

# "Jag lär mig snabbt"

En utvärdering av fyra elevers stödundervisning på sfi

## Abstract

**English title: “I learn fast”**

### **An Evaluation of Four Pupil’s Remedial Teaching at Sfi**

The aim with this study was to examine how the specified reading, pronunciation and writing support functions for students in a special studio at an SFI-school and what I, as an SFI-teacher, can do to support students to reach their aims. In connection with this I have also studied and compared the four students’ texts in speech and writing as well as their thoughts on having “ good Swedish”, confidence and acceptance in the Swedish society.

The study which is an evaluation of a special remedial teaching for students at a SFI-school in Sweden shows through tests and interviews that the business is a valuable addition to the regular education. The four students think that they learn faster and get more individual teaching in the “studio” than in their class. Some phoneme tests show that the four students nearly eliminate their errors at the second test, while four other students, who never have had special remedial support, only reduce their errors by nine pieces out of 90. The students who have had remedial support begin to learn Swedish phonemes, speech sounds and spelling, but they still make many errors. For all students it is important to learn to communicate, which means to speak and to be understood in Swedish. “Good swedish” for the students means to have a good Swedish pronunciation. Only the female student has felt discriminated or misunderstood because of her Swedish pronunciation.

According to the results, me and my colleagues in the studio can support the students so that they learn the Swedish language sounds quickly and make themselves understood in Swedish society.

Keywords: SFI, special support, pronunciation, phoneme

## Sammandrag

Syftet med den här studien var att undersöka hur det särskilda läs-, uttals- och skrivstöd fungerar som elever får i en särskild studioverksamhet på en sfi-skola och vad jag som sfi-lärare kan tänka på för att stödja eleverna så att de når målen. I samband med detta har jag även studerat och jämfört de fyra elevernas texter i tal och skrift samt deras tankar kring att ha ”en bra svenska”, självförtroende och om acceptans i det svenska samhället.

Studien som är en utvärdering av en särskild stödundervisning för elever på en sfi-skola i Sverige visar med hjälp av tester och intervjuer att verksamheten är ett värdefullt komplement till den ordinarie verksamheten. De fyra intervjuade eleverna menar att man lär sig snabbare i ”studion” och får mer individuell tid än i den ordinarie undervisningen. Några fonemtest visar att de fyra eleverna nästan halverat sina fel vid det andra testet, medan fyra andra elever, som aldrig har fått särskilt stöd, endast gör en minskning med nio av totalt 90 fel. Eleverna, som har fått stöd, börjar lära sig de svenska språkljuden i tal och skrift men de gör fortfarande många fel. För de fyra eleverna är det viktigt att lära sig att kommunicera som för dem innebär att kunna prata och göra sig förstådda på svenska. ”En bra svenska” menar eleverna betyder att ha ett bra svenskt uttal. Endast den kvinnliga eleven har känt sig diskriminerad eller blivit missförstådd p.g.a. sitt svenska uttal.

Enligt resultaten, kan jag och mina kollegor i studion stödja eleverna så att de snabbare lär sig de svenska språkljuden och kan göra sig förstådda i det svenska samhället.

Nyckelord: sfi, särskilt stöd, uttal, fonem

## Innehållsförteckning

1 Inledning .....	1
1.1 Syfte och frågeställningar .....	3
1.2 Frågeställningar.....	3
2 Bakgrund.....	4
2.1 Andraspråksinläring och flerspråkighet.....	4
2.2 Läs- och skrivförmåga, uttal, uttalsträning och strategier.....	5
2.2.1 Läs- och skrivförmåga och ortografi.....	5
2.2.2 Andraspråksuttal samt läs-, skriv- och uttalsträning.....	5
2.2.3 Att kommunicera och att jämföra talat och skrivet språk.....	6
2.2.4 Läs- och skrivstrategier.....	7
2.3 Fonologi, somaliska och svenska språket .....	8
2.3.1 Fonologi, fonologisk medvetenhet, fonem och grafem .....	8
2.3.2 Fonologiska förväxlingar .....	8
2.3.3 Somaliska språket .....	9
2.3.4 Svenska språket.....	9
2.3.5 Fonotax, prosodi, betoning och ordaccent .....	10
2.4 Språk, makt och attityder .....	11
2.4.1 Språk och makt .....	11
2.4.2 Språkattityder och brytning.....	11
3 Metod och material .....	13
3.1 Metodologiska överväganden .....	13
3.2 Metodval .....	13
3.3 Urval .....	14
3.4 Genomförande.....	15
3.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	16
3.6 Etik.....	16

3.7 Metodens för- och nackdelar .....	16
4 Resultat och analys .....	17
4.1 Elevtexter .....	17
4.1.1 Antal fel och fonem-, bokstavsavvikelse.....	17
4.1.2 En språkjämförelse.....	19
4.1.3 Enkel- och dubbelteckning, omtagning samt pausering .....	19
4.1.4 Analys av enkel- och dubbelteckning, omtagning samt pausering.....	20
4.2 Fonemtest.....	21
4.3 Intervjuer.....	21
4.3.1 Intervjuanalys.....	25
5 Diskussion.....	27
5.1 Framtida forskning.....	33
6 Slutsatser .....	35
Källförteckning .....	
Bilaga 1, fonem- och bokstavsavvikelse .....	
Bilaga 2, fonem- och bokstavsfel.....	
Bilaga 3, fonem- och bokstavstest .....	
Bilaga 4, fonem- och bokstavstest .....	
Bilaga 5, intervjufrågor till informanter.....	
Bilaga 6, elevtext 1 .....	

# 1 Inledning

Vokalen *a* kan uttalas lite olika och uppfattas ändå som samma ljud. De olika varianterna av *a* bär upp betydelsen i ordet *pappa* tills det ögonblick som *a*:et blir till ett *e*. När ramen för *a* överskrids uppstår osäkerhet när konsekvensen blir att *pappa* blir *peppa* (Wellros 2007).

Det hör till den svenska samhällsstrukturen och tas för givet att kunna läsa och skriva (Franker 2004). Mycket tyder dock på att allt fler människor som invandrar till Sverige saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter (Skolinspektionen 2011). Syftet med denna studie är att undersöka hur det särskilda läs- och skrivstödet fungerar för elever på en sfi-skola. I de nya kursplanerna för sfi (svenska för invandrare), som träder i kraft den 1:a juli 2012, ska utbildningen utgå ifrån individernas behov där varje elev ska ha en egen utvecklingsplan som ska vara ett stöd för elevens lärande (Skolverket 2008). En särskild regeringsutredning undersöker hur sfi-utbildningen kan erbjuda individuell anpassning (Regeringskansliet 2011).

”För de människor som flyttar till Sverige från ett annat land och språkområde är utsikterna för integration på arbetsmarknaden samt i det svenska samhället i övrigt i hög grad beroende av möjligheterna och förmågan att tillägna sig det svenska språket” (Regeringskansliet 2009).

Några av sfi-utbildningens mål i kursplanen är att eleverna ska utveckla förmågan i att läsa, skriva och förstå svenska samt att få ett gott uttal (Skolverket 2012). På den sfi-skola där jag arbetar fick jag och två andra lärare hösten 2010 i uppdrag av vår rektor att undersöka hur vi skulle kunna ge bättre stöd till läs- och skrivsvaga elever så att de bättre når kunskapsmålen. Denna verksamhet skulle vara individbaserad och utgå från elevernas individuella behov. Efter rekognosering och godkännande av rektor, startade vi vårterminen 2011 en särskild stödverksamhet där eleverna, utöver den ordinarie undervisningen, fick minst en timmes särskilt läs- uttals- och skrivstöd per vecka (Celing 2011).

Stödet består dels av individuell träning med en lärare och dels av fonemträning vid datorn, i huvudsak med hjälp av programmet Trädet (Trädet). Detta program finns tillgängligt i den särskilda läs- och skrivstudion samt i skolans datasal och är bl.a. lämpligt för alfabetisering av andraspråkselever och för de som kan läsa och skriva på sitt modersmål men inte behärskar de svenska språkljuden. Vid det första tillfället då en elev kommer till stödundervisningen får den utföra ett fonem- och bokstavstest som läraren sedan felanalyserar. Ofta visar analysen att eleverna inte behärskar en enda av svenskans vokaler

fullt ut och att de likaså har problem med konsonantljuden. Till en början består träningen av att eleven får öva på de svenska språkljuden, bl.a. med hjälp av pappersbokstäver. Läraren kan exempelvis säga ett tvåkomponentsfonem som eleven först härmar och därefter får bokstavera med pappersbokstäverna på bordet eller skriva med penna och papper. På så sätt får eleven träna på att säga och höra fonemet samt lära sig att koppla samman fonem och bokstav. Vid den individuella träningen får eleven träna särskilt på de svenska fonemen och bokstäverna genom att lyssna, uttala, skriva och att känna igen hur bokstäverna ser ut. När vi visar var i övre talapparaten som man bildar ljuden, använder vi oss ofta av en spegel. Fonemträningen kombineras också med olika uttals-, läs- och skrivövningar. En viktig del i den särskilda stödundervisningen är att elevens behov styr valet av övningar. När den fonologiska avkodningen är automatiserad är eleven säker på hur alla bokstäver låter vilket är grunden till läskunnighet (Druid Glentow 2006). Målet med stödundervisningen är att öka elevernas medvetenhet i det svenska språkets fonem och bokstäver, både i tal och skrift, så att de lär sig att kommunicera på svenska så att de kan göra sig förstådda i samhället.

