



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Kultur Språk Medier

Examensarbete

15 högskolepoäng

Att lära sig skriva på standardarabiska

En undersökning av hur grundskolelever med arabiska som modersmål skriver standardarabiska och vilka hinder de möter på vägen

Learning how to write in Modern Standard Arabic

An investigation of how primary school students with Arabic as their first language write and what obstacles they encounter

Yassine Yassine
Dia Jaffar Alammar

Lärarexamen 270hp
Arabiska med didaktisk inriktning
2009-05-25

Examinator: Gun Hägerfelth
Handledare: Stina Block

Sammandrag

Syftet med vårt arbete är att belysa och jämföra hur skrivinläring i MSA¹ fungerar i modersmålsundervisningen på några skolor i en kommun i södra Sverige, där vi valde att göra vår undersökning. För att testa elevernas rättskrivnings- och grammatikförmåga valde vi att göra skrivtest på sju skolor i kommunen. Vi genomförde också enkäter med tio modersmåls lärare i dessa skolor.

De viktigaste resultaten av vårt arbete är att vi fann stora brister hos eleverna gällande skrivning på standardarabiska (MSA). Fonologiska stavningsfel, där stavningssättet inte ger ett fonologiskt acceptabelt uttal av ordet, var mer vanliga än andra fel bland eleverna. Resultaten har också visat att majoriteten av de testade eleverna inte kan differentiera när de skriver enkla satsdelar, såsom subjekt och direkt objekt.

Vi observerade dessutom att användandet av dialekterna har en betydande inverkan på elevernas skrivning som är på MSA.

De i undersökningen deltagande modersmåls lärarna håller med om betydelsen av användandet av MSA som bas i modersmålsundervisningen för utveckling av skriftspråket hos eleverna, som vi menar är vägen för eleverna att tillägna sig kunskaper om språkets uppbyggnad och härmed utveckla sin förmåga att uttrycka sig skriftligt på modersmålet. Resultaten pekar också på olikheter i lärarnas arbetssätt, användning av MSA och kompetens i ämnet.

Genom testen och enkäterna fick vi fram intressanta resultat om skrivundervisningen i modersmålundervisningen i arabiska och vi fick fler tankar om hur man kan utveckla undervisningen.

Vi hoppas att vårt arbete belyser det som varje blivande modersmåls lärare bör ha i åtanke när han eller hon undervisar elever med arabiska som modersmål.

Nyckelord

MSA (Modern Standard Arabiska), modersmåls lärarnas kompetens, fonologisk medvetenhet, vokalisering.

¹ MSA (Modern Standard Arabiska) är det för arabisktalande gemensamma läs- och skriftspråket som används i media, i litteratur och i officiella sammanhang i hela den arabisktalande världen.

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Syfte	8
1.2 Frågeställningar	9
2 Bakgrund	9
2.1 Historik.....	9
2.2 MSA och dialekter.....	10
2.3 Styrdokument	11
3 Tidigare forskning	11
4 Metod och genomförande	13
4.1 Skrivtest	14
4.2 Enkätundersökning	16
5 Resultat och analys	16
5.1 Resultat på rättstavningstestet.....	16
5.2 Analys av resultat på rättstavningstestet.....	19
5.3 Resultat på grammatiktestet	21
5.4 Analys av resultat på grammatiktestet	22
5.5 Lärarnas svar på enkäterna.....	23
5.6 Analys av enkätsvaren	23
6 Diskussion och slutsatser	24
6.1 Fonologiska svårigheter.....	25
6.2 Visuella svårigheter	26
6.3 Grammatiska svårigheter.....	27
6.4 Modersmållärarnas kompetens	27
6.5 MSA:s betydelse i undervisningen.....	28
6.6 Förslag till förbättring.....	29
7 Referenser	30

Bilagor

1. Tester
2. Lärarenkät
3. Brev Till föräldrar
4. Illustrationsbild över bokstaven **ض d**
5. Betyg i arabiska från Baghdads Universitet

1 Inledning

Arabiska är modersmål för ca 340 miljoner människor och ett viktigt språk för ca en miljard muslimer över hela världen². Arabiska var ett viktigt språk för vetenskapen och har haft stor betydelse för utvecklandet av bl.a. matematik, kemi och medicin under medeltiden och därför har många språk ett antal låneord från arabiskan såsom det matematiska ordet *algebra*.

I Sverige är elever med arabiska som modersmål, i jämförelse med andra elever med annat modersmål än svenska, den största gruppen i de svenska skolorna och inget annat språk kommer i närheten av det antal talare av ett modersmål som arabiskan visar. Skolverkets siffror visar att antalet elever med arabiska som modersmål år 2006/2007 var 25 648 elever³. Detta antal kommer troligen att öka om födelsefrekvensen hos familjer från arabvärlden följer samma mönster som i deras hemländer. När man studerar Skolverkets siffror om storleken på språk i den svenska skolan ser man att arabiska som modersmål ligger på andra plats efter svenska. Modersmålsundervisning kräver fler lärare och därför startades en utbildning för arabisktalande lärare inom lärarprogrammet på Malmö högskola höstterminen 2005.

Den stora betydelsen som arabiska som modersmål har i Sverige fick oss att fundera kring att undersöka hur inläringen av arabiskan fungerar samt att åskådliggöra vilka hinder på vägen mot inläring av språket elever med arabiska som modersmål möter.

I Sverige är det okänt för många att det finns mycket stora skillnader mellan skriftspråket och det språk som arabisktalande använder vid tal och samtal. Det för arabisktalande gemensamma läs- och skriftspråket kallas för Modern Standard Arabiska (MSA) medan det språk som arabisktalande människor använder i sitt vardagliga liv är dialekter som inte är möjliga att använda vid skrivning och läsning. Det finns dessutom mycket stora skillnader mellan de olika arabiska dialekterna i motsats till skriftspråket som är gemensamt. Den libanesiska dialekten är något helt annat än den irakiska. Den dialekt som de flesta förstår är egyptiska och det beror på att Egypten producerar många filmer och serier som är populära bland arabiska folkgrupper i hela den arabisktalande världen. MSA är det gemensamma språket i arabvärlden. Med hjälp av MSA kan en libanes kommunicera med en irakier eller en marockan. Det är omöjligt att ersätta MSA med dialekter för att dialekterna varierar väldigt mellan olika städer i samma land och för att dessa saknar nedtecknade grammatiska regler.

När vi talar om modersmålsundervisningen i arabiska menar vi MSA, och inte dialekterna som inte går att läsa och skriva. När vi läser kursplanerna (Kursplan modersmål 2000) för

²http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85_%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A

³ Statistiska uppgifter från Skolverkets hemsida: <http://www.skolverket.se/sb/d/1638/a/9053>

arabiska som modersmål ser vi att eleverna ska tillägna sig kunskaper om språkets uppbyggnad för att kunna göra jämförelser mellan sitt modersmål och det svenska språket, och därigenom utveckla sin tvåspråkighet. Pedagogernas engagemang i att utveckla MSA hos eleverna är självklar för att det är MSA som har nedtecknad grammatik och inte dialekterna.

Vi menar att det finns många hinder som står i vägen för inläring av arabiska som modersmål. Vi kommer därför att diskutera dessa hinder och speciellt undersöka elevernas språkmedvetenhet som bl. a. fonologisk medvetenhet och vokalisering.

Grammatiken i MSA bygger helt på vokalisering. I MSA böjs satsdelarna i tre kasus som utmärks (vokaliseras) med antingen korta eller långa vokaler. Genom att kunna vokalisera kan eleven skilja mellan olika satsdelar, som subjekt och direkt objekt, vilket leder till en bättre kontroll av språkets uppbyggnad. Vokalisering är enligt Dakur (1998)⁴ porten till rätt läsning, rätt uttryck och tänkt innebörd. Vokalisering är nyckel till de rätta grunderna i tal, skrivning och lyssnande. Rätt vokalisering hjälper eleverna att analysera och förstå texter samt utvecklar elevens uppmärksamhet som i sin tur leder till en god förståelse för liknande uppbyggnader.

Genom att vara fonologiskt medveten utvecklar eleven sin förmåga att kunna höra skillnader och likheter mellan olika ljud och därmed förstå och uttrycka sig muntligt och skriftligt på modersmålet.

Det finns stora skillnader mellan de arabiska dialekterna och MSA. Stavningssättet som är på MSA avviker oftast väldigt mycket från ordens uttal om de är på dialekt. I det arabiska språket uppstår det inte ortografiska fel, d.v.s. när ordet felstavas fast det fonologiskt sett är acceptabelt, såsom ”mig” och ”mej”. Fel som uppstår vid skrivning i arabiska är endast lexikala, fonologiska eller grammatiska.

Eftersom ett fungerande modersmål är en förutsättning för att lära andra språk, samt ett medel för att utveckla kunskaper i andra ämnen vill vi att våra elever får en fungerande modersmålsundervisning som kan vara en nyckel för att lära sig andra ämnen.

