför måste dessa barn lära sig läsa på svenska. Det är viktigt att hela tiden arbeta med ord och begrepp och texter som är bekanta för barnen. Det går inte att utgå från de läseböcker som är gjorda för svenska barn med ett innehåll med ord som ofta inte är kända för dessa barn. Många läsläror är tillrättalagda för att det skall vara lättare att läsa med kortare ord och ord med vissa ljud. Eftersom dessa barn dessutom ofta är mer bevandrade i ett annat ljudsystem än vårt kan vi inte låta dem lyssna efter ljud i ord som de inte har en förmåga att urskilja. Ett japanskt barn hör inte skillnad på l och r, och ett spanskt barn kan inte höra skillnaden på i och y osv.

Det har visat sig att flera av våra invandrarbarn har haft svårigheter med läs- och skrivinläringen. De kan läsa obehindrat men de förstår inte vad de läser. Vi måste utgå från hela ord som barnet kan och förstår. Jfr LTG-metoden. Samtidigt som nya ord lärs in brukar jag därför låta barnen rita det nya ordet på ett ordkort, t.ex. en fjäril. De skriver sedan, om de kan, under bilden. Om de inte kan skriva, skriver jag först ordet och de får fylla i bokstäverna.

Vi skriver ofta egna texter på blädderblocket, om saker vi upplevt eller talat om tillsammans. Vi skriver en text om fjärilens liv som vi kommit fram till genom samtal kring bilderna om fjärilen (se ovan). Texten läser vi högt tillsammans, så att alla kan följa med oberoende av hur mycket de kan läsa. Jag brukar skriva ut texten på maskin så att alla får sin egen text att arbeta med. Alla barn får en text som vi tillsammans producerat om någonting som alla vet vad det handlar om genom ett ordentligt förarbete. Vi använder texten dels för att läsa igenom den tillsammans men också för att arbeta med ord och uttryck, hitta ord som är nya, leta efter ord som börjar på en speciell bokstav och hitta ord som föregås av en eller ett eller olika adjektiv osv. - allt beroende på hur mycket barnet kan läsa och förstå i texten.

Om man väljer att använda färdiga texter är det viktigt att hitta texter som barnen förstår. Tyvärr finns det många s.k. lätta texter som inte alls är lätta eftersom de är så konstruerade att innehållet är nästan obegripligt, speciellt för våra invandrarbarn som inte har riktigt flyt i språket och inte tillräckligt stort passivt ordförråd. Det finns dock numera ett stort urval av lättlästa små böcker som också är skrivna med ett språk som våra invandrarbarn kan förstå.

Vi måste använda tiden och arbetet så medvetet som möjligt för att ge våra invandrarbarn en maximal möjlighet till inläring. Därför måste vi utveckla ordförrådet samtidigt med läs- och skrivinläringen. Bygg upp förförståelsen genom att på ett för barnen anpassat språk se till att innehållet är förståeligt! Detta genom att vara mycket konkret. Efterhand fördjupas språket och ordförrådet utökas. Genom att titta på bilder läsa och sammanfatta det inlärd, genom att skriva och på så sätt bearbeta stoffet med egna ord kommer också ordförrådet att utökas. Ett vanligt misstag är att tro att för oss vanligt förekommande ord är ord som även alla invandrarbarn kan. Vi får lätt en uppfattning om att barnet förstår mer än vad de i själva verket gör.

Genom att tillsammans skriva texter eller göra böcker omkring olika teman kan vi lättare anpassa oss till just den nivå som barnet befinner sig på. Vi kan arbeta med just den nivå som barnet uppnått i sitt andraspråk. I den fortsatta läsutvecklingen har vi som lärare en viktig uppgift att förse våra barn med bra och rätt anpassad litteratur. Lyckas vi skapa ett intresse för att läsa har vi också hjälpt barnen att själva komma vidare i det nya språket. Vi måste också uppmuntra barnen att läsa på sitt eget språk. Om de läser mycket på modersmålet kommer de att ha mycket lättare att minnas det.

Att arbeta med skrivutveckling

Det är mycket viktigt att låta barnen prova på att skriva för att få en känsla för språket. Genom att läsa texter böcker, sjunga sånger, läsa rim och ramsor och ta del av all möjlig skriftlig information från tavlan eller runt omkring i klassrummet har eleverna fått en förförståelse för språket i skrift. Får de tidigt chansen att skriva utan att bli korrigerade, vågar de skriva och får de chansen att pröva sig fram och utveckla sitt skrivande, erövrar de därmed ett viktigt redskap i sin fortsatta andraspråksutveckling.

Med större barn har jag låtit barnen skriva dagböcker som jag sedan svarat på för att få igång en dialog. Till en början har de endast kunnat skriva enstaka ord t.ex. har jag frågat vad de gjort på rasten. De har då svarat med en bild eller försökt skriva t.ex. gungat. Jag har då frågat vem de gungat med. De har då fått möjlighet att se det rätta ordet skrivet och upptäcker att de förstår och kan bli förstådda. Så småningom kan de få olika uppgifter att beskriva eller att berätta om upplevelser de gjort under dagen eller tankar som de haft.