Till ”studion” (den särskilda stödverksamheten) är det först och främst den ordinarie klassläraren som skickar elever men det förekommer också att elever självmant kommer dit och vill börja träna. Vid det första tillfället vi träffar en elev ställer vi några frågor om deras tidigare skolbakgrund, modersmål samt om eventuella läs- och skrivsvårigheter finns på modersmålet. Vi utför även ett fonemtest som vi analyserar för att få reda på vilka fonem varje enskild elev behöver träna på. Verksamheten har bedrivits i ca ett år och för att kunna göra en utvärdering av hur ”studion” fungerar, har föreliggande studie genomförts. Den huvudsakliga anledningen till denna studie är alltså att undersöka hur det särskilda läs-, uttals- och skrivstöd fungerat som eleverna får i denna verksamhet. De fyra eleverna som ingår i undersökningen, har alla studerat sammanhängande i minst tre månader i studion. Här följer en presentation av dessa elever: Elev 1 är en man från Eritrea som är alfabetiserad på sitt förstaspråk tigrinja. Elev 2 kommer från Somalia och är en man som är alfabetiserad på sitt förstaspråk somaliska. Elev 3 är en man från Eritrea som inte är alfabetiserad på sitt förstaspråk tigre. Elev 4 är en kvinna från Somalia som inte är alfabetiserad på sitt förstaspråk somaliska. Eftersom två av eleverna har samma förstaspråk; somaliska, har jag valt att studera deras testresultat särskilt. De två eritreanska eleverna, vilka har olika förstaspråk, har jag inte kunnat jämföra.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka hur det särskilda läs-, uttals- och skrivstöd fungerar som elever får i en särskild studioverksamhet på en sfi-skola och vad jag som sfi-lärare kan tänka på för att stödja eleverna så att de når kunskapsmålen. Med hjälp av två fonemtest kommer jag att studera fyra elevers utveckling av fonemmedvetenhet. Jag kommer särskilt att undersöka antal fonemfel, lång eller kort vokalbetoning, enkel- eller dubbelteckning av konsonant, pausering och omtagningar. Jag har också studerat och jämfört de somaliska elevernas fel. I samband med detta vill jag dessutom ta reda på hur dessa elever tänker kring eventuella samband mellan språkkunskaper, självförtroende och acceptans i det svenska samhället. För att få svar på mina frågor kommer jag att välja ut fyra elever som tränat i ”studion” under minst tre månader.

## 1.2 Frågeställningar

Genom följande frågeställningar försöker jag ge svar på studiens syfte:

1. Hur har den fonologiska kunskapen påverkats hos de undersökta eleverna i två fonemtest som är utförda i ett tidsperspektiv?
2. Vad har dessa elever för syn på det särskilda stöd de får utöver den ordinarie sfi-undervisningen?
3. Hur ser förhållandet ut mellan dessa elevers spontana och upplästa tal samt mellan fri skrivning och diktamen?
4. Vad är dessa elevers attityd till att ha en ”bra” svenska?



## 2 Bakgrund

I detta avsnitt behandlas teoretiska perspektiv på andraspråksinläring och flerspråkighet samt elevers attityd till en ”bra” svenska och hur den hör ihop med deras självförtroende. För att få en översikt rörande studiens syfte och frågeställningar behandlas begrepp som andraspråksinläring, fonologisk medvetenhet, ortografi och uttal, svenskans språkljud och att kunna kommunicera. Dessa begrepp är viktiga för att få en bakgrund till och inblick i studiens område samt för att kunna ge svar på dess syfte och frågeställningar.

### 2.1 Andraspråksinläring och flerspråkighet

Här presenteras begreppen andraspråksinläring och flerspråkighet. En individ lär in sitt förstaspråk av att höra föräldrar/vårdnadshavare tala det medan andraspråket lärs in efter det att förstaspråksinlärandet har börjat läras in (Abrahamsson 2009). Enligt regeringskansliets rapport (2003) kan det finnas många orsaker till att elever har läs- och skrivsvårigheter. Bl.a. kan de ha outredda svårigheter under sin skolgång, eller att de inte har fått lära sig att läsa eller skriva på sitt modersmål och därför är omedvetna om sin läs- och skrivsvårighet (ibid). En andraspråksinlärare kan uppnå förstaspråksbehärskning om den lär sig ett nytt språk i barndomen medan språkförmågan minskar hos en vuxen (Dahl 2007). Som vuxen har man dock andra fördelar i form av erfarenheter och tidigare språkliga kunskaper. Det händer ibland att vuxna andraspråksinlärare efter en tid lyckas behärska ett andraspråk på den nivå som är jämförbar med infödda talare (Abrahamsson & Hyltenstam 2004). Salameh (2011) menar att vara flerspråkig också innebär att ha en annan form av språklig förmåga än den enspråkiga eftersom en flerspråkig individ förfogar över minst två självständiga språkssystem som har kontakt med varandra.

Det finns många faktorer som är betydelsefulla för andraspråksinläringen som exempelvis omgivningen i barndomen, bokläsning, imitativ förmåga, problemlösnings- och förstaspråksförmåga, kognitiv stil, nyfikenhet och socialisering (Markham 1997). När det gäller att förstå en inlärares andraspråksutveckling är det nödvändigt att studera samband och skillnader i progressionen av förstaspråket och hur detta relaterar till förvärvandet av ytterligare system. Imitation innebär att kunna känna igen sambandet mellan det stimuli och beteende som behövs för att frambringa den. Mycket av forskningen kring utländsk accent kretsar dock, enligt Markham (1997), kring den *kritiska-period-hypotesen* och strävan efter att bevisa eller motbevisa omöjligheten för vuxna att erövra en inhemsk accent. Den *kritiska-*

*period-teorin* innebär att det finns en kritisk period från födseln till tolvårsåldern för språkinläringen (Lenneberg 1967).

## **2.2 Läs- och skrivförmåga, uttal, uttalsträning och strategier**

Här diskuteras begrepp som läs- och skrivförmåga, ortografi, andraspråksuttal, uttalsträning samt olika strategier.

### **2.2.1 Läs- och skrivförmåga och ortografi**

För att få en god läsförmåga fordras det, enligt Druid Glentow (2006), att avkodningsförmågan fungerar korrekt och är automatiserad. En del elever har svårt att strukturera eller analysera olika texter vilket till exempel kan bero på att de kommer från en kulturellt fattig miljö eller har svårt att förstå språkliga system och komplexa helheter (Lundgren & Ohlis 2003). Lässvårigheter kan visa sig bl.a. genom att läsaren läser långsamt, stakar sig, utelämnar ändelser, blandar ihop eller kastar om bokstäver, upprepar redan lästa ord eller har svårt att minnas alfabetets ordningsföljd (ibid, Fridolfsson 2008).

Bokstäver kan uttalas olika precis som att ljud kan skrivas på olika vis. Termen ortografi betyder både stavningssystem och rättstavning vilket i praktiken är krångligt eftersom ett ljud kan stavas på olika sätt (*sju, skön, skjorta, stjärna, schlager*) (Engstrand 2007). Omvänt kan en bokstav uttalas olika (*kaffe, kypare, grön, genom*) vilket betyder att ljud och bokstäver är skilda ”saker” som inte får blandas ihop. Vid en jämförelse av stavelseregler i världens språk, finner man samma brist på konsekvens (ibid). En god skrivförmåga kännetecknas av att skribenten kan strukturera sina tankar och klä dem i rätt ordval, interpunktion och meningsbyggnad (Druid Glentow 2006).

### **2.2.2 Andraspråksuttal samt läs-, skriv- och uttalsträning**

När en människa talar använder den drygt 100 muskler och i genomsnitt fjorton språkljud per sekund (Gårding & Kjellin 1998). En andraspråksinlärare behöver klara olika moment för att lyckas med att uttala en svensk fras eller sats (Bannert 2004). För att bli hörbar för lyssnaren innebär det att kunna urskilja fonologiska egenskaper och enheter som konsonanter, vokaler, stavelser, rytm, gränser och melodi. Det innebär också att kunna känna till hur ljudvarianter distribueras, vilken stavelsestrukturen (fonotaxen) är såväl som prosodiska egenskaper i ord och fraser. Under vissa villkor förändras ljuden genom assimilation, redundans eller bortfall. Slutligen behöver själva produktionen av ljud, intonation och rytm manifesteras (ibid).