1.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att utifrån skrivtest och enkäter undersöka elevernas skrivförmåga, nämligen hur arabisktalande elever klarar att använda standardarabiska vid skrivning med hänsyn till fonologisk medvetenhet och vokalisering. Vokalisering är grunden för den arabiska meningsuppbyggnaden, och den fonologiska medvetenheten är grunden för skriv-

⁴ En bok som rekommenderas i delkursen ”Språk och språktillhörighet” i lärarutbildningen ”Arabiska med didaktisk inriktning” på Malmö högskola

och läsinläringen. Dessa färdigheter är två mycket viktiga faktorer för att eleverna ska kunna använda sitt modersmål som medel för sin kunskapsutveckling och på så sätt tillägna sig ett ord- och begreppsörråd inom olika områden.

Vi vill också ta reda på hur modersmållärare i arabiska tänker kring betydelsen av att använda standardarabiska vid tal som medel för att utveckla skrivinläring.

Målet med vårt arbete är att utifrån de resultat vi får fram börja fundera över hur man bäst kan utveckla modersmålsundervisningen.

1.2 Frågeställningar

1. Hur klarar grundskoleelever med arabiska som första språk att skriva standardarabiska med hänsyn till språkets uppbyggnad?
2. Vilken fonologisk medvetenhet har grundskoleelever med arabiska som första språk när de skriver på MSA?
3. Vilka är lärarna och vilken vikt lägger de vid standardarabiska i undervisningen?

2 Bakgrund

I detta kapitel redovisas kortfattat hur standardarabiskan har utvecklats och vad detta innebär för läroprocessen för elever med arabiska som modersmål.

2.1 Historik

Efter 700-talet förändrades det arabiska språkets roll dramatiskt. Det gick från att ha varit ett talat språk till att bli ett litterärt skriftspråk för en stor variation av folk och kulturer.

För första gången lades grunderna till den arabiska grammatiken och det var då man började höra felvokaliserade uttryck, under tiden då Ali var den fjärde kalifen⁵ i Rashidun styret (656-661). På den tiden bad Ali den välkände grammatikern Abu Alaswad Aldoali, som var en av hans närmaste vänner, att skriva ner grundläggande grammatikregler för att bevara språket, efter det att många icke araber började konvertera till islam och påverka människors tal. Aldoali lade grunderna till arabisk grammatik såsom hur subjekt, direkt objekt och presensformerna indikativ, jussiv⁶ och konjunktiv uttrycktes, och han försåg bokstäverna med

⁵ Kalif (ställföreträdare) var den titel som den andlige och världslige ledaren för islam använde i sexhundra år efter profeten Muhammads död 632.

⁶ När en negationsartikel föregår ett presens blir presens i jussivform.

prickar⁷. Steget med prickarna underlättade mycket för efterkommande generationer för att de skulle kunna skilja mellan bokstäver som är visuellt lika såsom ﺕ (t) med två prickar ovanpå bokstaven, ﺏ (b) med en prick under och ﺙ (θ) med tre prickar ovanpå. Några år senare utfärdade den umayyadiska kalifen Abd al-Malik ibn Marwan (685-705) en order om att det arabiska språket, som var skilt från de olika nya dialekterna som vuxit fram, skulle bli det enda språk som skulle användas inom administrationen i hela det islamska imperiet.

Enligt Bohas (1990) är Sibawayhs (762-793) bok den äldsta bevarade avhandlingen om det arabiska språket. På grund av sin detaljerade analys och förklaringsmodeller blev boken en allmän referens för grammatikerna några hundra år efter Sibawayhs död.

På 1100 och 1200-talen nådde grammatikbeskrivningen ett stadium där alla språkets aspekter grundligt genomarbetats, och då gjorde Ibn Malik sin *Alfiyya*⁸ på ett tusen rader vers, som är en heltäckande grammatik över det arabiska språket⁹.

Under det osmanska riket och den europeiska kolonisationstiden och framåt påverkades det arabiska språket mest så att det nu finns två språkvarianter, talspråk och skriftspråk. Nu finns det ett gemensamt skriftspråk (MSA) i alla länder och en rad olika talspråk i samma land.

MSA är det språk som eleverna möter när de skriver och läser och det är också detta som förekommer i de flesta barn tv-program. Eleverna befäster sina skrivkunskaper i MSA om de använder det i både tal och skrift, därför anser vi det stora behovet för användning av MSA, som är skriftspråket, även som talspråk under modersmålslektioner.

2.2 MSA och dialekter

Arabiskan uppdelas i två huvudvarianter, MSA eller dialekter. MSA skrivs med det arabiska alfabetet och är gemensamt för hela arabvärlden. MSA används primärt som skriftspråk men används även muntligt i formella sammanhang som konferenser, nyhetsutsändningar och dylikt. MSA har en nedtecknad grammatik vilket inte dialekterna har och är språket som eleverna möter vid läsning och skrivning.

Skillnaderna mellan MSA och de övriga arabiska dialekterna är stora. Om man däremot skulle analysera skillnaderna mellan de irakiska och libanesiska talspråken, så kan man konstatera att det inte rör sig om två helt olika språk utan om två olika dialekter, där de som samspråkar kan förstå varandra utan större ansträngning. De dialektala skillnaderna kan givetvis också finnas bland människorna i ett och samma lands befolkning.

⁷ Fakhir Jassim, doktorand i historia (03-03-2009) och Wikipedia (03-03-2009)

⁸ Alfiyya är en diktsamling som består av tusen rader vers

⁹ Fakhir Jassim, doktorand i historia (03-03-2009)

Användningen av MSA har dramatiskt minskat under de senaste århundradena. Kolonialmakten och ockupationen har spelat stor roll för språkets förändring och utveckling. Vi vet exempelvis att det finns många turkiska ord i det arabiska språket på grund av den turkiska närvaron i arabvärlden.

Alla dessa faktorer har vållat skrivsvårigheterna hos eleverna, för att stavningssättet oftast avviker mycket från ordens uttal på dialekt.

MSA är det officiella skriftspråket, utbildningsspråket, mediaspråket och det vetenskapliga språket.

2.3 Styrdokument

Under mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret står det att eleven skall kunna skriva kortare berättelser, brev eller redogörelser så att mottagaren kan förstå.

Under ämnets karaktär och uppbyggnad i kursplanen för modersmålsundervisning (Kursplan modersmål 2000) står det att språkförmågan utvecklas genom att aktivt arbeta med modersmålet, som att bl.a. skriva för att uttrycka känslor, tankar och idéer. Vidare kan man läsa att jämförelser mellan modersmålet och det svenska språket utvecklar förståelsen för språkens betydelse och uppbyggnad.

Kursplanens strävansmål (Kursplan modersmål 2000) anger att skolan ska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att uttrycka sig skriftligt på modersmålet och tillägnar sig kunskaper om språkets uppbyggnad.

Under ämnets syfte och roll i utbildningen (Kursplan modersmål 2000) kan man läsa att lärande är starkt förknippat med modersmålet och att det är viktigt att befästa kunskaperna i det egna språket för att lära sig svenska. Ämnet har därför det viktiga uppdraget att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling.

3 Tidigare forskning

Dakwar (2005) behandlar effekten av diglossi i sin doktorsexamen "Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning". Dakwars text handlar om vilka hinder eleverna med arabiska som modersmål i Israel möter vid inläring av MSA. Dakwar refererade till Ferguson (1959) som definierade diglossi som existensen av två språkvarianter. I det arabiska fallet är dialekter den ena varianten och MSA den andra.

Dakwar gjorde en kvalitativ analys på elevernas svar. Hon kategoriserade svaren till fonologiska, lexikala, morfologiska svårigheter med inlärningsprocessen. Vidare anser Dakwar att de fonologiska svårigheterna motsvarar rapporterade svårigheter med ljud. Som exempel skriver Dakwar att fonemet [θ] (som th i det engelska ordet bathroom) i MSA inte finns i den palestinska dialekten utan att det kompenseras med fonemet [t], således blir talet tre [TALATA] istället för [θALAθA]. De lexikala svårigheterna motsvarar dilemmat gällande ordens olika betydelser, till exempel var det svårt för eleverna att skriva ordet boll [KORA] i standardarabiska som motsvarar [TABE] på den palestinska dialekten. Slutligen fann Dakwar morfologiska svårigheter som motsvarar de rapporterade problem med grammatiken som inte är tillgänglig i den palestinska dialekten.

Backman (2004) diskuterar i sin uppsats om det är bra eller inte att det finns två språkvarianter; MSA och dialekter. Backman intervjuade tolv arabisktalande modersmåls lärare. Nio av tolv modersmåls lärare svarade omedelbart att det var ett stort pedagogiskt problem att det finns två språkvarianter. Två svarade att det var problem, men inte med samma emfas som de nio. En svarade att det var ett problem, men att diglossin var berikande. Många påpekade att man måste anpassa sig efter barnens nivå, vilket är ett förväntat svar från en pedagog. Vidare skriver Backman att en lärare kommenterade att dialekter är ett medel för att lära sig MSA liksom man använder svenskan för att lära sig engelska.

På frågan om betydelsen av standardarabiska i modersmålsundervisningen skriver Backman att flera modersmåls lärare kommenterat att ett avskaffande av MSA skulle vara katastrof och något helt otänkbart. Lärarna har betonat den internationella aspekten. Man kan resa över hela arabvärlden och man kan tala med alla araber oavsett var de kommer ifrån. En lärare svarade att all undervisning gärna hade fått vara på dialekt. Men samma lärare ansåg att kasusändelser är nödvändigt, och de finns inte på någon dialekt.