Ett av mina barn i en förberedelseklass berättade om sitt arbete i träslöjden. Hon berättade om en bokhylla som hon hade gjort. Hon beskrev hur den såg ut och funderingar hon hade om hur hon skulle fortsätta att bygga den. Att förstå varför man skriver och för vem, gör att barnen tycker det är roligt att skriva och utvecklas så att de finner ord att formulera sina tankar med.

Att lära sig läsa på två språk samtidigt bör inte vara något hinder. Det viktiga är att vara konsekvent vid användandet av de olika språken, så att eleverna vet vilket språk de arbetar med. Om eleverna börjar lära sig läsa på båda språken samtidigt bör alla lärare använda sig av samma metodik för annars kan det bli förvirrande. I alla sammanhang när vi arbetar med barn som håller på att erövra sitt andraspråk gäller det att ständigt ompröva sitt arbetssätt, fundera och utvärdera. Har de nytta av just det jag tycker är viktigt? Har de lärt sig något av de vi sysslat med. Om de lärt sig mycket, fundera varför om inte fundera också varför! Se inte omöjligheter utan se möjligheter!

LITTERATUR

Svenska som andraspråk Lärarbok 1, 2 och 3
Utbildningsradion, UR, Natur och Kultur, 1993

Svenska som andraspråk, en introduktion Hyltenstam, WassËn
Studentlitteratur, 1984

Två flugor i en smäll Bergman, P, Sjöqvist, L, Almqvist & Wiksell, 1992

Så blir barn tvåspråkiga Arnberg, L, Wahlström och Widstrand, 1988

Språktypologi och språksläktskap Andersson, L-G, Skriptor, 1987

Lek med språket Eriksen Hagtvét, Natur och Kultur, 1993

Läsutveckling i förskolan Dominkovic, Sundblad, Socialstyrelsen, Utbildnings-
förlaget, 1987

När vi läser och skriver. Bok 1 Allard, Sundblad, Utbildningsförlaget, 1986

Ett år med skrivprocessen Arkhammar m.fl., Almqvist & Wiksell, 1988

Muntlig och skriftlig kultur Ong, W, Antropos, 1990

Mitt första hus Lundgren Gidfors, Alfabeta förlag, 1988

Berättarboken Ärnström, Hagberg, Kulturkemi förlag, 1991

Sagor från hela världen Invandrarminnesarkivet, 1991

Sagor från invandrabarnens länder Rabén och Sjögren, 1989

Då bestämde jag mig för att leva Rabén och Sjögren, 1990

Vägen till språket Centerheim, Jogeroth, Liber, 1988

Lyssna, handla, lär Niklasson, Almqvist & Wiksell, 1990

Pirkko Bergman
och Lena Sjöqvist

Skönlitteratur som läromedel

Läsförståelse och ordinlärning

Litteraturen har en central roll i kursplanen i svenska. Det har den också i undervisningen i svenska som andraspråk men litteraturläsningen har där flera syften och dimensioner. Att använda skönlitteraturen som läromedel har många fördelar.

Visst är det möjligt för elever på mellannivå och avancerad nivå att nå målen som gäller litteraturläsning. Men inte på samma tid som svenska elever och inte heller genom samma mängd stoff. Det säger sig självt att elever som måste arbeta med språket för att nå full förståelse inte kan använda språket utan omvägar. Andraspråkselever hinner sällan bli bokslukare under sin grundskoletid. Några har haft väldigt lite kontakt med skrivet språk över huvudtaget, andra kanske bara har brottats med obegripliga läromedel. Därför är det särskilt angeläget att grundlägga en positiv inställning till läsning, för att andraspråkseleverna längre fram ska bli självständiga läsare. Detta kräver att läraren tar hänsyn till elevens språkliga nivå, de omvärldskunskaper som krävs implicit i alla böcker och elevens referensramar. Om detta görs på ett genomtänkt sätt är nog utvald skönlitteratur det bästa läromedlet.

De texter man använder som läromedel och bearbetar på djupet ska vara så pass svåra att de inte lockar eleverna att på egen hand rusa vidare i läsningen. Att tillsammans med läraren och kamraterna tolka texter och upptäcka olika dimensioner i dem utvecklar både språk- och tankeförmågan. Att andraspråkselever därutöver behöver stimuleras till fri läsning är självklart, men då måste texterna väljas så att de är språkligt tillgängliga samtidigt som innehållet motsvarar elevens åldersmässiga mognad.

Vi vill visa några av de möjligheter som litteraturläsning erbjuder genom att berätta hur vi under åtta lektioner under en vecka arbetat med en kort text i en åk 8 med 13 elever på mellannivå. För att hinna lyssna och anteckna arbetade vi tillsammans. Vi valde just den här texten eftersom det fanns så många ingångar till olika diskussioner och språkliga övningar samtidigt som innehållet engagerade eleverna. Liknande resonemang kan föras utifrån praktiskt taget vilken skönlitterär text som helst. Alla övningar går inte att göra på varenda text, vilket naturligtvis inte heller är önskvärt. Det allra viktigaste är att det är elevernas förutsättningar och behov som styr. Den text vi använde var Palle Fischer, Stora badardagen, Tiden 1991, översatt från danskan.

Mor sprätte och plaskade.

Bra, det går ju fint. Nu fattas bara litet självförtroende - sedan kan du.

Han drog undan sin arm, hon försvann under vattnet. Så kom huvudet upp, hon reste sig, det dyblöta håret klistrade sig intill ansiktet på henne.

