



Läroplaner 1989:132

Svenska som andraspråk

Läs- och skrivinläring

GÖTEBORGS UNIVERSITETS BIBLIOTEK



100170 9463



Kommentarmaterial



4

Läroplaner
1989:132
Svenska som andraspråk
Läs- och skrivinläring

utgivna Lgr 80-material



Pedagogiska biblioteket

Läroplan

172a

1982:5

1982:6

1982:7

1982:8

1983:2

1983:3

1983:5

1984:1

1984:2

1985:2

1985:3

1985:4

1985:6

1985:9

1985:15

1986:12

1987:104

1987:105

1988:16

1988:98

1988:99

1989:4

1989:5

1989:79

1989:132

och riktlinjer }
planer }
planer }

mentarmaterial

mentarmaterial

mentarmaterial

mentarmaterial

mentarmaterial

ndning

ndning

ndning

mentarmaterial

mentarmaterial

mentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Handledning

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Studieplan

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Kommentarmaterial

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Förordning

Titel

ISBN

Allmän del

Lokala arbetsplaner

Det fria studievalet

Samarbete i arbetsenheter och

arbetslag

Maskinskrivning

Förordning om jämkning i

undervisningen i hemkunskap

Förordning om kommentar-

material

Elever med funktionshinder

Resursfördelning i kommun och

rektorsområde

Skola och arbetsliv

Att räkna — en grundläggande

färdighet

Hjälp till elever med svårigheter

Fältstudier i undervisningen

Utvärdering i klass, arbetsenhet,

rektorsområde och kommun

Grundläggande språkliga

färdigheter — Skriva

Skolan och trafiken

Förskola och skola samverkar

Konsumentfrågor

Barnen, föräldrarna

och skolan

Datalära i grundskolan

Elever med språk och kultur-

bakgrund från andra länder

Grundläggande språkliga färdig-

heter — Tala

Svenska som andraspråk —

Grundläggande färdigheter

Miljölära

Förordning om ändring i förord-

ningen (Läroplaner 1980:3) om tim-

planer och föreskrifter för

timplaner i 1980 års läroplan

för grundskolan

Åldersintegrerad undervisning på

låg- och mellanstadiet

Grundläggande språk-

liga färdigheter — Läsa

Svenska som andraspråk —

Fördjupande studier

Skolan och föreningslivet

Hemspråksklasser och

sammansatta klasser

Förordning om ändring i förord-

ningen (Läroplaner 1980:3) om

timplaner och föreskrifter för tim-

planer i 1980 års läroplan för

grundskolan

Förordning om ändring i förord-

ningen (Läroplaner 1980:2) om

kursplaner i 1980 års läroplan för

grundskolan (ny kursplan i svenska)

Det fria studievalet —

kompletterande exempel

Handskrivning

Den lokala arbetsplanen —

ett instrument för utveckling

av skolan

Svenska som andraspråk —

läs- och skrivinlärning

40-70459-9

40-70594-3

40-70595-1

40-70597-8

40-70651-6

40-70778-4

40-70835-7

40-70720-2

40-70652-4

40-70654-0

40-70802-0

40-70801-2

40-70800-4

40-70653-2

40-70967-1

40-70970-1

40-70966-3

40-71131-5

40-71106-4

40-71191-9

40-71396-2

40-70969-6

40-71422-5

40-71130-7

40-71514-0

40-71395-4

47-02888-2

40-71742-9

40-71427-6

40-71743-7

47-03030-5

47-03041-0

47-02952-8

47-02945-5

40-71132-3

47-03172-7

Svenska som andraspråk
Läs- och skrivinläring

[Läroplaner]



Kommentarmaterial Lgr 80

Svenska som andraspråk

Läs- och skrivinläring

Utbildningsförlaget Stockholm



SÖ:s publikation Läroplaner (1989:132)

Svenska som andraspråk — Läs- och skrivinläring
© 1989 Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget

Redaktör Kerstin Thorsén
Omslagsteckning Pekka Porttila
Tecknade illustrationer Karin Segolson
Gunilla Fredriksson (s 111—113)
Typografi Stig Kesselmark

Utbildningsförlaget, Box 3071, 103 61 Stockholm
tfn 08-739 9000
Upplaga 1:1
ISBN 91-47-03172-7
ISSN 0283-491X

Beställningsadress: Liber, Kundtjänst Utbildningsförlaget, 162 89 Stockholm
tfn 08-739 96 60

Schmidts Boktryckeri AB, Helsingborg, 1989

Innehåll

Förord 6

Inledning 9

1. Flyktingelever 13

Flyktingbarn med svåra upplevelser (Lars H Gustafsson, barnläkare och Agneta Lindkvist, barnpsykolog) 13

2. Alfabetisering på svenska 24

Alfabetisering bland invandrare — på modersmålet eller på svenska? (Kenneth Hyltenstam, docent) 25

3. Samverkan mellan svenska som andraspråk och hemspråk 42

4. Språklig medvetenhet 46

Lingvistisk medvetenhet (Ingvar Lundberg, professor) 47

5. Läs- och skrivförberedelser 62

Ett språk att läsa på 62

Muntlig andraspråksundervisning för nybörjare, TPR-metoden (Jörgen Niklasson, mellanstadielärare) 63

Att höra och uttala rätt 69

Att uppfatta med ögat och använda handen 71

Handskrivning 75

6. Några läs- och skrivinlärningsmetoder som används i svenska skolor 77

Far tar fil eller Om läsläror för nybörjare (Monica Åhs, högskoleadjunkt) 78

7. Arbetet med läs- och skrivinlärning — några exempel 87

Att arbeta med texter 87

Den första läs- och skrivinlärningen (Susanne Benckert, lågstadielärare) 94

Att arbeta med tema (Susanne Benckert) 95

Att arbeta med bilder 97

Att arbeta i en basgrupp (Morit Malm, mellanstadielärare) 103

Rapport från en basgrupp (Anita Stenmark, mellanstadielärare) 106

Ahmed (Helena Gullmarson, lågstadielärare) 109

Cat (Gunilla Fredriksson, lågstadielärare) 111

8. Läromedel 116

Bilaga 120

Förord

Ämnet svenska som andraspråk ingår i grundskolans läroplan. Ämnets kursplan återfinns i läroplanens allmänna del under rubriken Svenska som främmande språk, som var ämnesbeteckningen när läroplanen publicerades.

Som framgår av inledningen i läroplanens allmänna del ska SÖ utarbeta kommentarmaterial bl a för invandrarundervisningen. Två kommentarmaterial för undervisningen i svenska som andraspråk har tidigare utgivits, *Svenska som andraspråk — Grundläggande färdigheter* (1985) och *Svenska som andraspråk — Fördjupade studier* (1987).

Detta kommentarmaterial handlar om läs- och skrivinlärning för invandrarelever som inte kan läsa och skriva på svenska i åldrar när jämnåriga kamrater på låg-, mellan- eller högstadiet har passerat denna inlärning.

Den största gruppen bland dessa elever är flyktingelever. Det inledande kapitlet om flyktningbarn med svåra upplevelser har skrivits speciellt för detta kommentarmaterial av barnläkaren Lars H Gustafsson och barnpsykologen Agneta Lindkvist.

Det finns ännu inte så många rapporter och dylikt om alfabetiseringen i Sverige av invandrar-/flyktingelever i grundskolan som är nio till sexton år gamla. Materialet bygger till stor del på lärares beskrivningar av hur de arbetar med läs- och skrivinlärningen för sådana elever. Beskrivningarna har varvats med tidigare publicerade artiklar av forskare och lärare som belyser olika hithörande frågor.

Kommentarmaterialet är avsett att ge inspiration och tjäna som vägvisare. Läsare som vill fördjupa sina kunskaper om läs- och skrivinlärning hänvisas till i materialet rekommenderad litteratur.

Kommentarmaterialet har utarbetats av specialläraren/läromedelsförfattaren Eva Cerú i samarbete med lågstadieläraren Martha Hedberg-Granath. Arbetet har letts av avdelningsdirektören vid skolöverstyrelsen Bertil Jakobsson.

Svenska som andraspråk är ett ungt ämne i läroplanen för grundskolan och därför under utveckling. Den sker genom forskning, inom lärarutbildningen och genom enskilda lärares pedagogiska utvecklingsarbete i det dagliga arbetet. Kommentarmaterialet är inte heltäckande och slutgiltigt. Inför framtida revideringar välkomnas därför läsarens synpunkter med förslag till ändringar och tillägg som kan sändas till O-avdelningen, Skolöverstyrelsen, 106 42 Stockholm.

Stockholm i september 1989

LENNART TEVEBORG

Bertil Jakobsson

Det var så svårt att
hinna lära sig alla krumelurer
som skulle bli ord. Och inte riktiga ord
utan ord på svenska.

ur "Som om jag inte fanns"
av Kerstin Johansson i Backe

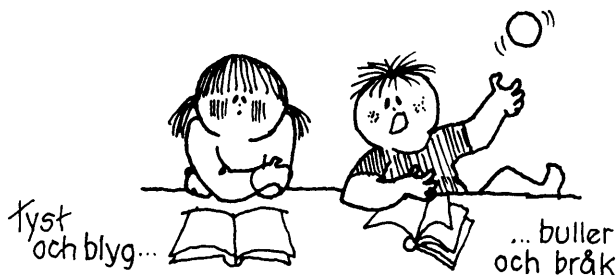
Inledning

Det här kommentarmaterialet handlar om läs- och skrivinlärning för de invandrarelever i grundskolan, som inte kan läsa och skriva på svenska — och ofta inte heller på det egna språket — i en ålder då jämnåriga kamrater läser och skriver och tillägnar sig kunskaper bl a via läsningen. Dessa elever, som inte utgör någon homogen grupp, finns på lågstadiets senare del, på mellanstadiet och på högstadiet.

Den största gruppen utgörs av de flyktingelever som kommer till den svenska skolan i alla årskurser. På grund av situationen i hemlandet har de kanske bara sporadiskt kunnat gå i skola eller inte alls. En del av dessa elever är analfabeter och en del har varierande läs- och skrivfärdigheter på det egna språket med sig i bagaget. Många har stora kunskapsluckor. Dessa elever, med speciell bakgrund och ofta svåra upplevelser bakom sig, ägnas ett eget avsnitt: "Flyktingbarn med svåra upplevelser". Det är också till stor del dem avsnittet "Alfabetisering på svenska" gäller.

Nyanlända invandrarelever med god läs- och skrivfärdighet på sitt eget språk får knappast några större problem, speciellt om de har ett skriftsystem som är alfabetiskt och som avläses i samma riktning som svenska. Det handlar då om att överföra befintlig kunskap, vilket brukar gå snabbt. Elever med icke-alfabetiskt skriftsystem, t ex kinesiska, behöver en mer omfattande alfabetisering eftersom systemet avviker så starkt. De här eleverna återfinns ofta i en "vanlig" förberedelseklass. (Se Bilaga, s 120.) De lär sig svenska och det svenska skriftsystemet och slussas ut i klass utan större bekymmer.

De "dolda" eleverna är knepigare att upptäcka. De som finns i klasserna och som med imponerande skicklig strategi på olika sätt döljer att de inte "hänger med", att de faktiskt inte kan tillgodogöra sig undervisningen, därför att de inte kan läsa och skriva ordentligt. Bland dessa elever finns den tysta, blyga, som inte märks, och den bullriga, stökiga, som så fort det drar ihop sig till prestation börjar bråka, kasta saker eller gå på



toaletten. Sätten att dra uppmärksamheten bort från problemen är många. Tyvärr lyckas också eleverna alltför länge dölja sina verkliga svårigheter.

De här elevernas svenska är ofta ganska hygglig, så hygglig att det är lätt att låta lura sig av deras sk "ytflyt". Deras svenska kan vid skolstarten ha varit så begränsad att de inte tillgodogjorde sig den undervisning de fick i årskurs ett. Den var inte anpassad för dem. De kan ha bytt skola, lärare, bytt från hemspråksklass till vanlig klass mitt i ett stadium eller flyttat tillbaka till hemlandet något år. Skolan har inte motsvarat deras behov och anpassat undervisningen till dem. De har fått "hänga med" — vilket de alltså inte gjort utan tappat kunskap och självkänsla undan för undan.

Det är viktigt att se dessa elever och deras behov och att snabbt sätta in den undervisning de behöver, t ex läs- och skrivinläring, så att de får en chans att bygga upp sitt självförtroende igen. I en del skolor är dessa elever tillräckligt många för att under en period bilda en särskild undervisningsgrupp med intensiv läs- och skrivträning, dock utan att helt bryta samhörigheten med klassen.

Man lär sig språk i samspel med andra. Kontakten med klasskamrater i samma ålder är viktig. Nyanlända elever i förberedelseklass skrivs därför in i vanlig klass och får ofta delta i klassens aktiviteter, i gymnastik, slöjd, bild osv för att sedan undan för undan slussas in mer och mer i klassen.

För flyktingeleverna kan situationen vara annorlunda. Den sociala kopplingen till vanlig klass redan från början är kanske inte så självklar. Deras tillvaro kan ha varit kaotisk, och deras inre är många gånger fortfarande kaotiskt. Flykt, krigsupplevelser, vistelser i skyddsrum och sedan osäker väntan i flyktförläggning. . . Skoltillvaron måste då för dem bli en trygg och lugn tillvaro utan splittringar. De bör kunna beredas undervisning i en egen grupp under en längre tid, utan att behöva springa mellan olika klassrum, till olika lärare.

För elever som har mycket bristfällig skolbakgrund har flera kommuner bildat tillfälliga undervisningsgrupper, sk basgrupper. (Se Bilaga, s 120.)

Morit Malm arbetar i en basgrupp i Hjulstaskolan i Stockholm. Så här beskriver hon sin arbetssituation:

"Många flyktbarn kommer varje år till Sverige. På grund av krig och flykt har de ofta inte kunnat följa undervisningen regelbundet i hemlandet. När den svenska skolan tar emot dessa elever ställs vi inför nya pedagogiska situationer. Ännu finns det relativt lite dokumenterat om hur man lär invandrade halvvuxna tonåringar läsa och skriva på ett nytt språk.

Arbetet med dessa elever är en utmaning. Det är spännande och roligt men också svårt. Man söker sig fram på olika vägar, går fel ibland och tvingas tänka om. Det är en våldsam skillnad på att lära sig läsa som svenskt barn och som invandrad tonåring. Hos ton-

åringarna finns en språklig mognad, en större förmåga att analysera språket och ett större ordförråd (i det egna språket). Ofta är de nykomna invandrabarnen starkt motiverade att lära sig läsa och skriva på svenska, men de stöter på en hel del svårigheter. Det saknas lämpliga läromedel för denna grupp elever. När barn lär sig läsa på sitt modersmål, har de ju redan det talade språket. För invandrar-eleven gäller det att skaffa sig ett ordförråd i talad svenska, för att sedan kunna gå vidare med läsning och skrivning. Dvs de behöver få en grund i talet.”

Eleverna måste få tillfälle att umgås med kamrater i sin egen ålder på ett tryggt och naturligt sätt, både med kamrater i den egna språkgruppen och med svenska kamrater i och utanför skolan. Det är också lärorikt och berikande för de svenska eleverna att uppleva vilka konsekvenser det kan få att inte ha haft tillgång till undervisning. De svenska eleverna får här en mycket viktig uppgift att stötta sina kamrater och till dem förmedla sina språk- och omvärldskunskaper, till en början i den gemensamma fritidsaktiviteten och så småningom som klasskamrater.



Skolans fritidspersonal är en viktig resurs då det gäller att orientera eleverna i den egna skolans ”fritidskultur” och att hjälpa dem att finna en meningsfull fritidssysselsättning. En idrottsklubb, en hantverksgrupp, ett basketlag, eller en ”systuga” där eleven kan dela intressen med andra och umgås på ett naturligt sätt kan vara en inkörsport, inte bara till det svenska språket.

Att en elev är *flykting* betyder inte bara att han/hon kanske berövats möjligheten att lära sig läsa och skriva på grund av utebliven skolgång. Det kan också betyda att eleven *upplevt* svåra saker som under lång tid kommer att prägla tillvaron här. Ur *Fristad i Sigtuna. En rapport om flyktingbarn i grundskolan* (SÖ, R88:19) har följande citat hämtats:

”Om flyktingbarnens psykiska hälsa sade en lärare i svenska som andraspråk så här: ’När eleverna kommer så är de alla tysta och

snälla. De upplever friheten, allt är fantastiskt tycker de. De lär sig svenska väldigt fort, är glada och nöjda. Efter cirka ett halvår kommer en första krasch: de upptäcker att svenskan inte är så lätt, de blandar ihop saker, de glömmer, de upptäcker att ingen av de andra eleverna är intresserade av dem i skolan. De glömmer det som de har kunnat tidigare. Familjen bor trångt. De har alla möjliga problem. Före jul utbryter totalt kaos. Eleverna blir tokiga, kastar saker, böcker, river sönder saker, de håller på så här hela tiden, det finns inte en enda lugn sekund med dem. Man är osams med läraren hela tiden, läraren grinar, situationen är bedrövlig. Eleven hatar läraren. Kort före jullovet brukar man samlas, tänder ljus och terminen avslutas i en fin stämning. Alla genomgår den här krisen, reaktionerna kan bli annorlunda. Vissa kan bli deprimerade, kan bli osams med kamraterna i gruppen, blir trötta, sitter och hänger. Efter ett tag släpper det. Man pratar om den här krisen innan och de elever som är redan utslussade hjälper till mycket. Det finns ungdomar som kommer hit utan föräldrar. De behöver vuxenstöd för att klara sin livssituation. De är i praktiken föräldralösa.' ”

Att undervisa dessa elever innebär mycket mer än läs- och skrivundervisning. Elevernas hela situation måste beaktas. En artikel av barnläkaren Lars H Gustafsson och barnpsykologen Agneta Lindkvist utgör därför kommentarmaterialets första kapitel. Med denna artikel som grund kan man gå vidare och bland resonemangen och de olika lärarnas skildringar av sina arbetssätt finna, inte en färdig metod, men väl en väg utefter vilken man kan söka sig fram.



1. Flyktingelever

Flyktingbarn med svåra upplevelser

LARS H GUSTAFSSON och AGNETA LINDKVIST

— Jag känner inte igen honom alls. Han som var så trevlig och artig! Jag visste ju att han kom från ett krigsdrabbat land, och jag hade förberett mig på det värsta. Jag visste också att han förlorat sin syster. Därför blev jag förvånad över att han inte visade mer. Han var som vilken femteklassare som helst. Duktig, inte minst i svenska! Och så, alldeles plötsligt, är han alldeles upp- och nedvänd. Han går ju knappt att ha i ett klassrum längre.

Läraren är bekymrad och orolig. Både för pojken och för hur hon ska kunna fortsätta att bedriva undervisning i förberedelseklassen. Hon är både engagerad och erfaren, men nu har hon hamnat i en situation som hon inte klarar på egen hand. Hon har åkt hem till familjen, men där förstår man ingenting. Hemma är pojken lugn, vänlig och hjälpsam. Det måste vara fel på skolan om man inte klarar upp det här! Varför håller inte läraren ordning i klassen?

Vi har ofta träffat lärare i denna och liknande situationer, både i Lycksele och när vi föreläst om flyktingbarn runt om i landet. De mest engagerade lärarna har som regel inte svårt att intuitivt förstå bakgrunden till det man ser. Men hur gör man? Och vem kan man vända sig till när det krisar?

I boken *Barn i krig* (1) och i skriften *Flyktingbarn i Lycksele* (2) har vi beskrivit bakgrunden till de reaktioner vi ofta möter hos flyktingbarn. Det skulle föra för långt att här upprepa de resonemang vi där fört, men vi vill återge några viktiga slutsatser som grund för det vi senare vill säga:

1. Många flyktingbarn bär med sig svåra traumatiska upplevelser. De har blivit vittne till eller själva blivit utsatta för grovt våld, de har drabbats av förluster och separationer och de har ibland utnyttjats för syften som inte varit förenliga med en frisk och harmonisk utveckling. Alla barn har inte blivit utsatta för allt detta, men många barn har upplevt svårigheter av ett slag som vi sällan möter hos svenska barn (även om några av våra egna barn också ibland tycks komma från krigsliknande förhållanden).

2. Det är omöjligt att veta vad ett flyktingbarn bär med sig i sin minnesryggsäck förrän man frågat. Barnets egen berättelse om sitt tidigare liv skiljer sig ofta avsevärt från det som föräldrarna berättar (för att inte tala om den version som finns återgiven i polis- och socialutredningar). Händelser, som för de vuxna i barnets omgivning ter sig små och betydelselösa, kan för barnet ha en viktig symbolisk innebörd, medan ytligt sett dramatiska skeenden varit lättare för barnet att både förstå och hantera konstruktivt.

Det är inte säkert att barnet "berättelse" är verbal, dvs återgiven i ord. Barnet kanske ännu bara kan ge en sann beskrivning i lek eller teckningar. En sådan beskrivning kan vara lätt att både överse och övertolka, och en kunnig barnpsykolog bör alltid finnas i bakgrunden (se nedan).

3. Krigsbarn och flyktingbarn har sällan haft möjlighet att bearbeta sina svåra upplevelser i samband med att de inträffat. Föräldrarna och andra vuxna i barnets omgivning har "haft så nog med sitt" (för att låna en fras som barnen ofta själva använder). Barnet har därför inte haft utrymme för att visa sin rädsla, sin ilska och sin sorg. Under kriget och förtrycket, liksom under flykten och den krisartade första anpassningen till Sverige har all energi inom barnet och familjen gått åt till att överleva. De friska känsloreaktioner som vi normalt förknippar med svåra upplevelser av detta slag har därför förträngts. Det är naturligt och nödvändigt, men priset måste så småningom betalas.

4. Om barnet inte når fram med sin berättelse genom att använda det språk barnet förfogar över (ord, lek, teckningar, musik) försöker det tillgripa andra uttrycksformer. Vanligt är då att barnet, för att använda vår medicinsk/psykologiska jargong, börjar "visa symtom". Det kan vara utagerande beteenden (barnet blir stökigt, bråkigt och aggressivt som pojken i vår inledning), mer inåtvända eller regressiva symtom (barnet går tillbaka i sin utveckling eller blir tydligt deprimerat) eller psykosomatiska symtom som för barnet och familjen till läkare (ont i huvudet, ont i magen, värk i hela kroppen, svårt att sova).

Det är viktigt att inte stirra sig blind på symtomen i sig utan se dem som ett "nödspråk". Det är barnets väg att på ett lite skevt sätt berätta om sin rädsla, sin ilska och sin sorg. I boken *Barn i krig* (1) har vi travesterat Margareta Melin och sagt: "När symtomen kommer är det dags att ställa till kalas!" Det menar vi fortfarande, samtidigt som vi är väl medvetna om att den lärare som just befinner sig i den situation vi tecknade inledningsvis, lätt kan uppfatta ett sådant citat som väl hurtfriskt.

Det viktiga är att inse att barn som bär på så tunga upplevelser vid någon tidpunkt måste få möjlighet att leva sig igenom det som varit. Det är alltid smärtsamt, och omgivningen måste vara beredd att ta sitt ansvar i en sådan process. Det finns nämligen ett värre alternativ: att barnet fortsätter att vara ett "vuxenbarn" med alla sina upplevelser obearbetade.

5. Vi har utförligt behandlat temat "vuxenbarn", eller "bemästrare", som vi föredrar att kalla dem i *Barn i krig* (1). Ett vuxenbarn är ett barn som vi vet varit med om en rad svåra traumatiska upplevelser men som inte tycks ha reagerat på detta alls. Det är ett barn som inte ger uttryck för rädsla ("det är bara svenskar som är rädda"), ilska ("vad skulle det tjäna till?") eller sorg ("livet är sånt, förstår du"). Det är ett barn som tycks klokt, förståndigt och klarsynt, nästan genomsådande. Det är inte utagerande, snarare lite trött ibland, inte regressivt, snarare lillgammalt, och det visar inga psykosomatiska symtom. ("Varför frågar du om det? Jag har klarat mig hela livet på egen hand, och det tänker jag göra i fortsättningen också. Jag säger till om det är något, tack.")

Vuxenbarnet kan vara det barn som först lär sig svenska i familjen. Det blir familjens talesman utåt och tar hand om den tillfällige besökaren som vore barnet husföreståndare eller värdinna. Det är lätt att beundra ett sådant barn (och visst är det också värt beundran). Men aktuella undersökningar visar att just dessa barn har en särskilt allvarlig prognos på sikt vad avser den psykiska hälsan. Barn som reagerar med kraftiga symtom på sina upplevelser redan under barndomen tycks klara sig bättre längre fram i livet. Här gäller verkligen det gamla bibelordet: "De svaga ska bliva de starka, och de starka de svaga".

Även vuxenbarnsbeteendet måste ses som för barnet nödvändiga "försvar", dvs ett sätt att överleva när det skulle bli alltför hotfullt, antingen för barnet eller för viktiga personer i barnets omgivning (föräldrarna) om barnet började släppa fram all den ångest och sorg som finns inombords. Det är alltså ingenting som man t ex som lärare ska försöka bryta igenom eller riva ner. Barnet måste få ha sina försvar så länge de behövs. Men det är ändå viktigt att se vad det handlar om någorlunda klart. Dels är det onödigt att förstärka försvaren mer än vad som behövs — det gör man t ex om man hela tiden berömmar barnet för dess färdigheter och dess "duktighet" och därmed ger barnet signaler med innebörden att inte heller jag (läraren) skulle orka med eller acceptera om barnet släppte taget. Dels ger kunskap om vuxenbarnets dilemma en klarare relief till påståendet att symtomen ska ses som hälsotecken och inte som sjukdomstecken.

6. Vi har i *Barn i krig* utvecklat en modell för resonemang om barn i krig, den s k STOP-modellen, där de fyra bokstäverna STOP anger fyra viktiga principer för omhändertagandet av flyktingbarn: *Structure* (struktur), *Talking* (möjlighet att få tala), *Organized play* (planering som ger möjlighet för barnet till lek) samt *Parent support* (stöd till föräldrarna som ger dessa möjligheter att i sin tur ge stöd till sina barn). Vi vill i det följande utveckla innehållet i dessa fyra grundpelare med särskild inriktning på skolans värld. Vi har under ett par års tid haft möjlighet att nära följa arbetet i förberedelseklassen i Lycksele och är tacksamma för alla de synpunkter vi fått från lärare som arbetat i denna klass (3).

Struktur

Flyktingbarnens bakgrund är ofta kaotisk. De kommer från ett land under krig eller förtryck. Särskilt de direkt krigsdrabbade barnen, tex barnen från Libanon, har levt i en tillvaro där ingenting varit möjligt att planera. Skolorna har ofta tvingats stänga under kortare eller längre perioder, lärarna har bytts ut, utbildade krafter har fått ta över. Just de libanesiska barnen bär med sig en ofta förvirrad bild av vad skolan är: en i grunden hårt strukturerad och mycket auktoritär skola, uppbyggd efter gammal fransk modell och sedan successivt sönderslagen av krigshändelserna.

På sin väg till Sverige har barnen mellanlandat på olika håll i världen. Resan har varit lång, och efter ankomsten hit har tillvaron sällan förenklats: sluss, mellansluss, utredningsförläggning, kommunplacering. Och när barnen äntligen når fram till sin kommun och sin nya skola är utredningen som regel inte färdig. Utvisningsshottet hänger över familjen under månader och år och försvårar anpassning och meningsfullt skolarbete.

Allt detta yttre kaos motsvaras av ett inre, där vi vet att de tidiga traumatiska upplevelserna, så som vi beskrivit dem ovan, spelar en nyckelroll. Och ju mer kaotisk en människa är i sitt inre, desto mer är hon beroende av en tydlig yttre struktur. Hur ska vi kunna åstadkomma den i skolan?

En första förutsättning är en kraftfull och samlad planering för flyktingbarnen i en kommun. Vi tror att ett särskilt resursteam för flyktingbarn (2) har en viktig roll att spela i det sammanhanget. Allt detta kräver att politikerna tar sitt ansvar och ger klara och tydliga direktiv om hur man vill ha det. Kommunstyrelsen och skolstyrelsen måste tillräckligt tydligt göra klart för alla att man är beredd att ge flyktingbarnen de resurser som krävs för att de ska kunna inlemmas i ett meningsfullt skolarbete, även om detta skulle innebära att vissa resurser också måste tas från kommunens ordinarie skolbudget. Flyktingbarnen är alltid en grupp barn med behov av särskilt stöd

och stimulans, och det kan vara en god investering att se till att de får en bra skolstart i sitt nya land. Kraftfulla politiska beslut i den riktningen ger också de berörda lärarna råg i ryggen och får dem att känna att arbetet med flyktingbarn är viktigt och uppskattat.

Vi har efter hand blivit helt övertygade om att särskilda förberedelseklasser, där svenska lärare och tvåspråkig personal (hemspråklärare) arbetar sida vid sida, är en i det närmaste omistlig tillgång i sammanhanget. I en förberedelseklass kan barnet få möjlighet att både behålla och utveckla sitt hemspråk, samtidigt som svenskan introduceras i takt med barnets förmåga. Här kan man också mer konsekvent arbeta på att stärka barnen i deras etniska och kulturella identitet. Det är också lättare för kommunens resursteam att hålla tät kontakt med förberedelseklassernas lärare än med alla de lärare som blir aktuella om barnen splittras upp på olika skolor och klasser. Det innebär helt andra möjligheter till kvalificerad handledning, både kontinuerligt och i samband med krissituationer av olika slag. I Lycksele har det beslutats att alla nyanlända skolbarn ska placeras i förberedelseklass och bli kvar där i minst en hel termin och helst ett helt skolår (eller ibland längre). Enligt vår mening är detta snarast i underkant. Det har visat sig lätt att överskatta barnens anpassningsförmåga och svenskskunskaper i förberedelseklassen, och det kan leda till att svårigheterna dyker upp på allvar när barnen placerats om till den helsvenska skolmiljön.

Vi har också sett det som angeläget att så att säga "vänta in" den reaktionsfas som vi vet ofta kommer i barnens krisbearbetning (se ovan) så att denna får komma i förberedelseklassen, där vi har helt andra möjligheter att möta det som sker på ett konstruktivt sätt.

Att vara lärare i en förberedelseklass är en kvalificerad uppgift, som bör anförtros en kompetent och erfaren lärare med självinsikt och utvecklad yrkesidentitet. Nyexaminerade lärare, eller lärare som haft svårigheter att klara av arbetet i en svensk klass, bör besparas erfarenheten av arbete i en förberedelseklass. Det kan gå bra (vi har sett sådana exempel), men riskerna för misslyckande är stora.

Även en erfaren lärare behöver mycket stöd. Att arbeta i en förberedelseklass kan lätt upplevas som lite udda och ensamt. Det är viktigt att läraren får uppbackning från skollädaingen och att man där förstår att ett framgångsrikt arbete med flyktingbarn ofta kräver stor flexibilitet och okonventionella lösningar. Läraren behöver också en kontinuerlig kontakt med en person med särskild erfarenhet av arbete med barn i kris. Elevvården har här en viktig roll att spela, men enligt vår mening bör man också vara öppen för ett samarbete utåt. Det är en uppgift för kommunens särskilda resursteam för flyktingbarn att inventera de resurser som finns tillgängliga och se till att de berörda lärarna får det stöd de behöver. I Lycksele har en av psykologerna vid den barnpsykiatriska mottagningen haft ett

nära samarbete med förberedelseklassens lärare.

Stöd från politiker och skolledning, en genomtänkt organisation, erfarna lärare med god handledning — det är några förutsättningar för att kunna åstadkomma det som detta avsnitt egentligen skulle handla om: en trygg struktur för barnen och deras familjer. Men också i klassen handlar strukturen mycket om organisation. Just dessa barn behöver mer än kanske några andra en sammanhållen skoldag, där barnen börjar och slutar samma tid varje dag, där det inte finns några håltimmar och där både vanliga skolämnena och fritidsaktiviteter är schemalagda.

Som lärare i en förberedelseklass märker man snabbt att man också på andra sätt måste vara beredd att arbeta mer med strukturen i klassrummet än man varit van vid sedan tidigare. Reglerna måste vara tydligare och instruktionerna klarare. För många lärare blir detta ett dilemma. Hur ska jag kunna vara tydlig och auktoritativ i min lärarroll utan att förfalla till att bli högljudd och destruktivt auktoritär?

Att vara lärare i en förberedelseklass innebär att ständigt vara ifrågasatt av både elever och föräldrar. Vad är det för en skola vi har här i Sverige? Varför får man inte lära sig mer utantill? Varför håller inte läraren ordning ordentligt? Vad är en demokratisk skola? Vilka värden är det vi står för och vill förmedla i vår undervisning, och hur vill vi försvara dem när de sätts i fråga?

Som lärare hamnar man här i en ny och ovan situation. Det är snarast en del av vår kultur att nedvärdera vårt eget. Vi bör inte vara nöjda med det vi har. Vi är vana att själva ifrågasätta det vi håller på med och de institutioner vi arbetar inom. Som psykologer och läkare är vi vana att kritisera sjukvården, lärare är ofta kritiska mot den skola de arbetar inom.

Det är ett kulturellt särdrag som snarast kan betecknas som exotiskt i ett globalt sammanhang, och människor som kommer från kulturer där man på ett naturligt sätt är stolt över det man byggt upp tillsammans undrar lätt vad vi egentligen håller på med! De väntar sig inte medhåll och generade leenden när de angriper eller ifrågasätter skolan, de väntar sig en lärare som med kraft och engagemang förklarar vad den svenska skolan är, vad den står för, varför det är så viktigt att inte slå barn, varför vi tror att skolan har en central uppgift i att förmedla idéer om mänskliga rättigheter, fred och rättvisa, i stort som smått. Det är ju först då det kan bli någon riktig diskussion!