Ett dåligt uttal kan hindra en andraspråkstalare från att få ett arbete vilket aktualiserar professionell uttalsträning till att bli ett samhällsintresse (Engstrand 2004). När det gäller läs- och skrivsvaga elever poängterar Hedman (2009) att grundsynen är att varje elev ska få det stöd den behöver, oavsett svårighet. För att kunna vägleda eleverna till ett bra uttal behöver andraspråksläraren ha kunskap i fonetik samt förstå de fonetiska skillnader som finns mellan olika språk och vilka svårigheter som kan uppstå (Engstrand 2004). Uttalsinläring för andraspråkselever är beroende av många faktorer som att läraren också behöver ha stora kunskaper om att det finns olika uttalsegenskaper i elevernas målspråk (Bannert 2004). En elev som bryter på ett språk har oftast någon svårighet med en egenhet i uttalet. Bannerts brytningsanalys av 25 språk visar att de uttalsfel som förekommer i spontant tal oftast också återfinns i uppläst text (ibid).

*Trädet* är en av många metoder som används för uttalsträning (Trädet). Färdighetsträningen i dataprogrammet Trädet är uppbyggd i olika steg där eleverna bl.a. arbetar med att automatisera den fonologiska avkodningen för att kunna läsa obehindrat. Pelle Lindblå, som har utvecklat programmet och även är musiker, anser att musik och språk har mycket gemensamt genom rytm, klang och melodi. Därför har han konstruerat ett sätt att arbeta med läsinläring som efterliknar gehörsspel som kortfattat går ut på att eleverna arbetar med de fonem de behärskar i datorn. När eleverna får lyssna på dessa språkljud som inte betyder något, blir de tvungna att lyssna till ljuden och koppla dem till en rytm och en skrivrörelse. Eleverna arbetar alltså med det de kan och bygger successivt upp sin förmåga (ibid).

### **2.2.3 Att kommunicera och att jämföra talat och skrivet språk**

Det finns olika slags tal som spontant tal och uppläst tal. Orepeterat och oplanerat tal skiljer sig mycket från när man högläser en text eftersom det spontana talet innehåller repetitioner, pauser, ifyllnader, icke kompletta meningar och en högre del vardagsspråk, än skrivet språk (Hedge 2000). Ett språk talas också av en mängd olika individer, både första- och andraspråkstalare vilket betyder en stor variation av fonologiska kännetecken som uttal, betoning, språkmelodi och rytm. När man lyssnar på inspelat tal kan man lätt höra om det är spontant eller uppläst vilket beror på skillnader i syntax, ordförråd och på olikheter i uttalet (Gårding & Kjellin 1998). Det spontana talet är exempelvis mycket längre än det lästa eftersom spontant tal innehåller fyllnadsljud och pauser. I spontant tal är det vanligare att talhastigheten varierar mycket och att den ofta avtar inför viktiga ordval av ordklasser som

substantiv, adjektiv och huvudverb samt att konjunktioner förlängs som *senne, menne, atte* (jämfört med korrekt skrivet; *sen, men, att*).

Att kommunicera innebär att människor på olika sätt meddelar sig med varandra via tal, skrift, tecken, bilder eller kroppsspråk (Salameh 2011). Begreppet kommunikativ kompetens inbegriper flera förmågor; grammatisk-, sociolingvistisk-, diskurs- och strategisk kompetens (Canale & Swain 1980). Den grammatiska kompetensen innebär att ha kunskap i lexikala uttryck och fonologiska, morfologiska, grammatiska och syntaktiska regler. Lindberg menar att identifikationen av kommunikativ kompetens inbegriper flera områden och att språkfärdighet måste ses i ett flerdimensionellt perspektiv, precis som att den är möjlig att relatera till kunskap och färdigheter på olika nivåer (Lindberg 2005). När det gäller sfi-utbildningen karakteriseras den av att eleven utvecklar en kommunikativ språkförmåga vilket innebär att, utifrån sina behov, kunna kommunicera såväl muntligt som skriftligt (Skolverket 2012).

Man kan också jämföra talat och skrivet språk. En god läsförmåga kräver att kunna behärska skriftspråkets ordval och meningsbyggnad samt att ha erfarenhet och kunskap att relatera till (Druid Glentow 2006). Att jämföra talat och skrivet språk är en vidgande undersökningsform (Wengelin 2002). Det finns mycket forskat kring jämförelser mellan talat och skrivet språk och några skillnader som uppmärksammas är att skrivet språk består av mer lexikal mångfald medan talspråket innehåller mer repetition (ibid).

#### **2.2.4 Läs- och skrivstrategier**

Många människor som inte kan läsa eller skriva utvecklar ofta strategier för att undvika att deras bristande kunskap upptäcks (Europeiska Unionen 2010). I Hedmans (2009) studie visar resultaten att det är viktigt att inkludera flera tester som rör både skriftlig och muntlig språkbehärskning samt på läs- och skrivsvaga deltagares möjligheter till att utveckla en kompensatorisk strategi beträffande muntlig språkanvändning. I arbetet med de nya kursplanerna har bland annat följande punkter varit vägledande; ett kontrastivt perspektiv där iakttagelser och jämförelser mellan såväl första- som andraspråket, som mellan andra språk (Skolverket 2004). En annan viktig punkt är användandet av *strategier* i innebörden att hitta verktyg och metoder för språkutvecklingen samt att hitta kompenserande strategier när elevens egen språkkunskap inte räcker till. I strategier ingår även att eleven blir medveten om sin egen inlärningsprocess (ibid).

## 2.3 Fonologi, somaliska och svenska språket

Här diskuteras begrepp som fonologi, fonologisk medvetenhet, fonem, somaliska och svenska språket samt prosodi.

### 2.3.1 Fonologi, fonologisk medvetenhet, fonem och grafem

Fonologi är läran om språkljud och den fonologiska nivån inbegriper språkljuden och förmågan att uppfatta de ljud som finns i tal (Fridolfsson 2008). På senare år har forskningen kring andraspråkets fonologi ökat precis som intresset för pedagogiska perspektiv på uttalsundervisning (Abrahamsson 2004).

Fonologisk medvetenhet är ett medel för att förbättra elevers inläring av alfabetet till nytta för läs- och skrivinläringen och med hjälp av övningar kan eleverna träna upp denna medvetenhet (Ehri 2002). För att eleverna ska kunna avkoda nya ord behöver de veta hur man mixar fonem. De behöver likaså kunna dela upp orden i de *morfem* (minsta betydelsebärande enheten i ett språk) som matchar rätt *grafem* (skriftspråkets motsvarighet till fonem) för att lära sig att läsa ett ord så att de kan göra kopplingar mellan dessa och lagra dem i minnet (ibid).

Förvärvandet av ett andraspråk är komplext och involverar inläring av många olika komponenter varav en viktig sådan är målspråkets fonologi (Siegel 2009). När en elev behärskar relationen mellan språkljud och tecken har den knäckt koden och fonologisk läsning innebär att rätt *fonem* (minsta betydelseskiljande språkljud i talspråket) avkodas (Druid Glentow 2006). Som minsta betydelseskiljande ljudenheter i språket bär dock fonemen i sig ingen egen betydelse (Bruce 2010). Många språkljud är i stort sett gemensamma för majoriteten av världens alla språk (Gårding & Kjellin 1998). Att ha kunskapen om att språk är uppbyggda av olika många fonem är en betydelsefull faktor att känna till när man bedömer skrivavvikelse hos flerspråkiga elever (Bøysen 2006). Ordtyper som endast skiljer sig i enbart ett särdrag kallas för minimala par och några exempel på sådana är; *bil – pil, buss – puss, fina – vina* (Gårding & Kjellin 1998).

### 2.3.2 Fonologiska förväxlingar

Fonologiska förväxlingar och svårigheter kan uppfattas olika. När man bedömer skrivavvikelse hos flerspråkiga elever behöver man bl.a. titta på hur språk är uppbyggda (Bøysen 2006). En ”felskrivning” kan exempelvis vara en verkan av den fonologiska och ortografiska uppbyggnaden i modersmålet. En lärare som är van att tolka enspråkiga

avvikelser beträffande språkliga och fonologiska svårigheter kan uppfatta att en tvåspråkig elevs förväxlingar beror på dyslexi. Till skillnad från enspråkig utveckling sker utvecklingen av en elevs andraspråk under påverkan av förstaspråket. Utvecklingen av ett andraspråks väg mot målspråket innebär att det befinner sig i övergångsstadier. Att som i svenskan ha exempelvis *i* och *y* som skilda fonem är ovanligt i världens språk. Bøysen (2006) har i en norsk studie kategoriserat skrivavvikelser och finner bl.a. att somaliska elever gör fonologiska förväxlingar med bokstäver som *p* och *b* samt utelämnar stavelser som att *måne* blir *må*. Likaså Conway (2008) finner att engelsk-somaliska elever gör förväxlingar när de skriver *b* som *p* eftersom *p* inte finns som fonem i somaliskan och de därför inte kan särskilja dem (ibid).