Haha, skrattade min fader, det hade du inte beräknat.

Du är hemsk, Axel.

Det var ju bara på skoj.

Mor såg ut som om hon skulle börja gråta.

Jag har börjat skratta precis som min fader, jag stod inne vid strandkanten och skrattade högt åt mor, det kunde hända att han då skulle låta mig slippa gå i. Om jag bara skrattade tillräckligt högt och höll tillräckligt med honom kanske jag slapp.

Gustav Adolf, honom får vi inte glömma, ropade min fader, han vände sig om och började gå in mot stranden, vattnet stänkte om honom.

Du får inte vara för hård mot honom.

Det här duger inte, svarade han, nu ska han lära känna livet.

Han närmade sig, jag kunde inte avvärja faran, jag stelnade, jag kunde inte springa min väg, krafterna omkring mig var för starka, jag var förlamad. Han kom fram till mig, han grep tag i min hand, strax efteråt låg jag snett ut i luften, mina ben plöjde genom vattnet, skummet stod i ränder bakom mig, jag tänkte bara på skumränderna, då kände jag inte smärtan i handleden så mycket.

När han släppte mig stod jag i vattnet upp till bröstet, det var fruktansvärt, det var ännu iskallare än första gången, och den här gången var nästan hela min kropp under vattnet, det var som om jag stannade av inombords.

Ir, ir, ir, sade jag, ljudet kom ut av sig självt.

Det är bra. Gustav Adolf, det klarar du ju fint. Nu ska du bara ha litet vatten på huvudet, så har vi fått dig döpt.

Han placerade sin våta hand ovanpå mitt torra hår, han tryckte till, mitt huvud pressades ner under vattnet, när han släppte for det upp som en boll, jag spottade, jag storknade.

Ha ha, flinade han, det är precis som hos baptisterna.

Det började komma visselljud från mig.

Sluta upp med det där, skrek han, annars drar jag ner dig på botten och ställer mig på dig.

Jag slutade upp.

Nå, det var bättre, sade han, nu sätter vi igång.

Han slet upp mig och lade mig över sin arm.

Så där jag, sade han, nu ska du göra precis som en groda. ag sprattlade vilt.

Nej, nej, inte så där. Det ska vara ordning och reda i det.

Så här gick vi till väga:

Eleverna fick höra texten läsas högt av läraren. Därefter fick de själva läsa igenom och ta ut **en stark mening**. Det betyder att eleverna väljer ut en mening som de av någon anledning fastnar för. De läser upp sin mening och berättar varför de valde just den meningen.

Ex. **Nu fattas bara lite självförtroende**. Samet sa: "Man måste tro på sig själv, man måste lita på sig själv, annars går det inte." Ahmet sammanfattade och sa: "Man måste ha självförtroende."

Filiz hade valt samma mening. "Jag vill att min mamma ska lära sig simma, att hon ska tro på sig själv att hon ska våga."

Samet använde det nya ordet som han just hade lärt sig och sammanfattade: "Hon måste ha självförtroende."

Eleverna "tolkar" innehållet och ger orden rätt betydelse i den här kontexten. Har de inte de ord de behöver, hjälper kamrater eller lärare till. Från texten går eleverna nästan alltid till en liknande händelse de varit med om eller hört talas om.

Filip hade valt: **Han placerade sin våta hand ovanpå mitt torra hår, han tryckte till, mitt huvud pressades ner under vattnet,...**

"Han trodde att han aldrig skulle komma upp." Här kan man som lärare ställa följdfrågor. "Har du varit med om det någon gång, t.ex. i simhallen?" Flera händer började vifta, vilket visade att det inte var ovanligt. Filip berättade "att det bara hade varit på skoj". "Tyckte du att det var skojigt då?" undrade läraren. "Nej, jag var rädd." Läraren ville veta om han hade fått en kallsup. Han ville veta vad ordet betydde. Ingen i klassen hade hört ordet förut. Men förklarar i rätt sammanhang blev det lätt att förstå.

Mor såg ut som om hon skulle börja gråta. "Hon var ledsen, farsan var för hård", sa Vehbo. Läraren undrade hur mamman såg ut, när hon var ledsen. "Hon darrar på läppen och ögonen fylls upp med tårar." "Ja, just det hon fick tårar i ögonen." Här får han det korrekta uttrycket av läraren, vilket inte betyder att det med säkerhet blir rätt nästa gång. Uttrycket behöver nästan alltid upprepas ett stort antal gånger för att så småningom införlivas i elevens ordförråd.

Özlem och Tara hade båda valt: **Han närmade sig, jag kunde inte avvärja faran, jag stelnade, jag kunde inte springa min väg, krafterna omkring mig var för starka, jag var förlamad.**

"Pojken blev så rädd att inte kunde röra sig."

"Han kan inte gå därifrån"

Ir, ir, sa jag, ljudet kom ut av sig självt. Hasan sa att det lät kallt, med tillägget: "Det är alltid kallt i vattnet i Sverige."

Azade höll med och reflekterade över olika förhållanden: "I Iran är det mycket varmt men det finns inget vatten och här i Sverige finns det mycket vatten men det är aldrig varmt." Att svenska elever tyckte att badtemperaturen är helt OK på sommaren, hade inte alla klart för sig. Det är viktigt att eleverna blir medvetna om den egna referensramen och jämför den med den svenska.