Kanske är detta det viktigaste i vårt arbete på att ge flyktingbarnen en trygg struktur: att vi tillsammans enas om vad det är vi vill ge dem inom skolans ram och att vi sedan står för det, fast och konsekvent, i ord och handling.

Att tala om det som hänt

Alla barn som upplevt svåra händelser har ett behov av att få tala om dessa, i något sammanhang och inför någon som barnet litar på. Det kan mycket väl vara en lärare, men det kan också vara någon annan person. Det är viktigt att man inom skolan har en genomtänkt linje när det gäller hur man ska förhålla sig till barnens tidigare liv och erfarenheter.

Det är vår erfarenhet att alltför många flyktningbarn förblir ”opratade”; månaderna och åren går i Sverige utan att någon frågar efter deras erfarenheter, och ibland nämns de inte störa omgivningen med sina oroande och deprimerande berättelser. Å andra sidan finns det naturligtvis en risk att en okänslig vuxen person i överdriven nit försöker pressa ett barn på en berättelse som barnet alltjämt, av olika skäl, vill behålla.

I Lycksele gör vi sk ankomstintervjuer med alla nyanlända familjer (1). Intervjun innehåller dels en föräldraintervju, som görs av en särskilt intresserad distriktssköterska tillsammans med kommunens flyktingsamordnare, dels en barnintervju, som görs av en barnpsykolog, för övrigt samma barnpsykolog som fungerar som handledare till läraren i förberedelseklassen. Vi är förvånade över hur rikt detta intervjumaterial blivit och hur öppna och tillitsfulla barnen varit.

Ett sådant arrangemang har visat sig ha stora fördelar. Psykologen känner varje barn och deras bakgrundshistorier väl, och det som sedan händer i skolan kan sättas in i ett sammanhang. En uppmärksam och intresserad lärare får dagligen pusselbitar till en bild av barnens bakgrund och aktuella situation: muntliga berättelsefragment, uppsatser, teckningar och barnens lekar i klassrummet och på skolgården bildar så småningom ett mönster som ofta kan vara tydligt nog. Om läraren ser vad som händer och vågar fråga, nyfiket, engagerat men inte påträngande, hjälper ofta barnen till med nya pusselbitar.

En viktig informationskälla är naturligtvis föräldrarna, och hembesök till alla familjer med barn i klassen är nog snarast ett måste, dels för att läraren bättre ska förstå vad som händer, dels för att skapa en personlig relation till familjen, vilket är det enda som mer verkningsfullt kan bidra till att förebygga konflikter mellan hem och skola.

Sekretessfrågorna får inte underskattas och kan ibland bli ett problem. Det är inte självklart att det som ett barn eller föräldrarna berättar vid ankomstintervjun utan vidare ska föras vidare till skolan. Samtidigt kan det för läraren vara en stor fördel att redan från början känna till barnets bakgrund. I de fall där vi bedömt detta som särskilt angeläget har vi utverkat tillstånd hos familjen att få berätta valda delar för läraren. Det bästa sättet att överföra sådan informa-

tion är att läraren och psykologen tillsammans träffar familjen, gärna vid ett hembesök. Familjen har då full kontroll över vad som sägs. En uppgift för psykologen är att återförsäkra barn och föräldrar om att konfidentiell information stannar psykologen och familjen emellan, trots psykologens nära kontakt med skolan. Vårt huvudintryck är att detta varit möjligt och att familjen upplevt det som en trygghet att psykologen, som de åtminstone ibland betraktat som en förtrogen, varit så närvarande i skolan.

Sekretessfrågan har också flera andra aspekter. En är de lite oklara reglerna för tystnadsplikt inom skolan. En lärare i en förberedelseklass (eller andra lärare med flyktingbarn i klassen), upplever ofta ett dilemma: Det inträffar ofta ovanliga och engagerande händelser som berör flyktingbarnen, och man har som lärare ett naturligt behov av att berätta om detta. Snart upptäcker man att man inte gör detta alldeles ostraffat. Det finns där man minst anar det attityder gentemot flyktingar som i lugna skeden tiger still men som kommer upp till ytan när något inträffar. Det läraren berättar misstolkas lätt och förs sedan vidare med vindens fart: "Hon är lärare för flyktingbarn, och om du visste vad hon berättar. Mycket vill man ju inte tro på av allt som sägs, men hon borde ju veta."

När läraren upptäcker detta blir hon förskräckt och vågar sedan inte berätta mer. Hon fylls av en känsla att hon i alla lägen måste försvara "sina" barn mot alla illasinnade rykten och börjar därför både inför sig själv och andra att idealisera verkligheten. Detta är en av de viktigaste anledningarna till att vi så starkt vill betona behovet av handledning. Det är också viktigt för skolläringarna att ge lärarna i förberedelseklasserna möjlighet att träffas och utbyta erfarenheter.

Lek och fritid

Leken har för flyktingbarn med svåra upplevelser bakom sig en särskild betydelse, och det av flera skäl. För många av dessa barn har verkligheten varit så påträngande och krävande att det varken funnits tid eller utrymme att leka. Barnen har därför mycket lek att "ta igen" innan de utvecklingsmässigt är mogna att sätta sig i skolbänken. De har också ofta varit borta från skolan i perioder och har därför bristande träning i att sitta stilla och koncentrerade en hel dag.

Leken fungerar också som en tillflykt, som den sista friska resten i en sjuk och ibland maximalt stressande situation. Vi får inte glömma att många av våra flyktingbarn lever under mycket svåra förhållanden också hos oss. Ett barn med sin barndom ockuperad av svåra upplevelser, som brutit upp alla band med sin ursprungliga miljö, som kämpar för att få in en fot i vår annorlunda språk- och kulturmiljö och som dessutom lever under ett konstant hot om utvisning — ett sådant barn behöver en tillflykt undan alla absurda krav från

omgivningen, och då finns ingenting bättre än leken och fantasin.

Det är viktigt att man i en förberedelseklass ger långt mer utrymme för lek än i en annan klass på motsvarande nivå (även om vi är övertygade om att många svenska barn skulle behöva leka mer i skolan!). En del av denna lek kan säkert ske improviserat i samband med korta pauser i undervisningen, men eftersom flyktingbarnen samtidigt behöver en fast struktur tror vi på att lek och fritidsaktiviteter schemaläggs inom ramen för en sammanhållen skoldag. En kunnig förskollärare eller fritidspedagog är en oersättlig tillgång vid planeringen av skoldagen, liksom i det dagliga arbetet.

Det finns en särskild metodik för användning av lek i skolan. Vi tänker på det som lekarbetet, utvecklat och beskrivet av Kerstin Gildbrand och Gunhild Westman. Vi vet att denna metodik nu prövas på några håll i arbetet med flyktingbarn och är angelägna om att dessa försök dokumenteras noggrant. Den stora bristen med lekarbetet är nämligen att metoden är så sparsamt dokumenterad. Det finns en rad invändningar av principiell natur — bl a har Psykologförbundet ställt sig ytterst kritiskt till metoden. Vi ser inga skäl till ett sådant kategoriskt avståndstagande utan vill snarare uppmuntra till att metodiken prövas, men under kontrollerade former i nära samarbete med psykologisk expertis. (5)

Föräldrastöd

Den fjärde grundpelaren i arbetet med flyktingbarn med svåra upplevelser är, enligt STOP-modellen, stödet till föräldrarna. Dessa är själva ofta i en väl så svår situation som barnen och har stora egna behov, som skolan knappast kan tillgodose. Vi har redan understrukt betydelsen av en personlig relation till varje familj liksom värdet av hembesök. Föräldrarna kan också vara en viktig resurs i själva skolarbetet. Att låta dem i klassen berätta om sin bakgrund och sin egen uppväxt kan vara ett viktigt led i stärkandet av barnens etniska och kulturella identitet.

Ofta har vi känt behovet av "föräldraskola", en skola för föräldrarna om den svenska skolan. Det är svårt för föräldrarna att vara ett stöd för barnen om de inte förstår vad som pågår i skolan. Det kan gälla allt från varför matematikboken ser ut som den gör till skolmatsedelns utformning.

En mer grundlig inskolningsperiod med ett fylligt och intressant parallellprogram för föräldrarna kan vara en väg att gå.

* * *

Mycket mer finns att säga om flyktingbarnen i skolan, och de flesta frågor måste vi lämna obesvarade. Hur gör man när det uppstår konflikter mellan flyktingbarn och svenska barn eller mellan flyktingbarnen inbördes? Hur gör man när ett barn blir akut utvisningshotat och klassen drabbas av en kollektiv depression? Hur gör man när föräldrarna vägrar att låta barnen gå till skolan av den ena eller den andra anledningen?

Vi har upplevt allt detta och vet därför att det inte finns några generella svar. Möjligheten att klara av de svårigheter som alltid uppkommer är som vi ser det helt beroende av de resurser och den organisation som vi byggt upp. En erfaren lärare med stöd från politiker och skolledning och med god handledning klarar det mesta.

Till slut vill vi starkt understryka att arbetet med flyktingbarn inte bara innebär en brottning med olika slag av svårigheter. Det har varit naturligt för oss att utgå ifrån dessa, dels beroende på att de faktiskt finns och inte får underskattas, dels på grund av våra respektive roller som barnläkare och barnpsykolog. Men arbetet med flyktingbarn innebär också en unik möjlighet till nya erfarenheter och egen mognad, både som yrkesperson och medmänniska. Arbetet i en förberedelseklass, eller i en annan klass där det finns flyktingbarn, ger rika möjligheter att vidga perspektiven för både lärare och elever. Vi vill t ex gärna hänvisa till det arbete som Gunilla Lundgren och Kerstin Gidfors gjort (4) med stark betoning på möjligheter och ett positivt förhållningssätt.

Men vare sig vi talar om möjligheter eller svårigheter — innebär inte arbetet med flyktingbarn i skolan ett krav på idealitet som går utöver det vanliga? Jo, så är det. Det är svårt att finna sig till rätta i ett sådant arbete annars — det är lika bra att säga det rätt ut. Det går aldrig att undvika att fler kvällar och fler helgtimmar måste tas i anspråk än vad vi är vana vid. Men det måste också finnas en gräns — annars bränns läraren snabbt ut, och idealiteten kan förbytas i trötthet och i värsta fall besvikelse och resignation.

Att finna en ny balans i tillvaron, en balans mellan nya och ibland omtumlande arbetsuppgifter och behovet av vila och ett skyddat privatliv — det blir en utmaning för oss alla som engagerar oss för flyktingbarn och deras familjer. Om vi lyckas med det blir vi rikligt belönade — vi får erfara att vi är med i ett betydelsefullt skeende: ett konkret fredsarbete utan stora åthärvor. Vi står på barnens sida i en tid där så mycket tycks hota deras framtid.

Referenser

Gildebrand: *Lekarbete med bekymrade barn*. Nordisk tidskrift för Special Pedagogik 2:113—129, 1984. (5)

Gustafsson, Böhm & Lindkvist: *Barn i krig. Röster och fakta*. Rädda Barnen/Verbum, Stockholm 1987. (1)

Gustafsson, Lindkvist, Nordenstam & Nordström: *Flyktingbarn i Lycksele*. Socialkontoret i Lycksele 1987. (2)

Lundgren & Gidfors: *Mitt första hus*. Alfabeta, Stockholm 1988. (4)

Åkerstedt: *Lekarbete. En beskrivning av ett specialpedagogiskt arbetssätt*. Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet, Uppsala 1988. (5)

Samtal med Ulrika Bergman, Lilian Borgström och Sven-Erik Nordström. (3)

Av Gustafsson & Lindkvist utkommer under våren 1990: *Våga lyssna — att möta flyktingbarn*. Utbildningsradions förlag, Stockholm.

2. Alfabetisering på svenska

Detta material behandlar invandrarelevens läs- och skrivinläring *på svenska*, trots att en tumregel länge har varit, att denna ska ske på det språk som eleven behärskar, vilket bland de nyanlända eleverna givetvis är deras modersmål. Läs- och skrivinläringen, antingen det gäller ren alfabetisering eller utveckling av en påbörjad process, bör ske på elevens modersmål där så är möjligt. Överföringen av läs- och skrivfärdigheterna till svenska blir sedan, i de flesta fall, en relativt snabb process. (För vissa språk med mycket avvikande skriftsystem, där skriftecknen inte motsvarar fonem — betydelseskiljande ljud — blir det dock fråga om en alfabetisering på svenska, även om eleverna kan läsa och skriva på sitt eget språk. Detta gäller t ex kinesiska.)

Alfabetisering på elevens modersmål innebär att processen går mycket snabbare och eleven får möjlighet att uppnå goda läs- och skrivfärdigheter på mycket kortare tid än vad som är fallet vid alfabetisering på ett språk som eleven inte behärskar. Den vunna färdigheten fungerar sedan som stöd vid inläringen av svenskan, och man får en tidsvinst där också, vilket är oerhört viktigt för den som har mycket att ta igen. Svenska blir ju det språk på vilket eleven ska inhämta kunskaper — ju fortare desto bättre.

Trots detta finns det flera skäl till att alfabetiseringen för många kommer att ske på svenska.

- Det kan saknas ett skriftspråk för det språk eleven talar.
- Skriftspråket kan skilja sig *mycket* från talspråket.
- Det finns kanske inte lärare som kan alfabetisera på hemspråket.
- Eleven är kanske inte motiverad att lära sig läsa och skriva på hemspråket.

Kenneth Hyltenstams uppsats ”Alfabetisering bland invandrare — på modersmål eller på svenska?” ur *Svenska i invandrarperspektiv*, Liber 1985, belyser på ett omfattande sätt problemet. Uppsatsen införs här bl a därför att den också tar upp teoretiska resonemang kring *uttalet*. Dessa kunskaper är mycket viktiga för den lärare som ska alfabetisera sina elever på svenska och de utgör också en grund för avsnittet ”Läs- och skrivförberedelser”.

”Alfabetisering bland invandrare — på modersmålet eller på svenska?

KENNETH HYLTENSTAM

Inledning

I Sverige är det två kategorier av personer som får undervisning i principerna för läsning och skrivning. För det första — och sedan gammalt — alla barn från det de blir skolpliktiga. För det andra, vuxna personer som är analfabeter. I båda dessa kategorier finns det personer som har vissa gemensamma och speciella problem. Jag tänker på dem som inte har svenska som modersmål. I den här uppsatsen ska jag försöka belysa några av de svårigheter som dessa personer konfronteras med vid läsinlärningen, nämligen sådana svårigheter som har rent språklig bakgrund. Vi ska samtidigt hålla i minnet, att andra faktorer av social och psykologisk natur är bestämmande för en elevs framgång med läsinlärningsuppgiften; språkliga och icke språkliga faktorer är således sammanvävda med varandra. I fortsättningen kommer jag bara att tala om läsinlärning. Den ytterliga komplikationen som skrivinlärningen innebär kan lämnas utanför denna genomgång.

En alltmer vedertagen uppfattning är att varje människa ska få lära sig läsa på sitt modersmål. Denna ståndpunkt har man t ex i SÖ:s utredning *Alfabetiseringsundervisning i Sverige* (1975). En sådan inställning grundar sig huvudsakligen på vetenskapen om att andra tillvägagångssätt har visat sig ge sämre resultat (se t ex Modiano 1968)*.

I Sverige sker alfabetiseringen trots detta oftast på svenska, i vissa av landets kommuner alltid på svenska.

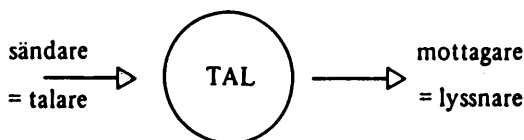
I det följande ska vi beröra:

1. bakgrunden till varför alfabetisering på modersmålet oftast ger bäst resultat
2. skäl till att det sämre alternativet, dvs alfabetisering på svenska, ändå måste användas ibland
3. hur vi kan göra det bästa möjliga av situationen.

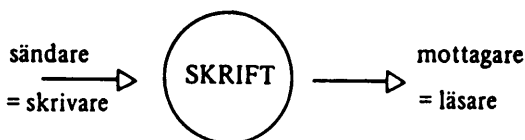
*Modiano, N. (1968). National or mother tongue in beginning reading. I *Research in the Teaching of English*, s 32—43. Artikeln handlar om skillnaden mellan läsinlärning på modersmålet och läsinlärning på främmande språk.

Varför alfabetisering på modersmålet?

Att lära sig läsa och skriva innebär att man skaffar sig ett nytt medium för kommunikation. Principen man ska lära sig är att det språk som man redan behärskar i talad form också kan överföras i skriven form, dvs att det finns direkta motsvarigheter mellan talet och skriften. Muntlig kommunikation kan illustreras med följande figur:



I den skriftliga motsvarigheten behöver vi bara byta ut ett par ord:



Såväl talet som skriften är konkreta manifestationer av det bakomliggande språket. Konkreta eftersom mottagaren kan uppfatta signalerna med hjälp av örat resp ögat.

* När en person lär sig läsa, lär han sig alltså att se sitt eget språk manifesterat i skrift. Ju större motsvarigheten är mellan hans eget tal och det skrivna material som används vid läsinläringen, desto lättare tycks det vara att lära sig principerna för läsning. Vi kan skilja på två typer av bristande motsvarighet mellan tal och skrift, och båda vållar problem för den som lär sig att läsa.

1. Det språk som ligger bakom talet är ett annat än det som ligger bakom skriften.

(a) Eleven säger *Ja hitta han inte* men i det skrivna språket heter det *Jag hittade honom inte*.

(b) Eleven uttalar ett visst ord, t ex *rund* som *ron*, så att det rimmar på *hon*, men i texten står det förstas *rund*.

Observera att *både* grammatiska skillnader som i a och fonologiska som i b ger problem. Båda innebär att svårigheter som har med principerna för läsning att göra, blandas ihop med de svårigheter som det innebär att lära sig nya språkliga regler.

2. Skriften håller sig inte till principen ett fonem — ett bokstavs-tecken.

Ex: Fonemet /o/ motsvaras av olika bokstavstecken i *boll* och *häll*. Vissa språk, som t ex serbokroatiska och finska, håller sig till principen ett fonem — ett bokstavstecken ganska väl i sin stavning. I svenskan finns det många undantag från principen, men regelbundenheterna är ändå stora.

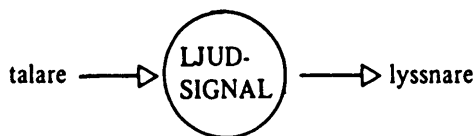
Exemplen under 1 ovan illustrerar skillnader mellan elevens tal-språk, hans dialekt, och standardspråket som reflekteras i skriften. Om dessa skillnader är stora blir läsinlärningen komplicerad, även om det antagligen är så, att elevens vana vid att höra standardspråket, t ex genom TV, underlättar betydligt. Här är det viktigt att läraren känner till elevens språk, dvs hans talade språk, så väl, att han kan välja rätt material, diagnostisera de problem som uppstår och behandla dem rätt. (Se litteraturlistan som rekommenderar litteratur om den här frågan!)

När det gäller elever med ett annat modersmål än svenska, som vi ju är speciellt intresserade av i den här uppsatsen, uppstår likartade problem. När alfabetiseringen sker på svenska, måste läraren även i detta fall kunna avgöra hur enskilda elevers version av svenska är uppbyggd. I annat fall riskerar han att det skriftliga material som används i undervisningen inte alls motsvarar något i elevens eget språk, och det var ju just principerna för den motsvarigheten som skulle läras in.

De invandrare vi kommer i kontakt med i alfabetiseringsundervisningen, antingen de är barn eller vuxna, har naturligtvis var och en sin speciella bakgrund. Vad det gäller kunskaper i svenska, så kan det variera från inga kunskaper alls till full behärskning av språkets alla sidor. Beroende på vilken denna behärskning är, så måste undervisningen planeras på olika sätt. För att få bakgrund till vilka problem man kan ha med ett främmande språk innan man behärskar det helt, ska vi se på hur språklig kommunikation fungerar normalt.

Språklig kommunikation

Vi talade tidigare om att muntlig kommunikation, som ju är den primära typen av kommunikation, skedde med hjälp av talet som överföringsmekanism. Talet som vi producerar och uppfattar är i själva verket en sammansatt och komplex ljudsignal.



Det skeende som ligger bakom framställningen av denna ljudsignal kallas för språklig p r o d u k t i o n. Den motsatta processen, när

lyssnaren uppfattar och tolkar ljudsignalen kallas för språklig perception. För att kommunikationen ska fungera måste talaren och lyssnaren ha samma språkliga system i hjärnan. Detta system används både i produktionsprocessen och i perceptionsprocessen.

Produktion

Produktionsprocessen, från det att talaren vill överföra ett meddelande och till det att han frambringar en ljudsignal, kan delas upp i en mer central del och en mer perifer del.

Skeendet i den centrala delen är dolt för oss, eftersom det helt äger rum i hjärnans språkcentra. Om vi alltså av detta skäl vet föga om hur detta skeende går till, så vet vi i alla fall något om resultatet. Låt oss tänka oss att vi vill överföra ett meddelande som kan illustreras på följande sätt:



Detta meddelande ska kodas i språklig form. Skeendet i den centrala delen av processen kan delas upp i tre steg.

1. Talaren letar upp ord i sitt ordförråd som passar för att överföra meddelandet. I det här fallet tycker han att orden *jaga*, *slaktare* och *ko* skulle kunna passa.
2. Talaren måste ordna de valda orden på ett visst sätt för att få rätt betydelse på hela meddelandet. I det här fallet ordnar han dem på följande sätt: *slaktare jaga ko*. Det blir ett annat meddelande om han ordnar dem *ko jaga slaktare* eller om han väljer *jaga slaktare ko*. Ordningen måste också stämma med ordföljdsreglerna i det språk som talas. I t ex turkiska skulle motsvarande ord ha ordnats *slaktare ko jaga*, eftersom det språkets satser måste sluta med ett verb.

3. Ytterligare språkligt material behövs för att satsen ska vara färdig. Böjningsändelser ska fogas till orden: *Slaktare-n jaga-r ko-n*.

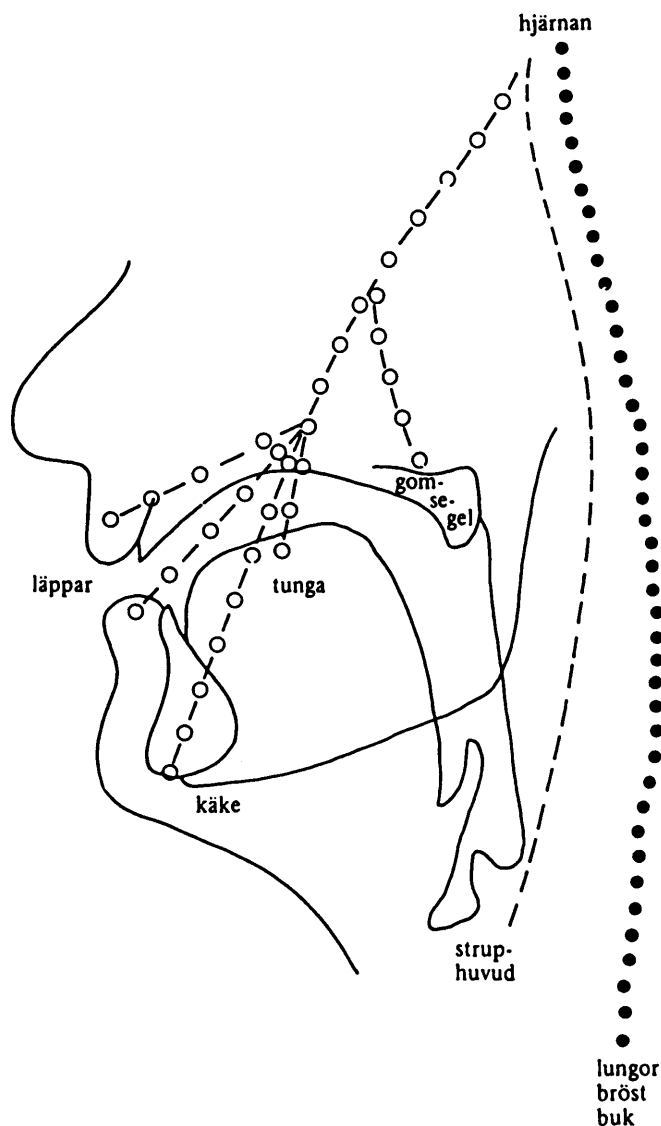
Det ska understrykas, att den ordning som vi angett mellan stegen här inte har någon direkt motsvarighet i vad som verkligen sker i hjärnan. Vi delar upp det så här för att lättare kunna tala om de enskilda stegen.

När vi talar vårt modersmål sker språkproduktionen oftast helt automatiskt. Det är bara ibland som vi behöver stanna upp och söka efter ord eller ändra oss, när vi valt fel struktur. Annorlunda är det när vi talar ett främmande språk. Då kan problem uppstå på alla punkterna ovan:

1. Vårt ordförråd är för litet. Vi känner inte till tillräckligt många ord i det främmande språket för att obehindrat kunna överföra meddelanden.
2. Vi känner kanske inte till alla det främmande språkets ordföljdsregler, eller vidare, dess syntaktiska regler. I stället kanske vi använder våra egna regler som dels kan vara hämtade från modersmålet, dels kan vara regler som vi själva skapat oss.
3. Vi kan ha svårt för att förstå vad böjningsändelserna i det främmande språket uttrycker. T ex är det svårt för en polsktalande att förstå vad bestämdhetsändelsen i svenskan ska vara bra för, eftersom han inte har någon likande ändelse i sitt modersmål.

Vi går nu vidare i produktionen av det meddelande vi valt. När vi gått igenom den centrala delen av produktionsprocessen, står vi med ett grammatiskt strukturerat meddelande. Det gäller nu att få talorganen att röra sig så, att de frambringar den ljudsignal som motsvarar detta meddelande. Nu är det så, att vi kan *tänka oss* hur meddelandet, eller bitar av meddelandet, ska låta utan att säga något högt. Vi har alltså en mental föreställning om hur varje ord och ändelse låter. Vi kan kalla detta för en mental *ljudbild*. Denna ljudbild bestäms till sitt utseende av det språk vi talar. Om vi t ex talar svenska, så kan ljudbilderna för enskilda ord innehålla vokaler som /y/ och /ø/, t ex i orden *hy* och *hö*, något som är uteslutet om vi talar t ex spanska. Detta språk har inte vokalerna /y/ och /ø/ i sitt fonologiska system.

Nu tänker vi oss alltså sekvensen *Slaktaren jagar kon* som en sekvens av mentala ljudbilder. Dessa ljudbilder ska utlösa de nervimpulser som går från hjärnan till talorganens olika delar. Titta på figuren på s 30 som visar ett huvud i genomskärning.



I ett nät av nervknippen går impulserna till

1. muskler i bröst och mage som styr lungornas arbete. Dessa nervknippen har markerats i figuren.
2. muskler i struphuvudet som styr stämbandens arbete. Dessa nervknippen har markerats — — — i figuren.
3. muskler i talapparatenens övre delar, dvs de muskler som styr läpparnas, tungans, käkens och gomsegllets rörelse. Dessa nervknippen har markerats -o-o-o-o-o- i figuren.

Nervimpulsernas väg från hjärnan till talapparatusens olika delar har naturligtvis skisserats schematiskt i figuren.

Ett mycket detaljerat samspel mellan de olika impulserna ger exakt det uttal som är typiskt för det språk vi talar och den dialekt av språket som det gäller. Det är detta detaljerade samspel som vi tillägnat oss när vi lärt in vårt modersmåls uttal. Vi har skaffat oss ett slags program för uttalet som vi sedan följer.

När vi lär oss ett nytt språk måste vi arbeta med att styra nervimpulserna till talorganens muskler, så att deras rörelser samordnas på nya sätt. Det innebär en ansträngning att utföra sådana nya samordningar.

Vi ska nu se isolerat på uttalet av några enskilda ord för att illustrera detta med samordning av olika rörelser i talorganen. Se på orden *nobba* och *noppa*. Konsonanten inne i ordet skiljer dem åt, dvs det ena ordet innehåller /b/ och det andra /p/. Svenskans fonologiska system tillåter båda dessa konsonanter i de mentala ljudbilderna. När /b/ fungerar som input till nervimpulserna, påverkas bl a läpparna så att de stänger sig, och musklerna i struphuvudet ställer stämbanden så att de vibrerar med hjälp av luftströmmen från lungorna. När /p/ fungerar som input, går likadana impulser till läpparna som vid /b/, men impulserna till struphuvudet gör att stämbanden upphör att vibrera under det segmentet. Skillnaden i uttal mellan orden *nobba* och *noppa* blir då, att medan stämbanden vibrerar under uttalet av hela det första ordet, så blir det ett uppehåll i vibrerandet vid konsonanten i mitten av det andra:

/noba/ /nopa/ ~~~~~ = stämbandsvibration

Vi som talar svenska har alltså lärt oss dessa olika samordningar, och det är inte alls svårt för oss att å ena sidan stänga läpparna och å den andra antingen låta stämbanden vibrera eller inte. Om vi däremot har ett språk som finska som modersmål, så är vi vana vid att de mentala ljudbilderna bara innehåller /p/, att det inte finns någon skillnad mellan /p/ och /b/. Finsktalande har lärt sig samordningen stäng läpparna — upphör med stämbandsvibration, dvs samtidigt som läpparna stängs, så upphör stämbanden att vibrera. Det händer då ofta att när en finsktalande ska tala svenska, så håller han sig till sitt invanda mönster från modersmålet, vilket resulterar i att både *nobba* och *noppa* låter på samma sätt, ungefär som när en svensk uttalar det senare ordet. (Resonemanget gäller under förutsättning att gomseglet är höjt i både det svenska och det finska fallet, men vi kan lämna detta faktum utanför diskussionen här.)

Ett annat exempel utgör skillnaden mellan de två orden *sand* och *sant*. Svensktalande skiljer mellan tonande och tonlös konsonant här. Vissa andra språk, som också normalt skiljer mellan tonande

och tonlös klusil (/t/ och /d/ och en del andra konsonanter är klusiler), gör det inte just i ord som *sand/sant*, dvs när klusilen står i slutet av ord. Det gäller t ex ryska, tjeckiska och tyska.

Perception

Vi har nu sett ett par exempel på svårigheter som uppstår med produktion av tal på ett främmande språk. När vi nu ska se på den motsatta processen, den att uppfatta och tolka tal, så är ju svårigheterna i den centrala delen desamma. Vi får problem om vårt ordförråd inte räcker till för att förstå alla de ord som riktas till oss, vi får problem om vi inte behärskar det främmande språkets syntaktiska regler och vi får problem om vi inte förstår vad ordens ändelser uttrycker. Problemen med att uttala nya ljud, dvs att lära in nya artikulationsrörelser, har på perceptionssidan sin motsvarighet i problem att höra nya ljud, att uppfatta ljudskillnader som vi inte är vana vid. Det kan lätt inses att problem med att höra nya ljud utgör mer grundläggande svårigheter, eftersom denna förmåga är en förutsättning för att vi ska kunna göra en ny ljudskillnad i vårt eget uttal.

Hur kan det då komma sig att vi har svårigheter med att urskilja språkljud i ett främmande språk? Hör inte alla människor på samma sätt?

När det gäller att uppfatta den språkliga ljudsignalen, så bestämmer vårt språks fonologiska system vad vi hör. Det går nervimpulser från hörselorganen till hjärnan, där signalen ska 'passas ihop' med samma mentala ljudbilder som fungerade som utlösare av nervimpulser i samband med produktionen. Hur dessa ljudbilder ser ut bestäms alltså av språkets fonologiska system.

Jag ska använda en liknelse, som jag hoppas ska konkretisera hur ljudsignalen 'passas ihop' med de ljudbilder vi har i hjärnan:

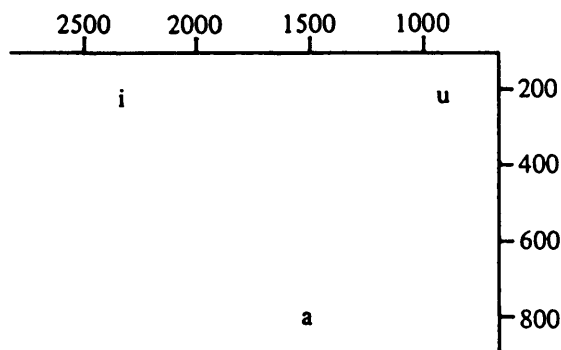
På bankerna finns det speciella maskiner som räknar mynt. När man t ex lämnar in en sparbössa på banken, hålls innehållet i den ner i en sådan maskin. Den har förmåga att sortera mynten efter deras valör. Alla kronor faller ner i sitt fack, alla 25-öringar i sitt, alla 5-öringar i sitt etc. Den blandning av mynt som hålls ner i maskinen, sorteras alltså upp med hjälp av de fack som maskinen tillhandahåller. Men maskiner av det här slaget måste byggas på olika sätt beroende på vilket lands mynt som de ska kunna räkna och sortera. Facken måste vara exakt så många som det finns olika valörer, och de måste utformas precis så, att de aktuella mynten passar i dem. Tänk er nu att någon stoppar utländska mynt i en maskin som är avsedd för svenska pengar, t ex några danska kronor, som är lite mindre än svenska kronor, några danska 25-öringar, som inte är så olika svenska 50-öringar etc. Antagligen fungerar bankernas maskiner så att de inte alls tar emot de främmande mynten, men låt oss tänka oss

att maskinen i stället låter mynten falla ner i de fack som de passar bäst i.