### 2.3.3 Somaliska språket

När man analyserar en andraspråkselevs skrivfärdighet är det bra att känna till vilka läsfärdigheter som kan överföras från förstaspråket till andraspråket och något om vad som kännetecknar ortografin i elevens förstaspråk (Bøysen 2006). Här följer därför en kort beskrivning om somaliska språkets ortografi. Somaliska är ett afroasiatiskt språk som talas av ca 9,5 miljoner människor i Somalia och Etiopien (Andersson 2001). Vid en jämförelse av hur språk är uppbyggda finner man att vissa språk som somali saknar några bokstäver; *p*, *v*, *z*, *å*, *ä*, *ö* samt att lång vokal skrivs med två lika vokaltecken; *aa* (Bøysen 2006). Det somaliska alfabetet består av fem korta och fem långa vokaler och 22 konsonanter (Conway 2008). Några av de somaliska vokalerna skiljer sig åt i uttal då t.ex. *uu* uttalas som *o* och somaliska *o* uttalas som svenska *å* (Husby 2001). Exempel på konsonanter som kan dubbeltecknas är; *b*, *d*, *g*, *l*, *m*, *n*, och *r*.

### 2.3.4 Svenska språket

Här följer en kort presentation av svenska språket, dess språkljud och bokstäver. Svenska språket tillhör den indoeuropeiska språkfamiljen vilken är den största som i sin tur är uppdelad i nio olika språkgrenar (Andersson 2001). Svenskan kan räknas som en relativt ljudnära ortografi när det gäller förhållandet mellan språkljud och bokstav (Bøysen 2006). Mellansvenskt standarduttal har nio långa och åtta korta vokaler eftersom det inte förekommer någon skillnad mellan ord som *rett* och *rätt* (Engstrand 2004). Vokalkontrasterna mellan lång och kort vokal i svenska ord är; *vita* – *vitt*, *byta* – *bytt*, *skuta* – *skutt*, *veta* – *vett*, *röta* – *rött*, *räta* – *rätt*, *hata* – *hatt*, *våta* – *vått*, *rota* – *rott* (ibid). Svenskan har 18 konsonantfonem och centrala termer för bildandet av konsonanter är *artikulationssätt*

(konsonanternas förträngning), *tonlös* – *tonande* (*v* – tonande, *f* – tonlös), *artikulationsställe* (var i ansatsröret = övre delen av talapparaten, som förträngningen bildas), *artikulator* (ansatsrörets rörliga delar; underläppen, tungan samt nedre tandraden) och *artikulationsställning* (artikulator och artikulationsställe) (Engstrand 2007).

I svenska språket kan betonade stavelser förlängas antingen genom att extralängden läses på vokalen eller på den följande konsonanten (Engstrand 2007). Dubbelteckningsfel är, enligt Druid Glentow (2006), vanligt med konsonantteckning och regeln lyder förenklat; efter betonad kort vokal följer minst två lika eller olika konsonanter. Detta betyder att vi både behöver lyssna på vokalens betoning och om vokalen är lång eller kort (ibid). Svenskans korta vokaler uttalas nästan som de långa vokalerna men det finns skillnader som att de korta vokalerna är lite mer öppna och mer centrala än de långa, exempelvis *gått* – *går*, *hund* – *hus* (Josefsson 2009).

### **2.3.5 Fonotax, prosodi, betoning och ordaccent**

Här presenteras begrepp som fonotax, prosodi, betoning och ordaccent. Fonotax, eller ljudfogningslära, innebär kortfattat i vilken ordning språkljuden kan uppträda i förhållande till varandra och hur de kan sättas ihop till stavelser (Engstrand 2004). De germanska språken kännetecknas av konsonantkluster, både i början, i mitten och i slutet av ord, exempelvis *skjorta*, *hamstra*, *hemskt* (Sigurd 1983). För en andraspråksinlärare kan de fonotaktiska mönstren, likväl som de enskilda ljuden, vålla bekymmer.

Inläraren behöver lära sig det nya språkets *prosodi* vilket innebär ett språks rytm och melodi (Abrahamsson 2004). Prosodin inbegriper också styrkeförhållanden beträffande ljud, taltempo och röstkvalitet (Bruce 2010). Ett språks prosodi har både en uttryckssida och en innehållssida där uttryckssidan kännetecknas som talets rytm och melodi. Innehållssidan karakteriseras av prosodins kommunikativa funktioner samt grupperingar som frasering och prominens, framförallt som stavelsebetoning och accentuering. Vilken plats i ett ord som betonas innebär vilken stavelse som betonas i ett ord. Tvåstaviga ord kan bli betydelseskiljande beroende på om de betonas på första eller sista stavelsen, exempelvis; *äta banan*, eller *att vara på banan*. Svenskans ordaccenter kallas för akut (accent I = *ljuden*) och grav accent (accent II = *juden*) (Bruce 2010). Enstaviga ord har alltid akut accent medan grav accent fungerar som sammanbindande. Ordaccenter i svenska språket är komplexa då både den morfologiska strukturen, dvs. uppbyggnaden av ordformen med angående typ av förstavelse och ändelse (*prefix* och *suffix*), är avgörande (ibid).

## 2.4 Språk, makt och attityder

Här behandlas begrepp som språk, makt, attityder och brytning.

### 2.4.1 Språk och makt

Språk kan ses som en intellektuell färdighet eller som kunskap (Sjögren & Runfors & Ramberg 2003). Det kan också ses som ett samhällsfenomen där språket förbinds med kulturella och sociala erfarenheter, som exempelvis med maktrelationer. När språket ses som ett samhällsfenomen flyttas fokus från språket i sig till människorna som talar det, deras tankar och handlingsätt. Begreppet kultur kan beskrivas på många sätt. Exempelvis formas en kultur genom möten mellan grupper och individer från olika miljöer och samhällsklasser samt genom gränsöverskridningar och gränsdragningar mellan olika grupper. Att minoritets elever misslyckas i skolan kan förstås som ett kulturellt mönster. Detta är utvecklat i kontrast till den dominerande samhällsgruppen som resultat av upplevd underordning (ibid). Ett av Cummins mest centrala begrepp är *empowerment* vilket han definierar som ”*the collaborative creation of power*” (2000:44). En egenmakt som ger kraft till förändring och att ta till sig kunskap genom en dialogisk undervisning som fokuserar på elevernas sociala bakgrund. I och med att samtalsdeltagande skapas i ett interaktivt samspel blir förstaspråkstälarens bemötande väsentligt för andraspråkstälarens möjlighet till att delta i samtalet (Lindberg 2005).

Sveriges utbildningssystem medverkar i liten grad till att höja invandrarnas formella nivå beträffande utbildning då endast en av fem har höjt sin utbildningsnivå efter att de anlänt till Sverige (Myrberg 2001). Bidragsberoendet är högt hos invandrare men avtar med ökad läs- och skrivförmåga. Det krävs därför särskilda insatser för att minska klyftan angående läs- och skrivförmåga mellan invandrare och infödda (ibid). Stora ansträngningar görs för att bygga broar mellan olika kulturer och språk, men man måste också ta sig an existerande ojämlikheter angående tillgången till ekonomiska resurser och kulturell makt (Obondo 2005).

### 2.4.2 Språkattityder och brytning

När vi för första gången interagerar med en annan individ sker det ofta med hjälp av talat språk vilket är en form av kommunikation som innehåller mycket mer information än enbart den språkliga innebörden (Torstensson 2010). När en person talar till en annan, skapar lyssnaren en inre bild av talaren som person, vilka personliga egenskaper den har samt ursprung och bakgrund. I Torstenssons (2010) studie om svenskars attityder till invandrare framkommer det att de svenska respondenterna var positivt inställda till att invandringen i



stor utsträckning berikade landet med nya idéer och kultur men att den hade en negativ inverkan på brottslighet. Resultaten visar också att det är svårt att identifiera en individs modersmål och hemland och att en talare i betydande grad bedöms utifrån stereotyper kring den nationalitet som den bedöms ha (ibid). Det är viktigt att studera hur människor från andra kulturer med andra referenser än de svenska, påverkas av sina tankesätt, vilket också inverkar på mötet med ett nytt institutionellt tänkande (Sjögren & Runfors & Ramberg 2003). Ju mer det pratas om språkets betydelse, desto känsligare blir de som lyssnar för språkligt förekommande fel. De invandrare som lyckas lära sig en bra svenska, är både resultatet av och en tendens till en ömsesidig bekräftelse av inföddas och invandrades resurser och olikheter. Individer som erkänner varandras värde kännetecknar en fungerande mångfald.