Att arbeta med starka meningar är ett sätt att individualisera läsningen. Eleverna väljer själva vilken mening de ska ta, några låter innehållet styra och andra är hänvisade till de meningar de språkligt kan klara av. Samtidigt som innehållet förklaras av eleverna själva, kan läraren styra språket. Ibland är det eleverna som fyller på ibland är det läraren, allt för att utveckla ord och begrepp. Den språkliga nivån blir då nästan alltid "snäppet över" elevens aktuella nivå. Genom att prata om texten utifrån "starka meningar" ser

läraren tydligt om eleverna förstått texten eller inte. Kontrollfrågor fyller ingen funktion.

Trots att texten var ganska svår med tanke på elevernas språknivå behövde läraren inte förklara några ord i texten. Elevernas egna förklaringar blev istället avstamp till ett mera ingående arbete med ord och begrepp.

Eleverna visade med stor avsky vad de tyckte om pappan. De fick var och en för sig lista ord som beskrev deras bild av pappan. Då var fältet fritt för alla associationer: hur han var som person, hur han såg ut osv. Här kommer ett utdrag ur den gemensamma skörden:

elak
stark
skrynklig
kraftig
arg
han ser arg ut
lagom smal
självisk
gammal (40 år)
flintis
har rymt från ett dårhus
tror att han gör rätt
en som skämtar mycket.

I nästa steg delade eleverna upp sina beskrivningar i två spalter, en med yttre och en med inre egenskaper. Det här är ett sätt att låta eleverna fundera över ordens hela betydelse. Kan *stark* var både en yttre och en inre egenskap? Gäller det också för *kraftig*? är man arg om man ser arg ut? Det här är frågor som man måste lägga ner mycket tid på.

Under den här lektionen dök också följande frågor upp: *lagom smal*, hur smal är man då, när är man egentligen gammal? Att ringa in ett ords valör och värdeladdning kräver mycket kringprat. Efter mycket dividerande kunde vi enas om att tidningar, tv, och andra människor påverkar vår uppfattning om hur man t.ex. ska se ut. Vehbo frågade om man kunde säga media. Han satte ord på kamraternas komponenter: tv, tidningar och radio. Av oss fick de uttrycket *den allmänna opinionen*, ett uttryck som brukar vålla problem men i det här fallet hade eleverna själva förklarat betydelsen och läraren gav det språkliga uttrycket.

Ords betydelseomfång kan ta sig olika uttryck. Att man i Sverige behövde två ord för att uttrycka "samma sak" förvånade flera. Att kjolen var *skrynklig* men hyn var rynkig var ett nytt sätt att tänka för flera. På många språk använder man bara ett ord. Att eleverna i början har svårigheter att komma ihåg vilket ord som står för vad i svenskan är ganska självklart. Några elever använde två ord i sitt språk, precis som i svenskan och några visste inte hur det

var i deras språk. Det är ingen självklarhet att man behärskar sitt modersmål på den utbyggda nivån!

Ord har ibland ett snävare betydelseomfång än vad eleverna har upptäckt. "En pappa som skämtar mycket" kan visserligen ha sjuk humor och vara lite galen men för att beskriva pappan i texten passade det inte.

När eleverna hade fått ge utlopp för sin avsky mot pappan i texten, bad vi dem att snabbt lista egenskaperna hos en idealpappa.

Bland elevernas beskrivningar valde vi ut de ord och uttryck som hade samma innehåll och bad eleverna att med ett ord sammanfatta de omskrivningar som beskrev ungefär samma egenskaper.

kan ta hand om familjen
kan skaffa jobb
tar hand om allt
löser problem

Eleverna föreslog *omtänksam*. Vi försökte dra ur dem fler ord och då kom *ansvarig*. Genom det felaktiga ordet visar eleverna att de har begreppet och väntar på ordet. Då måste de få det av läraren, här ordet *ansvarsfull*.

ljuger inte
talar sanning

Flera elever tyckte att *ärlig* skulle passa bra.

hjälp sin fru om hon behöver
hjälp till hemma
hjälp sin fru med hushållsarbete

Att en sådan pappa var *hjälpssam* kunde vi snabbt enas om. Men sedan blev det intressant. Vi fick ytterligare förslag: en *perfekt* pappa, en *dum* pappa och så kom det ett turkiskt ord. Först ville eleverna inte översätta men sedan fick vi vet att sådana pappor kallades för *tjejpappor* i Turkiet. Detta utmynnade i en diskussion om papparollen i deras länder. återigen synliggjordes olika referensramar. Vi redogjorde för utvecklingen i Sverige. Vi frågade också vilka det var som bestämde hur en perfekt pappa var i Turkiet, i Polen, i Sverige o.s.v. Det kom trevande förslag: *han själv, frun, familjen, de som bor i landet. Den allmänna opinionen*, sa Ahmet och testade uttrycket som han för första gången bekantat sig med dagen innan. Sedan lät vi saken bero. Vi hade fått fram olika synsätt utan att värdera. Det är viktigt att man som lärare inte fördömer hur det är i andra länder men är tydlig om de värderingar som gäller i Sverige.