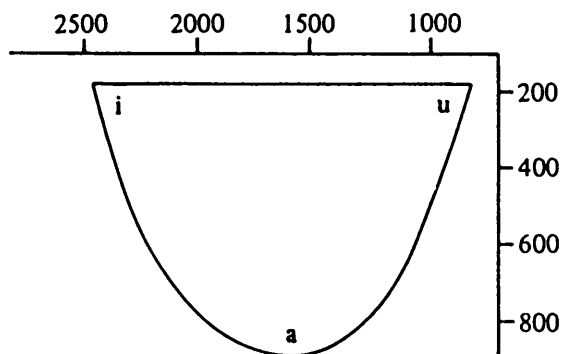
När vi lyssnar på ljudsignaler i vårt modersmål, så sorterar vi upp dem enligt vårt språks fonologiska system. Vårt fonologiska system innehåller ett bestämt antal enheter, liksom mynträknaren innehåller ett bestämt antal fack. Förhållandet är detsamma som när mynträknaren avsedd för svenska pengar matas med svenska pengar. Allt sorteras upp snyggt och prydligt. Om vi nu i stället lyssnar på ljudsignaler i ett främmande språk, så försöker vi till en början analysera dessa med samma system. Precis som i fallet med mynträknaren händer då, att vissa delar av ljudsignalen är främmande för systemet, och de passar därför inte in riktigt. Vad som händer är att de får falla in i systemet på de platser som är avsedda för snarlika element.

Vi ska nu se lite närmare på denna svårighet som man har att uppfatta ljudskillnader som man inte gör i sitt eget språk. Först ska vi exemplifiera med vokaler.

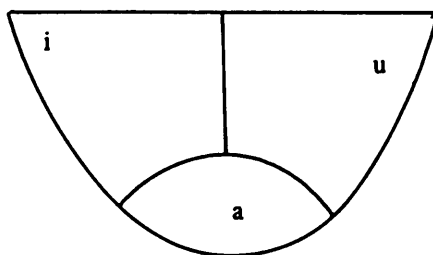
Vokalljuden karakteriseras akustiskt av att vissa frekvensområden är förstärkta. (Det är inte nödvändigt att läsaren förstår alla detaljer i detta stycke och nästa. Fortsättningen kan gott förstås ändå.) Vilka dessa frekvensområden är bestämmer hur vokalen låter. Det är framför allt två sådana frekvensområden som är betydelsefulla. Det första området kan ligga mellan 200 och 800 Hertz, det andra mellan 700 och 2 500 Hertz. Vi kan göra ett diagram, där det första frekvensområdet får bilda den lodräta axeln och det andra den vågräta:



I diagrammet är vokalerna /i/, /a/ och /u/ inprickade. (Den sista här betecknar vokalljudet i *bo* enligt normal fonematisk användning av bokstavstecknen.) I ett diagram av det här slaget kan alla vokaler i alla världens språk prickas in. Men prickarna kommer alla att hamna inom vissa gränser i diagrammet, eftersom talorganens byggnad bestämmer vad som kan produceras. Vi kan rita ut dessa gränser:



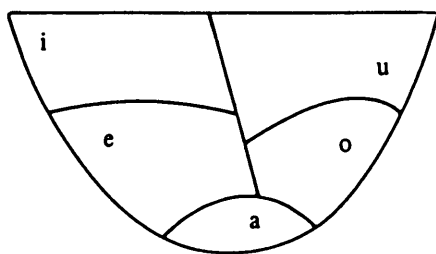
Det område som finns innanför gränserna i diagrammet ovan kallar vi för den akustiska vokalyrmen. Olika språk delar in denna vokalyrmd i olika många bitar enligt sina fonologiska system. Det finns språk som bara har tre fält i den här rymden:



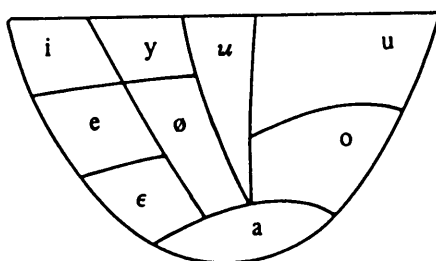
Ett sådant språk är standardarabiska*. För människor som talar språk med tre vokaler, kommer alla vokaler som faller inom fältet överst till vänster att uppfattas som /i/, alla vokaler som faller i fältet överst till höger som /u/, och de som faller i det tredje fältet nere i vokalyrmen kommer att låta som /a/. Jämför här med myntapparat. I standardarabiska finns alltså bara tre 'fack' för vokaler. Andra språks vokaler får delas upp i dessa tre 'fack' enligt vad de mest liknar, när en arabisktalande analyserar ljudsignaler från främmande språk med sitt fonologiska system.

Serbokroatiska, grekiska, spanska och polska hör alla till den gruppen av språk som har fem vokaler i sina vokalsystem. Vokalyrmen delas då in i fem fält:

*Vissa andra arabiska språk har större vokalsystem. Arabiska språk har också generellt stor allofonisk variation, så att ett och samma vokalfonem kan uttalas på olika sätt beroende på var i ordet det står.

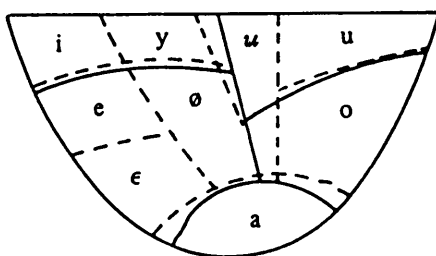


I svenskan delar vi in rymden i nio fält:



(/u/ står för vokalljudet i ett ord som *hus*, /ε/ förekommer i ett ord som *häl*.)

Vi kan tänka oss att en person med serbokroatiska som modersmål lyssnar på ljudsignaler i svenska som innehåller dessa nio vokaler. Om denna person inte har lärt sig så mycket av det svenska ljudsystemet, utan fortfarande analyserar ljudsignalen med sitt system, så måste de nio vokalerna fördela sig i de fem 'fack' som serbokroatiskans system innehåller:



De heldragna linjerna delar in rymden enligt serbokroatiskans fonologiska system, de streckade enligt svenskans. Här kan man se att /i/ och /y/ kommer att uppfattas som ett serbokroatiskt /i/, /u/ och /ø/ båda som /u/ medan /e/, /ε/ och /ø/ alla tre uppfattas som /e/.

Vidare kan man se att en del av vårt /a/ kommer att identifieras med serbokroatiskt /a/, medan en del av det går till serbokroatiskt

/o/. Det som uppfattas som /o/ av serbokroatisktalande är det långa svenska /a/ i ord som *bada*. Ett sådant ord uttalas därför också ofta som *båda* av serbokroatisktalande.

Följande historia kan belysa att ovanstående resonemang utgör en verklighet.

En polack som jag känner talar svenska med stort ordförråd och utan särskilt stora grammatiska avvikelser. I uttalet däremot förekommer ganska stark brytning. En gång pratade vi om svensk stavning som han tyckte var besvärlig, och han undrade varför vi höll på med att använda flera bokstäver för ett och samma ljud: 'Ibland skriver ni *e*, ibland *ä* och ibland *ö* för samma ljud. Titta här!' Och så skrev han de tre orden *häst*, *höst* och *hest* (av adjektivet *hes*) på ett papper. 'Alla låter samma, men de skrivs på olika sätt.'

Jag kunde knappt övertyga honom att de tre orden faktiskt låter olika för en svensktalande för han hörde ingen skillnad, och gjorde naturligtvis ingen skillnad mellan de tre i sitt eget uttal heller. Han uttalade dem alla ungefär som en svensktalande uttalar ordet *häst*.

De här svårigheterna på perceptionssidan gäller förstås inte bara vokaler. Detsamma gäller för konsonanter och andra drag i ljudsignalen som har med tryck och intonation att göra. Utrymmet tillåter inte en exemplifiering av dessa förhållanden. Man kan läsa mer i de två böcker av Gårding, som kommenteras i litteraturlistan.

Nu ska vi stanna upp och tänka efter vad resonemanget ovan betyder för läsinlärning. Vi kan omedelbart inse, att en som inte hör skillnad mellan olika ljud i det språk som läsinlärningen sker på, kommer att bli förvirrad av vad läraren säger. Tänk er följande situation!

I en elevgrupp arbetas det en dag med att läsa ett antal ord och meningar. Bland orden förekommer *ni*, och detta ord blir föremål för särskild bearbetning. Vokalen /i/ förbinds med bokstaven *i*. Nästa dag arbetar man med ett annat ord, *ny* och eleverna lär sig förbinda vokalen /y/ med bokstavstecknet *y*. För de elever som hör skillnad mellan de två vokalerna /i/ och /y/ fungerar allt som det ska, men hur upplevs situationen av den som inte kan skilja de två vokalerna åt? Kanske så här:

Läraren säger en dag, att nu ska vi lära oss att läsa ordet *ni*. Och så tränar eleven hela dagen på att lära sig detta ord. Nästa dag säger läraren, att idag ska vi lära oss läsa ordet *ni*. Konstigt, tänker eleven, det gjorde vi ju igår: Nä, men det lärde vi oss igår, säger han. Nej, säger läraren, igår lärde vi oss att läsa ordet *ni*, idag ska vi i stället lära oss ordet *ni*. Eleven förvirrad, begriper inte vad det är frågan om. Men så säger läraren: Du kommer väl ihåg att vi läste *Ni ska äta, vi ska åka* igår. Idag ska vi läsa om *en ni bil*. Aha, tänker eleven, det är för att ordet *ni* kan betyda olika saker, som man måste skriva det på olika sätt. Men varför säger läraren inget om det, varför får jag

ingen förklaring? Förvirring, förvirring. Läraren tror att eleven är med på noterna, när det talas om två helt olika ord. Eleven tror att läraren uppfattar situationen likadant som han själv gör.

Om eleven till slut ändå lär sig att skriva *ni* och *ny* i rätt sammanhang, så kan det bero på, att han kommer ihåg, att det ord som är ett pronomen skrivs med *i* medan det som är ett adjektiv skrivs med *y*. Detta blir en stor belastning för minnet, och om läraren, som i fallet ovan, inte är medveten om problemet, så kan effekten bli att eleven förlorar förtroendet för något som läraren säger finns där, nämligen den alfabetiska principen. Han försöker i stället lära sig varje ords stavning för sig. Eftersom detta är en mycket svårare uppgift än att inse principen för motsvarigheten mellan tal och skrift, och eftersom metoden att lära sig varje ord för sig kräver så mycket mer träning, så kommer eleven att sacka efter och få läsproblem. Men läsproblem kan förstås ha många orsaker, och om det ska gå att hjälpa eleven med dessa problem, så måste naturligtvis läraren ha förmåga att avgöra vilka de troliga orsakerna är i det enskilda fallet.

Det är mindre risk för att läsproblem ska uppstå om alfabetiseringen sker på elevens modersmål, men även i det fallet måste hänsyn tas till hur stor skillnaden är mellan den enskilde elevens tal-språk och det språk som reflekteras i skriften. När alfabetiseringen sker på svenska ställs stora krav på lärarens förmåga att diagnostisera elevens eget språk, dvs den version av svenskan som är aktuell för tillfället. För att klara detta behöver han allmänna kunskaper om hur språk är uppbyggda, om hur svenskan ter sig mot denna bakgrund och om hur språk lärs in. I litteraturlistan efter denna uppsats finns en del böcker och uppsatser upptagna, som ger en introduktion till området.

Varför alfabetisering på svenska?

Trots att vi i föregående avsnitt i det närmaste tog avstånd från alternativet alfabetisering på svenska, måste vi erkänna att det kan finnas situationer när denna möjlighet måste utnyttjas. Jag har samlat ihop ett antal argument som brukar anges för varför man använder svenskan i alfabetiseringen. Några är giltiga, men andra bygger på missförstånd. En del av dem räknas upp här:

1. Personen som ska lära sig läsa tänker stanna kvar i Sverige. Det är då bättre att kunna läsa svenska än modersmålet.
2. Det kommer att ta orimligt lång tid, att först lära sig läsa på modersmålet och sedan på svenska.
3. Eleven *vill* lära sig läsa på svenska. Det skulle vara att hämma motivationen att föreslå att läsinläringen skulle ske på modersmålet.

4. Det är resursmässigt omöjligt att bedriva alfabetiseringsundervisning i alla de språk som finns representerade bland invandrarna. Det finns inte personer som är utbildade för uppgiften.
5. När det gäller barn är det i det enskilda fallet inte så lätt att avgöra vilket av barnets språk som ska anses vara dess modersmål.
6. Personen i fråga talar svenska så bra, att det måste gå lika lätt att lära sig läsa på svenska som på modersmålet.
7. Personens modersmål använder ett annat alfabet än det latinska, eller ett helt annat skriftsystem, eller det kanske saknar skrift.

Vi ska se på de här punkterna en och en.

1 och 2. Dessa argument tycks vila på den tron, att läsning på ett språk är något helt annat än läsning på ett annat språk, att det kanske tar ett år att lära sig läsa på det ena språket och sedan ytterligare ett år på nästa. I själva verket är det ju i stället så, att man lär sig läsa bara en gång i sitt liv. När man ska läsa text på ett annat språk, överför man den inlärd principen till detta språk. En annan sak är det naturligtvis, att det kan ta lång tid att lära sig de två språkens stavningsregler, interpunktion etc. Hur pass komplicerat detta är beror bl a på hur väl det aktuella språket följer den fonematiska principen, dvs ett fonem — ett bokstavstecken. Argumenten är alltså irrelevanta för vår frågeställning.

3. Det kan ha flera orsaker att elever vill lära sig läsa på svenska. För det första, eftersom de bor i Sverige, så kanske det framstår som det enda alternativet för dem; de känner inte till att det finns andra möjligheter och ställer därför in sig på att läsinläringen ska ske på svenska. En annan orsak kan vara att eleven tror att det förhåller sig så som påstods under 1 och 2 i vår genomgång av argumenten, dvs att det är bäst att få lära sig läsa svenska om man ska stanna här och att det skulle ta mycket längre tid att lära sig på modersmålet. En tredje faktor är att språk har status enligt den sociala status deras talare har. Vi har att göra med svenskars, eller majoritetens attityder till olika invandrargrupper och därmed deras språk. En lågstatusgrupp anammar ofta majoritetens attityd, dvs de bedömer sig själva och det de har som mindre värt, än det som majoriteten representerar. Detta kommer att omfatta även det egna språket, något som kanske är speciellt märkbart när det gäller barn. Eleven vill då inte använda sitt eget språk som har låg status, utan är inställd på att arbeta med majoritetens språk.

Här behövs det naturligtvis diskussioner med den blivande eleven om vilka vägar man ska gå. För att denna diskussion ska kunna leda till att man kommer överens om tillvägagångssätt, som eleven har förtroende för, måste diskussionen föras på elevens modersmål,

kanske genom tolk. Eleven måste ge sin syn på vad som ska ske, vilka förväntningarna är etc. Dessa synpunkter måste sedan bli relateras till resonemang av den typ som förts i den här uppsatsen, givetvis i en form som är anpassad till elevens erfarenhetsbakgrund. Eleven bör få all den information som går att ge om de olika alternativens för- och nackdelar.

4. Lärarfrågan i alfabetiseringsundervisningen, speciellt när det gäller personer som inte har svenska som modersmål, är naturligtvis ett problem. Det behövs utbildning som är inriktad på de speciella behov som finns i denna målgrupp. Men utbildningsbehovet finns oavsett om alfabetiseringen ska ske på modersmålet eller på svenska. De utbildningsvägar som nu existerar ger inte de kunskaper som behövs i den aktuella verksamheten. Två möjligheter kan man tänka sig här:

- (a) Vi bygger ut den s k hemspråkslärarutbildningen, så att alla de personer som deltar i den, får kompetens i att undervisa i läsinlärning på invandrarnas modersmål. Detta alternativ hänger förstås samman med att alfabetiseringen sker på modersmålet.
- (b) Vi skapar en utbildning för personer som ska undervisa invandrare i svenska. Denna byggs sedan ut med en specialinriktning som går ut på att ge deltagarna kompetens i att ge läsundervisning på svenska åt personer som inte har svenska som modersmål.

Antagligen måste vi gå båda vägarna. Även klasslärarutbildningen bör innehålla moment i samband med läspedagogik, som behandlar invandrarbarnens speciella problem. Dessa moment ska ge klasslärarna insikt i vilka slag av individualisering eller andra åtgärder som behövs i enskilda fall.

5. Svårigheten att avgöra vilket språk som ska kallas för barnets modersmål kanske inte är oöverstiglig i de flesta fall. Det beror förstås på vad man menar med modersmål. Men när det gäller att avgöra vilket språk som vore bäst att bedriva läsinlärning på i det enskilda fallet, så får hänsyn tas till skilda faktorer. Viktigt är det att i det sammanhanget kunna avgöra vilket av barnets språk som är mest utvecklat om det inte är så att båda är väl utvecklade ur de aspekter vi nämnt tidigare i uppsatsen. Även om ett barn har t ex finska som modersmål, så kan det hända att detta språk i det enskilda fallet inte är barnets dominerande språk på grund av att barnet vistats mycket i svenskspråkig miljö. Det kan t ex hända att barnet inte kan skilja mellan långa och korta konsonanter i finskan, som i orden *arki* 'vardag' och *arkki* 'ark'. Om eleven inte hör skillnad mellan orden, blir stavningen i finskan lika meningslös som skillnaden i stavning mellan *i* och *y* för en individ som inte hör skillnad på de vokaler, som dessa bokstäver symboliserar.

6. Det är givet, att alfabetiseringen lika gärna kan ske på svenska, om personen talar språket utan problem och uppfattar både grammatiska och fonologiska skillnader ungefär som en infödd.

7. Skillnader i skriftsystem kan få oss att behöva välja svenska som läsinlärningsspråk, även om elevens utveckling av svenskan inte har kommit så långt. Ett fall är förstas, när modersmålet saknar skrift. Om modersmålets skriftsystem bygger på en annan princip än den alfabetiska, som t ex kinesiskan (ordskrift) eller japanskan (kombinerad ord- och stavelseskrift), så blir det *en* sak att lära sig den alfabetiska skriften, en annan sak att lära sig modersmålets skriftsystem. Även detta är ett fall för användningen av svenska i alfabetiseringsundervisningen.

Vad ska vi nu säga, om modersmålet använder ett skriftsystem som bygger på den alfabetiska principen, men har ett annat alfabet än det latinska, som ju vi nyttjar? Detta gäller grekiska, arabiska, persiska, hebreiska, ryska, serbiska, urdu och hindi för att nämna några exempel. (Urdu skrivs med ett arabiskt-persiskt alfabet, medan det närbesläktade hindi skrivs med det klassiska sanskritalfabetet devanagari.) Här är det svårt att vara kategorisk, men det är ju ofrånkomligt att det blir stora problem att lära sig två alfabet inom en kort tidsperiod även om den alfabetiska principen är densamma. Inte minst gäller detta den motoriska sidan i skrivinlärningen som vi inte annars har berört i den här genomgången.

I ett fall som arabiska, där skriftspråket är mycket avlägset från de olika talade arabiska språken, kan naturligtvis inte detta skriftspråk fungera så väl när det gäller att lära sig att se sitt eget språk manifesterat i skrift. Situationen kan liknas vid förhållandena i de nordiska länderna idag. De olika arabiska språken skiljer sig åt som isländska, färöiska, danska, norska och svenska. Men man använder sig av ett gemensamt skriftspråk som grundar sig på klassisk arabiska, dvs Koranens språk. Tänk er att alla i Norden idag skulle lära sig att läsa på fornisländska. Att lära sig läsa skulle då inte bara vara en fråga om att lära sig principerna för hur det egna språket speglas i skriften, utan man skulle samtidigt vara tvungen att lära sig ett nytt språk. I fall som de här behöver man kanske inte ställa sig negativ, om eleven väljer svenskan som läsinlärningsspråk.

Hur gör vi det bästa av situationen?

1. Alfabetiseringen sker på modersmålet

Läraren behöver känna till skillnaderna mellan elevens sätt att tala modersmålet, dvs elevens dialekt, och det språk som reflekteras i skriften. Ett sätt att sammanjämka de två varianterna i den första läsinlärningen, är att välja sådant språkligt material där elevens

språk och det skrivna språket sammanfaller. För att försäkra sig om att det finns en sådan matchning, kan det vara lämpligt att använda sig av ord och uttryck som eleven själv använder som material i läsinlärningen.

2. Alfabetisering sker på svenska

Läraren behöver kunna bedöma hur elevens svenska ser ut när läsinlärningen börjar, så att sådant språkligt material kan väljas som speglar elevens egen version av svenskan. För att kunna göra en sådan bedömning behöver läraren känna till något om faktorer som påverkar språkinlärning och ha goda kunskaper om svenskans uppbyggnad, både grammatiskt och fonologiskt. Detta behövs också för den svenskundervisning som måste ske parallellt med läsundervisningen; elevens svenska måste ju utvecklas för att man ska kunna gå vidare och läsa mer komplext material än det som används i initialskedet. Läraren måste dessutom ha allmänna kunskaper om språk, så att han själv kan skaffa sig information om elevernas modersmål genom grammatiska handböcker. Dessa allmänna kunskaper om språk ska också ge kännedom om vad som är vanligt i världens språk och vad som är ovanligt, alltsammans kunskaper som ska ligga till grund för val av material och metod i undervisningen.”*

När nu alfabetiseringen sker på svenska, uppstår frågan: Vad gör man i hemspråksundervisningen? En regel har varit att medan alfabetisering sker på ett av elevens språk, sker undervisningen *munligt* på det andra språket tills läsningen och skrivningen blivit väl etablerad. Detta för att inte en sammanblandning av skrift- och ljudsystem ska ske. (Vari den muntliga undervisningen kan bestå belyses i avsnitten om samverkan och om lingvistisk medvetenhet.)

En viss reservation är dock på sin plats: Även om den pedagogiska tanken, att alfabetisera på *ett* språk och överföra dessa kunskaper till elevens andra språk när kunskaperna är befästa, säkert är lingvistiskt oantastlig, så finns det en psykologisk faktor som kan gå stick i stäv mot detta: Man bör aldrig *hindra* en elev som *vill*. Man kan förklara för eleven, varför det är bra att vänta med att läsa och skriva på hemspråket så länge, men en motiverad elev, som vill botanisera i sitt eget skriftspråk bör man inte stoppa! Det handlar då om något helt annat än alfabetisering på två språk samtidigt.

De upptäckter som en elev gör utifrån sin egen nyfikenhet, är förmodligen just sådana som eleven är mogen för att ta emot och man vet faktiskt inte *vad* som gör att en elev ”knäcker koden” med själva läsningen. Därför får man inte heller bromsa till förmån för en konstruerad regel.

*För referenslitteratur hänvisas till *Svenska i invandarperspektiv*. Liber, 1985.

3. Samverkan mellan svenska som andraspråk och hemspråk

Samverkan borde vara nyckelordet vid undervisningen av invandrareleverna, samverkan mellan hemspråkläraren och till en början läraren i svenska som andraspråk — senare även klasslärare/ämneslärare. Speciellt viktigt blir detta, när det gäller elever med ovana från skola och studier och som ska alfabetiseras på ett språk som de inte äger.

Hemspråkläraren är en viktig person för eleverna. Ju bättre samverkan och förståelse mellan läraren i svenska som andraspråk och hemspråkläraren fungerar desto bättre fungerar skolgången för eleven.

Metoden för läs- och skrivundervisning på svenska skiljer sig förmodligen från vad eleverna har erfarenhet av eller förväntar sig. Hemspråkläraren bör vara insatt i hur metoden fungerar, och oavsett om han/hon själv skulle välja att arbeta så, bör han/hon inför eleverna visa en positiv attityd och förklara arbetssättet för eleverna och helst också för föräldrarna. Eleverna är inte betjänta av ett ifrågasättande av metoden. De och läraren i svenska som andraspråk behöver allt stöd och förtroende som tänkas kan. Det betyder otroligt mycket för inläringen att eleven har tillit till läraren i svenska som andraspråk och dennes metod och inte blir frustrerad av att "det här är inte riktig skola". Det är naturligt att eleven litar på hemspråkläraren, som han/hon kan tala med och hemspråklärarens stöd betyder mycket.

Ett förberedande samtal mellan hemspråklärare, lärare i svenska som andraspråk, elev och föräldrar, kring det som kan tänkas upplevas som annorlunda av eleven, kan innebära att frustrering och negativa attityder eller ifrågasättande undviks. Eleven (och föräldrarna) bör känna till, att man till en början kanske inte har någon lärobok, att "läromedel" är bilder, föremål, studiebesök osv, att undervisningen först blir muntlig, att det blir frågan om att träna sig att känna igen bokstäver och öva sig att forma dem, liksom andra övningar för öga, öra och hand. Är man inte förberedd kan sådana övningar nog upplevas som barnsliga. Det är bättre om man vet "vad de är bra för".



Skå vi inte
lära oss
i BOK?

”Vi menar också att det är oerhört viktigt att hemspråklärarna har intensiv kontakt med eleverna och att de ofta finns med i klassrummet. Nästan alla elever som lär sig ett nytt språk blir under den första

tiden ofta mycket frustrerade av att inte kunna uttrycka vad de vill, känner och kan.

Alla som varit utomlands och inte behärskar språket som talas vet hur svårt det faktiskt är att inte kunna uttrycka sig efter den mognad och intellektuella nivå man befinner sig på. Och vem har inte känt aggression och övergivenhet, när man inte lyckats att med språkets hjälp uttrycka och förmedla känslonyanser och annat som ligger personligheten nära.”

(Lärare på Kämpingseskolan i Stockholm.)

Hemspråkläraren är också den som kan ge läraren i svenska som andraspråk den information om eleven och elevens språk, som innebär att eleven kan få så god hjälp som möjligt i sitt arbete.

- Hur ser elevens bakgrund ut?
- Vad talar eleven för språk?
- Hur väl talar eleven detta språk?
- Kan eleven läsa och skriva något på sitt hemspråk?
- Varför inte?
- Hur har elevens skolgång varit?
- Är eleven motiverad att lära sig läsa och skriva?
- Om inte, varför?
- Hur ser hemspråkets alfabet ut?
- Vilka vokalljud är lika/olika svenskans?
- Vilka konsonantljud?
- Vilka konsonantmöten är tillåtna/förbjudna, dvs vad kan bli lätt och vad kan bli svårt i det svenska ljudsystemet?
- Vilken läs- och skrivriktning har hemspråket?
- Hur ser hemspråkets grammatiska struktur ut? Hemspråkläraren vet av egen erfarenhet vad som kan vara extra knepigt.

Ju mer läraren i svenska som andraspråk vet om eleven och elevens språk och bakgrund, desto lättare blir det att arbeta på ett meningsfullt sätt.

Hemspråkläraren är givetvis inte i första hand tolk och kulturförmedlare utan språklärare. En stor del av den första tiden går naturligt nog åt till samtal kring den nya situationen och kanske samtal kring tidigare upplevelser. Detta är *väl använd* tid. Medan alfabetiseringen pågår på svenska

ska ju, som regel, hemspråksundervisningen vara muntlig. (Se avsnittet *Alfabetisering på svenska*.) Ju mer eleven får tala om det som är viktigt eller oförståeligt, desto större möjligheter till trygghet och inläring. Undervisningen på hemspråket ska ju också ge eleven en ökad språklig färdighet. Denna språkliga färdighet kommer svenskan till godo också. (Mer om detta under avsnittet *Språklig medvetenhet*.)

Det är också ett stort stöd för elevernas svenskinläring om hemspråksundervisningen fortlöpande samplaneras med undervisningen i svenska som andraspråk. Det stoff — de arbetsområden/teman — som ska behandlas i svenska som andraspråk bör om möjligt behandlas på hemspråket, innan de tas upp i svenskan. Det är lättare att få omvärldskunskap, lära sig klockan, årstider, månader och den nya omgivningen på ett språk man behärskar. Begrepp lärs in och förstås bättre och man får kunskaper snabbare på sitt eget språk. Kunskap är kunskap oavsett språk! Sedan blir uppgiften i svenskundervisningen att sätta svenska "ordetiketter" på redan kända begrepp — och att utifrån dessa ord och kunskaper arbeta med läs- och skrivinläringen. Sker sedan en kontinuerlig uppföljning på bägge språken befästs och fördjupas kunskaperna ytterligare.



De bilder som används inom svenska som andraspråk som stöd för ordinläringen kan det också vara klokt att samtala kring inom hemspråksundervisningen, så att man är säker på att begreppen bakom bilden är bekanta för eleven.

För säkerhets skull nämns också här den viktiga men självklara uppgiften att, liksom med svenska föräldrar, ha kontakt med och informera invandrarföräldrarna om skolans arbete och undervisningsgång, så att de med tillit kan skicka sina barn till skolan.

Samverkan gäller inte bara under den första tiden och inte bara den grundläggande omvärldorienteringen. Eleven ska ju få de baskunskaper som han/hon eventuellt saknar och sedan undan för undan ta del av det kunskapsinnehåll som jämnåriga i den svenska skolan får del av.

Det gäller att göra en totalplanering av undervisningen för dessa elever. Samverkan är alltså viktig även med klasslärare/ämneslärare. Vilket stoff kan inhämtas på hemspråket, vad kan man bearbeta i svenska som andraspråk, vilket stoff kan inhämtas parallellt med att läs- och skrivinläring sker (utnyttjas i läs- och skrivinläringen)? Läs- och skrivinläringen är

inte något isolerat, utan en del av elevens hela kunskapsinhämtning.

Samtidigt måste påpekas att eleven i samband med läs- och skrivinläringen inte bör "pådyvlas" faktatexter som försvårar inläringen. Texterna måste vara intressanta och ha ett innehåll som känns meningsfullt för eleven. Det är först när läsningen är väl befäst, som man kan förutsätta att eleven kan hämta kunskap ur en text, som inte direkt är motiverande men som "måste läsas". Men man får heller inte underskatta eleven och servera slätstrukna texter i tro att faktatexter är för svåra. Elevens behov, intressen och kunskapssökande styr undervisningens innehåll och det är kring detta som samverkan ska ske.



finns det nåt lättläst om Einstein?

4. Språklig medvetenhet

En pappa sitter med sitt barn i knät på ett tåg och de ser ut genom fönstret. Plötsligt säger pappan, medan tåget rullar förbi en grönskande trädgård: "Titta, en sån där gammaldags soffa har mormor också!" "Mmm. .!", säger barnet och så blir det tyst en stund. Så säger barnet långsamt, liksom smakande på ordet: "Gammaldags... gammaldags... gammal vet jag vad det är, men vad betyder dags?"

Detta barn visar tecken på språklig (lingvistisk) medvetenhet. Hon var medveten om att ordet hade två delar, och hon sökte betydelsen av den okända delen.

I samspel med vuxna utvecklas barns språk och deras lingvistiska medvetenhet, och denna är av stor betydelse för deras läs- och skrivinlärning.

Ett avsnitt ur Ingvar Lundbergs bok *Språk och läsning*, Liber 1984, får utförligt belysa vad lingvistisk medvetenhet innebär och vad som stimulerar utvecklingen av denna.



”Lingvistisk medvetenhet

INGVAR LUNDBERG

Kapitlet visar

- att läsning kräver en viss grad av medvetenhet om språket
- att barn i förskolan ofta har ofullständiga och oklara begrepp om språket
- att man kan förutsäga barns läsutveckling på grundval av deras lingvistiska medvetenhet i förskolan
- att det går att öva upp den lingvistiska medvetenheten.

Barn lär sig språket som ett medium för kommunikation. Denna inlärning är som vi har sett spontan, naturlig och oreflekterad. Den pågår i en social kontext präglad av närhet och komplementaritet och är knuten till vardagens situationer. Språket blir ett redskap för att tillfredsställa behov, fullfölja avsikter och upprätthålla kontakt. Men själva språket är inte synligt för barnet. Uppmärksamheten är helt inriktad på budskapets innehåll och mening — *vad* är det hon säger, *vad* vill hon att jag ska göra, *vad* är det fråga om? Formen på yttrandet, *hur* det sägs, har man ingen anledning att lägga märke till eller reflektera över. Orden är genomskinliga, man ser igenom dem direkt till den underliggande betydelsen. När man talar kommer ljudströmmen av sig själv, lika naturligt, spontant och oreflekterat som när man går eller springer. Eller som hertiginnan i Alice i Underlandet säger: 'Take care of the sense and the sounds will take care of themselves'.

Barns ordbegrepp

Små barn har i allmänhet ingen aning om att ljudströmmen, språkets naturliga, meningsbärande fraser, kan delas upp i ord eller att orden kan delas upp i mindre delar. Orden tillhör inte språkets värld utan är en del av tingen i omvärlden. Namnen på objekt behandlas som om de var inneboende egenskaper i objekten själva. Vygotsky (1962) rapporterade att när barn tillfrågades om man kunde byta ut namn och tex kalla en 'ko' för 'bläck' eller 'bläck' för 'ko', svarade barnet att detta inte gick, eftersom bläck används för att skriva med och kon ger mjölk. Ett namnbyte skulle alltså innebära ett byte av egenskaper. Orden är på ett mystiskt sätt kopplade till tingen. En katt måste helt enkelt kallas 'katt', något annat är otänkbart. Ända upp i fyra, fem års åldern blandas orden ihop med tingen. Om man frågar ett barn 'är *bil* ett riktigt ord?' blir svaret oftast klart jakande, men kanske med tillägget 'man kan köra den'. Om man istället frå-

gar 'är *är* ett riktigt ord?' så skulle samma barn säga 'nej, det är ju ingenting'.

Barnens oförmåga att betrakta orden som språk, att se på dem som form, kommer också till uttryck om man ber en femåring säga ett långt ord. Då kan man få svaret 'tåg' eller 'väg' eller rentav 'sy' (det tar ju lång tid att sy). Barnet är således fixerat på ordens innehåll och betydelse, medan formsidan inte tycks vara tillgänglig för medveten reflektion och analys. I en mer systematisk undersökning studerade vi (Lundberg & Tornéus, 1978) hur barn i olika åldrar (4—7 år) uppfattade ordlängd och hur de insåg den principiella kopplingen mellan skriften och talet. Vi visade barnen små kort. På varje kort fanns ett långt och ett kort ord. Fastän barnen inte kunde läsa inbjöd vi dem till en gissningslek och bad dem peka på det ord som försöksledaren läste upp. Så här ungefär kunde det gå till: 'Jag har skrivit två ord på det här kortet. Ett ord står där (pekar) och det andra står där. Ett av orden är *tennisracket*. Det andra är *tall*. Vill Du visa mig nu var Du tror att jag har skrivit *tall*?' Barnet fick sedan försöka motivera sitt val.