Det är inte bara i målspråkets fonem, stavelse och prosodiska särdrag, som det finns skillnader mellan inläraren och den infödde (Abrahamsson 2004). Även sättet att uppfatta ljudkategorier, kan skilja sig stort. Att bryta på ett språk förknippas starkt med talproduktionen vilket ofta syftar på att en inlärare har ett avvikande målspråksuttal (ibid). Ofta är det svårt att säga exakt vad som avviker när någon bryter på ett språk och språkliga normer handlar om att tala som "vi" och inte som "dem" (Dahl 2007). I välutvecklade skriftspråksamhällen som Sverige handlar språkriktighet om att tala som bildade människor gör. Vi lär ett språk i skolan som är lagfäst i lexikon och grammatikböcker (ibid).

"Vilken svenska ska nykomlingarna lära sig? Vad är en "bra" svenska? Vem definierar den" (Sjögren & Runfors & Ramberg 2003:31). Det finns fler tankeväckande frågor, exempelvis vilka avvikelser i språket som kan tolereras och vilken norm som personerna som invandrat ska anpassa sig till. Människor i Sverige tolererar inhemska språkavvikelser och en svensk kan lättare arbeta med en person från Norden med samma referensram som den själv, än med en person med helt andra referenser. Att prata svenska som en infödd blir en segregering mellan "de" och "vi" och de som inte lär sig detta före en viss ålder kommer aldrig in i de inföddas inre krets (ibid). Språkliga brister i andraspråksutövandet gör ofta vuxna generade och de kan utveckla en känsla av otillräcklighet i att försöka beskriva exakt vad de menar (Lightbown & Spada 1999). Äldre andraspråksinlärare befinner sig ofta i situationer som kräver ett avancerat språk som att kunna förklara komplicerade idéer (ibid). Frågor som vad en "bra" svenska är och att som invandare lyckas lära sig denna "bra" svenska kännetecknas av att vara en fungerande mångfald (Sjögren & Runfors & Ramberg 2003). Syftet med denna studie är att undersöka hur studion fungerar. Mina metodval presenteras i nästa kapitel.

## **3 Metod och material**

### **3.1 Metodologiska överväganden**

Jag bestämde mig för att analysera texterna med hjälp av en felanalys där jag studerade fonem- och bokstavsavvikelser. När det gäller dessa avvikelser, valde jag att räkna antalet fel och att studera vilka fonem eller bokstäver som eleverna gör fel på och vad de istället skriver eller säger. I och med att undersökningen är storleksmässigt begränsad, bestämde jag mig för att undersöka enkel- eller dubbelteckning av konsonant samt uttal av lång eller kort vokal, pausering samt omtagning av ord.

### **3.2 Metodval**

För att ge studien mer bredd och undersöka problemen ur flera olika perspektiv valde jag att använda mig av triangulering vilket kortfattat innebär att man vid datainsamlingen använder sig av flera olika datainsamlingsmetoder (Patel & Davidson 2003). Mina metodval bestod av kvalitativa och kvantitativa analysverktyg där den kvalitativa delen utgörs av intervjuer och den kvantitativa delen omfattar fonem- och uttalstest. Jag jämförde också spontant tal, uppläst tal, dikterad text och fri skrivning hos fyra elever. För att få svar på mina frågeställningar angående vad fyra elever har för syn på det särskilda stöd de får i ”studion” samt vad deras attityd är till att ha en bra svenska, valde jag att utföra kvalitativa intervjuer. Dess syfte är bland annat att identifiera och påträffa egenskaper, eller en uppfattning om något i den intervjuades livsvärld. Både den som intervjuer och den som blir intervjuad är med och skapar ett samtal (Patel & Davidson 2003). Fördelen med intervjumetoden är dess flexibilitet och att den som intervjuar kan följa upp idéer, undersöka svar och få reda på tankar och känslor vilket inte är möjligt i en enkät (Bell 2009).

Enligt Lightbown & Spada (1999) kan vuxna andraspråkstalaras brister i talet göra dem generade och de kan utveckla en känsla av otillräcklighet i att försöka beskriva exakt vad de menar. Ett syfte med studien var att ta reda på hur fyra elever tänker kring om det finns något samband mellan språkkunskaper, självförtroende och acceptans i det svenska samhället. För människor som invandrar till Sverige är utsikterna för att bli integrerade på arbetsmarknaden såväl som i det svenska samhället, beroende av förmågan och möjligheterna till hur de tillägnar sig det svenska språket (Regeringskansliet 2009). Målet med ”studion” är att öka elevernas språkmedvetenhet så att de blir förstådda i det svenska samhället. För att eleverna ska uppnå en god läsförmåga fordras det, enligt Druid Glentow (2006), att

avkodningsförmågan fungerar korrekt och är automatiserad. Studiens huvudsyfte var att undersöka hur det särskilda läs-, uttals- och skrivstöd fungerar som sfi-elever får i ”studion”. För att få svar på hur den fonologiska kunskapen hos de undersökta eleverna påverkades i ett tidsperspektiv samt hur förhållandet i deras texter såg ut i tal och skrift, valde jag att även använda mig av kvantitativa metoder. Syftet med kvantitativa undersökningar är att de är välstrukturerade och systematiska såväl som att undersökningen får ett brett perspektiv (Lagerholm 2010).

I en felanalys identifieras, enligt Ellis (2005), ett fel genom att jämföra en text som andraspråksinläraren skrivit med det en förstaspråksinlärare har skrivit. Felanalysen kan delas in i olika steg; 1. Insamling av material på andraspråket vilket kan vara både talat och skrivet. 2. Identifiering av felen genom att först transkribera materialet och sedan identifiera felen. 3. Felen beskrivs och kvantifieras genom att de kategoriseras för att kunna bestämma vilka språkliga nivåer som ska undersökas som t.ex. fonologiska eller syntaktiska såväl som bokstäver, ordklasser eller konstruktioner. 4. Felförklaring vilket innebär att uppkomsten av felet förklaras som exempelvis transferfel, *intra*linguafel (innanför-landet-fel) eller inlärafel (Ellis 2005). Som hjälpverktyg till att göra en felanalys använde jag mig av en fonem- och bokstavsanalys vilken man använder för att fastställa fonemen/bokstäverna i ett språk. Detta görs främst genom att pröva ljudens betydelseskiljande funktion; skillnaden mellan *sa/* och *so/* (Engstrand 2007).

Vid transkriberingen av informanternas tal använde jag mig av en ortografi som befinner sig nära skriftspråket (Svensson 2009). Detta för att lättare kunna jämföra transkriberingen med det eleverna själva skrivit. Jag följde Norrbys (2004) transkribering av samtalsanalys (CA-metoden), förutom att jag markerat lång och kort vokal som (*a:* respektive *a*). En av de grundläggande principerna med CA-metoden är att drag som emfas, längd och ljudstyrka anges med hjälp av understrykning.

### **3.3 Urval**

Eftersom jag ville ta reda på attityder och undersöka hur den fonologiska kunskapen förändras hos ett litet antal elever såväl som att jämföra tal och skrift i några av deras texter, föll valet på fallstudier (Bell 2004). Dessa passar särskilt bra för forskare som på egen hand studerar något problem ur ett perspektiv under en begränsad tidsperiod. Perioden kan även sträcka sig över en längre tidsrymd (ibid). Jag valde ut och tillfrågade fyra elever som hade

studerat i ”studion” en relativt lång och sammanhängande tid (tre till tolv månader). Valet blev en kvinna och en man från Somalia med somaliska som förstaspråk och två män från Eritrea med tigre och tigrinja som förstaspråk.

### **3.4 Genomförande**

Vid det första tillfället i studion fick eleverna ett fonem- och bokstavstest som bestod av 90 olika tvåkomponentsfonem vilka jag först högläste så att eleverna kunde härma dem och som de sedan skrev ner som bokstäver på ett papper. Jag frågade även om förstaspråk, studiebakgrund samt om eventuella läs- och skrivproblem fanns på modersmålet. Efter ett par månaders träning i studion fick eleverna göra om samma fonemtest vilket innebar att jag kunde studera en eventuell förändring i ett tidsperspektiv. För att bättre kunna se denna möjliga förändring, valde jag att jämföra de fyra elevernas resultat med fyra andra referenselevens testresultat. Dessa elever har aldrig fått särskilt stöd i studion och de fick, precis som de övriga fyra eleverna, utföra två likadana test med tre månaders mellanrum. Resultaten presenteras i diagramform (bilaga 3, 4).