Styrda skrivövningar

När eleverna gjort sig en egen bild av textens pappa och beskrivit hur en idealpappa ska vara innebär det inte automatiskt att de har gjort en jämfö-

relse. Att aktivt jämföra innebär en kognitivt och språkligt komplicerad uppgift på en högre nivå.

När våra elever fick uppgiften i läxa löste de den på olika sätt allt efter sina förutsättningar. Några elever nöjde sig med att tala om hur textens pappa var och sedan beskriva idealpappan. Andra kunde med språkets hjälp göra mera avancerade jämförelser.

Eleverna får respons på sin uppgift genom en stencil med deras egna uttryck (innehållet är deras men språket lärarens, i de fall korrigeringar behöver göras).

Skillnaden mellan Gustav Adolfs pappa och min idealpappa är att.....

Det finns bra pappor och dåliga pappor.

Jag vill inte vara som han.

Jag vill inte vara som honom.

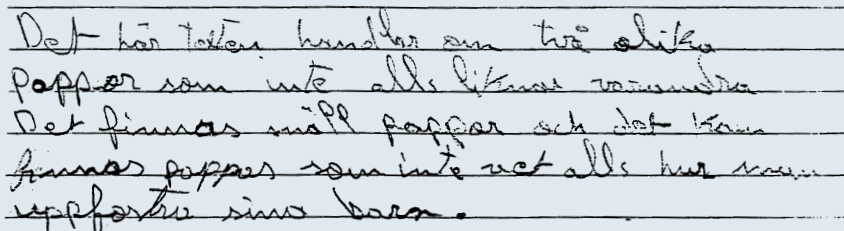
Jag kommer inte att vara som honom.

Han var för egoistisk.

Pappan borde vara lite mer förstående och vänlig.

En sån man tycker jag inte är bra utan jag vill att min ska vara ärlig.

100



Det här texten handlar om två olika
pappor som inte alls liknar varandra
Det finns snälla pappor och det kan
finnas pappor som inte vet alls hur man
uppför sig som barn.

Den här eleven visar att han redan behärskar olika sätt att jämföra: två olika pappor, som inte alls liknar varandra. Komplexiteten i hans formuleringar är avancerad. Han behöver få bekräftelse på att han är på rätt väg. Det får han när vi visar hans jämförelser på stordia i korrigerad form:

Den här texten handlar om två pappor som inte alls liknar varandra. Det finns snälla pappor och det kan finnas pappor som inte alls vet hur man uppför sig som barn.

Min idealman ska vara snäll mot sin fru.
 Men Axel är inte snäll mot sin fru. När
 man vill skoja gör man inte det på det sättet.
 Min idealman ska inte ha roligt när frun har
 det tråkigt. Men Axel skrattar till sin fru
 när hon är nära att gråta. Min idealman skall
 inte vara sträng mot sina barn och ska vara
 omtänksam. Men Axel är sträng mot sin enda
 pojke och tänker inte om Gustav Adolf blir
 ledsen. Barnen är en gåva från Gud, de måste
 vi tänka på.

Den andra texten behöver bearbetas på ett annat sätt. Den är enkel och nästan felfri, jämförelser sker med enklaste tänkbara medel: genom att sätta upp motsatser mot varandra. I och med att det var lätt för alla att förstå innehållet i texten kunde den användas som underlag för en gemensam övning:

Börja med: "Min idealman ska vara snällare mot sin fru än Axel är."

Sätt in jämförande ord i nästa mening, jämför med Axel: *som han*

Två följande meningar säger egentligen samma sak. Hur vill Özlem egentligen att hennes man ska vara? (inte elak, snäll, omtänksam, hänsynstagande, hänsynsfull).

Efter många förslag och lång förhandling enades vi om följande med lärarens utslagsröst:

"Min idealman ska visa mera hänsyn till mina känslor än vad Axel gör mot sin fru."

Det var lättare att hitta kärnan i nästa meningspar och formulera om det till:

"Min idealman ska inte vara lika sträng mot sina barn som Axel och han ska vara mera omtänksam och hänsynsfull."

Så här såg den bearbetade texten ut:

En jämförelse mellan min idealman och Axel

Min idealman ska vara snällare mot sin fru än Axel är. När man vill skoja gör man det inte på det sättet som han gör.

Min idealman ska visa mera hänsyn till mina känslor än vad Axel gör mot sin fru.

Min idealman ska inte var lika sträng mot sina barn som Axel och han ska vara mera omtänksam och hänsynsfull.

Barnen är en gåva från gud, det måste vi tänka på.

Den här enkla övningen tjänade flera syften. För Özlem själv var det en bekräftelse på att hon hade klarat uppgiften tankemässigt, samtidigt som hon fick syn på hur samma tankar kunde formuleras på ett mera komplicerat och koncist språk. Hon är en riskundvikare som behöver mycket hjälp med att gå vidare med sitt språk och våga utveckla komplexiteten.

För några elever blev övningen en påminnelse om vad adjektivkomparation kan vara bra för (trots att formerna var bekanta var det få som spontant använde dem).

För andra blev det en träning både i jämförelseteknik (snällare än, lika sträng som) och i adjektivböjning (alla var inte säkra på formerna).