Problemet med diglossi beskrivs av Hussein Maxos (2009)¹⁰ som ett av de största hindren för varje elev som studerar MSA. Författarens lösning på detta problem är att undervisa i standardarabiska vid sidan om talspråkligt arabiska på nybörjarnivå. Vidare skriver Maxos att det finns andra problem med att lära sig arabiska i USA än diglossiproblemet. I en ofullständig lista över de andra problem en arabiskstuderande stöter på i USA ingår bl.a.

¹⁰ Maxos är lärare i arabiska språk och kulturella studier av icke-infödda, Damaskus, Syrien

bristen på tillgängliga resurser och att de flesta arabiska texter är skrivna utan användning av korta vokaler (tecken)¹¹.

Bergman som är en av författarna till referensmaterialet ”Att undervisa elever med svenska som andraspråk (2000)” refererar till Viberg (1985, 1993) som menar att ett tvåspråkigt barn först bör få en bas i sitt modersmål om det ska kunna lära sig det svenska språket. Viberg anser att basen i det svenska språket hos barn inte blir tillräcklig för utbyggnaden av det svenska språket och inte heller blir utbyggnaden av det egna modersmålet utvecklat om barn har brister i basen av sitt modersmål. Om barn kommer till skolan och inte har en mycket utvecklad bas i modersmålet, bör modersmålläraren och föräldrarna arbeta med basen och utbyggnaden i modersmålet samtidigt eller parallellt med det svenska språkets bas och utbyggnad. Med bas menar Viberg en muntlig språkförmåga som normalt ska vara uppnådd vid skolstart. Baskunskaperna omfattar bland annat ljudsystem, ordförråd, korrekt böjning av orden (morfologi) och behärskning av uttryck för dåtid, nutid och framtid med mera (syntax), samt att barnet kan förstå och göra sig förstått i samtal (samtalsstruktur) och hålla samman en berättelse så att den som lyssnar förstår sammanhanget (textstruktur).

En god fonologisk medvetenhet främjar enligt Lundberg och Herrlin (2005) ordavkodningen och en god ordavkodning har positiv inverkan på den fonologiska medvetenheten. Vidare menar författarna att när man lärt sig att avkoda skrivna ord får man samtidigt en klarare uppfattning om hur de talade orden egentligen är uppbyggda.

Glentow (2006) betonar hur viktigt det är att ge akut hjälp till elever som förväxlar konsonanter och vokaler. Hon menar att dessa elever måste kunna höra skillnaden på k/g, p/b, t/d och f/v samt kunna knyta rätt språkljud till rätt tecken, uttala, läsa och skriva rätt bokstav i ord som kråla/gråla och fiska/viska. Vidare beskriver Glentow hur viktigt det är att eleven kan diskriminera mellan dessa konsonanter.

4 Metod och genomförande

Vi planerade att använda flera olika metoder för att reda på hur grundskolelever med arabiska som modersmål skriver standardarabiska med utgångspunkt i deras fonologiska medvetenhet och meningsbyggnad. På grund av tidbrist hos modersmållärarna och brist på modersmålslektionerna kom våra metoder att begränsas till ett skrivtest och lärarenkäter. Vi anser att skriftliga test kombinerade med lästest skulle vara en bättre och rikare metod, men

¹¹ www.modlinguistics.com. 2009-05-23

blev tvungna att endast göra skrivtest. Vi hade tänkt göra testen med så många elever som möjligt men vi lyckades att få föräldrarnas medgivande för 72 elever av totalt 97 tillfrågade föräldrar (Brev till föräldrarna, bilaga 3).

4.1 Skrivtest

Som metod för att ta reda på vilken fonologisk medvetenhet och vilken ordavkodningsförmåga eleverna har samt vilken meningsbyggnad eleverna behärskar valde vi att studera elevernas skrivförmåga och deras förmåga att uppfatta olika ljud genom ett skrivtest. Testet består av två delar: en rättstavningsdel och en grammatikdel (Skrivtest bilaga 1).

Totalt deltog 72 elever i testet, varav 49 elever i åk 5 och 23 elever i åk 7. Könsfördelningen är ganska jämn. I år 5 deltog 24 flickor och 25 pojkar och i år 7 deltog 12 flickor och 11 pojkar.

Vi konstruerade testet så att den fonologiska medvetenhetsdelen består av 42 lätta ord för åk 5 och 49 lätta ord för åk 7. Orden liknar varandra i uttal. Vi ville ta reda på elevernas förmåga att skriva lätta och vanliga ord som är fonologiskt lika. Bland orden finns det fyra ord som innehåller [hamza]¹² för åk 5 och sju ord för åk 7, två ord som börjar med [Al]¹³ för åk 5 och fem ord för åk 7, ett ord som börjar med [o] för vardera klassen och resten av orden innehåller fonologiskt lika bokstäver. Alla ord som ingår i denna del innehåller korta och långa vokaler. Skrivtecknet [hamza] finns med i testet för att se hur bra eleverna behärskar [hamzas] skrivregler. Vi blandade ord med korta och långa vokaler, samt ord som börjar med artikeln [Al] för att se hur bra eleverna kan skilja dessa regler åt. Vi har lagt till ord som slutar med antingen [h] eller [kort a] för att testa elevernas förmåga att skilja mellan dessa.

Orden är valda från boken ”LOGHATI”¹⁴ som är importerad från Libanon. Avsikten med valet av denna bok är att den innehåller lätta ord som de flesta elever bör känna till vid åtta års ålder.

Vi bad lärarna att de skulle läsa upp orden för att undersöka hur eleverna uppfattar konsonanter som är fonologiskt lika, samt starka och mjuka konsonanter¹⁵, långa och korta

¹² Hamza är ett ljud som skrivs på olika sätt beroende på bokstaven som föregår den

¹³ [Al] är den enda artikeln i det arabiska språket. Den skrivs i början av substantivet. L-ljudet assimileras när det är en solbokstav efter.

¹⁴ En språklärobok som används för att elever i åk 2 i Libanon skall tillägna sig språkkupbyggnad samt utveckla sin fonologiska medvetenhet.

¹⁵ Starka konsonanter (emphatic letters). I det arabiska språket finns det fem fonologiskt lika bokstäver där den ena uttalas mjukt (vanliga svenska konsonanter) och den andra kraftigt.

vokaler, samt för att se hur stor hänsyn lärarna tar till uttal och hur deras uttal påverkar elevernas skrivande.

Gällande svårighetsgraden skiljer sig orden inte mycket mellan årskurserna utan antalet ord är sju fler för åk 7 än åk 5. Dessa sju ord innehåller antingen [hamza] eller börjar med [Al]. De flesta ord består av högst tre bokstäver som rimmar och samtidigt innehåller de två gemensamma konsonanter och en olik t.ex. park/bark. Den enskilde kan antingen vara mjuk eller stark bokstav. Resten av orden består av fyra respektive fem bokstäver.

För att underlätta för arbetets läsare har vi ersatt de arabiska bokstäverna med motsvarande bokstäver från bl. a. grekiska och engelska. Den starka varianten av en bokstav betecknar vi med en fetstil. Förklaringen över hur dessa konsonanter uttalas finns i tabellen nedan:

Tabell 1. Beteckning över konsonanterna och hur de uttalas¹⁶

Beteckning	Arabiska	Uttal av konsonanten
Th	ذ	Som th i det engelska ordet the
θ	ث	Det grekiska θ. Som th i det engelska ordet bath
S	ص	Starkt och tjockt s
D	ض	Starkt och tjockt d
T	ط	Starkt och tjockt t
K	ق	Starkt och tjockt k
Th	ظ	Starkt och tjockt th

Grammatikdelen består av lätta meningar med vanligt förekommande satsdelar för åk 5 och för åk 7. Dessa meningar skall vokaliseras för att man ska kunna bedöma elevernas språkförmåga vad gäller meningsbyggnaden. De tre lätta meningarna för åk 5 består av imperfekt i singularform (IS), perfekt i singularform (PS), subjekt i singularform (SS) och direkt objekt i singularform (DOS). Alla dessa fyra satsdelar vokaliseras med korta vokaler. Ett subjekt eller objekt vokaliseras på samma sätt oavsett var de ligger i meningen och därför byter vi i andra och tredje meningen plats mellan subjektet och objektet för att ta reda på elevernas förmåga att vokalisera dem. Utöver dessa tre meningar innehåller testet för åk 7 tre meningar till som handlar om subjekt i dualisform (SD), subjekt i plural maskulinform (SPM), direkt objekt i plural femininform (DOPF) och imperfekt dualis i jussivform¹⁷ (IDJ). I dessa meningar tyckte några lärare att grammatikdelen var för svår för deras elever, och då slapp de att göra den. Förkortningar över de använda satsdelarna finns i tabellen nedan:

¹⁶ <http://www.sunna.info/teaching/>. I denna sida kan man höra hur de arabiska bokstäverna uttalas

¹⁷ När en negationsartikel föregår ett presens blir presens i jussivform.