För att få reda på mina frågor angående de fyra utvalda elevernas attityder, bl.a. till hur studion fungerar och vad en ”bra” svenska är, intervjuade jag dem. Jag skrev i förväg en intervjumanual som jag använde som grundmaterial (bilaga 5). Intervjuerna spelades in med en bandspelare så att jag efteråt kunde analysera dem i lugn och ro. Därefter utförde var och en av eleverna fyra tester varav test ett och två innebar att först skriva berättelsen ”Bussresan” (text 1, bilaga 6) som diktamen vilken de även fick högläsa. Detta spelades in med bandspelaren. Vid test tre och fyra spelade jag först in när eleverna berättade om en bildserie med tre bilder på en man som provar byxor i en affär. Eleverna fick sedan skriva fritt och berätta om samma bildserie. De fyra texterna transkriberade jag och gjorde därefter tabeller av resultaten av felsagda fonem och felskrivna bokstäver (bilaga 1). För att bättre kunna studera vilka läs- och skrivfel eleverna gjorde i texterna, lade jag in felresultaten i ytterligare en tabell (bilaga 2). De fyra kvalitativa intervjuerna transkriberade jag och analyserade (transkribering ej bifogad). Beträffande felen, analyserade jag antalet fonem- och bokstavsfel, lång eller kort vokal, omtagningar, pausering och enkel- eller dubbelteckning.

### **3.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

När det gäller validiteten i studien behövde jag bedöma om resultaten visade en sann bild och täckte det område som undersökts. Har jag mätt det jag ville mäta? Då jag utförde fyra intervjuer, kunde jag endast undersöka ett fåtal elevers attityder. Eftersom undersökningens resultat bygger på dessa elever, bedömer jag undersökningens validitet som hög. Beträffande reliabiliteten bedömde jag mätnoggrannheten som god vid testtillfällena då det inlästa materialet först spelades in med bandspelare och sedan transkriberades. Det inspelade materialet lyssnade jag igenom många gånger. När det gäller hur den fonologiska kunskapen hade påverkats, har jag, för att öka reliabiliteten, jämfört dessa elevers resultat med fyra referenselevers resultat. Det är dock möjligt att dessa resultat är färgade av min egen bedömning. Representerade de som ingick i undersökningsurvalet den grupp som generaliseringen skulle gälla? Jag bedömde att de fyra eleverna var representativa och att undersökningen även skulle kunna utföras av kollegor med andra elever.

### **3.6 Etik**

När jag övervägde studiens moraliska och etiska frågor, bestämde jag mig för att de fyra eleverna skulle bli helt avidentifierade. Varken namn, personuppgifter eller bostadsort i Sverige skulle finnas med i studien och för att eleverna skulle känna sig trygga i detta, iordningställde jag ett intyg som eleverna och jag skrev under. I intyget godkände eleverna att de blev intervjuade och att de skulle utföra några olika test medan jag intygade att de blev anonymiserade.

### **3.7 Metodens för- och nackdelar**

Fördelen med kvantitativa metoder är att de är välstrukturerade och exakta medan kvalitativa metoder ger mer djupförståelse (Lagerholm 2005). Den ena metoden utesluter dock inte den andra. Nackdelen med den kvalitativa metoden var att min egen tolkning kunde färga resultaten medan den i den kvantitativa metoden endast blev minimal.

## 4 Resultat och analys

Här redovisas resultaten av de kvalitativa intervjuerna, fonemtesten samt de lästa och skrivna texterna. Resultaten redovisas i brödtext och i tabellform (se bilagor 1 - 4). Efter resultaten följer analyser.

### 4.1 Elevtexter

Texten "Bussresan" (text 1) har eleverna först fått skriva som diktamen och sedan högläst som text. Bildserien (text 2) fick eleverna skriva fritt till och sedan berätta om. För att rättvist kunna återge elevernas uttal av lång eller kort vokal, skrivs lång vokal med beteckningen (a:) och kort vokal med (a). Orden som är korrekt uttalade eller skrivna finns inte med i tabellen (bilaga 1). (L) betyder läst ord och (S) betyder skrivet ord. De uttalade ljuden kallar jag för fonem medan jag kallar de skrivna bokstäverna för bokstäver.

#### 4.1.1 Antal fel och fonem-, bokstavsavvikelser

I undersökningen av elevernas fonem- och bokstavsavvikelser visas antalet fel per elev och antalet fel per fonem eller bokstav i tabell 2 (se bilaga 2). I tabell 1 (bilaga 1) har jag skrivit in de fonemavvikelser som förekommer i elevernas lästa och skrivna texter. Vid en jämförelse av de båda texterna måste hänsyn tas till att texten *Bussresan* innehåller fler ord (129) än det berättade (snitt = 80) och skrivna (snitt = 65) materialet om bildserien.

Elev 1 från Eritrea har lika många uttals- som skrivfel i text 1 (L = 25, S = 25) men gör något fler uttalsfel när han fritt berättar om bildserien (L = 15, S = 10). Totalt sett, gör han fel på 31 vokaler och tre konsonanter gällande fonem och bokstäver. De vokalfonem som han läser flest fel på är *å* som blir till *a*, *o*, *u*, *ä*, *ö* samt *o* som blir till *a*, *o*, *u*, *ä*, *ö*. När eleven läser text 1 och berättar text 2, gör han inga konsekventa fel. Han läser *å* som *a*, *ä*, *ö* men har inget fel på vokalfonemet *å* i text 2. I text 1 läser han *o* som *a* men som *å* i text 2. Eleven gör endast ett konsekvent fel; *u* blir till *o* i båda texterna. Vid en jämförelse av text 1 och 2 angående skrivningen, hittar jag en vokal som eleven gör exakt samma fel med; *ä* blir *a*. Vokalen *å* blir *o*, *u*, *ä*, *ö* i text 1 och till *o*, *ä* samt att *o* blir *a*, *u*, *ö* i text 1 men till *a* i text 2. Angående konsonanterna hittar jag inget att jämföra.

Elev 2 från Somalia har fler läs- än skrivfel i text 1 (L = 29, S = 24) och i text 2 gör han också något fler uttalsfel (L = 11, S = 9). Totalt sett, gör eleven 23 vokalfel och tolv konsonantfel med fonem och bokstäver. Eleven gör samma fel när det gäller *a* som blir *ø* i

alla fyra texterna och *a* som blir *ö* i text 1 (L+S). När jag jämför de lästa delarna hittar jag inget vokalfonem där eleven läser exakt samma fel. Eleven gör dock samma fel angående *a* som blir *e* i båda texterna men i text 1 läser eleven också *a* som *ö*. *E* blir *i*, i båda texterna men också till *ä* i text 2. Vid en jämförelse av de skrivna texterna finner jag inte samma fel med någon av vokalerna. Däremot skriver eleven *a* som *e* i båda texterna men han skriver även *a* som *o*, *å*, *ö* i text 1. Vokalen *e* skriver han som *a* i båda texterna men också som *o* i text 1 och som *i*, i text 2. Beträffande konsonantfonem och bokstavskonsonanter gör den somaliske eleven flest fel med *p* som blir *b*. Detta fel finns i text 1:s bägge delar (S+L) samt när eleven berättar fritt om bildserien. I den första texten blir *k* till *g* och *v* blir *f* när han läser och skriver.

Elev 3 gör något fler uttals- än skrivfel i text 1 (L = 33, S = 29) men när det gäller bildserien läser han nästan hälften så många fel jämfört med när han skriver (L = 6, S = 12). Totalt sett, gör eleven 31 vokalfel och tre konsonantfel med fonem och bokstäver. Eleven gör flest fel med *a* (10 fel) och när jag jämför läsningen av de båda texterna, gör han samma fel med *o* som blir *å* och *ä* som blir *a*. Beträffande skrivfel gör eleven *a* till *e*, *o* i båda texterna men han skriver också *a* som *å*, *ö* i ”Bussresan” samt skriver *a* som *ä* i text 2. Eleven skriver *e* som blir *a* i text 1 och 2 och också *i*, i text 1. När det gäller konsonanterna gör han endast fyra fel där jag hittar ett konsekvent fel; han skriver *p* som *b* i båda texterna.

Elev 4 har i stort sett lika många fonem- och bokstavsfel i text 1 (L = 40, S = 39) men gör fler skrivfel i text 2 (L = 10, S = 13). Eleven gör 29 vokalfel och 10 konsonantfel med fonem och bokstäver och eleven gör flest fel med *a* (11 fel). Vid en jämförelse av de lästa texterna uttalar eleven *a* som *e*, *ä*, *ö* i text 1 och *a* som *e*, *ä* i den andra texten. Jag hittar samma fonem- eller bokstavsfel i läs- och skrivdelarna i texterna (*å* blir *a*, *a* blir *e*). För övrigt hittar jag inga konsekventa uttals- eller skrivfel. I text 1 läser och skriver eleven *v* som *f* samt i text 1 och 2 skriver hon respektive uttalar *p* som *b* och gör samma fel.