Genom att arbeta med elevernas egna texter visar man tydligt att deras språk duger och att deras tankar är viktiga. Man visar också att man tar deras uttrycksbehov på allvar. Deras behov styr. I det här läget är det tacksamt att fylla på och utöka deras gemensamma ord- och uttrycksförråd genom att ge alternativ.

Att öva muntlig färdighet

För att ett ords hela betydelse ska bli tydligt krävs att man möter det i många sammanhang. Det här gäller också för hur man uttrycker sig. Om budskapet ska gå fram måste man anpassa talet efter den man talar med och om vad och varför man samtalar. Denna kulturkompetens tar lång tid att skaffa sig. Det krävs att man både arbetar med förebilder i böcker och lyfter fram elevernas befintliga kunskaper för att bekräfta eller kanske modifiera.

I texten vi läste tyckte eleverna att mamman och pojken borde sagt ifrån till pappan. Vi bad dem skriva dialoger och fundera över vad de skulle ha sagt.

Att säga ifrån. (elevernas förslag)

Nej, jag vill inte.

Nej, nej!

Jag är rädd.

Nej, vattnet är för kallt.

Jag kan inte simma.

Jag har ingen lust att bada, vattnet är för kallt.

Nej tack, jag vill inte.

Nej, jag vill inte lära mig simma, för jag är rädd.

Jag vill inte lära mig att simma. Jag är rädd.

Jag vågar inte.

Om det är kallt, går jag inte i.

Nej, jag vill inte! Jag är rädd för att drunkna.

Jag vill inte lära mig simma.

Jag behöver inte kunna simma och jag vill inte lära mig heller.

Det kändes som om alla elever klarade att säga ifrån. De kunde variera och visste när det var nödvändigt.

När läraren med hjälp av prosodin varierade sitt sätt att säga "nej" kunde samtliga elever avgöra om det gick att övertala henne eller inte. Däremot var det inte alla som själva enbart med prosodins hjälp kunde få fram sitt budskap. Det tar tid att lära sig och under tiden måste eleverna bli medvetna om att de kanske måste använda andra uttryckssätt tills de blir säkra på melodin.

I samband med "uttalsövningen" gick vi igenom olika situationer då man kan behöva säga ifrån. Att säga ifrån till en kompis var inga problem:

Nej.

Nej, jag vill inte.

Nej, jag vill absolut inte.

Men hur bär man sig åt när man inte vill verka alltför avvisande men ändå känner att man måste säga ifrån? Man kanske behöver ta till en vit lögn? Att behärska det kräver också en viss kulturkompetens.

Till slut enades vi om följande:

Nej, jag kan inte + argument.

Nej tyvärr, jag kan inte + argument.

Grammatikundervisning

Hur kommer forminriktad undervisning in? Grammatiken genomsyrar naturligtvis all undervisning. Ibland kan man emellertid konstruera riktade grammatiska övningar som ett sätt att variera inflödet. Titta på nedanstående övning, som går ut på att ge en positiv eller negativ stämningsbild. Den skiljer sig till det yttre inte mycket från alla lösryckta övningar som redan finns tillgängliga. Men den här enkla övningen skrevs för en speciell grupp och i ett speciellt syfte. För eleverna kändes den som en uppföljning av tidigare lektioner. Nu fick de ytterligare en möjlighet att träna på ord som beskriver inre och yttre egenskaper. Läraren gav också eleverna möjlighet att öva på formen, adjektivets böjning. Eftersom elevers möjligheter till naturligt inflöde ofta är begränsat är det viktigt att vi på så många sätt som möjligt ger eleverna språkliga förebilder och samtidigt ger dem en chans att själva använda språket på den nivå de befinner sig. Följande övning har inga rätta svar. Eleverna väljer själva de ord de behöver och kan. På det sättet kan varje elev arbeta på sin individuella nivå och med det språk de just då är på väg att tillägna sig.

En person

När jag var på väg hem sent en _____ kväll, passerade jag ett _____ hus. Utanför huset som såg _____ ut stod en _____ man. Jag såg inte genast om det var en _____ eller en _____ man för det var bara hans skarpa profil som syntes. När han vände sitt _____ ansikte mot mig kände jag mig _____. Jag hade aldrig sett ett så _____ ansikte: en _____ näsa, _____ ögon, en _____ mun. Blicken i hans _____ ögon var _____. När han tilltalade mig med sin _____ röst blev jag alldeles _____. "Jag känner igen dig", sa han med ett _____ leende. "Kommer du inte ihåg din _____?" Javisst! Nu kom jag ihåg var jag hade sett detta _____ ansikte förut. Nu såg det bara ännu _____ ut än den gången. Och _____ rösten, den skulle jag känna igen var som helst. Det var ju _____

Den här typen av övningar är lätta att konstruera och läraren kan välja ett innehåll som känns relevant och aktuellt. Övningarna behöver inte vara lika långa som i vårt exempel. Meningarna mångfaldigas genom att en struktur kan upprepas i lika många tappningar som det finns elever i gruppen.

Eftersom det inte finns *ett rätt svar* kan varje elev testa sina gränser och samtidigt få hjälp att hitta sina ord, lära nya genom kamraternas förslag och kanske också se hela betydelseomfånget på vissa tidigare kända ord.