Tabell 2. Lista över använda satsdelarna

Förkortning	Förklaring	Arabiska
IS	Imperfekt i Singularisform	مضارع
PS	Perfekt i Singularform	ماضي
SS	Subjekt i Singularform	فاعل
DOS	Direkt Objekt i Singularform	مفعول به
SD	Subjekt i Dualisform	فاعل متنى
SPM	Subjekt i Plural Maskulinform	فاعل جمع مذكر سالم
DOPF	Direkt Objekt i Plural Femininform	مفعول به جمع مؤنث سالم
IDJ	Imperfekt Dualis i Jussivform	جزم الأفعال الخمسة

När man skriver kan man undvika att vokalisera med korta vokaler men man måste göra det när man läser. Därmed är det svårt att upptäcka om eleven kan vokalisera om han/hon slipper utföra vokaliseringen vid skrivning. I och med detta har vi bitt lärarna att informera eleverna om att de måste vokalisera annars betraktas icke vokaliserade ord som felaktiga.

Eftersom vår undersökning gäller elever som redan lärt sig skriva och läsa kommer vi inte att ta hänsyn till elever som inte kan det arabiska alfabetet och därmed saknar den grundläggande skrivtekniken. De kommer vi att beteckna med bokstaven S. Elever som missar att vokalisera kommer vi att beteckna med bokstaven M.

4.2 Enkätundersökning

Vi gjorde också en enkätundersökning (Enkätundersökning bilaga 2) med 15 modersmåls lärare. Svaren är anonyma.

Enkäten består av totalt sex frågor. Två frågor handlar om lärarnas härkomst och dialekt, en om lärarnas utbildning, två om lärarnas kunskaper om användning av standardarabiska och i vilken utsträckning det används samt en fråga om lärarnas satsning vid undervisning på grammatik, fonologisk medvetenhet respektive rättstavning. Vi skickade totalt 15 enkäter och fick tio svar.

5 Resultat och analys

5.1 Resultat på rättstavningstestet

Förväxlingar mellan konsonanter som är fonologiskt lika; [h] och kort a, samt mellan korta och långa vokaler, kallar vi fonologiskt problem (FP). Förväxling mellan konsonanter som är visuellt lika kommer vi att kalla visuellt problem (VP). Problem med bestämd artikel [Al],

kopplingsproblem samt svårigheter med [hamza] kommer vi att kalla rättstavningsproblem (RP). De utskrivna siffrorna är lika med antal upprepande fel.

Tabell 3A. Resultat över skrivtestet för elever i år 5

Feltyp	P	P	F	P	F	P	F	F	F	P	F	P	P	F	F	F	F	P	P	P	P	P	F	F		
S - S	1		1			1	1					1	1	3				1			1	1				
D - D	1		2		1	1			2		1	2	2	1	3	1		2	2	1	2	1		2		
K - K		1	2		1	1						1	4	2	2					2	2		1	1		
T - T		1	2										4	1				1				2		1		
θ - S		1										1	2	1				1				1		1		
D - TH	3	1	1	1	3		2	2	2	3	5	4	3		4	1	2	3		1	2	5	4	6	2	
Z - TH		1				1							1	1								1			1	
O								1				1							1		1	1				
h- kort a	16	3	9	4	3	1	7	19	9		1					1	2	3	3		16	8	6	11	3	
K-L	2	1	15		24			5	5	12		2	2	7	5	6	2	2	9	18	3	9	21	3	9	3
BLF							1						1	2		1			7		2	4	1			
Hamza ء	2	1	1		3	1		3	1	2	2	1	1	1	2	1		1		2	1	3	4	3	3	3
Al						1			2						1			2				2				
Koppling					6			3		1	1	1	1		4			1	2			6	12			

Feltyp	F	F	P	F	F	P	P	P	P	F	F	P	F	F	F	P	F	F	F	F	P	P	F	
S - S				1				1			2	1			1	2	1			2	1	S	S	2
D - D		1			1				2	3	1	3		1	2	2	1		1	1	S	S	1	
K - K					1	1		1	2	1	2	1	1	1	1	1		2	2	1	S	S	1	
T - T	1										1		1		1	1	1		1	2	S	S	2	
θ - S			1			1				1							1	1		1	S	S	2	
D - TH	4	4	3	4	5	3	3	3	2		1		2	2	2	3	2	4	2		S	S	3	
Z - TH			1			1			1	1	1				1		1	1		1	S	S		
O										1	1	1				1		1			S	S	1	
h- kort a	3	1			2		1	1	3	1		3	12	6	1		3	1		8	S	S	3	
K-L	1	5	7	1	2	3	1	4	3	6	4	4	1	9	5	13	9	4	7	3	S	S	18	
BLF				1	1		2	2	2	2	2			1	2	6	1	3	3	3	S	S	4	
Hamza ء	3	3	3	3	3	2		3	4	3	4	2		1	3	4	1	3	2	3	S	S	4	
Al						1				2				1	1	1		1	1		S	S	1	
Koppling			2		1	2	1		7	3	6	1	1	2	4	4	1		1		S	S	4	

Man kan lätt utläsa av tabellerna att eleverna i år 5 har stora problem med bokstavsförväxling, rättstavning och fonologi. Förväxling mellan fonologiskt lika konsonanter som **d** och **th**, förväxling mellan *kort a* och *h* samt korta och långa vokaler är det största problemet vilket tabellerna visar. Av de testade eleverna i år 5 har bara sex elever klarat skriva rätt **d** eller **th**. 11 av 49 elever klarade att skriva alla ord rätt som slutar på *kort a* eller *h* medan det bara är 4 av 49 elever som visade sig kunna skilja mellan korta och långa vokaler. Endast sex elever klarade att skriva *hamza* utan problem. Mer än hälften av eleverna har minst en gång ett kopplingsfel vilket är ovanligt hos elever i denna ålder. Ett annat problem som inte brukar vara vanligt hos elever i denna ålder är blandning mellan bokstäver som är visuellt lika (VP) som **ح/ح/خ**. 25 elever har förväxlat dessa bokstäver. Det minst förekommande problemet var 13 elever som har blandat mellan det arabiska o och det svenska. 28 elever har blandat

mellan bokstäver som kopplas och de som inte, vilket är ett problem som vanligen förekommer hos elever i åk 1 i arabvärlden.

Tabell 3B. Resultat över skrivtestet för elever i åk 7

Feltyp		P	P	P	P	F	F	F	F	F	P	F	P	F	P	P	P	F	F	P	F	F	F		
S - S	FP					1					1	3	1	1	1	2		1		1	1		2		
D - D				1							2	2	3	1			1	1		2	1		1	1	
K - K				1	2				1		2	2	1		2		1	2		1	1	1	1		1
T - T											1	2	1	1	1			2	2	1		2		1	1
TH - TH																	1			2		1			
θ - S				1	1									1			1				1	1			1
D - TH			3	5			6	2		2	2	2	5	1	5	4	2	4	5		3	1	5		2
Z - TH						1								2			1			1	1	1		1	1
O						1								1		1				1	1	1			
h- kort a			2	1			2					1	2	1	3	2	4	2	6	11	6	7	3	1	2
K-L			1		3		2	1				6	10	9	1	19	8	12	14	3	11	11	3	6	9
BLF		VP											2	3		5		2	1		1	2			3
Hamza ؤ		RP	2	4	4	1	3	4	4	3	1	3	4	4	4	4	4	5	4	3	4	4	3	2	4
Al		3	1	2	4	1				1	1	3	1		1				1	1	2				
Koppling			1	3	2	3					4	2	7		3		2	1		2				1	

Liksom eleverna i åk 5 visar också eleverna i åk 7 en dålig fonologisk medvetenhet vad gäller t.ex. förväxling mellan **d** och **th**, korta och långa vokaler samt blandning mellan *h* och *kort a*. Ingen elev klarade att skriva orden som innehåller *hamza* utan fel. Det är också 13 elever i åk 7 som missat att skriva L:et i början av ordet när det är i bestämd form och börjar med en solbokstav. Exempelvis ordet sol [shams] börjar med [sh] som är en solbokstav. Med artikeln [Al] skrivs ordet som [Alshams] men läses som [Ashams]. Detta är ovanligt fel bland äldre elever. Tolv elever visade sig blanda mellan bokstäver som kopplas med efterkommande bokstäver och dem som inte gör. Ett annat ovanligt problem hos eleverna i åk 7 är förväxling mellan bokstäver som är visuellt lika. Åtta av de testade eleverna har förväxlat.

Allmänt visade alla de testade eleverna sig ha allvarliga brister i behärsningen av de olika faktorerna. När vi tänkte på hur vi skulle formulera testen lade vi störst vikt på bokstäver som är fonologiskt lika såsom t/t, s/s, d/d och k/k men resultaten över förväxling mellan korta och långa vokaler var överraskande. Endast 9 av totalt 72 elever klarade att skilja mellan korta och långa vokaler. Detta problem är vanligt hos elever i åk 1 och 2 i arabvärlden men inte hos äldre elever. I detta fall har majoriteten i åk 7 blandat ihop korta och långa vokaler.

Alla elever har minst en gång förväxlat konsonanter som är fonemlika och majoriteten har förväxlat många gånger.

Majoriteten av eleverna har förväxlat mellan **th** och **d**, vilket är typiskt i den irakiska dialekten och många andra har förväxlat mellan **s** och **θ** samt **och k** och **k** vilket är typiskt för eleverna med libanesisk dialekt.

En av de fonologiska faktorerna som vi testat eleverna i är direktpåverkan från det svenska språket på modersmålet. Förutom eleverna som saknar de grundläggande färdigheterna i skrivning, har 17 elever från årskurserna 5 och 7 i de olika skolorna förväxlat det arabiska [o] och det svenska vid skrivningen av ordet *okht* (syster).