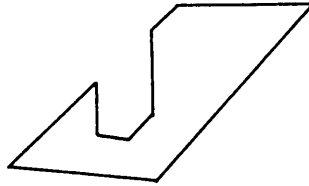
Förutsättningen för att ett icke läskunnigt barn skall kunna lösa uppgiften utan att gissa är att han/hon kan lyssna ut och uppmärksamma den akustiska längdskillnaden mellan orden och dessutom inse att denna skillnad kan representeras av olika spatial eller typografisk längd på papperet. Undersökningen inrymde en rad kontrollåtgärder som vi inte har anledning att ta upp här. Huvudresultatet var emellertid att endast en del äldre barn hade nått fram till den nödvändiga insikten. De yngre barnen och även många 6—7 åringar kunde peka på *tennisracket* och påstå att det står *tall* med motiveringen att tallen är ju högre eller större än tennisracketen. En sådan motivering uttrycker alltså en oförmåga att nalkas orden på ett formellt plan och ett ögonblick bortse från betydelsesidan. Förmågan att skifta perspektiv utvecklas i allmänhet inte förrän i 6—7 årsåldern, vilket också stämmer med vad Piaget och hans medarbetare funnit inom andra områden än det språkliga.

Perspektivbyte

Vi har konstruerat en analogi till det språkliga perspektivskiftet på det visuella området. Barnet får se en teckning av någonting som fångar intresset, t ex vidstående figur. Vid sidan av teckningen finns en geometrisk figur (som den under bilden) och man talar om att den finns dold någonstans i den stora bilden. Den lilla figuren är alldeles formellt definierad och saknar i sig innebörd. I den stora bilden ingår den emellertid och bygger upp ett sammanhang och har betydelse. Men för att klara uppgiften måste barnet i sin analys av den stora bilden bortse ifrån betydelsen och djupet i bilden och ute-



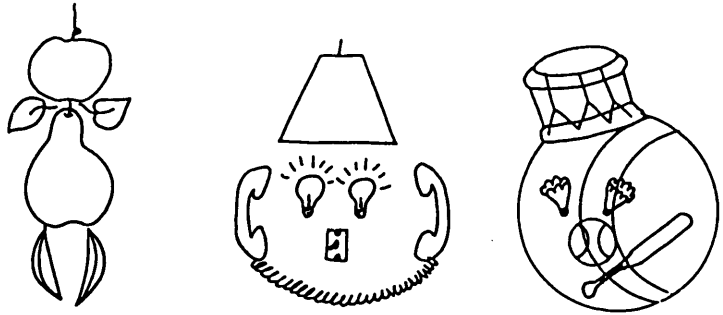
*Den geometriska figuren
skall återfinnas i den
meningsfulla bilden*



slutande analysera det tvådimensionella linjespelet på ett formellt plan. Då kan barnet återfinna den lilla figuren. Analogin är ganska fullständig i förhållande till ett språkligt yttrande, där de ingående komponenterna i sig inte betyder någonting utan det är helheten som konstituerar betydelsen. De språkliga formerna måste abstraheras.

En annan variant på samma tema finns i nästa figur. Barnen får se figurer sammansatta av delar som i sig betyder någonting, t ex en gubbe uppbyggd av olika frukter. När vi frågar barnen vad de ser så får vi olika svar, t ex 'jag ser frukter', 'jag ser en gubbe'. Det är först

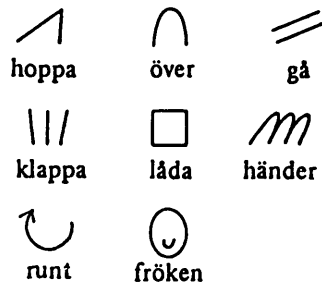
en del 7-åringar som ger svar som innehåller referens både till delarna och till helheten. Sådana svar kräver alltså en flexibilitet i uppmärksamheten, en förmåga att gå från helhet till delar och från delar till helhet. Relevansen till vad som krävs i läsning bör här vara uppenbar.



Figurer som är sammansatta av meningsfulla delar

Att dela upp fraser

Låt oss gå tillbaka till språket. Barns svårigheter med språklig segmentering och syntes framgick av följande undersökning. En grupp 5-åringar fick lära sig en enkel logografisk skrift bestående av åtta starkt schematiserade figurer som visades på små kort. Barnen lärde sig nästan omedelbart och lekande lätt vad varje figur betydde.



Men när sekvensen av tecken presenterades, blev det svårt på ett alldeles speciellt sätt. Ta t ex följande sekvens:



Barnet 'läser' ord för ord utan svårigheter. Så säger försöksledaren: 'Gör det'. Men barnet visar inga tecken på att förstå uppmaningen. I bästa fall kan något barn efter uppmaning börja hoppa upp och ned, visa runt med en gest och till sist peka på fröken utan att integre-

ra delarna i frasen. Om jag i vanlig samtalston hade bett barnen att hoppa runt fröken, tror jag att de med förtjusning hade följt uppmaningen. Varför reagerar de så annorlunda nu, då orden presenteras visuellt?

Vid naturligt tal framträder språkets fraser som helheter, meningsbärande gestalter, där innebörden ter sig som omedelbart given. De visuella tecknen bryter nu sönder denna gestalt. Prosodin, som kittar samman orden och ger frasen dess gestaltkaraktär, är eliminerad. Kvar står de nakna, isolerade orden. För att kunna återskapa helheten måste barnet ha nått insikt om att språkets sammanhållna fraser kan delas upp i ord. Femåringar tycks i allmänhet inte ha nått en sådan medvetenhet. Som vi tidigare framhållit är orden ändå ganska lätt tillgängliga enheter i språket och det krävs inte mycket övning förrän femåringarna klarar den logografiska skriften.

Sammanljudning av fonem är däremot en betydligt svårare uppgift. Här finns inte enheterna direkt tillgängliga. Som vi sett finns det inga akustiska ledtrådar eller kriterier för att identifiera och avgränsa fonem. De är abstrakta tanke kategorier. Det är inte märkligt att ett barn inte kan handskas medvetet med en enhet som det inte kan uppfatta med hörseln. Att nå fram till fonematisk insikt är ett stort steg i barnets mentala utveckling.

Andra uttryck för lingvistisk medvetenhet

Den lingvistiska medvetenheten innebär alltså förmågan att skifta uppmärksamhet från innehåll till form. Ett sådant perspektivbyte kan, som vi sett, ligga på olika språkliga nivåer: fraser, ord, morfem, stavelser eller fonem. Det kan också innefatta olika tankeoperationer som t ex segmentering och synteser. Men vi kan också se många andra uttryck för barnets gryende medvetenhet om språket som objekt. När barn rimmar eller gläds åt rim och ramsor visar de tecken på lingvistisk medvetenhet. Det är inte självklart att katt och hatt kan hänga ihop, vilket det kanske är när det gäller hatt och mössa. För att uppskatta ett rim måste man alltså bortse från vad ord betyder och bara lyssna på hur de låter. Typiskt nog har jag träffat på lässvaga barn ända upp i 12-årsåldern som verkar helt okänsliga för rim.

Barnens lingvistiska medvetenhet eller metaspråkliga hållning kan också märkas när de korrigerar sig själv och andra, när de leker med språket, ger sig på hemliga språk, när de diskuterar om hur man skall säga, när de gissar gåtor, när de vitsar med språkliga tvetydigheter, när de kan formulera omskrivningar av meningar och uttryck, när de upptäcker släktskap mellan ord etc. Här är vi uppe på en avancerad metaspråklig nivå som bara somliga barn ett stycke upp i skolåldern når upp till.

Men det är stora skillnader mellan barn i fråga om utvecklingen av metalingvistiska färdigheter. Somliga är tidigt språkligt nyfikna, de experimenterar och leker med ord, älskar rim, ramsor och andra språklekar, går på upptäcktsfärder i språkets formvärld. Andra barn förefaller helt sakna en sådan språklust. De tycks vara nöjda med att kunna använda sitt språk i funktionella kommunikationssituationer. Det är oklart vad dessa individuella olikheter beror på. I varje fall är de inte på något direkt sätt knutna till språkförmåga eller intelligens. Barn på samma intelligensnivå kan t ex uppvisa helt olika nivåer av metalingvistisk kompetens.

Att vi här ägnar så mycket utrymme åt lingvistisk medvetenhet har naturligtvis att göra med att denna sida av barnets språkutveckling är av kritisk betydelse för läsinlärningen, i synnerhet när det gäller att knäcka den alfabetiska koden. Det är också så att läsinlärning i sig befrämjar lingvistisk medvetenhet. Mötet med skriften innebär en genomgripande omgestaltning av barnets hållning till språket. Sedd i detta perspektiv blir läsinlärningen någonting mycket viktigare än att erövra ett instrument för kunskapsinhämtande. I mer fundamental mening ger skriften barnet en hävstång med vilken det kan ta sig ur den omedelbara situationens funktionella fängelse och från ett nytt plan av reflekterande medvetenhet betrakta inte bara det egna språket utan också de egna tankeprocesserna, sociala relationer, ja, verkligheten i stort. Detta är den mentala revolution som kommer igång vid den första läsinlärningen.

Förutsägelser från förskola till skola

Åtskilliga undersökningar har visat att man kan förutsäga hur det går för barnen i skolan genom att samla in data om dem i förskolan. Det är naturligtvis inte svårt att finna en eller flera s k variabler som har högt samband med senare skolresultat. Så t ex har det visat sig att ju fler bokstäver barnen kan namnet på desto större är chansen att läsinlärningen går bra. Men ett samband, en korrelation, innebär inte att man fastställt ett orsaksförhållande. Man kan således inte dra slutsatsen att bokstavsinslärning i förskolan skulle vara en lämplig förberedelse för den första läsinlärningen. Bakom den observerade korrelationen kan ju ligga andra faktorer som t ex en hemmiljö som är pedagogiskt stimulerande eller barnens intelligensnivå. I stället för att mekaniskt jaga variabler som ger högt samband mellan förskola och skola bör man försöka grunda undersökningarna på en teoretisk analys där man utgår från läsinlärningens basala förutsättningar.

I ett försök att på teoretiska grunder välja variabler som kunde säga något om barnens förutsättningar för skolarbetet utgick vi från en analys av viktiga tankestrukturer vid läsinlärning. Det centrala

begreppet kom då att bli graden av lingvistisk medvetenhet och då särskilt medvetenhet om språkets ljudstruktur. Vi utformade en serie olika uppgifter för förskolan som krävde *segmentering* av ord i stavelser och fonem samt *synteser* av stavelser och fonem till ord. *Rim* och *omkastningar av ord* ingick också, liksom en del *visuella uppgifter* av det slag som tidigare nämndes, där det krävdes perspektivförskjutning från innehåll till form. En ordsyntesuppgift kunde t ex gå till så här: Barnet skulle försöka komma fram till vad det var för bild försöksledaren hade på ett upp- och nedvänt papper med hjälp av de ljud försöksledaren yttrade. Namnet på bilden delades upp i stavelser, t ex kro — ko — dil. Varje stavelse markerades med en liten pinne som placerades i ett hål när stavelsen uttalades. Barnet fick upprepa och själv placera pinnarna i hålen. Detta gjordes för att minska minnesbelastningen och för att försäkra oss om att barnen hade uppfattat alla beståndsdelarna rätt. Syntesuppgiften blev betydligt svårare när utgångspunkten blev fonem i stället för stavelser. I segmenteringsuppgiften växlade rollerna. Nu hade barnet tillgång till bilden och skulle dela upp namnet i tre bitar och markera segmenten med pinnar och ge försöksledaren möjlighet att gissa vad som fanns på bilden.

Skillnaderna mellan barnen i förskolan var mycket stora. Några kunde inte ens producera det enklaste rim, ännu mindre göra synteser eller segmentera ord, varken i stavelser eller fonem. Andra klarade nästan allting, fastän de ännu inte kunde läsa.

Av de undersökta barnen kunde vi följa upp 140 i skolan under de tre första skolåren. Därvid undersökte vi i vilken utsträckning man kunde förutsäga utvecklingen i läs- och skrivinläringen på basis av resultaten på förskoleuppgifterna. I beräkningen tog vi hänsyn till att en del barn redan kunde läsa något i förskolan. Vi korregerade också för skillnader i allmänintelligens enligt ett icke-språkligt intelligenstaget. På så sätt fick vi ett mer renodlat uttryck för inverkan av lingvistisk medvetenhet.

Utän att gå in på statistiska detaljer kan vi här nämna att vi med ganska betydande säkerhet kunde förutsäga hur det skulle gå för barnen. Av den sämsta fjärdedelen av barnen på förskoleuppgifterna var det inget barn som hamnade i den övre fjärdedelen i läsning och skrivning i skolan. De allra flesta låg kvar i den sämre gruppen. För barnen som tillhörde den bästa fjärdedelen i förskolan var läget detsamma. De flesta av dem kom att tillhöra den bästa fjärdedelen i läsning och skrivning i skolan. Numeriskt uttryckt var korrelationen +0,75 mellan lingvistisk medvetenhet i förskolan och läs- och skrivresultaten i skolan. Vid uppföljningen till årskurs 3 var sambandet fortfarande lika starkt. Det förefaller alltså som vi har fått stöd för vår teoretiska analys och att vi således har identifierat en kritisk faktor som måste utvecklas till en viss nivå hos barnen för att

de skall ha förutsättningar att knäcka den alfabetiska koden, och klara läsinläringen bra.

Men en korrelation är ändå bara en korrelation, som trots våra sofistikerade statistiska korrigeringar och vår teoretiska analys fortfarande är mångtydig. Vad är egentligen orsak och vad är verkan? Och vad skall vi göra med vår kunskap? Skall vi t ex skilja ut riskbarn i förskolan och ge dem särskild behandling för att förebygga framtida läs- och skrivsvårigheter? Nackdelarna med en sådan tidig identifiering av problembarn är emellertid betydande. Dels kan man ju ha fel trots allt och dels är det inte säkert att en individförankring av problemen och en särbehandling av barn är en riktig strategi, vare sig ur mänsklig eller ur pedagogisk synvinkel. Vi ville i stället undersöka möjligheterna att arbeta med hela förskolegrupper och se om det var möjligt att utveckla den lingvistiska medvetenheten hos barnen genom stimulerande lekar och övningar. Vi ville också se om en sådan verksamhet kunde ha långsiktiga effekter på läs- och skrivinläringen i skolan. Genom att undersöka möjligheterna att påverka utvecklingen gör vi ett mer aktivt ingripande som kan ge mer tolkbara resultat än rena korrelationsstudier.

Kan lingvistisk medvetenhet utvecklas genom träning i förskolan?

Vi studerade nu sammanlagt 95 barn som under påföljande termin skulle börja skolan. De var fördelade på 5 grupper, varav tre var experimentgrupper och två kontrollgrupper. Samtliga barn fick först genomgå ett individuellt prov där vi undersökte deras förmåga att göra ljudanalyser och synteser av ljud, ungefär på samma sätt som beskrevs ovan med bilder och pinnar. Därefter följde en period på 6—8 veckor under vilken experimentgrupperna fick dagliga övningar och lekar som gick ut på att uppmärksamma språkets formsida. Lekarna ägde rum i gruppen och byggde på samverkan. Inte ens de senast utvecklade barnen behövde erfara misslyckande. Det började med rimlekar och ramsor. Därpå följde övningar att dela upp ord i stavelser och att sammansmälta stavelser till ord. Man undersökte vilka ljud som fanns i början av ord, t ex de egna namnen. Lärarna och barnen undersökte också effekterna av att lägga till och ta bort ljud i början av ord. Först arbetade man med de mer lätthanterliga konsontanterna r, s, l, m, n, f, v. Sedan kom de sklusilerna k, g, t, d, p, b, som har besvärligare koartikulering med vokalerna och som är närmast omöjliga att uttala isolerat och utdraget. Så småningom delades orden helt upp i ljud (eller fonem). Programmet avslutades med fonemsynteser, vilket är så nära läsning man kan komma utan bokstäver. Allt ägde rum i lekens form med många inslag av sånger,

sagor, rörelse- och danslekar, gåtor, memory, ett skepp kommer lastat etc.

Det som skilde de olika experimentgrupperna åt var graden av struktur i verksamheten. I en av grupperna genomfördes programmet mycket systematiskt, där de olika momenten följde en strikt ordning. Övningspassen schemalades till en bestämd tid på dagen. Programmet i de övriga två experimentgrupperna var inte lika strikt. Läraren kunde sätta in övningarna när hon tyckte att det passade bäst.Handledningen om programmet hade också mer karaktär av riktlinjer och idéer än strikta anvisningar.

I en av kontrollgrupperna bedrevs också systematiska övningar och lekar av samma omfattning som i den första experimentgruppen. Men här gällde det inte språkövningar utan i stället ljud av olika slag som inte var språkliga (toner, fotsteg, djurläten, skrapningar, klockringningar etc). Lärarna var också övertygade om att sådan sensorisk träning av koncentration och uppmärksamhet var viktig för barnen. För att kunna utvärdera effekten av experimentgruppens verksamhet är en sådan kontrollbetingelse nödvändig, men alltför sällan införd i effektundersökningar. Experimentgruppens eventuella framsteg skulle ju kunna vara ett resultat av ett mycket allmänt ingripande i den pedagogiska vardagen och inte vara specifikt relaterat till den typ av övningar vars effekt man vill komma åt.

I den andra kontrollgruppen slutligen så följde man den reguljära planen för förskolan som om ingenting särskilt gällde. Härigenom fick vi en slags basnivå att grunda våra jämförelser av grupperna på.

Efter perioden på 6—8 veckor prövades alla barnen på nytt med ett parallellprov till det första provet. Vi gav också alla barn ett enkelt lästest. Då kunde vi bl a se hur övningarna påverkade barn som inte alls kunde läsa jämfört med barn som redan utvecklat en viss läsfärdighet.

Bland de resultat som framkom var att *experimentgruppen med strukturerad träning visade den klart största förbättringen* i provresultatet från det första tillfället till det andra. De övriga gruppernas förändringar var små men knappast statistiskt säkerställda. Vi kunde således dra slutsatsen att det går att träna upp förmågan att upptäcka, dela upp och sammansmälta ljud före den egentliga läsinläringen förutsatt att övningarna är välstrukturerade och systematiskt genomförda.

Har övningarna någon mer långsiktig effekt på läsinläringen i skolan? I en senare fas av undersökningen följdes barnen upp i skolan ett år senare. Här prövade vi olika sidor av deras läs- och skrivfärdigheter. Vi fann då att fler elever i experimentgrupperna hade god läs- och skrivfärdighet än i kontrollgrupperna. Särskilt stor var skillnaden hos elever med genomsnittlig insikt vid förstestet i förskolan. I kontrollgruppen fanns här många elever med ganska

svag läs- och skrivfärdighet i skolan, medan motsvarande elever i experimentgrupperna låg bra till.

Man kan naturligtvis inte vänta sig några dramatiska effekter på skolinläringen av en kort träningsperiod i förskolan, men våra resultat är ändå uppmuntrande. Innan man drar några definitiva slutsatser bör fler undersökningar göras. Jag vill också understryka att läs- och skrivinläringen naturligtvis bestäms av en rad andra faktorer, inte minst läraren. Men nu har vi ändå underlag för att hävda att lingvistisk medvetenhet, särskilt fonologisk insikt, är en faktor av kritisk betydelse i den första läsinläringen. Att knäcka koden och erövra skriften är en fråga om att göra upptäckter, förstå principer, att komma till insikt, att bli medveten om hur skriven information kan översättas till tal och vice versa.

Mycket pekar nu på att förskolan på ett mer aktivt sätt kan bidra till att utveckla barnens språkliga medvetenhet genom planlagda språklekar och övningar där man gör upptäckter av språkets form-sida. Orden erbjuder billiga, lätt åtkomliga men fascinerande lek-möjligheter.

Allteftersom barnen i den senare läsinläringen möter mer komplicerade texter uppstår problem med skriftspråkets särart. Nya ord-vändningar och satskonstruktioner, som barnen inte mött i tal-språket, dyker upp. Som vi framhöll redan i kap. 2 kan förskolan även här göra insatser för att bana väg för mötet med skriften genom högläsning av sagor och berättelser, genom samtal som gradvis hjälper barnen att med språket överskrida gränserna för här och nu.

Sammanfattningsvis kan vi således säga att förskolans läsförberedande verksamhet kan följa två nära relaterade huvudvägar: att stimulera språklig medvetenhet som ger beredskap för avkodningen av skriften samt att utveckla ett distanserat språk som möjliggör förståelse av texter.

Lingvistisk medvetenhet och läsning i skolan

Sambandet mellan lingvistisk medvetenhet och läsning och stavning är naturligtvis starkt i skolan. Tornéus (1983) har visat att också metalingvistisk träning på lågstadiet har positiv effekt särskilt på stavning. Hon har med statistiska metoder också lyckats belysa orsaksriktningen och har funnit att lingvistisk medvetenhet kan betraktas som en orsaksfaktor bakom framgången i läsning och skrivning snarare än som en följd av framgång i läsning och skrivning. Självklart innebär läsinläringen, som vi redan sagt, en stimulans för utvecklingen av lingvistisk medvetenhet, men uppenbarligen kan den senare komma i gång redan före läsinläringen.

När man studerar fonologisk medvetenhet i skolan får man tillgripa mer krävande uppgifter än dem vi hittills exemplifierat. I en

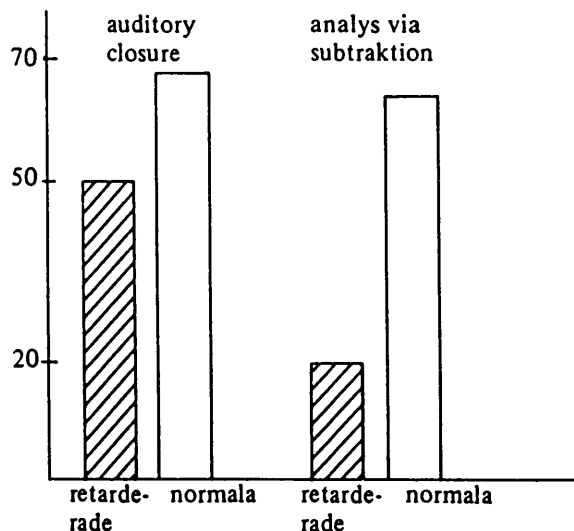
uppgift som vi använt läser försöksledaren upp ett ord. Därefter uttalar han bara en del av ordet (morfem, stavelse eller fonem) och ber försökspersonen att ange vilken del som återstår för att ordet skall bli komplett. Exempel: morot, -rot, svar: mo. En elev i årskurs 3 fick frågan om vad som blir kvar om man tar bort -dil från ordet krokodil. Nästan alla elever på detta stadium klarar en sådan uppgift lätt. Men den här pojken såg skarpt på försöksledaren och sa sedan med förtrytelse: 'Du har ju huggit svansen av krokodilen'. Det är klart att ett barn som har en så konkret hållning till språket har svårigheter med de formella analyser som läsning och skrivning kräver.

Att den här uppgiftstypen kommer åt en mycket grundläggande process kunde vi också visa i en undersökning där vi jämförde ett prov med uppgifter av det här slaget (analys via subtraktion) med ett deltest som ingår i ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities), ett av de mest kända språkliga testen, översatt och standardiserat runtom i världen. I detta test ingår ett delprov som kallas Auditory Closure och som anses vara en särskilt känslig indikator på läs- och skrivsvårigheter. Barnet får höra ett ord som delvis är förvrängt eller ofullständigt. Uppgiften är att försöka lyssna ut vad det är för ord. Så t ex kan försöksledaren säga 'glasöon' och barnet skall höra att det är 'glasögon' som avses. Beteckningen 'closure' används för att markera att det är en helhet, en gestalt som har blivit en smula anfränt, men som barnen genom ett gott gestalttryck, 'closure', kan sluta igen. Goda closure-mekanismer arbetar sannolikt oreflekterat och omedvetet.

Vårt testalternativ var annorlunda. Här gav vi barnen helheten färdig från början — 'nu säger jag glasögon'. Därefter kom en formändring t ex 'Nu säger jag glason. Vad var det jag tog bort?' Barnet måste gå från innehåll till form och på ett helt annat sätt än i Auditory Closure genomföra en medveten analytisk manipulation av språksegmenten.

Vi jämförde resultatet på de två testtyperna för en grupp på 54 elever ur årskurs 2 med stora läs- och skrivsvårigheter och en jämförelsegrupp av 48 normala läsare ur samma årskurs och skolor. Resultatet framgår av nedanstående figur. Skillnaden mellan de två elevgrupperna var tydlig på båda testen. Men den avgjort största skillnaden erhöles på Analys via Subtraktion. De lässvaga klarade i genomsnitt endast 20 % av uppgifterna medan de normala eleverna klarade nästan 70 %. Det förefaller således som om vår metalingvistiska uppgiftstyp har en mer kritisk relation till läsning än de automatiska closure-mekanismer som är i funktion vid normal kommunikation.

Lingvistisk medvetenhet gäller inte bara språkets fonologi, lika litet som läsning gäller avkodning av bokstavssekvenser till ord. Relativt snart kommer barnen att ställas inför kravet att förstå me-



Jämförelser mellan normala läsare och svaga läsare på två olika testtyper

ningar med ganska obekant satsbyggnad ('hunden katten jagade sprang till skogs'). När man inte helt automatiskt klarar av de språkliga strukturerna måste man bringa dem till medvetenhet. Men för att lyckas med detta måste man ändå behärska de aktuella språkformerna. Med tiden blir emellertid processen mer och mer automatisk allteftersom man vänjer sig vid de nya satskonstruktionerna.

Det räcker inte med intuitiv språklig kompetens för att kunna läsa. Läsning kräver att man kan bli medveten om sin språkkunskap, inte bara på fonologisk nivå utan även morfologiskt, syntaktiskt och semantiskt. Menyuk & Flood (1981) studerade elever från fjärde årskursen och uppåt för att komma åt andra sidor än de fonologiska av lingvistisk medvetenhet. I fjärde årskursen fann de t ex slående skillnader mellan goda läsare och mer genomsnittliga läsare i fråga om att upptäcka språkliga tvetydigheter och ge rimliga omskrivningar, parafraaser av meningar. De goda läsarna kunde t ex göra *strukturella* förändringar från t ex 'hunden jagade katten' till 'katten jagades av hunden', men också *lexikala* förändringar som t ex 'hunden sprang efter katten'. De genomsnittliga läsarna kunde bara göra lexikala förändringar.

I en annan undersökning mätte de fyra sidor av lingvistisk medvetenhet hos goda och dåliga läsare i årskurs 4, 7, 10 samt bland vuxna. Eleverna skulle upptäcka och korrigera konstigheter i meningar (t ex 'om han tar på sig stövlarna, börjar det regna') och felaktig satsbyggnad (t ex 'Kalle halkade isen på eftersom det gjorde ont').

På var och en av de metalingvistiska uppgifterna var alla goda

läsare bättre än alla dåliga läsare. De goda 4:e klass-eleverna var alltså bättre än dåliga läsare i 10:e klassen och tom bättre än de vuxna på alla uppgifterna. Hos de goda läsarna fann man en stadig förbättring av resultatet från 4:e klass och uppåt. Hos de dåliga läsarna låg däremot den metalingvistiska utvecklingen stilla.

Den traditionella modersmålsundervisningen i skolan har tydligen misslyckats när det gäller att utveckla lingvistisk medvetenhet hos de dåliga läsarna. Det förefaller således som om direkt grammatikundervisning har ett begränsat värde när det gäller att göra elever språkmedvetna.

En alternativ väg, som vi redan varit inne på i vårt förskoleprogram, skulle vara att ge eleverna möjligheter att leka med språket, att producera rim, att hitta på och förklara vitsar och gåtor, att upptäcka och själv producera tvetydigheter, att göra bedömningar om lämpligheten av vissa språkliga former. Kunskap om hur språket används i olika situationer för olika syften (pragmatik) kan öka elevens insikter om språkliga strukturer, vilket underlättar läsningen.

I vår iver att utveckla lingvistisk medvetenhet får vi inte kräva för tidigt av barnen att de skall 'förklara' de språkliga fenomenen. De måste få chansen att lära sig upptäcka och korrigera vilket är en förutsättning för förklaring.

Vi har i detta kapitel argumenterat för att läsning i allt väsentligt är en metalingvistisk uppgift som kräver att man kan ta ett steg tillbaka och betrakta språket som ett objekt. I förhållande till talet är läsningen alltså sekundär. För den avancerade läsaren har dock färdigheten på alla språkliga plan automatiserats så långt att de lingvistiska formerna sällan behöver bringas till medveten uppmärksamhet.

Hittills har vi huvudsakligen granskat förutsättningar för läsning. För att förstå vad som krävs av en läsare har vi varit tvungna att närmare reda ut vad ett skriftspråk innebär och på vilket sätt det är relaterat till talet. Vi har sedan ställt skriftspråkets krav i relation till nybörjarens språkliga och metaspråkliga kompetens. Nu kan det vara dags att mer direkt gå in i själva läsprocessen.

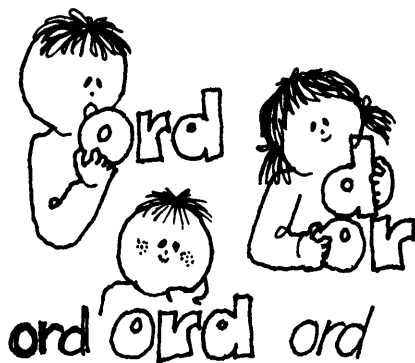
Sammanfattning

I normalt språkbruk är man för det mesta inriktad på budskapets innehåll och ägnar sällan en tanke på den språkliga formen. Små barn tycks ha särskilt stora svårigheter att medvetet uppmärksamma språkets formsida. Läsinläringen kräver emellertid en viss grad av lingvistisk medvetenhet, särskilt fonologisk medvetenhet. Det är stora individuella skillnader mellan förskolebarn i detta avseende. Undersökningar visar att man med utgångspunkt från barnens metaspråkliga utvecklingsnivå redan i förskolan kan förutsäga hur

läsinlärningen skall lyckas i skolan. Andra undersökningar visar att det går att stimulera utvecklingen av lingvistisk medvetenhet hos förskolebarn genom metaspråkliga övningar och lekar. När väl den alfabetiska koden har knäckts ställer den fortsatta läsinlärningen krav på medvetenhet om språkets morfologiska, syntaktiska och semantiska sidor. En viktig pedagogisk uppgift är således att låta eleverna gå på upptäcksfärd i språkets formvärld. Den traditionella grammatikundervisningen tycks emellertid här vara en väg med begränsad framkomlighet.”

Medvetenheten om språket är till stora delar universell. Har man en lingvistisk medvetenhet på sitt hemspråk är denna kunskap överförbar till andraspråket i takt med att man får kunskaper i detta. Naturligtvis finns det också språkspecifika företeelser, som man måste upptäcka, lära sig eller inse, dvs faktorer som gäller just för ett visst språk. Men ju större lingvistisk medvetenhet man har genom sitt eget språk desto lättare inser man det specifika för svenskans struktur, fonologi, syntax, osv.

Hemspråksläraren har här en mycket viktig uppgift, att i sin undervisning stimulera utvecklingen av elevernas lingvistiska medvetenhet. Han/hon bäddar därigenom för deras inlärnin g av svenskan och för läs- och skrivinlärnin gen. Det tar ju en tid innan man kan riktigt stimulera denna utveckling på svenska, det behövs ord att leka med, att jämföra, smaka på, ta i sär och sätta samman.



ord att smaka på, leka med
och jämföra...

Ingvar Lundbergs kapitel innehåller en hel del exempel på övningar för utveckling av lingvistisk medvetenhet. Nedan följer en sammanställning på sådana övningar som syftar till att göra barn språkligt medvetna:

- Rimma.
- Dikta.
- Tala om egna bilder.
- Spela rollspel.
- Spela upp situationer. Öva vad man säger till olika slags personer.
- Byt ut ord i en kortare text och lyssna till hur texten förändras.
- Lyssna till sagor, sägner, ramsor — illustrera, återberätta.
- Ordspråk, talesätt, vad betyder de? Har de motsvarighet i elevernas båda språk?
- Sök så många ord som möjligt som betyder nästan samma sak. Vad skiljer?
- Öva konkret-abstrakt. Föremål är konkreta — ord är abstrakta. Ordbilden (det skrivna ordet) är ytterligare ett steg av abstraktion.
- Lyssna till vad man plockat bort ur ordet. Tele(fon). Säg bara tele — vad fattas? Fon — vad fattas — i början, mitten eller slutet?
- Samla ord inom ett visst område. Gruppera, överordna, underordna. Sportskor: gymnastiskor, fotbollsskor. Vinterskor: stövlar, kängor, pjäxor. Även andra indelningsgrunder är möjliga. Låt eleverna diskutera och motivera!
- Lek med sammansatta ord. Ta isär, bilda nya ord. Blir det nya betydelser?



Förslag på lämplig litteratur

Alstermark m fl: *Språklekar för barn*. Hodab, 1981.

Boken är en idésamling för övningar och lekar med språket. Låt inte titeln vilseleda. Det är inte "lek" och övningarna kan lätt anpassas till äldre elever och även omsättas till övningar på andra språk.

Centerheim-Jogeroth: "*Vägen till språket*". Liber, 1988.

Boken innehåller många övningar som tränar lingvistisk medvetenhet.