Eleverna fyller i stencilen var och en. Läraren samlar in elevexemplen och förupp dem i *korrekt form* på en stordia för gemensam genomgång. Samtidigt som man diskuterar ordens betydelse kan eleverna genom att både höra och se rätt form av adjektivet få en språklig förebild med innehåll. Ju fler ord eleverna gett exempel på, ju fler korrekta former att ta till sig: genom upprepningar, läraren läser högt, eleven läser. Genom att lita till elevens naturliga inläring ser man när eleven börjar använda korrekta former som det ser ut "av sig självt" En del upptäcker att de gör fel och behöver diskutera hur man gör på svenska "Ska det vara ett T här? ett fult ansikte?" När eleven själv frågar har man som lärare ett gyllene tillfälle att diskutera regler på elevens nivå. Om man ger instruktionen att det inte finns något rätt svar är det viktigt att man inte värderar elevernas svar. Däremot är det viktigt att alltid förhålla sig om vad eleven menade. I vår övning fick eleverna välja om de skulle ge en positiv eller negativ stämningsbild. I första meningen stod en *molnig kväll*, vilket eleven tyckte var positivt, skönt när det äntligen blir svalka. En annan elev hade valt att se en *purpurfärgad kväll* som något negativt. En röd himmel associerade han till kommande oväder och krig.

Vi lärare hade helt andra associationer till dessa ord. Men i det här fallet var det eleverna som bestämde över sitt innehåll.

En av anledningarna till att mekaniska grammatikövningar sällan sätter några spår är att innehåll och form inte hänger ihop och form utan innehåll lämnar inga avtryck.

Låsta grammatikövningar har många osynliga fällor. En elev skriver en *solig kväll* korrekt en annan elev skriver *en sommar kväll*. Om man har bestämt innan att övningen är att välja ett adjektiv blir sommar kväll fel, eftersom eleven här valt ett substantiv. Budskapet till eleven blir då: Du kan inte skilja på adjektiv och substantiv.

Om man istället tittar på innehållet så var elevens önskan att skriva *en somrig kväll* vilket inte går på svenska, men däremot kan man ju säga "en solig kväll." En annan elev hade skrivit en *månlig kväll* vilket går bra att säga på hans språk. återigen har vi fått exempel på när felaktiga konstruktioner egentligen är ett mycket medvetet språkligt försök att konstruera ord efter ett redan känt mönster (modersmålet). Ett utmärkt tillfälle att diskutera vad som är möjligt att uttrycka i ett språk men inte i ett annat.

I den här övningen ville vi att eleverna skulle bearbeta sitt ordförråd när det gällde egenskaper plus att de skulle få möjlighet att ännu en gång få arbeta med adjektivböjningen. Det vi inte hade räknat med var att väldigt många

laborerade med perfekt particip: en *sönderskär*d ansikte, en *sönderriven* näsa, ett *halvrivet* hus, en *uppsvullen* näsa, en *uppochnärvänd* näsa. De elever som satt och laborerade med formen, fick hjälp med den, andra ville bara ha ord för det de ville ha sagt.

Det tar tid att konstruera egna övningar men å andra sidan slipper man det tidsödande rättandet efteråt. I elevexemplen kan läraren se vad som står på tur att arbeta med, vilket ger stoff för många lektioner. På det här sättet kan eleverna med lärarens hjälp styra sin egen inläring.

Varför skönlitteratur istället för övningsboken?

Skönlitteraturen - sagor och annan barnlitteratur för yngre elever ungdoms- och vuxenlitteratur för äldre - är en outtömlig källa i språkundervisningen. Hur ska andraspråkselever förresten lära sig att läsa till åldern anpassad litteratur om de inte från början får träna det? Knappast genom att först "lära sig språket" genom urvattnade innehållslösa lärobokstexter och övningar och sedan förväntas kunna klara avancerade texter på samma sätt som svenska elever. Det lyckas inte heller om litteraturläsningen sker i samma takt som med svenska elever som redan kan språket.

Litteraturläsningen ger många naturliga tillfällen till skrivövningar. Det handlar inte om att skriva för att visa att man kan skriva, utan skrivandet ger eleverna en chans att bearbeta innehållet, både tankemässigt och språkligt. De får syn på sina egna tankar, kan matcha dem mot andras och har samtidigt svart på vitt på att de har tänkt själva, även om tio andra i klassen har tänkt samma tanke. Genom att försvara sina åsikter, argumentera, förklara och reda ut sina tankar får de allsidig språkträning. Det är ett sätt att utnyttja lektionstiden maximalt, vilket är förutsättningen för att andraspråkseleverna ska kunna uppnå kursplanens mål.

Undervisningen kring skönlitterära texter gör det möjligt att hela tiden pendla mellan bas och utbyggnad i språket. Alla komponenterna i språkbehärsningen vävs samman. Diskussionerna kring ord och begrepp är utmärkt träning i muntlig färdighet; ordinläring och grammatik går hela tiden hand i hand. Innehållet i texterna och elevernas egna reflektioner gör språket rikt och levande.