Förväxling mellan *h* på ändelsen av ett ord, och *kort a* var det näst största fonologiska problemet hos eleverna.

Det är tydligt i tabellerna att eleverna har större fonologiska problem än visuella eller rättstavningsproblem. Flickorna presterar bättre resultat än pojkarna.

Förväxling mellan bokstäver som är visuellt lika (VP) som **ح/ح/ح** var vanligare bland yngre elever än äldre, men trots det var den ändå märkbar hos elever i åk 7.

(RP) som handlar om *hamzas* skrivregler samt elevens kopplingsförmåga var också ett av de stora problemen hos eleverna.

5.2 Analys av resultat på rättstavningstestet

Man kan lätt se att eleverna inte fått en basal förutsättning för fonologisk medvetenhet och därmed skrivteknik. Förväxlingen mellan korta och långa vokaler finns på båda språken fast förutsättningarna på arabiska är inte som på svenska. I svenska är det tydligt att vokalen oftast uttalas kort om den kommer före dubbelkonsonant men problematiken är inte av samma slag i arabiska. I arabiska gör eleverna oftast fel på vokaler på ordets ändelse. I arabiska är långa vokaler en signifikant del av ordet men det är inte de korta vokalerna (tecken). Oftast går det att läsa ett ord som endast innehåller korta vokaler utan att läsa dessa, men om ett ord innehåller en lång vokal måste den uttalas. Som exempel tar vi ordet *sara* (blev); första *a* är en lång vokal men inte sista *a* som är ett identifikationstecken för perfekt i singularform, därför kan vi vid läsning eliminera sista *a* men inte första som är ett av huvudljuden i ordet. Efter eliminering av sista *a* kan ordet läsas som *sar* (blev). Förväxling mellan **th** och **d** är typiskt i den irakiska dialekten och förväxling mellan **s** och **[θ]** samt **k** och **k** är typiska i den libanesiska dialekten. Detta beror troligtvis på att även många vuxna, föräldrar och t o m vissa lärare, blandar mellan dessa. Förväxling mellan **th** och **d** kan vara ett tecken på att eleven har irakisk bakgrund eller kanske en irakisk lärare, medan förväxling mellan **s** och **[θ]** eller **k** och **k** kan vara ett tecken på att eleven har libanesisk eller syrisk bakgrund eller en lärare från

dessa länder. Förväxlingen mellan dessa bokstäver beror mycket på effekten av diglossi som Dakwar (2005) behandlar i sin doktorsexamen. Dakwar fann liknande problematik hos de palestinska eleverna i Israel som har undersökts. Dessa elever förväxlar fonemet [θ] (som th i det engelska ordet bathroom) i standardarabiskan med fonemet [t] i den palestinska dialekten.

Anledningen till förväxling mellan *h* på ändelsen av ett ord, och *kort a* är att dessa bokstäver låter lika på ändelsen av ett ord. Denna typ är vanligare när man skriver perfekt i singularform som kännetecknas med en *kort a* på slutet. Regeln är att *h* aldrig kan förekomma i slutet av ett verb i perfektform som utmärks med en *kort a* på slutet. *h* förekommer endast i slutet av ett substantiv.

Bokstäver som är fonemlika och ord i bestämd form behandlas i de arabiska läroböckerna¹⁸ avsedda för åk 1 och 2 i arabvärden (dessa finns tillgängliga även här i många skolor). Trots det har alla de testade eleverna minst en gång förväxlat konsonanter som är fonemlika plus att de har problem med artikeln "Al" som också behandlas i dessa böcker. Det finns en enda bestämd artikel i det arabiska språket nämligen "Al" såsom beskrivs av Dahlgren (2005). "L" assimileras med alla konsonanter som uttalas med främre delen av tungan; de så kallade "solkonsonanterna". Sol "Shams" börjar med en sådan bokstav: man skriver "Al-shams" men läser "Ashams". Liksom i det svenska språket har vi ordet *djur* som läses som *jur*.

Trots att kunskaper om bokstäver som är fonologiskt lika behandlas i många av de importerade böckerna som vi har till hands, har de flesta eleverna förväxlat mellan dessa. Tyvärr är upplägget av dessa bokstäver inte på det sättet som Glentow (2006) rekommenderar d v s att inte låta konsonanter som riskerar att förväxlas som k/g, p/b, t/d och b/d komma för nära i tid efter varandra vid inläringen.

Förväxlingen mellan bokstäver som är visuellt lika som ح/ح/خ vilket var vanligare bland yngre elever är ganska märkbar även bland äldre eleverna. Dessa bokstäver behandlas i de importerade läroböckerna på ett bra och pedagogiskt sätt. Man börjar med ordbilder som följs av fonembyte av bokstaven i begynnelse, i mitten och i ändelsen av ett ord. Man har också tagit hänsyn till att dessa bokstäver inte kommer för nära i tid efter varandra vid inläringen.

Hamzas skrivregler behandlas i stor utsträckning i alla importerade språkläroböcker. Många elever upplever *hamzas* skrivregler som svåra. Alla elever i samtliga testade skolor har mer än en gång skrivit *hamza* på ett felaktigt sätt.

Reglerna om bokstäver som inte kan kopplas med efterkommande bokstäver i arabiska skriftspråket är den underliggande orsaken bakom förväxlingen mellan bokstäver som kan

¹⁸ "DORAR MEN AL-ARABIYYA" för åk 1 och "LOGHATI" för åk 2

kopplas och de som inte kan göra det. Endast sex bokstäver i det arabiska alfabetet kan inte kopplas med efterkommande bokstäver och tyvärr behandlas dessa inte i de importerade böckerna. Bland yngre elever med arabiska som modersmål i Sverige är dessa bokstäver ett dilemma. Men resultaten visar att de också är ett dilemma för många äldre elever här.

Baskunskaperna som bland annat omfattar ljudsystem och korrekt böjning av orden (morfologi) som Viberg (1985, 1993) menar, fattas hos många av de testade eleverna.

5.3 Resultat på grammatiktestet

Tabell 4A. Resultat över grammatiktestet för elever i åk 5																																		
Feltyp	P	P	F	P	F	P	F	F	F	P	F	P	P	F	F	F	F	P	P	P	P	F	F	F	F	P	F	P	P	F	F	P		
IS	2		2	1	2									1		3	1	3	1	2		M	3	2	M	3	M	2	3		1	2	2	2
SS	3	1	3	2	2		2	2	2	2	1	1	2		1	3	1	3	1		1	M	3	1	M	3	M	1	3	3	1	3	3	2
DOS	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	1	3	2	2		2	2	2	2		2	M	3	2	M	2	M	3	2	1	1	3	3	3

Feltyp	F	F	P	F	F	P	P	P	P	F	F	P	F	F
IS			M	1	2	M	M	M	M	M	M	M	3	1
SS	2	1	M	2	1	M	M	M	M	M	M	M	3	2
DOS	3	3	M	3	2	M	M	M	M	M	M	M	3	1

I grammatiktestet deltog totalt 48 elever i åk 5. Eleverna visade stora brister i vokalisering. Även enkla och vanliga satsdelar i meningarna med perfekt i singularform, subjekt i singularform och direkt objekt i singularform blev fel, som tabellen 4A visar. Det är enbart 14 som klarade att vokalisera imperfekt i singularform (IS). Tre elever kunde vokalisera subjekt i singularform (SS), medan två elever vokaliserade direkt objekt i singularform.

Tabell 5. Resultat över grammatiktestet för elever i åk 7																
Feltyp	P	P	P	P	F	F	F	F	F	P	F	P	P	F	F	F
IS	1			4		4	1	1				2	1	2	2	3
SS	2	1		2		2	1	2		2	1	3	2	3	2	1
DOS	2	4	2	3	1	4	2	3	3	4	4	4	2	3	2	2
PS			1						1			1	1	1	1	1
SD					2				1	2	2	2	2	2	1	1
SPM	1		1		1		1		1	1	1	1			1	
DOPF	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
IDJ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Sexton elever i åk 7 deltog i grammatiktestet. Ingen klarade att vokalisera de extra satsdelarna som endast gavs för åk 7. Eleverna har även visat stora brister i kunskaper om de andra satsdelarna som gavs till åk 5. Sex elever kunde vokalisera imperfekt i singularform (IS), tre kunde vokalisera alla subjekt i singularform och ingen elev kunde vokalisera alla direkta

objekt i singularform (DOS). Gällande satsdelarna som enbart gavs till åk 7 klarade ingen elev att vokalisera varken direkt objekt i singularform eller imperfekt dualis i jussivform (IDJ).

5.4 Analys av resultat på grammatiktestet

Vokaliseringen är inte till för att dekorera ord utan den har en stor betydelse i det arabiska språket. Vokaliseringen är helt enkelt liktydig med grammatikinlärning.

Eftersom alla elever i åk 7 minst två av tre gånger gjort fel i satsdelarna som vokaliseras med långa vokaler d.v.s. dualis och plural i maskulinform bryr vi oss inte om att lägga stor vikt vid dessa resultat. Istället kommer vi att lägga större vikt på analysen av resultat av satsdelarna som är gemensamma för både årskurserna. Speciellt i satsdelar som vokaliseras med långa vokaler kan rättstavningsfel dyka upp, därför att vokalen de vokaliseras med, är en av huvudbokstäverna i ordet. Här kan vi också tolka att effekten av dialekten är stor. När man pratar på dialekt använder man sällan dualisform utan ersätter den med pluralform istället.