Tornéus: *På tal om språk. Språklig medvetenhet hos barn*. Almqvist & Wiksell, 1986.

En utförlig redogörelse om lingvistisk medvetenhet om språkets ljudsida (fonologisk medvetenhet), om orden (morfologisk medvetenhet), om satsbyggnad (syntaktisk medvetenhet), om hur språket används (pragmatisk medvetenhet).

5. Läs- och skrivförberedelser

Ett språk att läsa på

Invandrarelevorna behöver ett språk att läsa på. Det går inte att säga hur mycket svenska en elev behöver kunna för att starta med att läsa och skriva. Man kan redan från början göra ordbilder (texta hela ord) till nya substantiv men detta blir då mer ett sätt att exponera skriftbilden än att stödja inlärnigen av nya ord. Enkla texter går också att göra tidigt, förutsatt att eleven i tal behärskar de ord man gör text av.

Man bör veta *vad* man skriver, men inte nödvändigtvis *hur* i initialskedet. Många pedagoger har visat på värdet av att börja läs- och skrivinlärnigen med att låta eleverna skriva, bl a Maria Montessori. Läraren kan skriva före på tavlan eller i elevens bok och eleven skriver av eller fyller i det skrivna, eller försöker själv!

Eleven måste ha ett *passivt ordförråd* för lästräningen. Både det passiva och det aktiva ordförrådet (elevens eget tal) måste hela tiden utvecklas sedan man startat läs- och skrivträningen. Man måste *förstå* det man läser, även om man inte kan uttrycka sig så själv.

Många lärare i svenska som andraspråk på lågstadiet har erfarenhet av att arbeta med elevernas svenska muntligt, medan läsinlärnigen pågår i exempelvis hemspråksklassen. (Se Bilaga, s 120.) Undervisningen består då av mycket bilder, lekar, ramsor, sånger och utflykter samt samtal om detta. Äldre elever vill säkert ha en mer "seriös" undervisning.

En hittills relativt ny metod i Sverige för inlärnigen av ett nytt språk, utan krav på produktion (varken muntlig eller skriftlig) och där eleverna inte behöver kunna läsa och skriva, är TPR-metoden (Total Physical Response). Forskare, psykologer, psykoterapeuter har dokumenterat denna "imperativundervisning" och dess goda resultat vid andraspråksinlärnigen. (Se rekommenderad litteratur!) Jörgen Niklasson, lärare i svenska som andraspråk på högstadiet i Södertälje, har under en tid arbetat medvetet med denna metod och får här i en artikel berätta om detta arbetsätt.

”Muntlig andraspråksundervisning för nybörjare, TPR-metoden

JÖRGEN NIKLASSON

Att arbeta med svenska 2 på nybörjarnivå är inte någon lätt uppgift. Redan när man börjar planera arbetet, med att leta efter adekvata läromedel, stöter man på svårigheter. Det finns idag väldigt lite material som passar våra invandrarelever.

När man sedan träffar eleverna upptäcker man att de utgör en mycket heterogen grupp. De har kanske olika hemspråk, de kommer kanske från olika länder eller till och med från olika kulturer. De har olika åldrar och varierande kunskaper i såväl hemspråk som svenska. Vistelsetiden i Sverige skiftar, några kommer i stort sett direkt från hemlandet, andra har kanske tillbringat lång tid i olika flyktingförläggningar eller hållt sig gömda och därför inte fått någon ordning på skolgången.

Jag arbetar för närvarande med en basgrupp på högstadiet. Gruppen består av elever, som av olika anledningar har en bristfällig eller mycket bristfällig skolbakgrund. De är läs- och skrivsvaga i såväl hemspråk som svenska.

Vad gör vi då med denna grupp elever i svenska 2-undervisningen? Det finns flera olika undervisningsmetoder. Jag ska här beskriva en metod som har fungerat bra i min grupp trots olikheterna hos eleverna. Metoden kallas för 'Total physical response' förkortad TPR, och har utvecklats av James J Asher vid undervisning i engelska för invandrare i Amerika. Metoden har sin grund i första-språksinläringen där det lilla barnet tidigt får lyssna till uppmaningar som: 'rapa', 'sov', 'ligg still'. Barnet har inget krav på sig att själv producera något men förväntas senare, då det förstår innebörden, lyda. Det lilla barnet får på det här sättet lyssna till språket under en lång period.

Med TPR-metoden bygger man på liknande sätt upp undervisningen på, i första hand, muntliga uppmaningar. Eleverna 'svarar' med att utföra uppmaningen, men har inget krav på sig att själv producera något tal.

Den första TPR-lektionen

Eleverna har genom hemspråksläraren fått veta hur denna del av undervisningen kommer att gå till. Detta är inte absolut nödvändigt men ger eleverna en viss trygghet.

Jag har själv noga planerat vilka ord, uppmaningar och kombinationer jag ska använda:



<i>Nytt:</i>	Stå upp	en bänk	till
	Sitt ner	ett fönster	på
	Gå	en stol	alla
	Gå till	en lampa	
	Peka på	en penna	
	Stanna	ett suddgummi	
	Sätt dig på	en dörr	

Eleverna sitter vid sina bänkar. Jag sitter framför dem och säger: 'Stå upp'. Jag reser mig och tecknar med handen att de också ska resa sig.

'Sitt ner.' Jag sätter mig och eleverna gör detsamma. Jag tar om det en gång till och reser och sätter mig tillsammans med eleverna. Därefter riktar jag mig mot en elev i taget och uppmanar dem 'stå upp' respektive 'sitt ner'.

Nästa uppmaningar, 'gå' och 'stanna', visar jag först genom att uppmana mig själv: 'Jörgen, stå upp.' 'Gå.' 'Stanna.' 'Gå.' 'Stanna.' 'Sitt ner.' Sedan gör vi det tillsammans och när jag ser att alla förstår sätter jag mig ner och uppmanar eleverna enskilt eller flera i taget.

Exempel: 'Seröp, gå.'
'Stanna.'
'Gå.'
'Stanna.'
'Sitt ner.'

Vi tar det lugnt så här i början, jag vill se att alla är med och förstår. Jag gör på liknande sätt med de andra orden/uppmaningarna, dvs jag visar först, sedan agerar vi tillsammans och därefter sätter jag mig ner. Om någon elev tvekar visar jag själv eller uppmanar någon annan.

Exempel: 'Peka på en lampa.'
'Peka på en dörr.'
'Peka på ett skåp.'
'Stå upp.'
'Peka på en dörr.'
'Gå till dörren.'
'Sitt ner.'
'Stå upp.'
'Peka på ett skåp.'
'Gå till skåpet.'

På det här sättet går vi igenom första lektionens alla ord/uppmaningar. Jag försöker variera med olika kombinationer så att

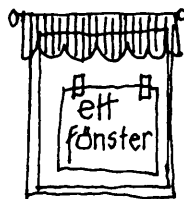
eleverna inte kan förutsäga uppmaningarnas innehåll. Då tvingas de att lyssna koncentrerat hela tiden. Det är också viktigt att man som lärare slutar visa när man ser att eleverna förstår, annars härmar eleverna mina rörelser utan att behöva förstå vad jag säger.

Vi avslutar lektionen med att sätta upp lappar med orden/uppmaningarna på. Substantiven tejpas vi på de olika sakerna: 'Ett fönster' tejpas på ett fönster etc. De andra orden fäster vi på tavlan. Lapparna får sitta uppe resten av dagen.

Nästa lektion ägnar vi åt välskrivning på papper med hjälplinjer. De elever som känner till det latinska alfabetet får ett papper där jag skrivit deras namn och de ord vi använt under TPR-lektionen. Eleverna skriver orden några gånger på svenska och översätter sedan till sitt hemspråk. När de sedan träffar sin hemspråklärare kan de tillsammans gå igenom orden och översättningen.

Elever som ännu inte kan det latinska alfabetet får ett papper där de först ska skriva bokstäverna i sitt namn och sedan hela namnet. Det dröjer dock inte länge förrän även dessa elever kan öva välskrivning med vissa utvalda ord från TPR-lektionerna.

Resten av dagen ägnas åt andra aktiviteter, se nedan.



Den andra TPR-lektionen

Vi börjar med att repetera alla ord/uppmaningarna från förra lektionen. Det går mycket fort och tillsammans kommer de ihåg allt utan att jag behöver visa. När denna korta repetition är klar tar vi in de nya orden/uppmaningarna.

<i>Nytt:</i>	Hämta	ett papper	den/det
	Stå på	en pärm	tillbaka
	Lägg. . . på/i	en bok	och
	Spring	ett skåp	i
	Hoppa	en tavla	
	Öppna	en linjal	
	Stäng	ett golv	

- Exempel:* 'Behnam, gå till skåpet och hämta en penna.'
'Ninva, stå på bänken.'
'Seröp, sätt dig på bänken.'
'Basel, öppna bänken.'
'Behnam, lägg pennan i Basels bänk.'
'Marlen, lägg linjalen på bänken.'
'Ninva, hoppa till dörren och öppna den.'
'Basel, stäng bänken.'
'Seröp, hämta en bok.'
'Behnam, sätt dig på golvet.'
'Marlen, spring till dörren och stäng den.'

Vi använder ord/uppmaningar från igår och väver in det nya. På det viset repeterar och befäster vi de 'gamla' orden/uppmaningarna. Man måste utöka ordförrådet snabbt annars tröttnar eleverna och tycker att man är tjatig. Det är också bra om man kan överraska med någon tokig eller rolig uppmaning.

Exempel: 'Basel, gå till fönstret.'
'Öppna det.'
'Spotta.'

Genom att väva in nytt och gammalt kan man på det här viset arbeta sig igenom en mängd olika teman. Vi arbetade den första terminen med: Kroppsdelar, Kläder, Möbler, Klockan, Färger, Matredskap, Tal 10-100 och Ordningstal.

Läraren måste vara väl förberedd eftersom inläringen går så fort att man inte hinner improvisera uppmaningar. Arbetet underlättas om man själv mycket noga skriver upp alla ord och uppmaningar som man använder. Man kan då, när man planerar lektionerna, lätt se vilka gamla ord/uppmaningar som kan användas vid introduktion av ett nytt tema.

Eleverna skriver hela tiden välskrivning med orden från TPR-lektionerna och får på det viset en egen gloslista. Välskrivningen kan med fördel ges som läxa, något som både föräldrar och elever förväntar sig.

TPR-metodens fördelar

- Koncentrationen riktas mot innehållet i budskapet, inte på formen.
- Motivation att förstå, eleverna vill förstå vad läraren säger.
- Situationen underlättar förståelsen. Eleverna vet att de ska utföra en handling.
- Eleverna avkrävs inte något muntligt svar. De kan koncentrera sig helt på att lyssna.
- Effektiv 'input', eleven får i sig mycket språk, som den förstår.
- Elever med olika kunskaper i sitt hemspråk kan arbeta tillsammans.
- Elever på olika nivåer i svenska kan arbeta tillsammans.

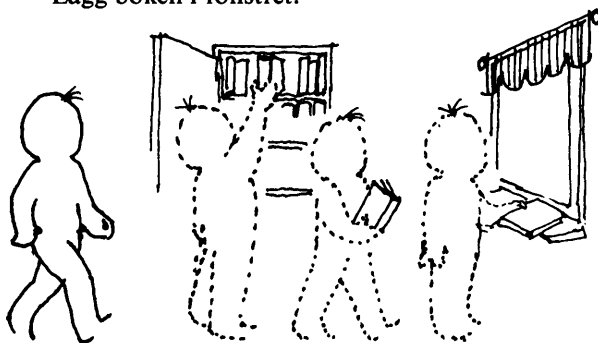
Läs- och skrivträning

Eleverna får genom de lappar vi sätter upp och genom välskrivningsövningarna, möta text redan första dagen. Så småningom börjar vi att arbeta med skriftliga uppmaningar också. Eleverna får läsa 'gamla' välkända uppmaningar, som jag visar på overhead-apparaten. I början läser jag sedan högt innan jag säger namnet på

den som ska utföra handlingen. Ganska snart kan jag dock sluta läsa, men om en elev visar tecken på att inte ha förstått, läser jag naturligtvis.

Vi börjar med uppmaningarna från den första lektionen. ('Stå upp.' 'Sitt ner.' 'Gå till dörren.') Efter bara ett par veckor kan eleverna läsa och förstå långa kombinationer.

Exempel: 'Gå till skåpet och hämta en bok från översta hyllan. Läg boken i fönstret.'



Gå till skåpet och hämta en bok från översta hyllan. Läg boken i fönstret.

Parallellt med muntlig och skriftlig TPR arbetar vi också med elevernas egna texter. Jag börjar då med att be dem måla sitt hus i hemlandet. Det kanske kan verka svårt att få eleverna att förstå vad de ska måla eftersom de ännu inte kan någon svenska, men med hjälp av mina egna teckningar och namnen på de platser de kommer ifrån har det gått utan större problem. Man kan naturligtvis också be hemspråkläraren om hjälp om han eller hon finns på skolan.

När en elev är färdig sätter jag mig ner hos henne/honom och vi tittar tillsammans på bilden. Ofta finns det något som jag undrar över i teckningen och nästan alltid kan vi tillsammans reda ut mina frågor. Texten till denna första teckning kanske blir: 'Mitt hus i Beirut'. Jag skriver texten åt eleven som sedan skriver av den och sätter upp den tillsammans med teckningen. Så här arbetar vi oss igenom 'Mitt hus', 'Min familj', 'Min by/stad', 'Min skola', 'Mina kamrater' etc.

Efter några veckor när eleverna kan lite mer svenska, blir texterna längre. Vi pratar oss fram till texten med hjälp av teckningarna och jag antecknar under samtalets gång. Sedan skriver jag ut texten på maskin. Jag läser den för eleven och ibland hjälper hemspråkläraren till att översätta. Texterna använder vi sedan till lästräning, diktamen och lucktexter. Jag läser också in elevernas texter på kassettband, som de sedan får lyssna på i skolan eller hemma. Vi sparar alla texter och då och då sätter vi ihop dem till ett litet häfte.

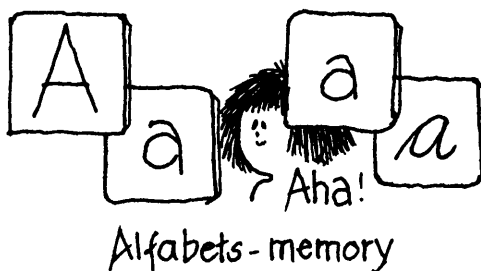
Vid samtal med eleverna om deras teckningar upptäcker jag ofta ord som de har behov av. Jag försöker då, så snart som möjligt, öva dessa med hjälp av TPR-metoden. Ex. En elev har målat många djur på en teckning, tvåbenta och fyrbenta. Vi lyckas inte reda ut vilka djur det är men hemspråkläraren hjälper oss och det visar sig vara husdjur från pojkens by i Turkiet. Jag tar fram små plastdjur och vi övar sedan: 'Peka på en höna,' 'Ställ ett får på din stol,' 'Ställ hunden bakom katten,' 'Hoppa till tavlan och rita en tupp?'



Texterna som vi arbetar fram handlar alltid om en, för eleverna välkänd verklighet. Det är deras liv och erfarenheter som ger det engagemang som behövs för att en effektiv inlärnin ska ske. Jag anpassar formuleringen och ordval i texterna till varje elevs individuella nivå. Eleverna får då möjlighet att utveckla sitt språk i egen takt. Jag använder också Palin-häftena i svenska 2 från SICA. Texten (orden) har jag läst in på ett kassetband. De lässvaga eleverna kan då lyssna till ordet samtidigt som de ser det. Jag har läst in orden långsamt så att de har tid att hitta rätt bild och lägga brickan på rätt nummer.

Vi ägnar oss också åt andra spel. Tex

- alfabets-memory, där stora och lilla a ska kombineras eller tryckstils a med skrivstils a,
- alfabetsbingo där eleverna själva väljer ut fem bokstäver till sina bingobrickor.



Avslutningsvis vill jag påpeka att det jag beskrivit här är delar av undervisningen, inte hela, och att ingen metod, inget arbetssätt ersätter en engagerad lärare som vet vad han/hon gör.

Förslag på lämplig litteratur

Asher: *The complete teacher's guidebook*, Los Gatos, Calif: Sky Oaks productions, Inc. (Kan beställas genom bokhandeln eller lånas på vissa universitetsbibliotek.)

Asher: *Modern language journal* 58/1974, *Learning a second language through command*. (Kan lånas på vissa universitetsbibliotek.)

Blair: *Innovative approaches to language teaching* (s 54-66), Newbury house, 1982. ISBN 0-88377-247-7.

Cerú: *Låt språken blomma*. Gratis från Statens Institut för Läro-medel (SIL), Stockholm.

Cerú: *Svenska som andraspråk, Svenska 2 med Sverigekunskap och Begriper du begreppen?*, Palinhäften från SICA förlag.

Larsen-Freeman: *Techniques and principales in language teaching*. (s 109-122) Oxford University press, 1986. ISBN 0-19-434133-x.

Maltén: *Specialpedagogiken och arbetslaget*. Liber, 1985. ISBN 91-38-61547-9.

Niklasson: *The total physical response approach. TPR i en förberedelseklass i Södertälje*. Luva-rapport från Invandrarundervisnings rektorsområde i Södertälje.

Niklasson: *Lyssna, handla, lär*. En metodhandbok i svenska som andraspråk. Almqvist & Wiksell. Utkommer våren 1990.”

Att höra och uttala rätt

Det är en självklarhet att man behöver ett gott talspråk för att kunna skriva bra och ett rikt passivt ordförråd för att kunna läsa och förstå.

Naturligtvis föreligger skillnader mellan tal och skrift. Skriften är distanserad från här och nu. Man hör inte skriften och den har inte något förtydligande kroppsspråk. Skriften har en annan grammatisk struktur och andra syntaktiska regler. Men om man vill meddela sig eller berätta något för någon eller några, som det inte går att komma i kontakt med direkt eller per telefon, så måste ju det som ska förmedlas *skrivas*. Man skriver det man vill säga, med skriftspråkets regler iakttagna efter förmåga. När det man vill säga formas till skrift, blir skriften ett *nedskrivet tal* och man behöver ett gott talspråk, både beträffande ordförråd, syntax och uttal. Att skriftspråket har sina egna regler lär man sig efterhand, bl a genom att läsa och att någon läser för en.

skrift är
: nedskrivet
tal
i alla fall
i början...



Vi lyssnar och lär
skriftspråksregler



De flesta av våra invandrarelever har ett annorlunda ljudsystem i sina modersmål än vad svenskan har. De flesta språk har färre vokalljud än svenskan. Innebörden av detta är, att eleverna inte korrekt *uppfattar* en vokal som inte ingår i deras ljudsystem. Det ljud de "hör" sorteras in under närmast liggande vokal i de bekanta ljudsystemet. /y/ uppfattas som /i/. Därmed faller det sig naturligt att /mycket/ också uttalas som /micket/ — och även skrivs så. Skillnaden mellan lång och kort vokal uppfattas inte heller av invandrarelever som saknar denna skillnad i sitt språk. Det är inte meningsfullt att träna dubbelteckning av konsonant innan man *hör* lång eller kort vokal. Mer om ljud och uttal finns i avsnittet *Alfabetisering på svenska*.

Det är alltså oerhört viktigt för framtida läsning och skrivning att eleverna tränas i att *uppfatta* (höra) olika ljud, samt får träna att uttala dem rätt.

Detsamma gäller vilka ljud som kan förekomma tillsammans, (fonotax), många språk tillåter inte konsonantmöten och eleverna vill då både höra och i sitt tal stoppa in en extra vokal. (Om de gör det i skrift, t ex soko-la i st f skola eller eskola, tyder det på en skrivfärdighet i det egna språket, som man bör glädja sig åt.)

Detta avsnitt är inte avsett att förmedla kunskap om fonetik och uttalsundervisning, utan belyser endast problemet. För övrigt hänvisas till litteratur i ämnet, t ex om ljudsystem och uttal ur Hyltenstam/Wasséns bok *Svenska som andraspråk — en introduktion*, Studentlitteratur, 1984 samt Kjellin, *Svensk prosodi i praktiken*, Studieförlaget, 1978.

Ta gärna kontakt med skolans talpedagog och etablera samarbete. Han/hon kan vara ett gott stöd vid uttalsträningen. Invandrarelever har vid behov samma rätt till denna resurs som alla andra elever.

Är elevens hörsel kontrollerad ?

Eleverna måste få *lyssna*, och lyssna mycket, både i början för att lära sig höra de nya ljuden och under hela den fortsatta undervisningen, för att uppfatta satsmelodi och intonation och fraserings. Till hjälp kan man ha bandspelare med bandinspelningar av olika slag t ex sagor, berättelser, sånger och dikter tillsammans med den skrivna texten.

Under den första tiden, då elevernas svenska är mycket begränsad, kan korta dialoger läsas in på band liksom elevernas egna texter eller andra texter på mycket lätt svenska. De kan sedan lyssna många gånger och följa med i texten. Dialogerna spelas upp som rollspel av eleverna, som sedan kan lyssna på bandet igen och se på texten. Detta arbetssätt stödjer också läsinläringen. Att *höra* texten samtidigt som man *ser* den gör att man



börjar känna igen fler och fler ord och kan börja urskilja gränserna mellan orden i det löpande talet och kanske börjar eleven läsa med själv.

Utbildningsradion (UR) har en serie "Sagor i världen" med manusblad till. Banden lånas på AV-central och manusbladen fås gratis från UR:s kundtjänst 08/784 42 40. På UR har också producerats en berättelseserie "Lust att skriva". Ljudbanden lånas på AV-central och tryckta små häften med bandens text fås gratis från kundtjänsten. Dessa material lämpar sig utmärkt för elever på mellan- och högstadiet som kan en del svenska, men som kämpar med läs- och skrivinläringen.

Ur uttalsynpunkt är det ofta tacksamt att arbeta med dikter. Korta, enkla dikter som eleverna skrivit tillsammans med läraren kan bli "vacker poesi" om de läses med dramatik och inlevelse. Att lyssna till en väl uppläst dikt från ett kassettband flera gånger och sedan försöka "härma", dvs läsa själv på samma sätt, kan mycket väl öppna vägen för eleven att hitta fram till ljud som inte tidigare velat bli rätt. Det händer också att det blir rätt, när eleverna tror att de verkligen överdriver och ska härma det svenska uttalet, kanske för att skämta.

Sånger på band med texten utskrivna är också till stor hjälp och ett roligt sätt för eleverna att träna uttal och öva läsning. Med de äldre eleverna är det tacksamt att spela in "moderna låtar" som ofta hörs på radio och sedan skriva ut texten på maskin och kopiera den åt eleverna. Här kan hela elevgruppen delta, var och en efter sin förmåga, både beträffande språket och läsfärdigheten. Det är en underbar känsla, när eleverna kommer och glädjestrålade berättar att de hört "vår" låt på radio och kände igen texten!

Sagor eller fabler, som de känner igen från hemlandet, underlättar förståelsen på svenska. Tala med hemspråkläraren och be gärna honom/henne att först läsa sagan på hemspråket för eleverna, innan den kommer i svensk version. Läs in sagan eller fabeln på band, så kan eleverna lyssna flera gånger. De kan även lyssna hemma som läxa och senare få till uppgift att stryka under vissa ord eller bokstäver (identifiera ljudens symboler) i texten.



Att uppfatta med ögat och använda handen

En del elever kan vara ovana vid att använda både penna, kriter och sax. De har kanske inte heller träning i att se på bilder och studera detaljer, att



urskilja, jämföra eller sortera efter färg, form, storlek eller material. De kan också vara osäkra på läsriktningen, antingen för att de inte alls kan läsa, eller för att de genom sitt eget språk eventuellt lärt in en annan läsriktning. Tonårselever, som inte gått i skola, eller bara sporadiskt, kan ha problem med koordinationen öga/hand. Den motoriska utvecklingen kan skilja mycket från elev till elev.

Eleverna måste kunna se detaljer i olika bokstäver och uppfatta vad som skiljer dem åt (urskilja bokstävernans särdrag) och kunna forma läsbara bokstäver.

Är elevens syn kontrollerad?

Här följer ett par exempel på träning öga/hand. Exemplen kommer från Helena Gullmarson i Malmö.



”Att studera en bild med ett föremål med avsikt att lägga märke till föremålets detaljer — var dessa är placerade i förhållande till varandra och hur många de är. Ex. En mugg med öra — blommig eller prickig. Vad ser du? Tala om detaljerna. Peka. Räkna antalet blommor eller prickar. Noggrannhet. 'Fotografera av' med blicken.

Låt eleven rita av och måla av muggen — det ska bli ett 'foto'. Nu övar ögat att växla fix-punkter — från bilden till ritpappret — fram och tillbaka. Det gäller att veta var man var sist med blicken när man tittade på bilden. Det gäller också att få ner ögats intryck på rätt plats på ritpappret.

En av mina elever valde att rita av däggdjur ur *Djuren i färg*. Han valde björnen. Bilden är svår. Han klarade inte av att 'sluta igen' björnens 'konturlinje'. Hur han än försökte kunde linjens början och slut inte hitta varandra. Björnen var 'öppen'. Pojken såg ju detta och till slut gav han upp. Han fick kalkera av björnen i stället (också ett sätt att följa linje med ögon- och handrörelse från vänster till höger). Björnen blev bra. Placeringen av ögat var svår. Men till slut var vi båda nöjda.

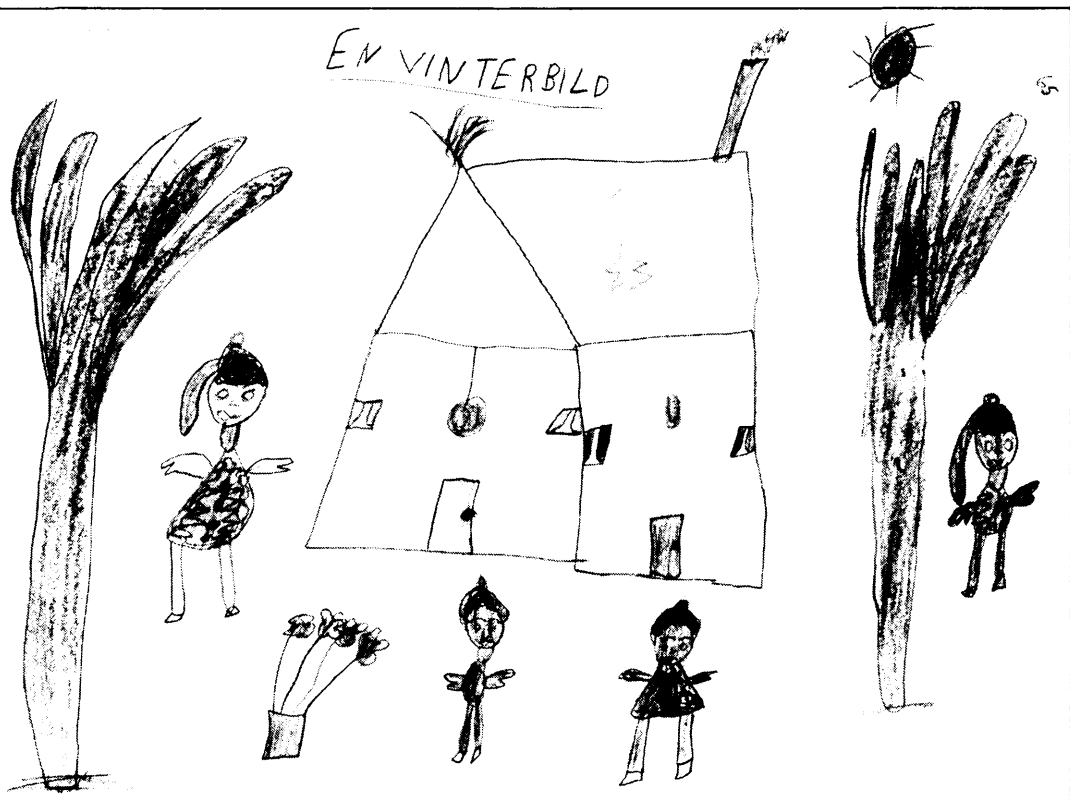
Denne pojke — en femtonårig flyktingpojke från Libanon, valde sedan att kalkera av många andra djur ur *Djuren i färg*. Så småningom ritade han av bilderna med boken vid sidan av pappret. Han var mycket glad och nöjd när han fyllt en 'bildbok', dvs ett skrivhäfte med svenska däggdjur och jag hjälpt honom att skriva vad djuret kallas på svenska under varje bild.”

Lärare i grundutbildning för vuxna, som undervisat invandrare som varit analfabeter, har ibland vittnat om att deras elever genomgått samma ut-

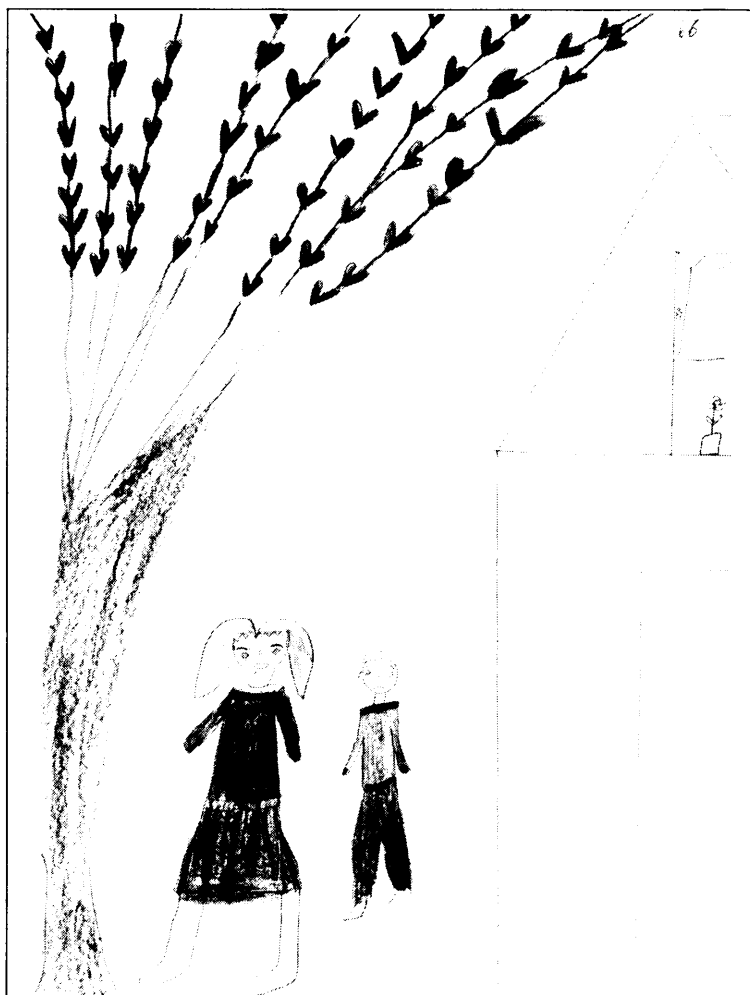
veckling som mindre barn gör, när det gäller att rita människor. Det har först blivit "huvudfotingar", för att sedan steg för steg ta form av en människa med huvud, armar och ben. Utvecklingen har emellertid gått oändligt mycket snabbare än vad barns utveckling gör. Det tycks som om denna visuella/motoriska utveckling intimt hänger samman med en utveckling av det språkliga medvetandet och är en process som man inte kan hoppa över bitar av. Eleven måste stimuleras, men tillåtas att få gå fram i sin egen takt.

Helena Gullmarson bidrar här med en skildring av hur hon följt "bildutvecklingen" hos en nu femtonårig elev:

"Fahrah, en femtonårig flicka från Libanon, kom till min förberedelseklass i oktober 1987. Hon hade aldrig gått i skola. Hon hade bott hos sina morföräldrar. Nu när föräldrar och syskon kommit till Sverige fick hon också komma hit för att bo tillsammans med dem. På pappret var flickan först född 1972 vilket sedan ändrades till 1974 (en språkförbistring i samband med översättning av dokument hos invandrarverket eller flyktingförläggning, sa man.) Jag vet inte, och kan inte bedöma, om flickan är 13 år, 15 år eller 17 år, men så här ritade hon sin 'Vinterbild' i början av december 1987.



Senare ritade hon nedanstående bild. När jag tittar på bilderna och jämför dem ser jag kanske först på det trasiga hustaket på vinterbilden. En bit av 'krigets ansikte'. En granat eller liknande har skadat taket. Men i övrigt är bilden ganska 'ljus'. Där finns en sol och en kruka med blommor — inga skadade människor. Men linjerna, det 'vingliga' huset, perspektivet, rummens takarmatur som syns genom ytterväggarna och människorna, hur dessa uppfattas och ritas, axlar, hand och arm, benens anslutning till kroppen i övrigt — berättar också något annat för mig. Viktigt för Fahrah var dock håret med frisyr — tofs eller fläta.



På denna bild lägger jag märke till att Fahrah nu väljer att använda linjalen när hon ritat huset (linjal fanns tillgänglig som hjälpmedel då hon ritade 'vinterbilden'). Hon har svårt med gaveltriangelns anslutning av underkanten på takets långsida. Förmodligen inte så viktigt. Trädet har fått gröna blad. På vinterbilden var förstås hela

träden bruna (inte palmer). De två människorna har fått detaljer på kläderna på ett mer medvetet sätt, markering av tvådelat plagg, spetskrage. Människorna har också axlar under halsen. Pojken har inga problem med sina ben i byxorna. Däremot har flickan svårt med benen i anslutning till kjolfällden.

Fötter och skor är svårt att rita — likaså händer. Det väljer vi bort. Frisyreerna är fortfarande viktiga och detaljerade. Flickans bena och lugg är nog markerade. Pojken har kort hår och öron.

Mellan dessa bilder ligger en tid på ca ett år. Kanske kan man säga att utvecklingen gått ca tre år framåt i tiden under det året.”