LITTERATUR

Att läsa för skolan och för livet Wikström, I, Skriptor, 1991

Educating Language children Genesee, F (ed), CUP, 1994

How languages are learned Lightbown, P, Oxford University Press, 1993

Invandrare & minoriteter Temanummer 4-5, 1992

Lena till Lena Två lärare brevväxlar och reflekterar över sin undervisning, Mårtensson, Sjöqvist, Bonnier utbildning, 1995

Ny i klassen - om invandrarbarn i den svenska skolan Wellros, S, Gleerups förlag, 1992

Språka samman! Om samtal och samarbete i språkundervisning Lindberg, I, Natur och Kultur, 1996

Vägen till ett nytt språk Viberg, Å, Natur och kultur, 1987

Elisabeth Lindmark

Om kursplanen i svenska som andraspråk för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning

Jämförelse mellan kursplanen i svenska som andraspråk och kursplanen i svenska

Kursplanen i svenska och i svenska som andraspråk ställer lika stora krav. Kraven är likvärdiga men inte lika. Det säger sig självt att det är något helt annat att växa upp i Sverige med svenska föräldrar än att med hjälp av läraren i svenska som andraspråk lära sig ett nytt språk som så småningom skall utvecklas till ett lika bra medel för känsla, tanke och kommunikation som det egna språket.

Andraspråksinlärn timer tar tid och både innehållet och metodiken måste vara annorlunda än när en elev utvecklar sitt eget modersmål och har omvärldskunskaper som i stort stämmer överens med dem som övriga svenska elever i klassen har.

Andraspråkseleverna måste i ännu högre grad än svenska elever få möjligheter att träna det nya språket i kommunikativt varierande funktioner. I Kurs A läggs stor vikt vid detta. Men fortsättningen måste också ske i kurs B. Svenska som andraspråk är ett koncentriskt ämne, kanske i ännu högre grad än svenska. Alla moment måste återkomma och inlärn timer av det nya språket breddas och fördjupas. Eleverna måste få hjälp att täppa till de luckor de har i språket därför att de saknar den bas i svenska språket som svenska elever har redan vid skolstarten. De måste erövra nya begrepp och bygga upp ett rikt ordförråd.

Andraspråksinlärn timer är ett kunskapsområde som eleverna måste lägga stor vikt vid och som av naturliga skäl saknas i modersmålssvenska. Analys av språket måste drivas på ett bredare och djupare sätt och eleven måste bli medveten om att språkfel ofta är ett tecken på utveckling och språkinlärn timer. Att kunna tänka sina tankar på det nya språket och formulera dem är viktigare än korrektheten som kommer i ett senare stadium. Språkets konnotationer och värdeladdningar måste ständigt studeras och upptäckas av andraspråksinlärn timer. Analys av informella regler i språket och stilistiska variationer liksom ren argumentationsanalys måste ingå i större omfattning i svenska som andraspråk.

Ett annat område som stöder inlärn timer och som därför får större utrymme i kursplanen för svenska som andraspråk är komparativ och kontrastiv språkhistoria, dvs. jämförelse mellan olika språk och främst jämförelser mellan svenska och elevens eget språk. Eleverna får på detta sätt djupare kunskaper om det svenska språkets särart när det ställs i förhållande till andra språk.

I det föregående har framhållits vad som är specifikt för svenska som andraspråk och som därför får större utrymme än i kursplanen i svenska. Vad är det då som kursplanen i svenska innehåller men som inte tagits upp i kursplanen i svenska som andraspråk? Danska och norska krävs inte, eftersom dessa två grannspråk skulle störa inlärn timer av svenska. De nordiska språken är så lika men ändå så olika. Svensk språkhistoria med ingående läsning av

äldre svenska språkprov är av samma skäl mindre lämpligt, medan däremot en mer översiktlig framställning av svenska språkets historiska utveckling ingår med internationella jämförelser. Yngre svenska texter utnyttjas i högre grad eftersom äldre texter med många ovanliga arvord kan bereda svårigheter. Också kursplanen i svenska har särskild tonvikt vid 1900-tals litteratur.

Litteraturen spelar lika stor roll som i modersmålssvenska, men den studeras på ett annat sätt. Litteraturen är inte bara ett mål utan också ett medel i det språkutvecklande arbetet och hur detta kan ske för att gynna begreppsbildning, ordförråd, grammatik och stilistisk medvetenhet demonstreras med ett ingående exempel i avsnittet..... Litteraturläsning bör ske med en annan ordningsföljd i svenska som andraspråk. Först bör eleverna få läsa aktuella och moderna texter som ger språkliga mönster och hjälper dem att få ett funktionellt språk. De äldre texterna och den ingående analysen av språket kommer som nästa steg.

Litteraturläsning som källa till kunskap och personlig utveckling har lika stor betydelse i båda kursplanerna och texterna från olika tider och olika kulturer skall jämföras. I kursplanen för svenska som andraspråk finns dock särskilt tillagt att göra jämförelser med den egna kulturen. Däremot har det litteraturvetenskapliga studiet med tyngdpunkt på författarskap, genrer och termer tonats ner i kursplanen i svenska som andraspråk B. Andraspråkseleverna har möjlighet att möta idÉströmningar och författarskap på sitt modersmål inom kursen Språk - kultur- samhälle i ämnet modersmål.

Svenska som andraspråk B är skriven på ett sådant sätt att det skall vara möjligt att efter den kursen gå vidare till svenska C, om eleven skulle behöva denna kurs inför studier vid högskolan.

(Denna artikel har tidigare publicerats i "Svenska som andraspråk och betygssättningen i svenska" Ds 1995:40, Utbildningsdepartementet)