När vi skrev vokaliseringsdelen ställde vi inte för stora krav på eleverna utan gav ord och meningar som är vanliga i läroböcker för åk 2. Trots det blev resultaten överraskande. Vi trodde att äldre elever lätt skulle kunna vokalisera enkla satsdelar som dåtid, subjekt och direkt objekt. Dessa är de enklaste satsdelarna som förekommer i vanliga enkla meningar som finns i ex. barnböcker. Därmed borde det vara lätt för eleverna att, även om de inte lärt sig grammatiken, så småningom identifiera satsdelarna genom skrivning. Dessa satsdelar beskrivs av Viberg (1985, 1993) som baskunskaper som omfattar bland annat behärskning av uttryck för dåtid, nutid och framtid (syntax).

Att majoriteten av de testade eleverna inte kan skilja mellan subjekt och direkt objekt genom vokalisering var oväntat för oss. Dessa enkla satsdelar vokaliseras inte när man pratar dialekt vilket kan vara orsaken till att många elever inte kan vokalisera dem.

Skrivtestens resultat är ett tecken på att eleverna och kanske även lärarna inte använder standardarabiska i tal, vilket är ett hinder mot skrivutveckling. Vokaliseringen, och därmed också grammatiken, försvinner när man använder dialekt i samtal. Därför berikas inte standardarabiskan när eleverna använder sina dialekter. Även de som är positiva till användning av dialekt vid undervisning, som läraren som deltog i Backmans (2004) undersökning, anser att kasus ändelser är nödvändiga och de finns inte på någon dialekt.

5.5 Lärarnas svar på enkäterna

Vi skickade totalt ut 15 enkäter (Enkätundersökning bilaga 2). Sammanlagt svarade tio lärare på enkäterna.

När det gäller geografisk härkomst fördelade den sig enligt följande: Två lärare är från Irak, fyra från Syrien, en från Libanon, två är palestinier från Libanon och en är palestinier från Syrien. Alltså används irakiska, palestinska, syriska och libanesiska dialekter med eleverna.

Gällande utbildning har en lärare utbildning i arabiska från hemlandet och en har fått sin behörighet tillgodoräknad efter att ha varit verksam som modersmållärare i arabiska i Sverige i flera år. En har ingen högskoleutbildning. Sju har en annan form av högskoleutbildning från något arabiskt land. Ingen har lärarutbildning från Sverige.

På frågan hur bra lärarnas kunskaper är i MSA har fem svarat bra, och två mycket bra. Två lärare har svarat utmärkt, och en mindre bra. Gällande i vilken utsträckning lärarna använder MSA vid undervisning, har sex lärare svarat ibland, två ofta, en alltid och en sällan.

På frågan om hur stor vikt lärarna lägger på fonologi i undervisningen, rättstavningsregler och vokalisering har fem lärare svarat ibland och tre sällan. En lärare har svarat ofta och en alltid. Enligt lärarnas svar är det bara en lärare som lägger stor vikt på dessa grundläggande begrepp vid undervisning.

Alla lärarna använder dialekt när det inte används MSA i undervisning. Två lärare använder två olika dialekter var och en försöker hitta en lämplig dialekt som är begriplig för alla elever.

5.6 Analys av enkätsvaren

Syftet med enkäterna var att se i vilken utsträckning lärarna använder standardarabiska i undervisningen för att förmedla rätt vokalisering och utveckla en god fonologisk medvetenhet hos eleverna. Avsikten bakom frågan om lärarnas utbildning i MSA var att vi vet att goda kunskaper i MSA får man endast genom utbildning. För att kunna undervisa måste man som lärare ha goda kunskaper i det ämnet man undervisar i.

Den lärare som har lärarexamen i arabiska (betyg i arabiska från Baghdads Universitet Bilaga 5) från sitt hemland har säkert gjort kurser om grundläggande kunskaper i språkundervisning såsom retorik, syntax, fonologi, morfologi m.m., som ingår i lärarprogrammet för ämnet.

När elevernas resultat jämförs med lärarnas utbildning tolkar vi resultaten som direkta förklaringar till att de flesta eleverna har problem med rättstavning och grammatik. Nio av tio lärare har inte någon utbildning i ämnet arabiska.

Nio lärare av tio har svarat att de har minst ”bra kunskaper” i MSA, men att de inte använder det i så stor utsträckning, trots att eleverna bör få goda möjligheter för att höra och praktisera det språk som de möter vid skrivning och det språk som leder till en god språkmedvetenhet hos dem och därigenom till en bättre språk- och skrivutveckling.

I undervisningen är det bara en lärare av tio som lägger stor vikt vid fonologi, rättstavningsregler och vokalisering, vilket är en förklaring till att de flesta testade eleverna har problem med detta.

6 Diskussion och slutsatser

Testen och enkäterna har gett oss inblick i vilka svårigheter eleverna med arabiska som modersmål har vid skrivinläring i MSA i den svenska skolan. Avsikten var att belysa vilka svårigheter eleverna har i skrivningen och hur lärarnas kompetens påverkar dessa.

Resultaten av testen pekar på det stora behovet av att eleverna behöver utveckla sin skrivförmåga i MSA. I dessa resultat har vi funnit svar på mer än det vi var ute efter. Vi ville ha svar på i vilken grad eleverna kan skriva på MSA, vilket medför att de är fonologisk medvetna och klarar av att vokalisera det de skriver.

Under våra vft-perioder kunde vi se att många elever med arabiska som modersmål förväxlar bokstäver som är fonologiskt lika, korta och långa vokaler samt mellan bokstäver där modersmålläraren själv förväxlar. Men resultaten var överraskande för oss och speciellt resultatet av förväxlingen mellan korta och långa vokaler.

Vi kan inte bedöma de testade eleverna som fonologisk medvetna för att en fonologisk medveten elev är, som Glentow (2006) beskriver, den som bl. a. klarar fonembyten som (vår/får) i svenska eller *sar* (blev)/*sär* (gick) i arabiska. Glentow ger ett bra tips på hur man kan förebygga skrivsvårigheter. Hon skriver att man inte ska låta konsonanter som riskerar att förväxlas som k/g, p/b, t/d och b/d, komma för nära i tid efter varandra vid inläringen. Däremot är fallet inte så i de importerade böckerna från arabvärden, utan bokstavs-inläring sker i en ordning som inte är pedagogisk. Därför är det viktigt för oss modersmållärare i Sverige att kombinera våra kunskaper i arabiska med den svenska pedagogiken i vår modersmålsundervisning. Genom våra erfarenheter av modersmålsundervisning och vår

svenskläroverutbildning kan vi anpassa vår undervisning i arabiska så att den följer svenskundervisningen. Vi måste ta hänsyn till de mer specifika skrivsvårigheterna som eleverna möter här, såsom bokstäver som inte kan kopplas med efterkommande bokstäver, vilket aldrig ens belyses i arabiska läroböcker importerade från arabvärlden.

Resultaten av undersökningen har visat på andra problem som också återfinns hos elever i Irak som t.ex. en förväxling mellan **d** som inte finns i den irakiska dialekten och **th**, eller hos elever från Libanon eller Syrien med en förväxling mellan [θ] som inte finns i respektive dialekt och [s]. Dessa fonologiska svårigheter är de samma som de palestinska eleverna har i Israel, precis som Dakwar (2005) behandlar i sin doktorsexamen. Palestinska elever ersätter fonemet [θ] (som th i det engelska ordet bathroom), som inte finns i den palestinska dialekten, med fonemet [t].

Resultaten har dessutom visat att det finns andra specifika skrivproblem hos elever med arabiska som modersmål i Sverige än de problem som förekommer hos elever i arabvärlden. Förväxlingen mellan långa och korta vokaler, bokstäver som är fonologisk lika, *h* och *kort a* på ändelsen av ett verb, kopplingsproblem och förväxling som beror på påverkan av det svenska språket samt vokaliseringsproblem är typiska hos eleverna.

6.1 Fonologiska svårigheter

För att lösa problem med långa och korta vokaler är användningen av MSA med rätt vokalisering ett bra alternativ. På arabiska är långa vokaler en signifikant del av ordet, men det är inte de korta vokalerna (tecken) som försvinner när man pratar på dialekt. Oftast går det att läsa ett ord som endast slutar med en kort vokal utan att uttala den, men om ett ord slutar på en lång vokal måste den uttalas. Detta problem kan så småningom lösas genom att eleven försöker att uttala ord, som avslutas med en vokal, utan att uttala den och då kan eleven identifiera om vokalen är kort eller lång (bestående bokstav). Däremot hör eleven tydligt om ett ord som avslutas med en lång vokal inte kan sägas utan den. För att underlätta för eleverna bör texterna vara färdigvokaliserade med korta tecken som Maxos (2009) menar.