Förslag på lämplig litteratur

SIL (Statens Institut för Läromedel) har gett ut två förteckningar under 1988/89 över detta ämnesområde:

*Läromedel för området perception-motorik och
Invandrarelever med särskilda behov.*

Båda förteckningarna ger många förslag på litteratur men är också i sig själva en fördjupning i ämnet. Förteckningarna beställs från SIL-lagret, Box 8133, 700 08 Örebro. Tel: 019-12 44 65 eller 13 95 79.

Handskrivning

Det är viktigt att eleverna får träna handstil — för läsbarhetens skull! Målet för träningen måste vara, inte att prompt få till 'en svensk handstil', utan en skrift som är *läsbar*, som inte vållar läsaren problem. En polsk (läs- och skrivkunnig) elev skrev konsekvent bokstaven d som ol, alltså ett o och ett l nära intill varandra. Sådant måste rättas till, eftersom det försvårar läsningen av det skrivna — även för eleven själv. Ringar och prickar över å, ä, ö måste finnas på rätt plats och får inte förväxlas, bokstäverna o, a och e formas gärna av eleverna till ett slags mellanting, vilket leder till förväxling och försvårar läsningen.

Skolöverstyrelsen publicerade i juni 1989 ett kommentarmaterial, *Handskrivning* (Läroplaner 1989:5), Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget. Nedanstående citat behandlar invandrarelevers handstil. Även här finner man en flexibel inställning till elevernas individuella förutsättningar.

”Skrivning för alla

Många barn har lärt sig skriva någon annanstans än i Sverige innan de flyttade hit och började skolan här. Deras problem blir litet olikartade beroende på deras ålder och erfarenheter. Har de fått sin skrivinläring avbruten? Har de överhuvudtaget lärt sig skriva?

Vilken skrift? Kinesiska tecken? Kyrilliska? Eller norsk løkkeskrift? Har de lärt sig en skrift som går från höger till vänster, eller kanske lodrätt? Börjar de skriva sitt hemspråk 'bakifrån' i boken? Hur har de lärt sig hålla pennan eller penseln?

Ett arabiskt barn kan ha svårigheter att placera bokstäverna på linjerna. Den som lärt sig skriva på tigrinja vill gärna konstruera varje bokstav av olika lösa element och ofta litet för öppna bokstäver.

Det är mycket vanligt att barn har svårt att skilja versaler från gemena och att komma ihåg vad som är höga staplar och djupstaplar. Bokstäverna 'hoppar' på linjerna.

Ett annat karaktäristiskt drag är att det lätt blir blandning mellan textning och skrivstil, kanske i samma ord. Inkonsekvens i lutningen är mycket typiskt. Men detta drabbar många av eleverna på högstadiet i allmänhet och kan kanske höra ihop med att unga människor som börjar närma sig vuxenheten får en lust att vrida och vända på möjligheterna, pröva sin identitet och sin livsstil i största allmänhet — slingrandet mellan olika skrivstilar kan tänkas vara en symbol för detta.

En av mycket få allmänna regler man kan rekommendera är att skolan behöver vara lyhörd för varje barns förutsättningar och anpassa undervisningen till vars och ens ålder, kunskaper och tidigare erfarenheter. Barn som inte lärt sig det latinska alfabetet måste, när de lär sig skriva, få gå samma väg som svenska nybörjare: Först textning, bokstav för bokstav, sedan sammanbunden skrift. I en del fall kan man få nöja sig med enbart textning.

Det är viktigt att hemspråklärarna är med i samarbetet. Särskilt gäller detta när barnet också måste lära sig skriva på det egna språket i den svenska skolan.

Barn som kommer från till exempel Finland eller Danmark har i regel lärt sig en stil som mycket litet skiljer sig från den svenska. Har de en bra och fungerande stil finns det inga skäl att låta dem lägga om sin stil för att den i alla detaljer ska överensstämma med den stil de övriga barnen i klassen använder. Men om den inflyttade eleven har påfallande stora svårigheter med sin skrift kan det kanske löna sig att börja från början, gå igenom bokstav efter bokstav och på så sätt bygga upp en ny och hållbar stil. Detsamma gäller barn inom Sverige som flyttar och som kommer till en skola som använder en förskriftstyp som helt eller delvis skiljer sig från den stil eleven lärt sig i sin gamla skola.

En annan regel som också är bra att iaktta och som gäller både inflyttade och 'bofasta' barn är att övningarna sker konsekvent och regelbundet och att eleverna så ofta som möjligt får tillämpa sina färdigheter i handskrivning i *alla* skriftliga arbeten de utför i skolan."

و با این است

نرمز است.

ن نشسته و می خواند.

ساید برف بسیار د.

Arabiska

ਅੰਮ੍ਰਿਤ ਸੈਮਾ ਅੰਗਰਾ

ਸੁਖਮ ਦੁਖਮ ਰਿਗਾ ਚੈ

ਦਿਗ ਏਓਓਓ ਚੈ ।

Punjabi

今天天气

太阳照着。

树上的叶

也有棕。

Kinesiska

6. Några läs- och skrivinlärningsmetoder som används i svenska skolor

”Som lärare vill vi gärna tro att det är vi som är ansvariga för elevernas inläring. I en välkänd skämtteckning får man se en hundägare som stolt förevisar sin skyddsling för en person och säger 'Jag har lärt min hund att vissla'. På nästa bild får man se hur den andra personen förgäves försöker få hunden att vissla. Han ger upp och vänder sig till hundägaren: 'Det här går ju inte, du ljuger, hunden kan ju inte vissla'. Då svarar hundägaren: 'Jag har inte sagt att han kan vissla, jag har bara sagt att jag lärt honom vissla'. På engelska skulle den här historien kanske inte få samma poäng. Där gör man en klar skillnad mellan 'teach' och 'learn'. Kanske en sådan språklig distinktion skulle kunna hjälpa oss att inse att det är långt ifrån alltid som eleverna lär in det vi försöker lära ut.

De flesta barn som exponeras för det skrivna språket tycks kunna lära sig läsa nästan med vilken metod som helst, ibland rentav trots den metod vi tillämpar. Det vore förmodligen inbilskt av oss om vi trodde att denna inläring i huvudsak är en konsekvens av vad vi gör som lärare. Läsinläringen är nog i huvudsak en fråga om vad den som lär sig gör och i bästa fall kan vår roll som lärare vara att göra inläringen en smula lättare genom att arrangera goda betingelser för inläring. I diskussionen om den bästa läsmetoden kan en sådan ödmjuk hållning ibland vara befogad.”

(Ingvar Lundberg: *Språk och läsning*, Liber 1984.)



Debattens vågor har gått höga kring de olika läs- och skrivinlärningsmetoder som används idag i svenska skolor. Debatten har gällt svenska barns läs- och skrivinläring. När det gäller invandrabarn—ungdomar med be-

gränsad eller ingen färdighet i det språk som de ska lära sig läsa och skriva på, måste man lägga ytterligare aspekter på metoderna, eftersom utgångsläget är ett annat.

Att det handlar om att skapa goda betingelser för inläringen är i varje fall uppenbart och detta har betonats i Lars H Gustafssons och Agneta Lindkvists artikel i början av detta kommentarmaterial. Det är eleven som lär sig läsa, läraren hjälper till, stödjer, stimulerar, organiserar och samspelar med eleven.

Med denna syn på läs- och skrivinläring som en aktiv process hos eleven och inte något som läraren lär ut med en speciell *metod* för läs- och skrivutläring, blir den viktiga kunskapen inte kunskap om metod, utan kunskap om vad läsning är — hur läsprocessen fungerar och hur människor lär sig saker, t ex att läsa och skriva. Om detta har skrivits åtskilligt och några viktiga titlar finns i litteraturlistan i slutet av detta avsnitt.

För den som inte tidigare arbetat med läs- och skrivinläring kan det dock vara fruktbart med en orientering om de metoder som kan förekomma och diskuteras på skolan. En artikel av Monica Åhs, införd i Bibliotekstjänsts tidskrift *Barn och Kultur nr 2/1986*, får därför belysa några metoder ur aspekten läs- och skrivinläring för svenska lågstadiesbarn.

Efter artikeln följer ett resonemang om metoderna ur invandrarelevernas perspektiv.

”Far tar fil eller

Om läsläror för nybörjare

MONICA ÅHS

De flesta vuxna har nog en föreställning om att det är läraren, som i någon sorts metodisk symbios med den första läseboken, lär barnen läsa.

De har nog också en föreställning om hur det skall gå till, hur ’mönstret’ för läsinlärningsundervisningen skall se ut.

De mest framträdande dragen i ’mönstret’ är att man tycker att barnen skall lära sig en bokstav/ett ljud i taget. Vilken bokstav och när och på vilket sätt den skall tränas in, skall avgöras av läraren (eller av läromedlet). En annan viktig del i det här gamla ’mönstret’ är att barnen skall ljuda långsamt, korrekt och övertydligt när de ’läser ihop’ korta ord på två, tre bokstäver: Far tar fil. En rak ek. etc.

Texterna i de traditionella läslärorerna har i början ett sådant här egendomligt, ja, rentav onaturligt språk. Någon litterär upplevelse är det i varje fall inte tal om. Texterna har tillkommit av metodiska skäl. Barnen skall tränas att ljuda samman, att lyssna efter ett visst ljud, att hitta en bestämd bokstav osv.

Syntetisk metod tar sikte på bokstäver och ljud

Det här 'mönstret', som har inpräntats i oss vuxna så starkt att vi har svårt att tänka oss något annat, har ett namn. Det kallas syntetisk metod. Man utgår ifrån skriftspråkets materiella formsida, dess uppsplittring i smådelar och inte från skriftspråkets funktion som kommunikationsmedel, dess helhet.

Syntetiska metoder är sådana metoder som tar sikte på *delarna* i ord, alltså bokstäver, ljud eller stavelser. Undervisningen *startar* med att lära ut och träna in dessa delar. *Sedan* får barnen läsa ord och satser genom att föra samman (ljuda samman) de inlärdade delarna.

Det finns dock skillnader mellan de syntetiska metoder som används i Sverige. En del kommer snabbare fram till meningsfull läsning och skrivning än andra. Andra är extremt tekniska och formaliserade och 'sparar' textläsningen tills bokstäverna och sammanljudningstekniken är 'överinlärd', vilket kan dröja mycket länge, ja upp till ett läsår. Och när texterna till slut kommer fram, så är de ändå pedagogiskt tvättade. Där finns inga så 'svåra' ord, dvs ord med sje- och tje-ljud etc.

Pränta bokstäver

I den syntetiska metodiken ligger också att barnen skall lägga ner den största delen av tiden i skolan till att texta och pränta in bokstavsformer, återge samma bokstav, stavelse eller ord många gånger. Det kan alltså, om det vill sig illa, bli så att ett barn ägnar den största delen av sitt första skolår åt att utföra en massa handgrepp och ljuda samman en massa stavelser utan att få ut något av det som ändå är meningen med läsning och skrivning, nämligen att få en upplevelse, ett möte med någon som har något att berätta i skrift, och inte minst: Att själv få upptäcka och pröva på att meddela sig och berätta i skrift det det själv vill.

Och häri ligger den stora risken för att läs- och skrivsvårigheter skall uppkomma. Barn lär sig ju, som bekant, i konkreta och för dem begripliga sammanhang och de lär sig genom att själva aktivt pröva sig fram.

Om den syntetiska metoden är *för* abstrakt, för artificiell, för teknisk och för formaliserad — ja, helt enkelt för olik verklig läsning och skrivning — och om barnen inte själva får chansen att använda sin vanliga inlärningskapacitet, dvs att pröva och söka sig fram utan ideliga tillrättalägganden, korrigeringar och hinder . . . då är risken stor att man bäddar för kommande läs- och skrivsvårigheter.

Barnet känner sig förvirrat inför uppgiften att lära sig en massa ljud och bokstäver utantill, utan att förstå vad han/hon skall ha dem till. En alltför 'lydig' sammanljudning av ett ljud i taget med exakt ljudåtergivning ger inte heller mening åt läsningen. Det blir obegripligt, eftersom läsning aldrig är exakt avkodning! Inte ens så ljudenligt stavade ord som *man* och *banan* kan man få ut betydelsen av med enbart ljudning. Man måste förstå sammanhanget ordet står i för att lägga rätt betoning på ordet t ex.

Barn lär sig själva

Läsning är att förstå ett skriftligt budskap! När man läser använder man sig av denna naturliga insikt *samtidigt* som man också med tiden får en allt mer uppövad förmåga att känna igen och kombinera bokstäverna i vårt alfabetiska system efter våra skriftspråksnormer, så att man både ser och hör vad det står.

Genom att ta reda på hur det går till när små barn lär sig läsa och skriva själva — som Ragnhild Söderbergh, professor och barnspråksforskare i Lund, bl a har gjort — vet vi att det är just den naturliga insikten att läsning är att förstå ett skriftligt budskap, som barnen utgår från när de lär sig läsa och skriva själva. Det är alltså barnen som lär sig själva — i växelverkan med en intresserad omgivning, en omgivning som svarar på frågor och visar hur man gör på ett alldeles rakt och naturligt och positivt sätt.

När barn lär sig läsa själva, så gör de det i funktionella sammanhang. Helheten först, finslipningen av detaljerna sedan. Språkets funktion, innehållet i det redan skrivna eller i det som skall skrivas, är det som är drivkraften när de lär sig läsa och skriva. De 'knäcker koden' efter hand. De upptäcker det alfabetiska systemets idé och de utvecklar sin kompetens genom att använda den.

Analytiska metoder börjar med orden

Det finns också ett namn för dessa metoder som anpassar sig efter barnens eget sätt att lära utifrån funktionella och konkreta sammanhang. De kallas analytiska metoder. Analytiska metoder är sådana metoder som *börjar* med ord eller större språkenheter, t ex fraser eller satser, och där man lägger huvudvikten vid meningen, innehållet, i vad som läses. I *andra hand* analyserar man fram delarna i språket — ljuden och bokstäverna etc ur det meningsfulla innehållet.

Den här sortens metoder blev inte allmänt kända i Sverige förrän på 70-talet, då lågstadieläraren Ulrika Leimar utarbetade en metod som hon kallade Läsning på talets grund (LTG). Metoden bygger på att läraren i växelverkan med barnen, ibland i grupp, ibland enskilt,

skall låta barnens eget talspråk, egna meddelanden och berättelser utgöra det första läs- och skrivmaterialet, som man sedan i andra hand analyserar fram ljud och bokstäver ur.

Hur tanke blir tal

LTG liksom andra analytiska metoder i världen (som t ex LEA i USA) lägger stor vikt vid att barnen får erövra skriftspråket för sina egna syften. Barnen skriver text till sina egna teckningar. I början med hjälp av läraren. Läraren och barnet ljudar och skriver direkt ned de ord som barnet säger. Barnen upplever konkret i ett meningsfullt sammanhang hur tanke blir tal och hur tal blir skrift. Man kan faktiskt se hur barn erövrar skriftspråket *medan* de håller på och skriver sina första egna meddelanden. De upptäcker att deras tal, t ex: KOMMER SNART, består av ljuden och bokstäverna K-O-M-M-E-R S-N-A-R-T. De upptäcker att språket består av ord och att dessa utmärks i skrift genom att hållas isär. I och med den här upptäckten av språkets form kan man säga att barnet har fått möjlighet att betrakta språket på en högre medvetandenivå. Man brukar kalla det för lingvistisk medvetenhet.

Skrivexplosionen

Under det första sk globala skedet i barnens skrivutveckling skriver de precis 'som det låter'. De frågar sig fram rätt mycket i början. Man svarar och visar, gärna direkt på alfabetet. Så småningom har de tillräckligt underlag för att kunna låta tankarna bli flödande skrift. Maria Montessori kallade denna lyckliga kompetenskänsla för 'skrivexplosionen'. Barnen har upptäckt ett nytt kommunikationsmedel för eget bruk! Den som läser de här första texterna måste bortse från alla formella krav och enbart rikta in sig på att tolka meddelandet eller sagan eller brevet.

Hur skriftspråk 'låter' vet de fövånansvärt mycket om. De har helt uppenbart uppmärksammat skillnaderna mellan vanligt prat och innantill-läsning (på TV t ex). Allt eftersom barnen skriver mer och mer, så blir de också allt mer säkra på sambanden mellan fonem/grafem. De har fått egna meningsfulla minnesbilder/assoiationskedjor. De förstår — därför minns de.

Barnens uppmärksamhet inriktas allt mer på att skriva 'rätt' och läsa 'rätt'. De kommer efter hand in i ett skede av mer noggrant analys/syntes-intresse för delarna i helheten, bokstavsformer, stavning osv. Då är det dags för läraren att hjälpa till med analys/syntesarbete, utan att för den skull överge helhetsaspekten dvs skriftens budskap och innehåll.

Vad läser då barnen i de analytiska metoderna? I första hand läser

de alltså sina egna och sina kamraters texter. För att underlätta igenkännandet av bokstäver och ord i nya sammanhang, så brukar läraren texta eller renskriva barnens texter på maskin. Det är viktigt att inte bokstäverna är för små eller otydliga i början!

Man plockar också ut ord som barnen tycker är viktiga, t ex namnen på alla kamraterna, och läser och använder dem om och om igen på olika sätt, i lekar, vid upprop etc. Orden textas tydligt på lappar eller kort. Man samlar ord, leker med ord, sorterar ord, uppmärksammar och läser ord som finns runt om i barnens vardag.

Läsa riktiga böcker

En mycket viktig del är bokläsning. Förutom att läraren läser varje dag för barnen ur 'riktiga' böcker, (som man också kan plocka ut ord ur och skriva upp på kort, rita till, leka med . . .) så inspirerar och stödjer man barnens egna försök att läsa sådana böcker som man läst högt flera gånger och som de tycker om.

Tyvärr så finns det inte så många böcker som både lockar till läsning för att de har ett härligt innehåll och för att de har lagom litet text och lagom stor och tydlig stil. En del av Inger och Lasse Sandbergs småböcker om lilla Anna och spöket Laban är bra exempel på böcker som motsvarar barnens krav just i början av deras läsutveckling. Men läromedelsförlagen har börjat inse sitt ansvar, så det finns numera litet mera att välja på när man vill ha 'riktiga' böcker för nybörjarläsarna. Med riktiga böcker menar jag böcker som har ett levande innehållsligt värde för barnen och som är skrivna för innehålllets skull, inte för tränandets skull.

Barnboks författare medverkar

Numera finns det också läseböcker för den första läsundervisningen som inte följer det 'mönster' som jag beskrev i inledningen. Dessa läseböcker ser mer ut som vilka barnböcker som helst. De är skrivna av kända barnboks författare och språket är alldeles som det skall, dvs varken kryptiskt eller konstigt. Man använder både dubbelteckning och sje-ljud redan från början, om det behövs för innehållets skull, och ordföljden är inte stel och rak utan mjuk och följsam. Och det visar sig att dessa texter upplevs som mycket lättare än de gamla undervisningsmetodiskt utvalda sk 'lätta' texterna.

Kompetenta språkbrukare

Kanske är det så att det inte går att lura på barn det som i grunden är oäkta och onaturligt i fråga om språk? De är ju kompetenta språkbrukare!

Jag skall sluta med en historia som belyser just detta. Jag hade en kille i en tvåa, Olle hette han. Han var mycket intresserad av Astrid Lindgrens Bröderna Lejonhjärta. Jag hade läst den för klassen, och han hade vid det här tillfället nästan läst ut den själv. Han skrev också många egna 'böcker' med tydlig inspiration från Nangijala osv. Så en dag hittade han i vår bokhylla ett litet häfte med sådana här typiskt skolmässigt konstlade 'urenkla' texter för nybörjare. Texter av typen: Rosa solar en fot. Häftet var nr 6 i serien av lättlästa böcker. Olle läste och stönade sig igenom med stigande förvåning och förvirring i blick. (Det fanns ingen handling i boken.) Han löste det hela med att imponerad utbrista: Den var svår! Det märks att den är gjord för sexan.”

För äldre invandrarelever blir de förproducerade, traditionella läsläror för barnsliga, vilket kan inverka negativt. Bilderna är barnsliga och glättade och har väldigt litet att göra med dessa elevers verklighet. Bilderna stöder inte heller inläringen, dvs eleverna får inte avsedd association till bilden, eftersom orden ofta inte finns i deras ordförråd, eller bilderna uppfattas olika.

Ordförrådet i läsläror är inte relevant för eleverna. De behärskar inte ord som le, lo, mos, dvs de "lättlästa" ord som metoden bygger på. Eleverna får inte alls någon förståelse för vad de läser. De ljudar ihop något, men detta har inget innehåll och bilden som ska stärka ordförståelsen leder tankarna till andra ord. (Flicka som ler väcker kanske ordet skrattar, när eleverna ser den så vanliga mosburken är det troligare att de tänker på ordet burk än ordet mos.)

Ytterligare ett stort problem är att dessa läsläror bygger på det svenska ljudsystemet — naturligt nog. Man börjar med de bokstäver (ljud) som anses lätta i vårt språk. Det är inte alls säkert, eller till och med mindre troligt att den inlärningsgången passar våra invandrarelever.

En speciell syntetisk metod, *utan* läslära, bygger på att man ljudar ihop till stavelser som saknar innehåll. Ur räckor av stavelser ska eleverna kunna känna igen någon stavelse som är betydelsebärande, som är ett *ord*. Detta ger en upplevelse för eleven. Det är naturligtvis betydligt svårare för en elev med begränsat ordförråd att göra sådana fynd. Dessutom tar det lång tid innan eleverna med denna metod får läsa riktig text, vilket säkert är frustrerande för många elever.

Metoden bygger dessutom på en viss gång i bokstavskombinationerna. För att detta arbete ska bli riktigt effektivt måste inlärningsgången skräddarsys för varje språkgrupp. Det beror ju på språket vilka vokaler och konsonanter och kombinationer som är lämpligast att börja med. Utifrån dessa övade stavelser (icke-betydelsebärande) ska eleverna lyssna, associera och komma på ord som innehåller dessa stavelser. Två problem uppenbarar sig genast här.



en burk
mos...

Invandrarelever med ett begränsat ordförråd saknar det passiva ordförråd som ska väckas av associationerna. Om stavelserna dessutom verkligen är valda individuellt efter språkgrupp, måste också ett individuellt ordförråd att associera till byggas upp — i förväg, vilket kräver mycket arbete i en språkligt blandad elevgrupp.

Med ett arbetssätt, som i stället utgår från en meningsfull helhet, från elevens verklighet, upplevelser och tankar, finns det däremot möjlighet att utifrån helheten upptäcka delarna i språket i sitt sammanhang. Förståelse och meningsfullhet är självklara utgångspunkter för inläring. (Freire, Freinet, Leimar, Montessori m fl). När eleverna på många olika sätt exponeras för ord och verklighetsanknuten text, byggd bl a på deras eget tal, får de möjlighet att på sitt sätt "knäcka koden":

Det viktiga är att eleverna *förstår* den text de arbetar med, att den är meningsfull för dem, att de vill läsa den. Det viktiga är att de läser, även om ordförrådet är litet. Det är svårt att i ett tidigt skede av elevernas svenskinläring finna meningsfulla färdigproducerade texter. Därför blir arbetet med elevernas egna texter dubbelt viktigt. Utifrån deras egen verklighet skapas texter med ett för dem synnerligen meningsfullt innehåll, texter som ligger på en lämplig nivå — både språkligt och åldersmässigt. (Om arbetet med elevtexter se nästa avsnitt.)

Läsforskarna Sundblad och Allard har under senare år publicerat ett antal viktiga skrifter. Deras forskning rör barns läsutveckling på modersmålet, men tankarna är väl överförbara till invandrareleverna. Sundblad-Allard presenterar inte någon speciell metod, men betonandet av förståelsen och beredskapen att förstå — förförståelsen — är viktiga grundaspekter då det gäller invandrarbarnens läs- och skrivinläring; de måste få lära sig läsa med hjälp av ord som de förstår. Sundblad-Allard betonar också att läsinläring är en aktiv process från barnet självt och att man borde tala om utveckling i stället för inläring. Att lära sig läsa är en skapande process utgående från barnet självt till skillnad från de mekaniska- tekniska procedurer som åläggs barn.

Med denna syn på eleverna följer också en tro på, att de lär sig läsa om de är trygga och motiverade, dvs tror på att det är någon mening med att läsa. Förutsatt att en elev inte har ett synfel eller en psykisk skada borde arbetet med ord som de *förstår* och som de möter i meningsfulla sammanhang, och ljud som de *hör* tillsammans med en positiv syn på deras förmåga vara en god utgångspunkt för det arbete som eleverna själva gör för att "knäcka koden".

Meningsfullheten betonas mycket starkt i boken *Läsning* av Frank Smith.

”Det är genom meningsfullhet som barnen lär sig läsa, och innan de kan läsa tillräckligt bra för att begripa vad de gör måste någon hjälpa dem. Barn lär sig att läsa genom att läsa, men inte på en gång. De tillägnar sig förmågan successivt genom att andra människor hjälper dem att komma över de svåra trösklarna. Jag menar inte att barn behöver lära sig långa listor av ord för att lära sig läsa, eller att orden ska läras ut separat. Inläringen av ord sker lättast genom meningsfull läsning.”



... Jag lär mig läsa
genom att läsa...

Förslag på lämplig litteratur

Freire: *Pedagogik för förtryckta*, Gummessons förlag 1972.

Leimar: *Läsning på talets grund*, Liber 1974.

Lundberg: *Språk och läsning*, Liber 1984.

Läsa, Kommentarmaterial, Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget 1986.

Läsdiagnos och läsundervisning i grundskolan, Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget 1984.

Skriva, Kommentarmaterial, Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget 1983.

Smith: *Läsning*, Almqvist & Wiksell 1986.

Sundblad m fl: *Handbok om läsning*, Utbildningsförlaget 1982.

Sundblad m fl: *LUS — en bok om läsutveckling*, Utbildningsförlaget 1983.

Sundblad m fl: *När vi läser och skriver 1*, Utbildningsförlaget 1986.

Våga! Vinn! Om svårigheter att läsa och skriva, Fortbildningsavdelningen i Linköping. Dokumentationsserie vux nr 14, 1988.

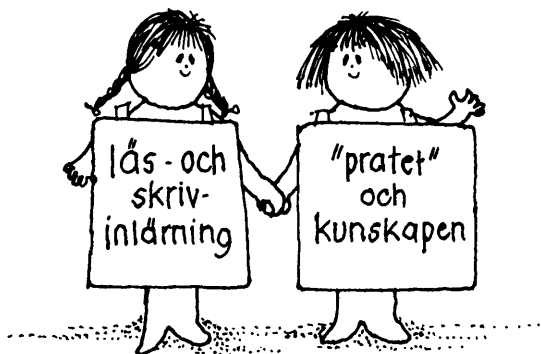
Åkerblom: *Läsinläring från teori till praktik*, Pedagogiska biblioteket, Almqvist & Wiksell 1988.



jaha ...

det här var ju en hel del teori, det ~ få se nu
om man får några praktiska idéer också...

7. Arbetet med läs- och skrivinläring — några exempel



Att arbeta med texter

Läs- och skrivinläringen löper hand i hand med arbetet att utveckla elevernas ordförråd, kommunikativa förmåga och övning av uttalet. Ett nytt ord lärs in från början med ett gott uttal och skrivs, kanske på ett kort, som "etikett" på föremålet, på tavlan eller i skrivbok (med förklarande bild till). Ordet ges som *ordbild*, dvs det skrivna ordet visas i sin helhet. Detta blir den första "text" eleverna möter. Ordbilden blir en del av inläringen av de nya orden. Till en början stödjer knappast ordbilden eleven vid inläringen av nya ord, eftersom han/hon inte kan läsa texten, men eleven kommer snart att känna igen ordbilden och ha ett stöd av den så småningom. Tänk på att de ordbilder, som eventuellt sätts upp som "etiketter" på föremål i klassrummet, inte bör sitta uppe för länge — och inte vara för många. Ett klassrum fullt med gamla ordlappar överallt kan vara splittande och är säkert frustrerande för en ambitiös elev som till sin förtvivlan inser hur många ordbilder han/hon "borde" ha lärt sig vid det här laget, men inte kunnat ta till sig än. För att inte tala om en nyanländ elev som översköjs av en icke urskiljbar mängd ordbilder. Ta bort lapparna! Aktiviteten ligger i det moment när ordbilden identifieras/igenkänns/läses och kopplas ihop med föremålet vid upprepade tillfällen.

Det är också utifrån ordbilder och enkla texter som eleverna börjar fundera över bokstäver/ljud, ord som ser likadana ut och känna igen andra ord, med andra ord gör sina första läs- och skriverfarenheter.

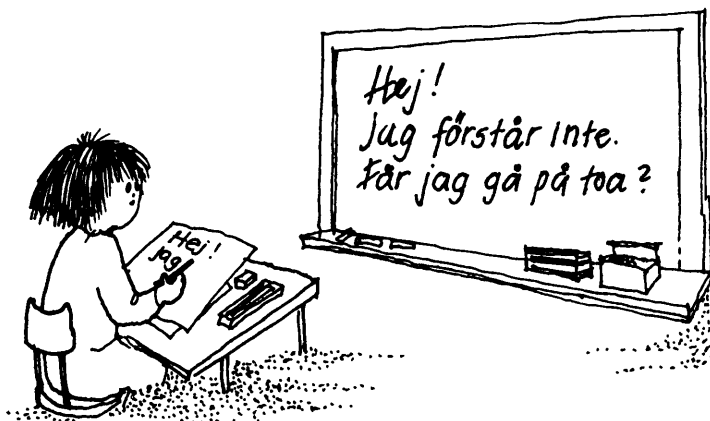
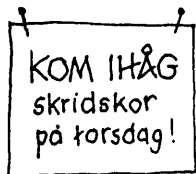
Den vanligaste ordbilden som inkörsport till intresset för bokstäver och läsning brukar vara elevens eget namn. Även andra ord som betyder något



viktigt för eleven (signalord) är lämpliga att börja med. Skyltar i omgivningen är också tacksamma ord. Boken *Svenskskyltat*, Fock, Esselte, är exempel på en bok att "känna-igen-läsa" ur, liksom *Dialog Memory* från SICA, som bl a omfattar en ask med bilder på skyltar för lästräning och memoryspel. (Utkommer våren 1990.) Även ord som är *lika* i båda språken underlättar igenkännandet och inläringen.

Uppmaningar till eleverna eller upplysningar om t ex tandläkarbesök eller studiebesök är också utmärkta korta texter att lära sig "känna-igen-läsa" på. Eleverna skriver av informationen och vet vad de har skrivit och kan alltså "läsa" texten, fast de inte kan läsa. Eleverna kan själva försöka skriva korta meddelande eller minneslappar, så snart de har behov av det eller känner lust till det.

De första fraserna, uttryck som eleverna behöver, korta dialoger m m utgör de första texterna som eleverna möter. Det innebär alltså, att de första svenska ord eleverna lär sig också kan bli deras första texter.



Elever som kan mer svenska kan också mycket väl finna vägen till läs- och skrivfärdighet via ett signalord. Där gäller det att genom diskussioner finna det som verkligen är angeläget för eleven, det som betyder något och arbeta utifrån det. Diskussioner och texter kan här få ett verkligt djup, som inte är möjligt, när man bara äger ett fåtal svenska ord. (Jämför Freire, t ex *Pedagogik för förtryckta*, m fl.)

Allteftersom elevernas ordförråd ökar, ökar också möjligheterna till textproduktion, både individuella texter och texter som gruppen gör tillsammans med läraren samt läsning av dessa och andra lätta texter. Även om ordförrådet är begränsat, bör man dock sträva efter att redan från början få ett naturligt språk på texten, se till att den inte blir stereotyp och "stel".

De *individuella elevtexterna* kan skrivas i skrivbok eller på lösa blad. Det kan vara så enkelt som att skriva ordet (ord bilden) till en bild på ett föremål, eller en kort, enkel mening till en bild, ett foto, ett vykort eller något annat som eleven valt, därför att bilden eller föremålet betyder

något för eleven. Det som betyder något för en vill man gärna berätta om. Det kan också vara en upplevelse av något slag som eleven vill rita och/eller skriva om.

Eleven säger (med lärarens hjälp) vad som ska skrivas. Läraren skriver, antingen tunt direkt på elevens papper och eleven får sedan fylla i, eller på separat papper och då får eleven skriva av eller också kan eleven försöka skriva själv. Vad man väljer beror givetvis på elevens förmåga. Texten "läser" sedan eleven både för läraren och för kamraterna (om han/hon vill). Det går bra att läsa texten, man vet ju vad man skrivit, man memorerar-läser texten och börjar så småningom känna igen fler och fler ord. Så snart eleven vill, får han/hon försöka skriva själv. Var lyhörd som lärare!



Jag tycker om att sova.

Jag tycker om att äta frukost.

*Idag har jag ätit, smörgås med sirap på,
en smörgås med ägg och tomat på.*

Jag drack te.

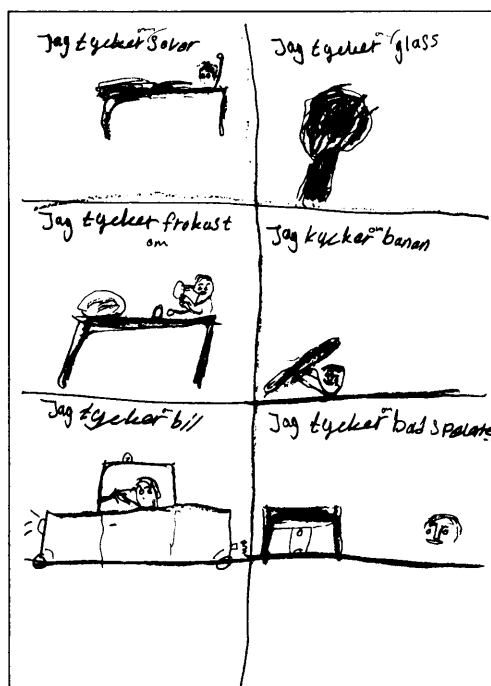
Jag tycker om bilar.