Resultaten visar att de fyra eleverna gör flest fel, både i tal och skrift med *a* (32 st.), *e* och *å* (19 st.) samt *o* (16 st.). Tabellresultaten visar att elevernas läs- och skrivfel är relativt lika antalsmässigt (L = 169, S = 161). De fyra elevernas bildserier innehåller dock färre antal fel än i text 1 vilket kan bero på att text 2 är kortare. Elev 1 och 2 gör fler uttals- än skrivfel i text 2 men i text 1 har elev 1 exakt samma antal fel och elev 2 gör fem fler uttalsfel. Elev 3 och 4 som, enligt intervjuerna, inte är alfabetiserade på sina förstaspråk (tigre och somaliska), har färre uttalsfel i text 2 än elev 1 och 2 som är alfabetiserade. Elev 3 och 4 gör, totalt sett,

fler uttals- och skrivfel i text 1 än elev 1 och 2. Alla eleverna gör fler fel i text 1 när de skriver än när de talar medan text 2 skiljer sig genom att elev 1 och 2 har fler uttalsfel än elev 3 och 4 som har fler skrivfel än elev 1 och 2 (bilaga 2).

	text 1 L	text 1 S	text 2 L	text 2 S	totalt antal fel
elev 1	25	25	15	10	75
elev 2	29	24	11	9	73
elev 3	33	29	6	12	80
elev 4	40	39	10	13	102

Tabell 3, antal fel. L = uttalsfel (fonem), S = skrivfel (bokstav) Se bilaga 2.

#### 4.1.2 En språkjämförelse

De somaliska eleverna (elev 2 och 4) gör många och samma fel på vokalen och fonemet *a* som kan bli *e, o, å, ä, ö* och omvänt kan *e, o, u, å, ä, ö* bli *a*. De läser också *e* som *i* och skriver *i* som *e*. *E* kan bli *a, i, o ä* och omvänt kan *a, i* bli *e*. *O* kan bli *a, u, å, ö* och omvänt kan *a, e, u, å*. *Å* kan bli *a, o ä* och omvänt kan *a, o, ö* bli *å*. *Ä* kan bli *a, i* och omvänt kan *a, i, å, ö* bli *ä*. Endast elev 4 gör fel med *ö* som blir *å, ä*. Omvänt gör båda eleverna fel med *a* som bli *ö* samt att elev 2 skriver *o* som *ö*. De vokaler som eleverna gör flest fel med (*a, e, å, o*) finns alla i somaliskan, förutom *å*. Somaliskt *o* uttalas dock, enligt Husby (2001), som *å*. Beträffande konsonantfonemen och bokstavskonsonanterna gör de flest fel på *p* som blir *b* och har exakt samma fel på *v* som blir *f* i text 1:s båda delar (*vik* blir *fik*, *par* blir *bar*). De förväxlar även *k* och *g*. Eleverna har lärt sig att uttala eller skriva rätt svenskt fonem eller bokstav i ord där den somaliska motsvarigheten till fonem eller bokstav inte finns (*v, p*); *vinden, vilar, puss, provar*. De eritreanska elevernas resultat nämner jag endast eftersom de har olika förstaspråk. De (elev 1 och 3) gör flera likadana fel; *u* blir *o*, *ä* blir *a*, *e* förväxlas med *a* samt att *å* blir *a*. Angående konsonanterna blir *p* till *b* och *v* blir *f*.

#### 4.1.3 Enkel- och dubbelteckning, omtagning samt pausering

Elev 1 gör i text 1 sju fel när han skriver ord med enkel konsonant med dubbelteckning och gör fem fel omvänt. Angående talet i samma text gör eleven 16 fel när han läser lång vokal som kort samt fyra fel omvänt. Jag hittar två ord; *dit, vilar* där eleven gör samma fel i tal och skrift, nämligen att han uttalar ordet med kort vokal och skriver samma ord med dubbelteckning. I text 2 gör eleven två fel när han skriver enkelteckning som dubbel och gör



inget fel tvärtom. I fråga om talet i samma text uttalar eleven sex ord med lång vokal som kort samt två ord omvänt. I den andra texten hittar jag inget ord där eleven gör samma fel i tal och skrift med lång och kort vokal och enkel- och dubbelteckning av konsonant.

I text 1 gör elev 2 fem fel när han skriver enkeltecknade konsonanter med dubbelteckning och endast ett fel omvänt. Eleven gör 17 fel när han läser lång vokal som kort men gör inget fel omvänt. Jag hittar fem ord i den första texten där eleven gör konsekventa uttals- och stavfel gällande lång och kort vokal och enkel- och dubbelteckning av konsonant, nämligen *filas, sina, vilar, kliver, kramar*. I text 2 gör eleven ett fel när han skriver enkelteckning som dubbel och inget fel i omvänt förhållande. Angående talet, uttalar eleven sex ord med lång vokal som kort och omvänt; ett ord. I denna text hittar jag inget ord där eleven gör samma uttals- och stavfel beträffande lång eller kort vokal, eller enkel- eller dubbelteckning av konsonant.

Elev 3 gör i text 1 sju fel när han skriver enkeltecknade konsonanter med dubbelteckning och två fel vid omvänt förhållande. När det gäller talet i samma text gör eleven 26 fel när han uttalar lång vokal som kort och omvänt; sex fel. I den första texten hittar jag fyra ord där eleven gör konsekventa fel beträffande enkel- eller dubbelteckning av konsonant i skrift och lång eller kort vokal i tal med; *mobil, vaknar, sina, bussresan*. I texten om bildserien skriver eleven ett fel vardera vid dubbel- till enkelteckning av konsonant och tvärtom. Eleven uttalar tre ord som har lång vokal som kort, men gör inget fel tvärtom.

I text 1 skriver elev 4 sex fel i ord med enkel konsonant med dubbelteckning men gör inget fel omvänt. I samma text gör elever 27 fel med ord som har lång vokal när hon istället använder kort vokal och omvänt; ett ord. I text 2 skriver inte eleven några fel med enkel- eller dubbelteckning av konsonant. I text 2 gör eleven sju fel när hon uttalar lång vokal som kort men gör inget fel omvänt. I den första texten gör eleven samma fel med enkel- och dubbelteckning samt med lång eller kort vokal med orden; *bussresan, väl, kramar*.

#### **4.1.4 Analys av enkel- och dubbelteckning, omtagning samt pausering**

När jag studerar talet i text 1 och 2 upptäcker jag att eleverna gör många uttalsfel när de uttalar långa vokalljud som korta (*far, kramar*), men att de oftast inte skriver konsonanterna med dubbelteckning (*far – farr, kramar – krammar*). Vid en jämförelse av elevernas lästa och skrivna texter hittar jag endast 14 ord som både uttalas med kort vokal och skrivs med dubbelteckning. Eleverna har fler uttalsfel i text 1 än i text 2 och de gör fler fel när de uttalar

lång vokal som kort, än tvärtom. I text 1 gör elev 3 och 4 flest fel när de uttalar lång vokal som kort och i text 2 gör elev 4 flest fel med detta. Omvänt, gör alla eleverna få fel när de i text 1 läser kort vokal som lång och i text 2 gör de nästan inga sådana fel. Vid en jämförelse av att skriva diktagen eller att skriva fritt till en bildserie och enkel- eller dubbelteckning av konsonant har alla fyra eleverna flest fel i text 1. De gör fler fel med att skriva ord som ska vara enkeltecknade genom att dubbelteckna dem (*sina – sinna, filar – filler*). De har också börjat lära sig antingen enkel-, eller dubbelteckning eller lång eller att uttala vokalfonemen rätt i ord som; *i, senast, buss, till* (elev 1), *i, svanar, till, visst, affären*, (elev 2), *i, bussen, svanar, nummer* (elev 3) och *buss, i, till, spegeln* (elev 4).

Alla fyra eleverna talar i ett högre tempo när de berättar text 1 än när de talar fritt om bildserien. Beträffande pausering, gör eleverna fler och längre pauser i det spontana talet än när de läser text 1. När det gäller tvekan och omtagningar av ord gör elev 1 och 2 endast två upprepningar av ord i text 1 men gör 15 respektive fem omtagningar eller tvekar (*eh*) i text 2. Elev 3 och 4 gör hela 16 respektive 24 upprepningar i text 1 och i text 2 gör de åtta respektive fyra omtagningar eller tvekar.