Gällande förväxling mellan det svenska och det arabiska [o] som t.ex. vid skrivning av ordet *okht* (syster) är modersmålslärares erfarenheter av det svenska språket betydelsefulla för att åtgärda denna typ av förväxling, där påverkan från det svenska språket på arabiskan är största anledningen till detta dilemma. Lärares erfarenheter av det svenska språket kan också vara betydelsefulla för att lösa andra problem, såsom problemet med assimilation av [L] som

förekommer i början av ett substantiv som börjar med artikeln [AL] och en solbokstav. En erfaren modersmåls lärare kan hjälpa eleverna genom att visa dem liknande exempel från det svenska språket som t.ex. orden hjälp och djur, där h i det första och d i det andra assimileras vid uttal men inte vid skrift.

Anledningen till en förväxling mellan *h* och *kort a* är att dessa bokstäver låter lika på ändelsen av ett ord. Regeln är att *h* aldrig kan förekomma i slutet av ett verb utan att det endast förekommer i slutet av ett substantiv i femininform. Här är också integrering av grammatikundervisning i skrivinläringen en bra lösning genom att modersmåls läraren poängterar att ett verb i dåtid utmärks med en *kort a* på slutet och kan aldrig ha ett *h* på slutet.

6.2 Visuella svårigheter

Bokstäver som inte kan kopplas med efterkommande bokstäver är den underliggande orsaken till förväxling mellan bokstäver som kan kopplas och dessa som inte kan göra det. Endast sex bokstäver i det arabiska alfabetet kan inte kopplas med efterkommande bokstäver och tyvärr behandlas dessa inte i de importerade böckerna. Bland yngre elever med arabiska som modersmål i Sverige utgör dessa bokstäver ett dilemma. Haywood och Nahmad (2003) behandlar dem redan i början av första kapitlet:

It will be noted that the following six letters و ذ ر ز د ا Under no circumstances can they be joined to a succeeding letter. (Haywood och Nahmad 2003 s. 5)

Vår förklaring till att dessa bokstäver inte behandlas i de importerade böckerna är att begreppet är självklart för elever i arabvärlden för att arabiska texter finns överallt i deras omgivning. Elever med arabiska som modersmål i Sverige får inte samma visuella förstärkning. Modersmåls läraren bör vara medveten om problemet och ägna tillräcklig tid åt inläring av dessa bokstäver vid skrivinläringen.

Det var oväntat för oss att det finns så många elever som blandar mellan bokstäver som är grafemlika, och andra som har problem med ord som innehåller *hamza* eller ord som börjar med artikeln [Al]. Dessa stavningsproblem behandlas mycket och på ett bra pedagogiskt sätt i de importerade läroböckerna.

6.3 Grammatiska svårigheter

Vi håller med Dakur (1998) som anser att vokalisering är vägen till rätt läsning, rätt uttryck och avsedd innebörd. Det är rätt vokalisering som hjälper eleven att förstå språkets meningsbyggnad och därmed grammatiken. Genom att kunna vokalisera kan eleven lätt identifiera vilket som är subjekt och vilket som är direkt objekt i en mening, då dessa satsdelar kännetecknas med korta vokaler (tecken). Subjekt i singular-maskulinform vokaliseras med *kort o*, medan direkt objekt vokaliseras med *kort a* oavsett var de förekommer i meningen. Rätt vokalisering förebygger förväxling mellan korta och långa vokaler.

Genom MSA kan eleverna tillägna sig kunskaper om språkets uppbyggnad och härigenom får möjlighet att skriva korrekt. Med hjälp av MSA lär eleverna sig att skriva kortare berättelser, brev eller redogörelser så att mottagaren kan förstå, som kursplanen för modersmålsundervisning säger.

6.4 Modersmåslärares kompetens

Gällande undervisningsmaterialet är det mycket viktigt för oss modersmåslärare att anpassa vår modersmålsundervisning till eleverna. Med det menar vi att vi väljer texter som rör elevernas närmiljö i Sverige och anpassar undervisningen efter den. De importerade läroböckerna är skrivna för att passa eleverna i det land där böckerna används. Skrivsvårigheterna hos våra elever med arabiska som modersmål i Sverige är inte samma svårigheter som hos eleverna i Irak eller Libanon. I Sverige är modersmåslärares kompetens och goda kunskaper i det svenska språket mycket betydelsefulla för att utveckla elevernas skrivkunskaper. Vi menar att det bör vara ett krav att modersmåslärarna i arabiska har goda språkliga kunskaper i ämnet arabiska samt pedagogisk utbildning från en svensk högskola. Samtidigt tycker vi att det är ett viktigt yrkande att modersmåsläraren behärskar MSA som är det officiella skrift- och vetenskapsspråket. Med hjälp av goda kunskaper i standardarabiska har modersmåslärarna större möjligheter att berika elevernas förmåga att utveckla och anamma starka skrivkunskaper bland elever med arabiska som modersmål. Vi anser att en av de stora anledningarna till att många av eleverna inte skiljer mellan konsonanter som är fonologiskt lika som **d** och **th** är att de flesta undersökta lärare inte ägnar tillräckligt mycket tid åt grundläggande färdigheter i skrivinlärning. Lärarnas svar på hur stor vikt de lägger på fonologi, rättstavningsregler och vokalisering i undervisningen har visat att endast en lärare

alltid satsar tid på dessa. Enligt vår uppfattning är rätt uttal en naturlig del av undervisningen och borde vara obligatoriskt för läraren liksom för eleverna.

Pedagogiska illustrationsbilder (Illustrationsbild över den starka solbokstaven ض **d** bilaga 4) över bokstäverna bör finnas tillgängliga runt eleven i klassrummet och kan ge eleven mycket information om vilka egenskaper respektive bokstav har. Ingen av bilderna som vi sett, under våra vft-perioder i de arabiska klassrummen, har tagit hänsyn till om bokstaven är stark eller mjuk, sol- eller månbokstav eller om den kopplas eller inte. Om eleven däremot tittar på bilden i bilaga 4 kan hon lätt se och så småningom lära sig att bokstaven **d** är en solbokstav, den är stark och kopplas från båda sidorna (händerna).

De modersmåslärarna som inte har goda kunskaper i skriv- och läsinlärning i arabiska har få möjligheter att hjälpa sina elever som har de språkbrister som behandlats i detta arbete. Läs- och skrivprocessen är en aktiv process hos eleven och det är oerhört viktigt att läraren, som är den viktigaste kunskapskällan, har kunskap om denna process.

6.5 MSA:s betydelse i undervisningen

Gällande de stora skillnaderna mellan MSA och de olika dialekterna är det mycket viktigt för oss modersmåslärare att veta hur vi skall överbygga dem och på vilket sätt vi ska underlätta elevernas skrivinlärning. Vi håller med Almgard och Qamhawi (1994) som menar att modersmåsläraren kan välja en läsningsmetod där barnets språk och det skrivna språket liknar varandra så mycket som möjligt eller helst sammanfaller. De menar att elevens egna uttryck, ord och begrepp borde användas som undervisningsmaterial. Eftersom det kan finnas många olika dialekter i samma klass bör modersmåsläraren förenkla språket utan att avvika från huvudregeln nämligen att hålla sig till MSA beroende på elevernas kunskaps- och språkliga nivå samt deras inlärningsförmåga. Vi menar också att vi i undervisningen kan använda oss av en enklare variant av MSA och välja flera synonymer för att förklara och få fram budskapet till eleverna utan att avvika från de fasta språkliga reglerna. Med detta yttrande menar vi inte att man helt ska bortse från dialekterna i undervisningen utan att man kan använda dem som ett hjälpmedel för att nå eleverna genom att t.ex. repetera MSA på elevernas dialektala uttryck.

Vår uppfattning, som vi inte kan ändra på, är att modersmåslärarna i stor utsträckning bör använda MSA vid samtal med sina elever för att då kan eleverna praktisera det som de lär sig i skrivning och därmed befästa sina kunskaper i arabisk meningsuppbyggnad. Eleverna kan då också jämföra arabisk respektive svensk meningsbyggnad såsom kursplanen för

modersmålsundervisning avser. Vi håller med den lärare som kommenterade i Backmans (2004) undersökning att dialekter kan utnyttjas som ett medel för att lära sig MSA liksom man använder svenskan för att lära sig engelska. Men då återstår det en mycket viktig fråga: Vilken modersmållärare kan alla elevers olika dialekter?? Svar: Ingen. Därför anser vi att MSA borde vara det gemensamma språket mellan lärare och elever.

Enligt kursplanen (kursplaner och betygsriterier 2000, s. 38) för modersmålsundervisning utvecklas språkförmågan genom att aktivt arbeta med modersmålet, dvs. att bl.a. skriva för att uttrycka känslor, tankar och idéer och berätta och redogöra inför andra. Med utgångspunkt i detta uttryck så är det MSA som berikar elevernas skrivförmåga och utvecklar språkkunskap bland elever som har arabiska som modersmål, på grund av det är det officiella skriftspråket, utbildningsspråket, mediaspråket och det vetenskapliga språket.

Vi anser att barn med rätt undervisning lätt kan lära sig MSA och med tiden kan MSA bli deras självklara språk. Som exempel ser vi tydligt hur våra barn upprepar utan ansträngning det som de hör från tecknade filmer som oftast är på MSA.