Jag tycker om glass.

Jag tycker om banan.

Jag tycker om att lyssna på turkisk musik på bandspelare.

Seröp



Gemensamma texter utgår från ett samtal mellan eleverna och läraren. Till en början, då eleverna kan väldigt litet svenska, blir det ganska lärarstyrt. När eleverna kan mer svenska är det viktigt, att det verkligen är deras ord och åsikter som får bli text. Läraren skriver texten undan för undan på tavlan eller på blädderblock. Läraren kan gärna ljuda medan han/hon skriver så att eleverna upplever kopplingen bokstav/ljud, men bör däremot *inte* be eleverna ljuda! Läraren fyller naturligtvis ut texten med småord och ändelser, så att den blir korrekt. Läraren läser sedan texten och pekar undan för undan, allteftersom han/hon läser. Så snart eleverna kan/vill får de läsa med. De har själva bestämt vad som ska skrivas, så de vet vad det står och kan memorera/känna-igen-läsa. Ju mer eleverna är engagerade i textens innehåll, desto bättre "läser" de — minns — texten.

Läraren fångar upp en aktuell situation, en händelse eller en konflikt. Han/hon ger eleverna de ord de behöver och gör tillsammans med eleverna en text utifrån deras ord. Härigenom får eleverna en text som angår dem att arbeta med, en text som är meningsfull. Meningsfullheten kan inte nog betonas! Det är elevernas engagemang, intresse och vilja att lära som för läs- och skrivinläringen framåt. Att göra texter utifrån det lilla ordförråd eleverna har, på basis av deras behov, intressen och engagemang, är ett sätt att ge dem meningsfulla texter innan de kan hitta lättlästa "färdiga" böcker med meningsfullt innehåll, där ordförrådet kräver mer svenskkunskaper av läsaren. Ordförrådet ökar också hela tiden allteftersom eleverna behöver nya ord.

Den text som elever och lärare gjort tillsammans kan sedan användas på många olika sätt. Eleverna kan skriva av texten i skrivböcker eller på lösa blad. De kan skriva av för hand eller få skriva texten på skrivmaskin. (I början kan läraren renskriva texten på maskin och kopiera till alla.) Det är viktigt att samla elevernas texter och material på ett snyggt sätt, så att de ser att det blir en bok eller en växande textsamling och inte bara lösa blad som skrynklas i bänken. (Se avsnittet om Läromedel s 116.)

Texterna som producerats kan läsas in på band och eleverna kan lyssna och följa med i texten. De förstår texten, orden är deras och de kommer att känna igen fler och fler skrivna ord allteftersom de lyssnar och ser. De får också själva läsa texten högt. Man bör dock tänka på, att det är ett främmande språk som de uttrycker sig på, så även om orden i texten är deras kanske de inte äger orden i texten "på djupet". Man kan behöva repetera orden med en elev muntligt flera gånger, innan man "läser" texten igen. Orden kan glömmas från en dag till en annan. Man kanske behöver ta fram föremålet, bilden eller prata om händelsen igen, dvs reaktivera själva orden.

Elevernas texter blir undervisningsmaterial på olika sätt. Man kan arbeta med ljud, hela ord, grammatik, struktur — individuellt eller i grupp med texten. Man kan arbeta efter den analytiska metoden och låta eleverna lyssna efter ljud i orden: "Var hör du ljudet? Var ser du det skrivet?" Bokstävernas namn bör inte användas, utan *ljuden*. Eleverna kan identifiera

från
helheten
till
delarna

det skrivna ljudet, peka på det och säga ljudets namn. ”Hittar du det på fler ställen? Peka!”. Man kan leta efter hela ord. ”Var ser du det ordet? Finns det på fler ställen i texten? I någon annan text? På väggen i klassrummet?”

Vilka ljud som är lättast att börja med beror på elevens språk. Det måste vara ljud som eleven väl känner igen och uttalar rätt. Ta hemspråkläraren till hjälp för att få kunskap om elevens språk! Statens institut för läromedel (SIL) kan ge information om var man kan läsa sig till kunskap om elevens språk. (Se avsnittet om Läromedel s 116.)

Man kan söka ord i texten som börjar på samma bokstav (ljud). Eleverna kan själva försöka komma på andra ord, som de hört som börjar på det ljudet. De kan leta efter bokstaven i tidningstexter och de får själva skriva bokstaven och ord med den i. De ska träna både att höra ljudet och kunna peka ut bokstaven, dvs identifiera den i skrift, att höra ljudet och kunna skriva det och att se bokstaven och tala om vilket ljud den motsvarar.

Eleverna ska ”botanisera” och göra upptäckter både bland bokstäver och bland de hela orden. Däremot ska man undvika att ”ljuda” om inte eleverna själva försöker sig på det. Att ljuda ihop till nya ord, som man inte kan, med hjälp av ljud som man inte riktigt behärskar kan bli en gropig väg att gå för den som ska lära sig läsa och skriva på ett främmande språk.



Den ljudenliga stavningen är lättast att arbeta med vid ljudanalys och då eleverna själva ska skriva (alltså då ett ljud motsvaras av *en* skriven representant, bokstav). Tyvärr är inte svenska språkets skrift helt ljudenlig. Genom att texterna görs utifrån vad eleverna vill säga och inte ifrån vad som är ljudenligt kommer eleverna tidigt att möta avvikelser. De märker att flera bokstäver kan motsvaras av ett ljud (sch, stj. . .) och att en bokstav i tal kan låta på flera sätt. (Bok, boll.) Det viktigaste är att eleven hör ljudet och får träna sitt uttal av det. Eleven får själv så småningom upptäcka varianter eller avvikelser från det förväntade. Då eleven ser och frågar gör svaret nytta. Detta innebär att man ”undervisar” om ng-ljudet eller sj-ljudet när eleven är öppen och mogen för det. Andra stavningsövningar är meningslösa.

När det gäller äldre elever är det inte säkert, att deras uttal någonsin kommer att bli så korrekt, att det kan vara till stöd för dem då de ska skri-



va. Därför är arbetet med hela ordbilder viktigt, och att möta orden i texter vid läsning. Man kan minnas bilden av /mycket/, /bada/ och skriva rätt, även om uttalet är /micket/, /båda/. Även vid ljudstridig stavning är minnet av ordbilden till hjälp. Att läsa mycket är viktigare än stavningsregler.



Att lära sig läsa och skriva måste få ta TID. Eleverna behöver få gå fram i sin egen takt, göra sina egna upptäckter, ställa frågor och få svar.

A och O för att man ska lyckas lära sig läsa är att man förstår det man läser och finner det meningsfullt. Arbetet utgår från det som är känt för eleven. Att utveckla sin läsning och gå vidare bygger också på att man förstår det man läser, vilket i sin tur beror på om man har en kunskap om och en förståelse för textinnehållet. Det är extra viktigt att innehållet är känt när ordförrådet är begränsat. Några ord ur *LUS — en bok om läsutveckling* (Utbildningsförlaget, 1983) av Bo Sundblad m fl (s 41 f) får belysa vikten av förförståelsen:

”Läsinlärningen bör i möjligaste mån ske under samma självklara och naturliga förutsättningar som talinlärningen. Med andra ord, barnets samlade erfarenheter med allt vad där finns av intressen, kunskaper, förmågor osv, måste få vara den förståelsegrund som läsinlärningen utgår ifrån. Denna förståelse som barnet alltså redan har (och som ständigt vidgas och omstruktureras) ingår i barnets förkunskaper. I alla lässituationer aktiverar barnet användbara delar ur dessa förkunskaper — en process som ger vad vi kallar förförståelse. Den fungerar som en slags vägvisare inför läsningen. Text: Pelle väljer en text där omslagsbilden visar att det handlar om en pojke och hans cykel. Rubriken talar om att den handlar om när Anders lärde sig cykla. Pelle plockar då ur sin erfarenhet fram allt som rör fenomenet ’att lära sig cykla’. Men detta sker inte genom någon medveten tankeakt utan hans förförståelse utgör en slags omedveten förväntan, och den ger honom en grov uppfattning om innehållet i texten han har framför sig. Han är nu väl förberedd (förutsatt att han är intresserad av detta ämne. Om inte så mobiliserar han knappast sin förförståelse.) Pelle ’vet’ nu på ett ungefär vad som står i texten. Han läser ett par ord, förstår dem, eftersom de går helt i linje med hans förväntan. Stöter på ett svårare ord, kanske ljudstridigt, ljudar — det låter konstigt och obegripligt — prövar om igen, och med stöd av förförståelsen som också innehåller de föregående orden, kommer han på vad som borde stå där. Läsförståelsen fungerar så att Pelle kan korrigera sig själv. Mer utförligt finns detta beskrivet i kapitel 3 om läsprocessen.”



det blir knepigt
att läsa om man
inte har
KUNSKAP om
vad texten handlar om ...

Nedanstående två arbetsbeskrivningar av Susanne Benckert är hämtade ur *Vägar till svenska*, Stockholms skolförvaltning, 1986. Beskrivningarna gäller visserligen lågstadiet men *arbetssättet* är inte barnsligt utan är direkt överförbart till äldre elever. Man väljer bilder, texter, material och språk som svarar mot elevernas ålder och skalar bort det ur skildringen, som kan kännas barnsligt.

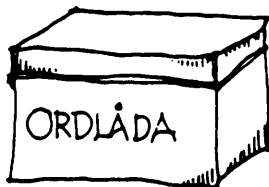
”Den första läs- och skrivinläringen

SUSANNE BENCKERT

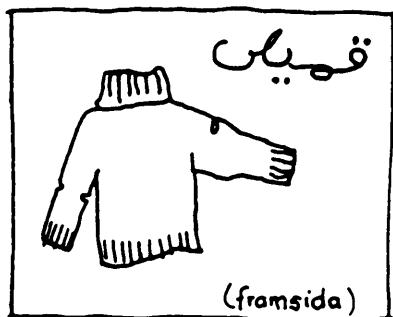
Innan läsinläringen kan börja måste eleverna ha byggt upp ett litet ordförråd på svenska. Det ordförrådet utgår man ifrån och bygger på efterhand. Eleven måste förstå det han läser och därför måste texterna baseras på elevens ordförråd.

Vilken metod är bäst? Eftersom det inte finns någon vetenskapligt utarbetad metod för hur man bäst lär barn med ett annat hemspråk än svenska att läsa på svenska, får man själv välja den metod som man anser fungerar bäst. Man kanske kommer fram till att man vill använda sig av en kombination av olika metoder (LTG, ljudmetoden och ordbildmetoden). Själv har jag valt att tillsammans med eleverna göra enkla texter som handlar om upplevelser som vi gjort tillsammans, t ex om rasten.

Ordlåda



Alla elever får en ordlåda där de samlar nya ord som de lär sig. Substantiven förs in på vita kort, verben på röda osv. När de lär in ett nytt ord får de skriva ordet på svenska i obestämd form på ena sidan och illustrera det och skriva ordet på sitt hemspråk, om de kan skriva på hemspråket, på den andra sidan.



Senare kan de skriva in ordet i pluralform och även skriva en mening med ordet. Adjektiv och verb får de böja i olika former. De elever som har god skolvana skriver in nya verb i en särskild bok och övar böjningsformer.

Texter

Tillsammans skriver vi texter om gemensamma upplevelser. Då eleverna befinner sig på nybörjarnivå får jag styra textens utformning ganska mycket. Vi arbetar sedan med texter på följande sätt:

- Vi läser texten tillsammans.
- Eleven skriver av texten.
- Vi arbetar med nya ord och fraser i texten.
- Nya ord skrivs in på ordkorten.
- Substantiv skrivs in i pluralform, adjektiven och verben böjs.
- Eleverna kan själva slå upp orden i ordlistan.
- Vi befäster nya prepositionsuttryck och övar uttal där så behövs.
- Eleverna läser in texten på band så att de får höra sig själva.
- Eleverna får i uppgift att läsa på texten hemma.

Vi övar också olika fraser som eleverna behöver kunna i skolan vid olika tillfällen. Vi skriver sedan ner meningarna tillsammans, t ex

När ska vi äta?

Vad får vi för mat idag?

Hur mycket är klockan?

Får jag dricka vatten?

Vill du leka med mig?

Har vi gymnastik idag?

Fröken, kan du hjälpa mig?

Det vi skriver blir enkelt och konkret. Alla elever förstår kanske inte alla ord men de förstår sammanhanget.

Texten kan sedan användas på flera sätt, både för ren språkundervisning och för läs- och skrivträning. Beroende på hur långt eleverna kommit i sin läsinläring arbetar vi med hela texten eller med vissa ord ur texten.

Förutom att vi gör texter tillsammans gör eleverna händelseblad eller skriver små texter till olika bilder. Eleverna tycker mycket om att göra egna böcker, t ex om sig själva. Vi har också gjort böcker med utgångspunkt från en gemensam text.”

”Att arbeta med tema

SUSANNE BENCKERT

Undervisningssituationen i en förberedelseklass kan lätt kännas splittrad, beroende på att eleverna förutom lektioner i förberedelseklassen har lektioner i en svensk klass och hemspråkundervisning. Det tillkommer många elever under pågående termin.

Grupperna består av elever från olika årskurser. Gruppsammansättningen varierar hela tiden från lektion till lektion.

Det är viktigt både för eleven och läraren att finna en bra struktur på undervisningen. Jag har valt att arbeta med olika teman. Elevernas behov styr mitt val av tema. Temaområdena påminner mycket om de teman man arbetar med på lågstadiet, t ex familjen, skolan, våra kläder, människokroppen, vår föda.

När en elev kommer ny tränar vi det som rör eleven själv: Vad heter du? Jag heter. . . Var bor du? Jag bor på. . . osv.

Vi tränar ord och fraser i klassrummet, på rasten, i matsalen osv. Eleven behöver också hjälp att orientera sig i närmiljön utanför skolan. Vi har gjort utflykter runtomkring skolan och i dess omgivning. t ex i affären, närliggande strövområden, på skridskobanan. Varje gång vi har varit utanför skolan har jag konstaterat hur lätt eleverna lärt sig använda språket. Eleverna märker själva vilka ord som behövs. Till exempel när vi åkte pulka behövde alla lära sig att säga: Se upp i backen! Akta dig! På väg till pulkabacken passerade vi mycket som vi sedan talade om i klassrummet.

Ett tema bör upprepas flera gånger. Eleverna behöver repetera ord och fraser. Varje gång man repeterar får eleverna chans att fördjupa sig i språket. När jag arbetar med ett tema låter jag eleverna uppleva språket på olika sätt: genom att se, lyssna, tala, skriva, känna med händerna, skapa, genom rörelse och lek.

Tema — Kläder

När jag arbetade med våra kläder som tema gjorde vi så här:

- Eleverna måste först lära sig namn på olika klädesplagg. De fick titta på olika typer av kläder som de hade på sig. De fick känna på olika klädesplagg. Med bindel för ögonen fick de känna och gissa vilket plagg de hade framför sig.
- De fick spela memory med illustrerade kort.
- De fick se en serie med bilder på olika kläder. De fick sedan blunda medan jag tog bort ett av korten. Sedan fick de gissa vilket kort jag tagit bort.
- Eleverna fick göra en liten bok med bilder och namn på olika klädesplagg. De fick klippa ut klippdockor med kläder till. På baksidan fick de skriva vad kläderna hette.
- Vi läste en bok om kläder. Ex. 'Totte går ut'. Eleverna fick återberätta sagan med hjälp av bilderna. Jag läste in sagan på band, så att eleverna sedan själva kunde lyssna på den.

- Vi sjöng en sång om kläder som vi sedan skrev in i sångboken.
- Vi skrev en text om kläder som vi sedan arbetade med som jag beskrivit ovan.
- Vi övade olika uttryck som har med kläder att göra:
Jag klär på mig.
Jag klär av mig.
Jag knyter skorna.
Jag knäpper skjortan.
Jag drar upp blixtlåset. osv.
- Eleverna fick beskriva ett klädesplagg, t ex min mössa.
- De skrev gåtor till varandra.
- Vi dramatiserade 'i affären'.
- Vi skrev en rolig ramsa om kläder.

Alla elever oberoende av ålder kan arbeta med tema. Naturligtvis hinner man inte göra allt som jag beskrivit ovan. Det skulle bli för tungt. Det är dock viktigt att man låter eleverna få uppleva språket på flera olika sätt.”



Att arbeta med bilder

Bilder har nämnts ett flertal gånger i detta material. Bilder används som utgångspunkt för samtal och gemensamma texter (när man inte använder sig av verkligheten, händelser, föremål). Flera lärare berättar om, att deras elever gärna gör egna bilder som de sedan skriver till.

Bilder är ett utmärkt läromedel, både färdigproducerade bilder och elevernas egna bilder. Ibland kan det kanske vara svårt att få äldre elever att rita eller måla, de kan uppleva det som ”slöseri med tiden”. Men arbetet med de egna bilderna är viktigt, både för att man i bild kan uttrycka mer än med sitt ännu så begränsade svenska ordförråd och för att man kan behöva bearbeta nya intryck och strukturera sin nya omvärld.

Många elever har också svåra upplevelser bakom sig, som de på olika sätt behöver bearbeta — att uttrycka sig i bild är ett sätt att arbeta sig



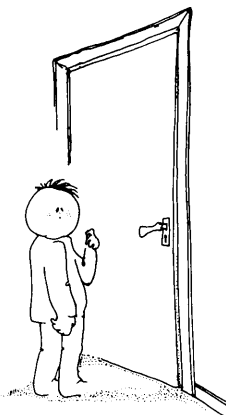
igenom sina upplevelser. Hur mycket eleven sedan vill tala om sin bild, beror givetvis på eleven själv, men också på den som lyssnar. Läraren har här en viktig uppgift att vara mottagare för det som eleven vill förmedla, och att hjälpa eleven att finna ord för det han/hon vill uttrycka.

Ett sätt att "få igång" eleverna att rita eller måla kan vara att lyssna på musik, ljud, en dikt eller en saga och be dem forma sina egna inre bilder, som de sedan sätter på papper.

Bilder kan också vara *informativa*. Man kan hämta kunskap ur dem alltifrån att utvidga sitt ordförråd, sätta svensk etikett på föremålet på bilden, till att hämta faktakunskap ur bilden. Bilder kan ofta vara en start till ett vidare arbete, utgöra en inkörsport till ett eller flera temaområden, likaväl som de kan *väcka känslor*, starta en diskussion, väcka minnen eller drömmar som man på något sätt vill förmedla till andra.

Bilder kan alltså på många sätt ge upphov till språk; tänka, reagera, tala, skriva, läsa. Här är några konkreta exempel på vart bildarbete kan leda. Materialet är hämtat ur en trebetygsuppsats, *Språk genom bild*, av Eva Cerú, framlagd vid Göteborgs Universitet hösten 1988. Uppsatsens metodiska del utges i bokform på Biblioteksförlaget hösten 1989 med bilderna i A4-format för kopiering.

Det är dock inte nödvändigt att ha just dessa bilder. Materialet vill visa hur bilder på olika sätt kan ge upphov till olika slags språkliga aktiviteter och inspirera lärarna att själva söka bilder som på liknande sätt föder engagemang och språk.



”Utanför den stängda dörren

Kopiering

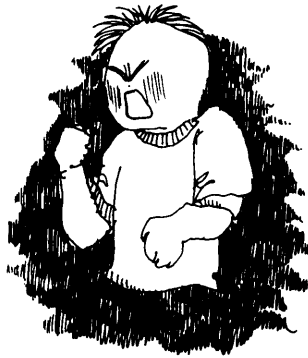
Stordia. Var sin papperskopia till eleverna.

Arbetsgång

- Visa stordian för eleverna. Låt dem fundera över när man kan tänkas befinna sig i en sådan här situation. (Sen ankomst/ Man vill fråga efter någon i ett annat klassrum/ Man är kallad till Rektor/ Man ska till Syster. . .) Skriv upp alternativen på tavlan.

- b) Gå igenom vad man säger när man kliver in i ett rum hos någon. (Ursäkta om jag stör. . . / Förlåt, men . . . / Förlåt att jag stör. . .)
- c) Låt eleverna träna olika ärenden. Starta rollspelet utanför klassrumsdörren med en knackning.
- d) Gör tillsammans en lista på anledningar till sen ankomst. (Vilka kan accepteras, vilka inte?)
- e) Låt eleverna träna 'sen ankomst' i små rollspel, inte bara ursäkten, utan även ange anledningen.
- f) Ge eleverna en kopia av bilden och låt dem skriva en eller flera repliker under bilden.

Lästips: 'För sent'ur Cerú: Läsebok på enkel svenska 1. Biblioteks-förlaget, 1980.



Ilska/arg

Kopiering

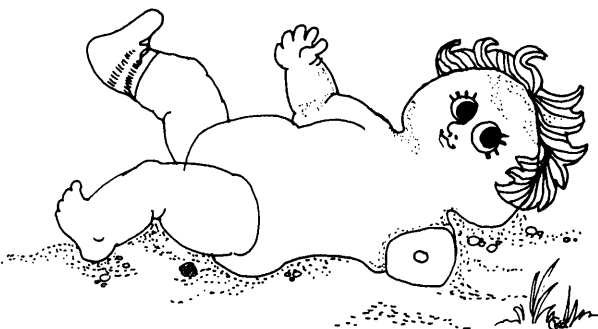
Stordia.

Arbetsgång

- a) Visa stordian och låt eleverna tala om hur de tror att den här personen känner sig. Varför? Vad har hänt? Hur känns det att vara så här arg?
- b) Gör en gemensam text antingen utifrån samtalet ovan eller där varje rad börjar: 'Jag blir så arg när. . .' Varje elev bidrar med sin rad.
- c) Använd texten för olika slags språkliga övningar som passar din elevgrupp. (Avskrift, högläsning, diktamen, ljudanalys, böjningsformer. . .)
- d) Vad *säger* man, när man blir så där arg? Vilka olika slags uttryck finns det? Vilka har eleverna hört? Skriv på tavlan. Gruppera efter olika stilar. Ta även med svordomar (som eleverna säkert hört) men markera för eleverna deras stilvalör. Ge eleverna alternativa uttryck.

- e) Till temat ilska kan man samla bilder på personer som är arga eller situationer som gör att man blir arg. Eleverna skriver bildtexter eller pratbubblor och allt sätts upp på väggen. Var och en läser sin text medan de andra står bredvid och lyssnar. Diskussion om vad som utlöser ilska.
- f) Enskilt arbete i ord eller bild kring den egna ilskan. 'Då blir jag arg.'
- g) Rollspel med situationer och övning i att uttrycka ilska i ord av lämplig valör. Variera gärna personer, dvs vuxna och kompisar får vara utlösande faktor respektive vara den som blir arg på en annan vuxen eller på ett barn.

Lyssna: 'Att vara arg' ur serien Pumpen, Utbildningsradion (UR), vårterminen 1989 (ljudband).



Dockan

Kopiering

Stordia. Färglägg gärna stordian.

Arbetsgång

- a) Visa bilden för eleverna. Samtalet kring denna bild kan ta minst tre riktningar.

Vems är dockan?

Varför ligger den där?

Hur kändes det att bli av med sin docka?

Vad är dockan gjord av, var och hur?

Varför har man dockor eller andra kramisar?

Vilka andra leksaker känner du till?

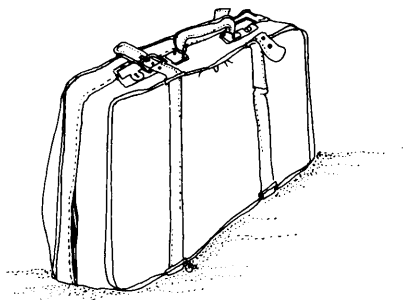
Låt eleverna arbeta vidare med det de fastnar för.

- Leksaker. Beskrivningar i ord och bild. Besök i varuhus, samla kataloger.
- Min favoritsak. Låt eleverna ta med sitt favoritkramdjur eller annan viktig sak. Låt dem beskriva och berätta. Gör en utställning i ord och föremål. (Tog de med det från hemlandet?)

- Leksakstillverkning. Material, import. Vilka leksaker är efterfrågade nu? Samla annonser.
- Kramdjur (eller 'riktigt' djur som sällskap). Förekommer inte i alla kulturer!

Lästips: 'Jag vill ha en hund' ur Cerú: Läsebok på enkel svenska 1, Biblioteksförlaget, 1980 och 'Det får ingen veta' ur Cerú: Lätt och blandat, Biblioteksförlaget 1988.

- Att tappa bort något man tycker mycket om. Eleverna kanske själva har förlorat (eller varit tvungna att lämna) något föremål som betydde mycket för dem. Låt dem rita och berätta.
- Att tillverka ett kramdjur. (Kanske till sig själv eller till ett småsyskon.)



Väskan

Kopiering

Stordia.

Arbetsgång

a) Visa stordian för eleverna. Be dem fundera över väskan. Säg ungefär så här: 'Du är på väg hem ensam en kväll. Plötsligt får du se den här väskan stå mitt för dina fötter. Varför står den där? Vad ska du göra med den? Låta den stå kvar och bara gå förbi? Ta den och gå till polisen med den? Det är kanske det bästa, men det är sent och långt till polisstationen. Ta hem den och öppna den och se om det finns något namn och telefonnummer som man kan ringa till och tala om att väskan är upphittad?' Starta gärna en diskussion kring vad man gör med upphittade saker, men gå sen vidare med att just i det här fantasifallet tar eleven hem väskan och eftersom det inte går att läsa någon adress på lappen, den är utsuddad av regn och sol, så måste eleven öppna väskan;

Vad finns i väskan?

Vem har lagt dit det?

*Varför ligger det där?
Vart skulle personen med väskan och föremålen?
Vad gör eleven med väskan och dess innehåll?*

- b) Låt eleverna skriva eller rita en fantasihistoria kring väskans innehåll.
- c) Historien med väskan och dess innehåll kan redovisas på olika sätt. T ex genom rollspel med en väska och olika föremål som eleven lagt i väskan. Genom att berätta till stordian eller till egna bilder, eller genom att läsa upp den skrivna berättelsen.



Grinden

Kopiering
Stordia.

Arbetsgång

- a) Berätta följande historia med inlevelse för att leda eleverna fram till grinden: (Du kan givetvis hitta på en egen berättelse i stället.)
'Du är ute och cyklar. Det är en härlig sommardag. Solen skiner och en ljum vind leker i ditt hår. Cykelhjulen knastrar i gruset på den lilla vägen, som du hittat av en slump. Du har aldrig varit här förut. Du är inte på väg någonstans, du bara cyklar för att du tycker att det är härligt och för att du är nyfiken på nya vägar och nya ställen. Du bestämmer dig för att stanna och dricka litet saft, så snart du ser en plats som verkar fin att sitta på. När vägen svänger ser du plötsligt en gammal grind. . . '

Här visar du bilden för eleverna!

Fortsätt berätta: 'Du blir förstås nyfiken! Du bromsar cykeln och kliver av. Du lutar cykeln mot grindstolpen. Så går du fram och

öppnar grinden och du ska just kliva in genom den, när du tvärstannar. . . ÅH! . . .

Vad är det du ser?'

- b) Nu får eleverna rita/måla eller skriva.
- c) Sätt upp bilderna på väggen och låt eleverna berätta till sina bilder. De som skrivit får läsa upp sin berättelse, sedan de tränat att läsa den så att alla kan uppfatta.”

”Att arbeta i en basgrupp*

MORIT MALM, Hjulstaskolan, Stockholm

Första tiden använder vi åt att lära in vardagsbegrepp och fraser, som eleven behöver kunna i skolan. Vi utgår från det konkreta och näraliggande så att eleven får ett språk som hon har användning för i sitt dagliga liv i skolan och på fritiden. Vi tränar klockan, veckodagar, månader, att läsa schema, hur man frågar efter upplysningar, hur man ringer sig sjuk till skolan osv.

Det är viktigt att eleverna får höra mycket talspråk den första tiden. De får lyssna till olika röster, talhastigheter och samtal i olika situationer. Det levande språket finns ju främst utanför klassrummet. Vi går ut ibland men försöker också plocka in talspråk i klassrummet. Utbildningsradion har utmärkta program med hörövningar och lyssnaruppgifter. Särskilt uppskattade är dialoger, som eleverna sedan kan träna på själva, gärna med anknytning till skola och ungdomar där de känner igen ord och fraser som de hör i korridorerna. Det är idealiskt om eleverna blir vana vid språket innan de ska lära sig läsa och skriva, att de får tid på sig att lyssna och tala och forma ljuden.

En enkel bandspelare har varit till stor nytta och glädje. Utrustade med bandspelaren gör eleverna korta intervjuer med skolpersonalen och andra personer i närmiljön. I klassrummet renskriver vi sen tillsammans på blädderblock. Eleverna skriver av i sina häften och tränar läsning och 'språkanalys' på den gemensamma texten.

För att börja skriva krävs en grund i talspråket. Vi utgår från det kända och börjar med vokaler som eleven kan uttala bra och säkert.

Ett nära samarbete med hemspråkläraren är väldigt viktigt och gör att man kan undvika en del fällor. Bokstäver i det egna namnet kan vara en bra början på läs- och skrivträningen. När ljuden lärts in får eleverna forma bokstäver och bilda ord och så småningom texter. Varje elev får göra sin egen läslära.



jao är sjuk
och kan
inte komma
idag...

* Inledningen till artikeln finns på s 10.

Ett problem i undervisningen är att det saknas lämpliga läsläror. Pga bristfällig skolgång är det nödvändigt för eleverna att lära in och träna baskunskaper. Läs- och skrivträningen måste ibland starta från grunden. Tyvärr är de flesta läromedel på denna nivå avsedda för barn — och svenska barn. Visserligen är en del av eleverna analfabeter och saknar 'skolkunskaper', men samtidigt har de mycket andra kunskaper och erfarenheter. En pojke har t ex varit gatuförsäljare i flera år och en flicka har tagit hand om familjens fält. Jag märkte snart hur viktigt det var att hitta läromedel på elevernas mognadsnivå. Barnliga texter kunde få dem att slå bakut och deras självförtroende knäcktes.

Det bästa stoffet kommer ofta från eleverna själva. Som lärare gäller det att vara lyhörd och lämna plats för deras funderingar. En dag kom en flicka och berättade att hennes mormor i Afrika hade dött. Hon hade mycket hon ville berätta men hennes ord räckte inte till. De andra eleverna lyssnade intresserat och försökte hjälpa till att hitta ord och uttryck. Vi kom in på kulturella skillnader och olika sätt att se på liv och död. Tillsammans gjorde vi en text. Under arbetet märkte eleverna hur svårt det kunde vara att översätta begrepp och en språklig nyfikenhet väcktes. Vid sådana tillfällen är hemspråksläraren till en ovärderlig hjälp.

En annan dag var det en pojke i gruppen som skulle sälja sin cykel. Nu var det en del detaljer som behövde repareras och de måste diskutera priset. Av detta angelägna ämne gjorde vi en dialog tillsammans på blädderblock som eleverna sedan skrev av i sina häften. På rasten vankade pojken i korridoren och lärde sig hela dialogen utantill. Här kommer ett starkt behov från eleven. Jag hjälper till att formulera och han går ut och prövar språket i verkligheten. På detta vis blir det lättare och roligare att lära sig läsa. Texter som är förankrade hos eleverna blir meningsfulla och intressanta.

Högläsning av dialoger är väldigt uppskattat av eleverna. De tränar parvis och läser upp för varandra. Ibland gör de egna dialoger och ibland gör vi dem gemensamt.

Exempel på dialog:

I affären

En kund: Hej! Jag skulle vilja ha ett par byxor.

En expedient: Vilken storlek vill du ha?

K: Storlek 36.

E: Här är ett par svarta byxor som jag tror passar dig.

K: Var är provrummet?

E: Längst ner i hörnet.

K: OJ! De är alldeles för stora. Har ni några mindre?

E: Jag ska titta efter på lagret. Kan du vänta lite?

K: De här passar precis. Vad kostar de?

...det är
punka på
fram hjulet



-men däcket
är alldeles
nytt...

E: De kostar 350 kronor. Du kan betala i kassan. Tack och välkommen igen.

K: Tack! Hej då!

Mina elever tycker mycket om att måla och uttrycka sig i bild. Motiven hämtar de från sina hemländer. Med bilderna som utgångspunkt kan vi föra samtal. De berättar om sina erfarenheter, söker ord och uttryck. Med hjälp av hemspråkläraren och mig skriver eleverna små texter till sina bilder. Ibland skriver jag ut texterna på maskin och kopierar upp till alla i gruppen. Så får vi läsning till fina målningar på väggarna. (Nedan ett par exempel.)

Eftersom eleverna har missat flera år av skolgång i hemlandet har de naturligtvis mycket att ta igen. Det tar tid att hämta in de kunskaper som behövs för att komma 'ikapp'. Som lärare kan man känna sig otålig och det är lätt att stressa eleverna. Ofta finns också ett starkt tryck från föräldrarna som vill se sina barn göra snabba framsteg. Men man måste acceptera att det är nödvändigt att gå fram i elevernas egen takt om kunskaperna inte ska bli ihåliga.”



Min bild

Det är tidigt på morgonen. Solen går just upp bakom bergen. En kvinna promenerar på vägen. Plötsligt ser hon en pojke och en flicka. De gråter hela tiden. De är fattiga och har inga föräldrar. De är mycket hungriga. Kvinnan frågar: "Varför gråter ni?" "Därför att vi inte har några pengar. Och ingen mat." Då säger hon till dem: "Ni kan komma med mig hem." Sen följer barnen med henne hem.