6.6 Förslag till förbättring

Sist vill vi föreslå några konkreta åtgärder som vi anser som essentiella för utveckling av modersmålsundervisning i arabiska:

- Kompetensutvecklingskurser för modersmållärarna i skriv- och läsinlärning anpassad för elever med arabiska som modersmål i Sverige samt fortbildningskurser i tvåspråkighet
- Integration av modersmållärarna i de olika arbetslagen på skolan för att förstärka samarbetet mellan modersmållärare och övriga lärare. Fördelarna blir: likartad pedagogik, bättre språkförståelse, ökad status för modersmålet samt att modersmålsundervisning på så sätt kan följa svenskundervisningen i utveckling
- Användning av olikartade undervisningsmaterial och metoder såsom didaktiska illustrationsbilder för att kompensera frånvaron av skrift på modersmålet i elevernas omgivning
- Anpassning av undervisningsmaterialet till elevernas närmiljö i Sverige
- Diagnostiskt material i ämnet arabiska för att följa upp elevernas utveckling.

Referenser

Backman, Per (2004) Sverige, *Modersmålsundervisning i arabiska mot bakgrund av den arabiska språkdebatten*. C-uppsats. Göteborgs Universitet

Bohas, G. m.fl (1990) *The Arabic Linguistic Tradition*. London & New York: Routledge.

Dahlgren, Sven-Olof (2005) *Arabisk högspråklig grammatik*. Göteborg: Anatole Media.

Dakwar, Reem (2005). *Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning*. Department of Behavioral Sciences Teachers College, Columbia University

Dakur, Nadim Husayn (1998) *al-Qawäid at-Tatbiqiyya fi al-Lugha alArabiyya*. Beirut: Mansharat bi-Husun ath-Thaqafiyya.

Druid Glentow, Birgit (2006) *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter, Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.

Farah George (2007) *Loghati- åk 2*. Beirut: Dar-alchamal.

Haeri, N. (2000). *Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond. Annual Review of Anthropology*

Haywood, J. A. & Nahmad, H. M. (2003) *A New Arabic Grammar*. London: Lund Humphries.

Ingvar Lundberg & Katarina Herrlin. (2005) *God läsutveckling, kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Myndighet för skolutveckling (2008). *Mer än matematik*. Stockholm: Liber.

Paulin, Arja (1994) *Mer än ett modersmål – Hemspråksdidaktik*. Stockholm: HLS förlag

Retsö, Jan (2001) ”Vad är arabiska?”, *Dragomanen* (red. Schlyter, Birgit N.)

Skolverket: *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket, 2000.

Shatila J & Mghames J (2008). *Dorror men Al-Arabiyya- åk 1*. Beirut: Dar-athaqafa alhaditha.

Svenska skrivregler (2000) Svenska Språknämnden Liber

Internet:

<http://www.skolverket.se/sb/d/1638/a/9053>

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85_%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%A8%D9%88_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D9%88%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%A4%D9%84%D9%8A

Bilaga 1: Test

Klass 5

Skriv orden som du hör dem:

أكتب الكلمات كما تسمعها:

طَرَقَ صَيْفٌ رَكَدَ دَارٌ تَرَكَ رَقَدَ سَيْفٌ ضَارٌ زَهَرَ مَزْهَرَ ظَهَرَ
سَارَ مَظْهَرَ حَرَّتْ ثَارَ صَارَ حَرَسَ حَذَرَ كَالَ أُخْتُ حَزَرَ الشَّمْسِ صَوْرَةَ
قَالَ صَادَ ضَرَبَ سَادَ رَكُضَ دَرَبَ ضَبَّ دُبَّ تَابَ سُورَةَ
طَابَ الطَّائِرِ مَاءَ قَائِلٍ يَبْدَأُ السُّوقَ مَالَ وُلْدٍ

Vokalisera ändelserna av följande ord med korta vokaler (tecken)! حرك أواخر الكلمات التالية:

يشرب الولد الماء يشرب الماء الولد الولد يشرب الماء

Klass 7

Skriv orden som du hör dem:

أكتب الكلمات كما تسمعها:

طَرَقَ صَيْفٌ رَكَدَ دَارٌ تَرَكَ رَقَدَ سَيْفٌ ضَارٌ زَهَرَ مَزْهَرَ ظَهَرَ تَرَفَ
سَارَ مَظْهَرَ حَرَّتْ ثَارَ صَارَ حَرَسَ حَذَرَ كَالَ أُخْتُ حَزَرَ الشَّمْسِ الصُّورَةَ
قَالَ السُّورَةَ صَادَ ضَرَبَ سَادَ رَكُضَ دَرَبَ ضَبَّ دُبَّ طَارِقَ طَرَفَ
يَبْدَأُ السُّوقَ مَالَ السُّؤَالَ تَابَ تَارَكَ طَرَفَ طَابَ طَائِرِ مَاءَ يَثُرُ وُلْدٍ
مسائل تساءل.

Vokalisera ändelserna av följande ord. Ändra ordet så att det passar med talet mellan parenteserna:

حرك أواخر الكلمات التالية مع تغيير الكلمة بحسب العدد بين القوسين :

يشرب الولد الماء يشرب الماء الولد الولد يشرب الماء

يشرب الولد (2) الماء حمل النجار (3) الطاولة (3) الولد (2) لم يدرس (2) الدرس

Bilaga 2: Lärarenkät

Enkäten besvaras av modersmåslärarna i arabiska.

Vi är ett par studenter som gör en undersökning om arabiska som modersmål. Din åsikt är värdefull och kommer att ingå i vårt arbete. Hinder på väg till inläring av arabiska som modersmål.

Tack på förhand!

OBS: Enkäten är anonym.

1. Varifrån kommer Du?
2. Vilken högskoleutbildning har du?
 - a. Lärarutbildning i arabiska från något arabiskt land
 - b. Lärarutbildning i annat än arabiska från något annat arabiskt land
 - c. Högskoleutbildning från ett arabiskt land
 - d. Högskoleutbildning från Sverige
 - e. Lärarutbildning (ej arabiska) från Sverige
 - f. Lärarutbildning i arabiska från Sverige
 - g. Ingen högskoleutbildning
3. Hur bra behärskar du standard arabiska med hänsyn till vokalisering av ordändelsen?
Dåligt Mindre bra Bra Mycket bra Utmärkt
4. I vilken utsträckning använder du standard arabiska i din undervisning
Sällan Ibland Ofta Alltid
5. Hur mycket vikt lägger du i din undervisning vad gäller grammatik, fonologisk medvetenhet och rättstavningsregler?
Aldrig Sällan Ibland Ofta Alltid
6. Om du inte använder standard arabiska, vilken arabiskdialekt använder du?

Bilaga 3: Brev till föräldrar

Helsingborg 2009-04-20

Hej

Vi är två studenter som studerar på lärarlinjen. Vi gör vårt examensarbete om hur grundskolelever med arabiska som modersmål läser och skriver standardarabiska och vilka hinder de möter på vägen. För detta arbete behöver vi underlag i form av test. För att lyckas med vår undersökning behöver vi er underskrift på att ert barn får ingå i provgruppen.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Dia och Yassine

Härmed godkänner jag att mitt barn.....får vara med
i provgruppen.

.....

Underskrift


Bilaga 4: Illustrationsbild över den starka solbokstaven ض d



Bilaga 5: Betyg i arabiska från Baghdads Universitet


REPUBLIC OF IRAQ
Ministry of Higher Education & Scientific Research
THE UNIVERSITY OF MUSTANSIRIYA
College of Education
№ ٠٠٠١١٢٧

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصرية
كلية التربية
و.د.

التاريخ: 2/2/2007



Evening Studies


To: Ministry of Foreign Affairs / Consulate Office
Sub.: Academic Transcript


This is to certify that _____ whose photograph is affixed above, was awarded the degree of B.A. in Arabic Language on 13/7/2006, at the first attempt for the academic year 2005/2006. The grade average for her four-year study was (71.10).

Following are the marks for the courses of his study:

First Year 2002/2003			Second Year 2003/2004		
Subject	H/W	M	Subject	H/W	M
Syntax	3	74	Syntax	3	70
Educational Psychology	2	76	Islamic Systems & Jurisprudence	3	82
Morphology	2	60	Principles of Education	2	80
Pre-Islamic Literature	3	77	Morphology	2	61
Computer Science	2	71	Rhetoric	2	74
Prosody	2	86	Qur'an Science	2	51
Rhetoric	2	84	Islamic Literature	3	77
Qur'an Science	2	88	Research Method	2	73
Passed in the first attempt			English Language	1	70
Third Year 2004/2005			Fourth Year 2005/2006		
Subject	H/W	M	Subject	H/W	M
Syntax	3	75	Syntax	2	74
Abbasid Literature	4	67	Philology	3	66
Andalusian Literature	2	63	Modern Arabic Literary	3	94
Ancient Literary Criticism	3	66	Modern Literary Criticism	3	59
Ancient Literary book	2	66	Analysis of Literary text	2	53
Hadith Science	3	64	Analysis Of Quranic Text	2	55
Counseling & Mental Health	2	58	Syntax : Approches & Simplification	2	70
Curriculum & Teaching Methods	3	82	Measurement & Evaluation	2	57
Passed in the first attempt			Teaching Practice	4	87
Passed in the first attempt			Research Project	1	91
Passed in the first attempt			Passed in the first attempt		

Notes: (H/W = Hours per week) (M = Mark)
Grading System: 90-100 Excellent, 80-89 Very Good, 70-79 Good, 60-69 Medium, 50-59 pass





Asst. Prof. Dr. ABID ALI H. AL-TA'I
Dean