Elevbild och elevtext



*Han heter John.
Han bor ensam och han är 20 år.
Han arbetar i en skola som lärare.
Nu är han på väg hem.
Han börjar klockan 8 på morgonen
och slutar klockan 3 på eftermiddagen.
Han kommer från Italien.
I Italien finns många folk.
Några är muslimer och andra kristna.
Men han tycker om alla människor
och tänker inte på olika kyrkor.*

Maria

”Rapport från en basgrupp

ANITA STENMARK, Kämpingskolan, Stockholm

Förutsättningar

I gruppen går 7 elever i åldrarna 13-15 år. De kommer från Eritrea (2 st), Turkiet (1 turk och 1 syrian), Zaire (1 st), Libanon (1 st) och Syrien (1 st).

Elevernas skolgång i hemlandet varierar mellan 1 till 5 år och deras vistelse här i Sverige från 1,5 till 7 år, så deras studievana är ytterst varierande. De som gått få år i skola i hemlandet saknar naturligtvis inte enbart studievana utan har även låg kunskapsnivå. Ingen av eleverna har kunskaper som motsvarar vårt högstadium, utan här rör det sig om kunskaper från låg- och mellanstadienivå.

I gruppen har vi alltid varit två lärare samtidigt under lektionerna, eftersom eleverna varit särskilt krävande både vad gäller deras

förutsättningar för kunskapsinhämtning och ur social och psykologisk synvinkel.

Här finns barn med krigsupplevelser bakom sig och andra upplevelser som sätter spår hos dem och gör att deras inlärningsprocess störs. Vi lärare har ställts inför svårigheter som ibland känts oss helt övermäktiga. Vilka metoder och pedagogiska 'knep' vi än använt oss av, så har resultaten låtit vänta på sig. Ibland har vi varit på väg att ge upp, men tillsammans har vi peppat upp oss och tagit nya tag. Vi har många gånger tappat tron på vår egen förmåga som lärare, men turligt nog har misstron drabbat oss en i taget, så den ene har stöttat den andre, växelvis.

Vårt sätt att arbeta

Eftersom gruppen är så pass heterogen ur så många synvinklar, så har ju även arbetsmetoderna varit varierande och mycket anpassade efter stämningarna som rått i klassen.

Till viss del har vi använt oss av *traditionella läromedel*, då vi menar att eleverna, trots att alla inte gått länge i skola, har vissa förväntningar och förutbestämda uppfattningar om att man i skolan ska ha läroböcker. Även om vi själva inte alltid varit nöjda med dessa böcker, så har de gett eleverna en viss tillfredsställelse. Ofta är det så att de 'känner och tycker att de verkligen arbetar då'.

För övrigt har vi använt oss av bl a *Palin-spel, bilder, filmer och utflykter*, som vi gemensamt sedan pratar om och skriver texter om.

Till mycket stor del har lektionerna bestått av samtal, eftersom den *sociala samvaron* ger eleverna trygghet och ökar deras förmåga att lära sig. Dessutom har eleverna haft stora behov av att, dels prata av sig, men också fråga om råd i allehanda ting, som rört deras eget liv här i Sverige.

Några exempel

När eleverna kom nya lät vi dem klippa ut *bilder ur tidningar*, som vi tagit med oss. De fick på så sätt själva välja intresseområde. Det visade sig att eleverna alltid i början valde bilder med enkelt innehåll (blommor, bilar, träd etc). De började med andra ord inhämta substantiven allra först, vilket i sig inte är någon överraskning. Efterhand blev bilderna mer och mer innehållsrika och komplexa, vilket gjorde att meningarna blev längre och orden svårare.

Under våren har vi påbörjat ett *tema-arbete*, som går under namnet 'Jag själv och min omvärld'. Temat inleds med att eleverna berättar om sig själva och sitt hemland. JAG står i centrum och därefter vidgas temat till vår grupp, vår skola etc, precis som ringarna på vattnet.

Vid det här laget har väl alla lärare och människor som arbetar med barn i andra sammanhang, nått den insikten att närmiljön och kunskap om den är en förutsättning för att barn ska våga vidga sina vyer och ge sig iväg på egna upptäcktsfärder. För barn från andra länder — även om de är tonåringar — gäller förstås detsamma, men de behöver för det mesta inte lika lång tid på sig som de mindre barnen.

Vi har precis avslutat arbetet med 'Jag själv' och 'Vår klass'. Arbetet genomfördes så här:

- Samtal om vad vi ska arbeta med.
- Uppläggning och arbetsfördelning.
- Fotografering.
- Berätta om sig själva och sin familj — muntligt.
- Skriva om sig själva och sin familj. Här gjorde eleverna först en 'kladd' som efter korrigerings av läraren renskrevs av eleven och ett fotografi av eleven klistrades fast.
- Rita sitt lands kartbild och sätta ut städer, floder etc.
- Färglägga kartan enligt färgen i kartboken. Ta reda på vad de olika färgerna betyder m m.
- Redovisa sitt arbete för kamraterna.
- Språkarbete: ordförråd, grammatik (lite), fraser och uttryck m m. Här arbetar vi långsamt och repeterar naturligtvis vid behov.
- Utvärdering: Vid behov så pratar vi om hur arbetet gick, om det var roligt/trist, kunde vi ha gjort annorlunda etc. . .

Ett elevexempel

Här nedan följer exempel på en text som en 15-årig flicka från Eritrea har komponerat. När hon kom till Sverige hade hon stora läs- och skrivsvårigheter på sitt hemspråk och följaktligen även på svenska. Hon fick lära sig ett helt nytt alfabet, i Eritrea har man ca 300 skrivtecken på hemspråket tigrinja. Flickan har dessutom starka och hemska upplevelser från kriget bakom sig, som gör att hon har stora blockeringar vid inlärningsituationer.

Jag gick till Rolf.

Jag tittade på blommor.

Jag satte potatis.

Jag drack te.

Jag åt smörgås.

Jag skojade med kompisarna.

Vi fotograferade oss.

Alla drack saft.

Jag kom hem.

Jag get Rolf.

Jag teta blommor.

Jag seta patates.

Jag drek te.

Jag äter smörgås.

Jag skojade kompisar.

Vi fotograferade.

alla drack saft.

Jag komer hem.

Jag ska åka till Gamla stan.
Jag och kompisarna hade roligt.
Alla tittade på gamla hus.
Jag tittade på Slottet.
Jag tittade på stora båtar
och de gamla båtarna.
Jag tittade på Evert Taube.
Jag såg Storkyrkan.
Jag tittade på skolor i Gamla Stan.

Jag sko gamlastan.
Jag kompesar roleg.
alla teta gamla huset.
Jag tet ar slotet.
Jag teta stora båt.
och de gamla båti.
Jag teta Evert Taube.
Jag ska stora körken.
Jag teta skolor gammal stan.

Med tanke på det utgångsläge flickan hade när hon kom hit, så tycker vi lärare att hon gjort stora framsteg under det sista året. När jag för ett halvår sedan bad henne skriva ner vad hon gjort under helgen var resultatet mycket, mycket sämre än det ovan. För ett halvår sedan utelämnade hon i stort sett alla vokaler i den text hon skrev.

Även om framstegen inte verkar särskilt stora, så är vi lärare ändå väldigt glada för de små stegen hon tagit. Dessutom är hon en mycket positiv och levnadsglad flicka, som gärna talar och umgås med andra människor. Hon är mycket social, vilket förmodligen kommer att bli hennes räddning i fortsättningen här i Sverige. Vi hoppas naturligtvis att samtliga våra elever så småningom kommer att klara sig bra och att deras tillvaro blir rik och att de kommer att få uppleva respekt från andra människor i vårt samhälle.”

”Ahmed

HELENA GULLMARSON

Underlaget till denna berättelse är ett samtal om ’Mitt bästa sommarminne’. Berättelsen skrevs hösten 1986 tillsammans med Ahmed, en 15-årig flyktingpojke från Libanon.

Ahmed hade gått ca 3 år i skola i Libanon — när man kunde gå i skolan. Han tyckte inte att det var roligt med skola utan hoppade ut genom fönstret när läraren vände sig mot tavlan för att skriva. Ahmed hade istället arbetat som rörmokare under flera år i Libanon.

Ahmed kunde aldrig förstå varför jag prompt skulle lära honom att läsa, skriva och räkna. Han ville fortsätta att arbeta som rörmokare i Sverige också. Varför kunde han inte få det? Han visste ju att han var en duktig rörmokare! Dessutom behövde familjen pengar. Hans pappa hade dödats ett par år tidigare i Libanon och nu var han äldste pojken hemma. Varför kunde vi inte förstå sådana självklarheter här i Sverige?

Så efter sommarlovet — en av de första dagarna i början av höstterminen — samtalade vi i förberedelseklassen om vad eleverna upplevt under lovet. Många elever hade mycket att berätta. Men Ahmed kom att dominera hela vårt 'sommarsamtal'.

Med stor entusiasm, många förklaringar och gester berättade han det som kom att bli den allra finaste och viktigaste sommarminnesberättelsen — eftersom vi alla lyssnade och ville skriva just om Ahmeds upplevelser.

Denna berättelse, och det sätt på vilket den 'värkte fram', tycker jag visar att Ahmed genom sin sommarupplevelse plötsligt hade fått behovet och motivationen att uttrycka händelser och känslor med hjälp av det svenska språket i tal och skrift:

Ahmeds vän

'En dag i somras då Ahmed var ute och cyklade hörde han någon som ropade på honom. Det var en gammal kvinna. Hon stod i en trädgård där det fanns många äppelträd. Ahmed cyklade fram till henne. Den gamla kvinnan var mycket vänlig. Hon frågade om Ahmed ville ha äpplen. Hon sa att han fick plocka en hel kasse full med äpplen. Ahmed klättrade upp i träden och plockade äpplen. Han cyklade sedan hem till sin familj. Ahmeds mamma blev mycket glad och hon gjorde äppelmos av äpplena. Ahmeds mamma bakade sedan en kaka. Denna kaka tog Ahmed med sig till den gamla kvinnan. Den gamla kvinnan bjöd in Ahmed i sitt hem. Där fanns många gamla möbler. Ahmed fick titta i gamla böcker, som han inte kunde läsa.

Ahmed besökte den gamla kvinnan flera gånger under sommaren. Han rastade hennes hund. Han handlade åt henne.

På vintern bor den gamla kvinnan hos sina barn och deras familjer. Men nästa år hoppas Ahmed att han träffar den gamla kvinnan igen i den vackra trädgården.'

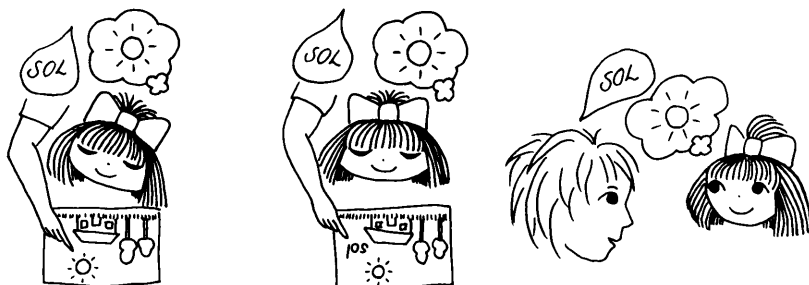
I Libanon bor Ahmeds farbror kvar med sin familj. Han äger många apelsinträd från vilka Ahmed ofta plockat apelsiner när han var liten.

Jag undrar om Ahmed tänkte på apelsinträden i Libanon, när han plockade äpplen i den gamla kvinnans trädgård i Sverige?''

”Cat

GUNILLA FREDRIKSSON

En vacker majdag besökte jag för andra gången förberedelseklassen för att hälsa på Cat, som skulle bli min Sv 2-elev så småningom. Hon lyste som en sol, när hon kände igen mig och ritade en bild till mig.



Ett hus, träd och gräs. Jag ritade dit en sol och textade ordet sol. I den stunden började hennes och mitt gemensamma arbete med läsning.

Cat kunde läsa lite på thailändska, när hon kom till Sverige. I förberedelseklassen plitade hon sina svenska bokstäver, lärde sig svenska av fröken och spanska av klasskamraterna, som alla råkade vara sydamerikaner. Efter någon månad blev det sommarlov. Då hade vi redan beslutat att placera henne i svensk klass till hösten.

Av svenska kamrater och sin svenska 'lätsaspappa' lärde hon sig en del svenska under sommaren. Vi placerade henne i årskurs två, trots att hon hade åldern inne för trean. I klassen fanns en rumänsk flicka, Carla, som varit i Sverige lika länge som Cat. Tillsammans fick flickorna Sv 2-undervisning ca fem timmar i veckan och ytterligare någon timme var de ensamma med mig. Resten av tiden tillbringade de i klassen.

Carla kunde läsa ganska bra på rumänska, som har latinska alfabetet och ungefär samma principer för läsning som svenska, även om en del ljud tecknas olika. Cat kom ihåg tolv av bokstäverna hon lärt sig i förberedelseklassen, men hade inte 'knäckt läskoden'. Hon hade en del ordbilder, sammankopplade med begrepp, bl a sol, men någon egentlig förståelse för läsning med våra bokstäver fanns inte.

Det var alldeles för sent att börja från början, som i årskurs ett med bokstavsinlärning och ljudning, tyckte jag. Dessutom skulle det inte fungera tillsammans med Carla, som kunde utläsa de svens-

ka orden, om än med möda. Det enda alternativ som återstod, var att arbeta med ordbilder.

Flickorna fick varsin klippdocka med tillhörande kläder, tryckta utan färg på stadigt papper. Först målade vi dockorna, klippte ut och skrev ord för kroppsdelar på baksidan. Sedan ägnade vi många lektioner åt att leta kläder för dagens väder, måla och klippa. Jag textade klädernas namn på baksidan. När jag uppmanade 'sätt på strumporna, glöm inte mössan' eller frågade om dockan skulle ha kjol eller långbyxor när hon gick på fest, letade Cat efter ordbilderna 'strumpor, mössa, kjol, långbyxor' medan Carla stavade sig fram.

Cat fick i uppgift att rita sitt hus i Thailand. Utanför huset ritade hon mormor, som stod och hängde tvätt, och morfar med armarna i vädret 'för han sova före'. Jag skrev ned allt hon berättade med korta meningar, enkel meningsbyggnad och ord, som jag visste att hon förstod. 'Morfar sträcker på sig. Han har just vaknat. Mormor hänger tvätt. Hon ska snart gå och hämta vatten' osv. Vi läste texten tillsammans. Cat läste fint, texten var ju bekant. Hon fick i läxa att läsa hemma och läste igen för mig nästa dag. Hon använde fortfarande ordbilderna som stöd för minnet, det förstod jag av att hon inte läste ordens ändelser rätt. Vårt sätt att böja efter tempus, genus, numerus m m förekommer inte i thailändskan och var alltså ett fullständigt okänt fenomen för henne. Vi tränade igen och efter någon vecka läste hon hela texten för sin klass och fick mycket beröm av klasskamraterna.



Vi spelade memory med ord för kläder, rörelseverb och 'skolverb', prepositioner m m, där man skulle para ihop bild och ord. Carla läste orden, om än med ilska över vokalerna som uttalades 'fel' och de nya svenska med 'prickar'. Cat kunde fortfarande bara tolv bokstäver, men kände igen ordbilderna.

Vi repeterade orden för kroppsdelar med hjälp av rörelsesånger, genom att peka på klippdockan, rita ansikten och stoppa in händer i kopieringsmaskinen. Ibland skrev jag, ibland skrev flickorna av mina ord. En dag lade vi Cat på ett långt papper, ritade runt henne och färglade bilden, som vi tejpade upp på en dörr. Flickorna föreslog 'kroppsdelord', som jag textade på kort. Jag fyllde på med svårare (mindre frekventa) ord och markerade svårighetsgrad på korten. Sedan lekte vi pekleken, som går till så att en elev drar ett kort, läser tyst (och får viskande hjälp om det behövs) och pekar på det som står på kortet. Den, eller de, som tittar på försöker gissa vilket ord det gäller och säger det. Leken kan varieras på många sätt. En elev kan tex dra ett kort, läsa högt och uppmana någon annan att peka. Vi började med de vanligaste orden och fyllde successivt på med svårare, liksom ord som Cat kunde som ordbild, men inte hörde till sammanhanget (tex vägg, dörr, fröken, bok).



Memoryspel, klippdockor, de arbetsböcker som flickorna arbetade självständigt med i klassen och en del annat material vi använde kommer från RPH-Hör och är avsett för hörselskadade och döva barns begrepps- och läsinlärning. Många av dessa barn måste också använda sig av ordbildsметoden, eftersom de inte kan ljuden eller orden, när de påbörjar sin läsinlärning. Det finns en uppsjö av billigt eller gratis material att använda, medan man samlar svenska ord, begrepp och ordbilder. Fina trycksaker i färg från Vår Näring gav underlag till många samtal kring mat och matvanor. Ett litet häfte från Tandvärnet gav kunskap om munhygien. Gamla hembygdskunskapsböcker, som skulle slängas, gav oss klipp- och klistramaterial nog för en grundkurs i naturlära. Med hjälp av påsnitar och färgade papper som försättsblad tillverkade vi små häften för varje ämnesområde. Cat använde sina häften som ordböcker. När hon ville berätta något och saknade ord, fanns det ofta bilder att tillgå. Hon pe-

kade, sa 'den' eller 'sån' och ville att jag skulle säga ordet. Jag pekade på ordet, som var textat bredvid och sa 'läs'. Hon klarade oftast att läsa ordet själv.

I oktober läste Cat högt för sig själv en hel mening i en okänd text, sakta men säkert. Vi provade med ytterligare några meningar och det gick lika bra. Jag blev nyfiken och tyckte att det återigen var dags att pricka av vilka bokstäver hon kunde. Det visade sig att nu kunde hon alla bokstävernas 'ljud'. (Deras 'namn' var hon i vissa fall fortfarande osäker på.)

Cat hade knäckt läskoden. Den enda svårighet som återstod, var hur r och l skulle läsas. Båda ljuden finns i thailändska, men betraktas som ett ljud, vilket varierar uttal beroende på vilka andra ljud det kombineras med. Vi tränade att uttala r och l i olika kombinationer och när de 'satt rätt i munnen' kunde Cat utan svårighet acceptera att r alltid är r och l alltid är l på svenska.

Både Cat och Carla tyckte om att höra sagor. När vi läst sagan om Snövit, som Carla redan läst på rumänska, kopierade vi hela boken och klippte bort texten. Flickorna fick, en i taget, återberätta sagan med sina egna ord, som jag skrev ner. Det blev två sinsemellan ganska olika berättelser, som vi använde som läsläxa. Båda flickorna läste för klassen. Cat läste många gånger för sin lillebror.

Framåt vårterminen började Cat fundera över svenska plural- och tempusändelser. Hon lade till ett litet ö-liknande ljud, när hon talade, som för att markera att det skulle vara något i slutet av orden. Samtidigt började spansktalande Ella, som hade en alldeles hemmagjord men mycket konsekvent grammatik, reflektera över dessa fenomen. Jag ändrade schemat, så att Ella och Cat fick gå tillsammans en timme i veckan. Ella gick i ettan och var på god väg att förstå mysteriet med läsning. Båda två klarade utan större svårigheter av att analysera och stryka under de bokstäver i svenska substantiv 'som visar att det är flera' och de verbändelser 'som säger att var förut', om stammen i ordet var en känd ordbild.

I dag går Cat i årskurs fyra, läser bra på svenska, men har fortfarande lite svårt med stavningen, när hon skriver fritt. Hon glömmer också ändelser ibland, men det räcker med att jag sätter fingret på ett felaktigt adjektiv eller verb, för att hon ska rätta till detaljerna. Med ett soligt leende.”

Till Cat

*På språket med de vackra bokstäverna
kunde du redan läsa
Lång tid gick och du lärde dig
tolv av våra bokstäver
Men du förstod inte vad du skulle
göra med dem
Lång tid gick och du lärde dig många ord
och kunde dina tolv bokstäver
Men jag kunde inte lära dig läsa
jag visste inte hur man läser
på ditt språk
språket med de vackra bokstäverna*

*Så en regnig dag i oktober
läste du några svenska ord
inte många, inte fort — men ändå!
Jag häpnade
Jag ville veta
Jag förhörde
Nu kunde du plötsligt alla tjugoåtta
— och dubbelve!*

*Jag tvivlade aldrig någonsin
på din förmåga
Jag gav sinnebilder av ord
och bokstavsbilder av ord
Men blev ändå så häpen
och rysligt nyfiken:
Vad hände egentligen
under din blåsvarta blanka kalufs?
Inne i ditt vackra huvud?
Det får jag kanske aldrig veta*

*Men jag vill förstå!
För du är inte den första
och inte den sista. . .*

Gunilla Fredriksson

8. Läromedel

”Traditionella läsinlärningsmaterial har ofta ett för invandrabarnen alltför svårt språk med många ovanliga, icke frekventa ord, för svår satsbyggnad och ordlekar vilkas innebörd är klar för en svensk elev men som invandrareleven ofta står helt frågande inför. Det finns alltså ett stort behov av läromedel som tar hänsyn till att läsinlärningen sker på ett andraspråk och som samtidigt utökar ordförrådet och övar de grammatiska strukturerna.”

Ur Sprins-projektet nr 3, Invandrarundervisningen och läromedlen, s 27, Göteborgs Universitet, 1982.

Eleverna förväntar sig ofta en lärobok, för att det ska vara en ”riktig” skola. Många lärare har inte tidigare arbetat utan lärobok och känner sig inte riktigt trygga. En bok ger ett slags trygghet, man märker att det går framåt, man har en progression som man följer, som ger stadga åt arbetet. Undervisningsgrupperna är ofta väldigt heterogena och eleverna behöver arbeta individuellt i sin egen takt.

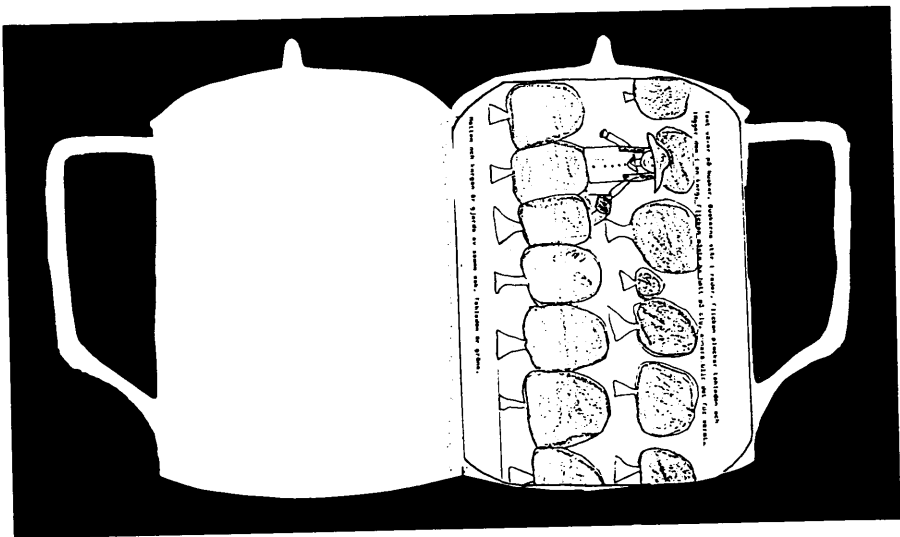
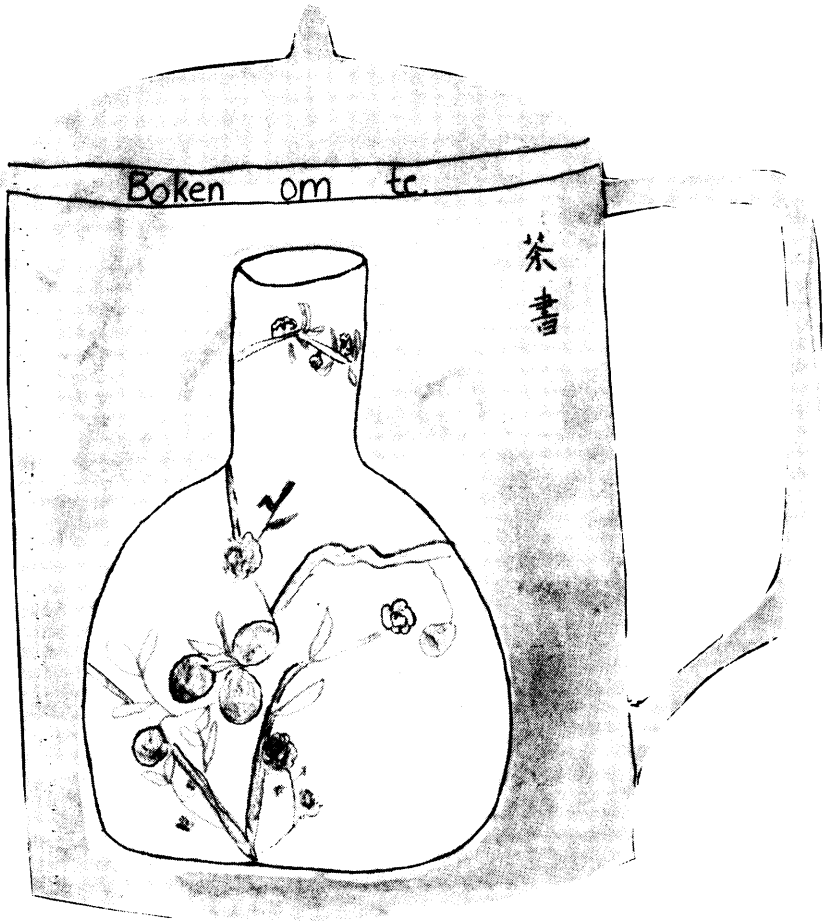
I arbetet med invandrarelevernas läs- och skrivinläring blir omvärlden, föremål, bilder och elevernas egna erfarenheter viktiga läromedel. De utgör underlag för elevernas produktion av tal, som blir text — den text som kan ligga till grund för läs- och skrivinläringen.

Det är viktigt att man verkligen tar vara på elevernas texter, att de renskrivs (gärna av eleverna själva), att de stencileras ut och samlas i pärmar snyggt och prydligt, så att eleverna ser och upplever att de verkligen har arbetat och att arbetet går framåt.

Kersti Häller Löfdahl, lågstadielärare, Göteborg, beskriver här hur hennes elever gör egna böcker:

”Alla barnen gör själva många små temaböcker med marmorerade omslag, de kinesiska barnen är för det mesta jätteduktiga på att teckna och måla, de har ett uppövat bildseende och älskar skönhet i alla former. Genom att producera mycket bilder själva kan de kompensera vad de inte kan i svenska och kinesiska (de kan för det mesta inte så många tecken och det är omöjligt för mig att använda ett lexikon).

Men allt är naturligtvis inte idyll, långt därifrån. Därför tror jag

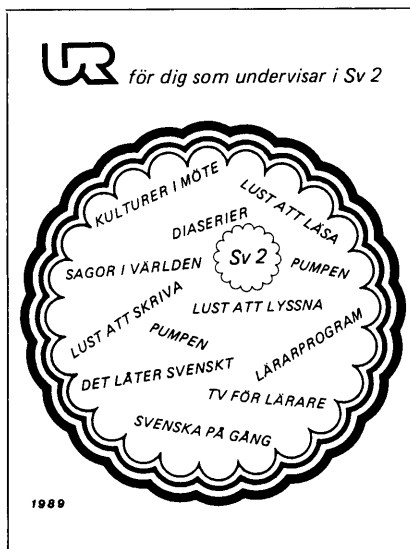


att det ibland kan vara skönt att 'krypa bakom' lite svårare och mer kontroversiella 'färdigproducerade' bilder i den fria skrivningen, det fungerar nästan som terapi, faktiskt."

Bilder, både färdigproducerade och elevernas egna, är mycket viktiga undervisningsmaterial. Elevernas egna bilder fungerar som mycket mer än underlag för textproduktion. Det är också ett sätt för eleverna att bearbeta sina svåra upplevelser, att kommunicera med omvärlden, där språket inte räcker till.

Läs- och skrivinläringen är inte slutförd, utan har möjligen nått ett etappmål, den dag eleverna kan "läsa" tragglande, knackigt, men dock läsa. De ska då ha tillgång till texter, lätta, intressanta och meningsfulla texter för att öva och förbättra sin nyvunna färdighet. De ska också kunna hämta kunskap ur lätta faktatexter. Böckerna ska ha ett innehåll som passar elevernas ålder, gärna väl illustrerade, men framför allt ha ett innehåll som gör läsningen mödan värd. Genom läsning förbättras läs- och skrivförmågan, elevens svenska förbättras. Kunskaper och även starkt självförtroende blir ytterligare effekter av läsningen.

Det finns ett antal läromedelsförteckningar som sammanställts som en hjälp för lärare att hitta fram till lämpliga läromedel.



Utbildningsradion (UR)

UR har utgivit katalogen "UR för dig som undervisar i Sv 2". Katalogen innehåller bl a ljudband (utan trycksaker) för den som kan en del svenska men inte kan läsa och skriva. Där finns också sagor (med manusblad) och serien Lust att skriva (med trycksak) där eleverna kan lyssna och följa med i texten samtidigt. Där finns också serien Lust att lyssna, ljudberättelser utan tal. Katalogen fås gratis från kundtjänst, 08/784 42 40.

Statens institut för läromedel (SIL)

SIL har bl a utgivit följande läromedelsförteckningar i svenska som andraspråk:

Svenska som andraspråk — grundskolan, 1988

Svenska som andraspråk — grundsärskolan, 1987

Textlöst material för hemspråk och svenska som andraspråk i förskolan och skolan, 1989

Grundvux, 1987

Svenska som andraspråk — vuxenutbildningen, 1987

Förteckningarna kan beställas från SIL-lagret, Box 3083, 700 03 ÖREBRO, Tfn 019/11 19 74.

SIL har en särskild enhet, MINV (Rikscentralen för pedagogiska hjälpmedel för minoritets- och invandrarundervisningen). MINV svarar bl a för information om vilka läromedel som finns för undervisning i svenska som andraspråk, hur de kan användas och var de kan köpas.

De förteckningar som SIL sammanställer är till stor hjälp vid val av läromedel, eftersom förteckningarna innehåller kommentarer om lämplig ålder, språknivå och annat som kan vara bra att få kännedom om. Alla läromedel som finns i förteckningarna finns på MINV-utställningen. Det är en permanent riksutställning över läromedel både för hemspråk och för svenska som andraspråk. Utställningen är öppen för besök måndag—torsdag klockan 13.00-16.30.

Bäst är att ringa och avtala tid i förväg, om man vill vara säker på att få hjälp vid sitt besök. Grupper bör alltid boka tid i förväg.

Man kan få pedagogisk rådgivning per telefon vid exempelvis läromedelsval.

Telefon till SIL: 08/663 13 10.

Besöksadress: Sandhamnsgatan 63 i Stockholm. Postadress: Box 27052, 102 51 STOCKHOLM.

Rikscentralen för pedagogiska hjälpmedel för hörselskadade (RPH-HÖR)

RPH-HÖR har utgivit "Katalog över läromedel för hörselskadade". Dessa läromedel har ofta visat sig passa bra även för invandrarundervisningen, eftersom de är skrivna på en "lätt" svenska.

Katalogen kan beställas från RPH-HÖR, Box 3083, 700 03 ÖREBRO, Tfn 019/10 54 90.

För ytterligare information om läromedel och läromedelsanvändning se kapitel 12 i kommentarmaterialet *Hemspråksklasser och sammansatta klasser* (Läroplaner 1988:16), Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget, 1988.

Definition av olika organisationsmodeller

<i>Förberedelseklass</i>	En tillfällig klass/grupp i grundskolan där eleven går under den första tiden i Sverige. Undervisningen består i huvudsak av intensivundervisning i svenska samt hemspråksundervisning.
<i>Basgrupp</i>	Undervisningsgrupp för invandrarelever i grundskolan som har bristfällig skolbakgrund.
<i>Hemspråksklass</i>	En klass på grundskolans låg- eller mellanstadium där elever med ett annat hemspråk än svenska undervisas av en tvåspråkig lärare. Undervisningen förmedlas från början på elevernas hemspråk för att så småningom delvis övergå till undervisning på svenska språket. Eleverna får också undervisning i svenska som andraspråk.
<i>Sammanfattad klass</i>	En klass på grundskolans låg- eller mellanstadium där en del av eleverna har ett annat gemensamt hemspråk än svenska och undervisas på sitt hemspråk av en tvåspråkig lärare vissa lektioner. Den andra delen av klassen har svenska som gemensamt undervisningsspråk.
<i>Introduktionskurs för invandrarungdom</i>	En gymnasiekurs för invandrarelever som behöver ytterligare kunskaper i svenska eller andra ämnen innan de kan genomföra fortsatt gymnasieutbildning. Kursen omfattar 1-2 terminer. (Försöksverksamhet med tvååriga kurser pågår.)
<i>Kompletterande sommarkurs för invandrarungdom</i>	En kurs för elever som avslutat grundskolan eller går i gymnasieskolan och behöver komplettera olika ämnen. Kursen omfattar 6 veckor.



Detta kommentarmaterial handlar om läs- och skrivinläring för invandrarelever som inte kan läsa eller skriva på svenska i åldrar när jämnåriga kamrater på låg-, mellan- eller högstadiet har passerat denna inläring.

^ Materialet behandlar bl a studiesituationen för flyktingbarn med svåra upplevelser bakom sig, alfabetisering på svenska, läs- och skrivförberedelser samt ger exempel på lärares arbete med läs- och skrivinläring för elever med språk och kulturbakgrund från andra länder.

Två kommentarmaterial för undervisningen i svenska som andraspråk har tidigare utgivits, *Svenska som andraspråk - Grundläggande färdigheter* (1985) och *Svenska som andraspråk - Fördjupade studier* (1987).

ISBN 91-47-03172-7

UTBILDNINGSFÖRLAGET