## 4.2 Fonemtest

Resultatet visar att de fyra elevernas resultat har förändrats med ett genomsnitt från 61,5 till 31,8 av totalt 90 fel vilket innebär nästan en halvering av antalet fel (bilaga 3). De fyra andra eleverna, som inte har fått särskilt stöd i studion, hade vid första testtillfället ett genomsnitt på 48 fel och vid det andra 39 fel. Elev 1 – 4 hade i genomsnitt förbättrat sina resultat med 30 fel medan pilotelevernas förbättring är nio fel. Genomsnittsresultat visas i diagramform (bilaga 3, 4). Den elev som förbättrar resultaten mest är elev 4, som också är analfabet (från 73 till 28 fel) och de elever som har flest fel vid första testet är de somaliska eleverna. Elev 3, som från början är analfabet, har det vid första testtillfället minst fel av de fyra eleverna (50 fel).

## 4.3 Intervjuer

Elev 1 är en man från Eritrea som har bott i Sverige i ett år och har tigrinja som förstaspråk vilket han inte hade några problem att lära sig att skriva. Han talar även engelska, arabiska, anhariska och lite svenska samt förstår lite italienska. Eleven började i studion därför att han ville förstå och kunna prata svenska bättre så att han, efter avslutade studier, skulle kunna få ett arbete i Sverige. Han har fått särskilt stöd i ca ett år vilket han upplever som mycket positivt eftersom det hjälper honom att bättre förstå svenska ljud och att kunna skriva bra

svenska. Till en början var det svårt att lära sig att uttala och stava de svenska fonemen och bokstäverna, särskilt; *b, a, e, y, å, ä* och *ö*, men nu fungerar det bättre. Enligt eleven finns inte *ö* i tigrinja språket och man skiljer på lång och kort vokal. Eleven har fått lära sig svenska stavnings- och skrivregler, både i den ordinarie undervisningen och i studion och han tycker att det fungerar bra i studion att träna på det han behöver. Till en början övade han på att läsa och uttala fonem och ord men efter en tid ville han skrivträna mer. Han upplever det som mest viktigt med uttals- och skrivträning men att det också är betydelsefullt att kunna läsa och att förstå svenska bra. Eleven har aldrig blivit missförstådd eller diskriminerad p.g.a. sitt svenska uttal. Först nu upplever eleven att han har lärt sig att förstå svenska bra, exempelvis när han besöker bibliotekets språkcafé.

Eleven anser att det är bättre att öva på uttal och att läs- och skrivträna i studion än i det ordinarie klassrummet eftersom det är lättare att träna sådant i liten grupp. I studion får varje elev mer tid. Eleven rekommenderar varmt andra elever till att börja i studion eftersom man där lär sig att uttala, förstå och skriva svenska snabbare. När det gäller att lära sig svenska har eleven som mål att först lära sig språket så bra att han förstår det och sedan att få ett jobb. Han vill lära sig att prata ungefär till 60 procent och att kunna skriva till 80 procent. Som svar på frågan varför det är viktigt att lära sig svenska berättar han att han måste lära sig att skriva brev eller att kunna skicka ett sms-meddelande på svenska och att andra personer kan förstå honom. För att lättare bli accepterad i det svenska samhället tror han att det är viktigt att först kunna förstå vad som sägs och sedan att kunna prata och skriva svenska samt att ha ett bra uttal. Eleven menar att språkkunskaper och ett bra självförtroende hör ihop. Begreppet *att kunna kommunicera* betyder för honom att kunna handla kläder och mat eller att kunna åka tåg eller buss. Att kommunicera handlar även om att kunna ringa till vårdcentralen och att kunna göra sig förstådd. Framförallt handlar det om att kunna prata.

Elev 2 är en 35-årig man från Somalia som har studerat svenska i ett år och har bott i Sverige ett och ett halvt år. Hans förstaspråk är somaliska vilket han som barn inte hade några problem att lära sig att skriva och han talar även arabiska, engelska och en del svenska. Eleven började i studion för drygt tre månader sedan därför att hans lärare och han själv ville att han skulle öva extra på att lära sig att prata svenska och att få ett bra svenskt uttal. Han anser att studion är bra att träna i, som t.ex. fri skrivning, alfabetet, uttal, att läsa och att lyssna. Eleven rekommenderar bestämt andra elever till att börja i studion och han berättar att

om han själv inte hade började där, hade han inte lärt sig så snabbt och mycket. Först upplevde han många språkljud; *a, o, u, y, å, ä, ö, f, v, p, b, k* och *d* som svåra att lära sig att uttala men nu går det lättare. Att skriva upplevde han också som svårt till en början men att det går bättre sedan han har fått särskilt stöd. Eleven berättar att bokstäverna *å, ä, ö, p, v* och *z* inte finns i det somaliska alfabetet och att man gör skillnad på lång och kort vokal. Han har inte fått lära sig några svenska stavningsregler förrän han började i studion. Under de ordinarie lektionerna förekom det inte någon undervisning om uttals- eller skrivregler. När det gäller att öva färdigheter i studion menar eleven att allt är viktigt att träna på men att prata ändå är viktigast och därefter kommer att läsa. Det är också viktigt att kunna förstå vad en person säger och att kunna skriva och uttala orden rätt därför att man måste kunna prata bra svenska. På frågan om det skulle fungera lika bra att träna i klassrummet som i studion svarar eleven att det är bättre att öva särskilt i studion därför att där är färre elever. Eleven har som mål att kunna behärska svenska språket bra om två år och för att kunna hjälpa andra vill han studera vidare på KOMVUX till sjuksköterska, vilket han arbetade som i hemlandet.

Det har aldrig hänt att eleven blivit missförstådd eller känt sig diskriminerad i någon situation p.g.a. sitt uttal och som invandrare anser han att det viktigt att ha ett bra uttal och ett fungerande skriftspråk för att lättare bli förstådd och bättre bli accepterad i Sverige. Språkkunskaper och självförtroende har med varandra att göra därför att om språkkunskaperna fattas, blir man liten. För eleven betyder *att kunna kommunicera* kompetens. Om man vill hjälpa andra är det viktigt att kunna kommunicera med varandra och då måste man kunna förstå.

Elev 3 är en man från Eritrea som har bott i Sverige sedan januari 2011. Han har studerat svenska i ca tio månader och har tigre som förstaspråk vilket han endast kan tala och läsa litegrann. Eleven kan också tigrinja, arabiska, både i tal och skrift, samt lite engelska, italienska och svenska. Att lära sig att skriva på arabiska upplevde han som lätt. Hans lärare skickade honom till studion där han började för tre månader sedan. Hans mål är att träna på att kunna läsa, skriva och prata bättre svenska och han menar att allt är lika viktigt att träna på. Enligt eleven finns inte *v* i tigre och han tyckte till en början att det var svårt att lära sig de svenska språkljuden; *a, e, o, u, å, ö*, och *b* och hur lång och kort vokal uttalas. Han anser att studion fungerar bra och att det går bättre att träna särskilt på sådant som är svårt eftersom där inte är så många elever som i det ordinarie klassrummet. Han rekommenderar andra

elever att börja i studion därför att där är det bra att träna extra, särskilt uttal som är svårt. Eleven tycker att det är lagom med en timmes stöd i veckan eftersom han går i skolan hela dagarna men om han inte hade studerat så mycket, hade han gärna velat ha mer tid i studion.

Att lära sig att läsa på svenska går bra men att lära sig att skriva är svårare. Han förstår när någon pratar svenska men inte när någon pratar snabbt. Svenska stavningsregler fick eleven lära sig lite om innan han började i studion och när det gäller uttals- och skrivregler har han fått lära sig om dessa i den ordinarie undervisningen. Han menar att det är viktigt att kunna skriva och uttala orden rätt därför att man måste kunna det språk som talas där man bor. Eleven har aldrig blivit missförstådd eller känt sig diskriminerad i någon situation p.g.a. sitt uttal och han känner sig på samma nivå som svenskarna. Som invandare i Sverige menar han att det är väsentligt att ha ett fungerande skriftspråk och uttal för att bli bättre förstådd och kanske mer accepterad i samhället. Han poängterar att språkkunskaper och självförtroende har med varandra att göra. När eleven jämför de olika förmågorna, anser han att det är viktigast att kunna prata bra för att t.ex. kunna fråga om något när man handlar i affärer. Han menar att om man kan prata, kan man tala med en annan person. Om man däremot inte kan prata kan man inte göra sig förstådd. För eleven är det mest viktigt att kunna prata bra svenska och därefter kommer att kunna skriva och läsa. *Att kunna kommunicera* är för eleven mycket viktiga ord som för honom betyder att just kunna tala och läsa svenska.

Elev 4 är somalisk kvinna som kom till Sverige för tre år sedan. Hon har studerat på sfi i analfabetkursen i sex månader och i kurs B i ett år. Hennes förstaspråk är somaliska vilket hon behärskar i tal och som hon nu också lärt sig att läsa lite. Arabiska kan hon förstå litegrann men inte prata. Eleven tycker att hon pratar svenska ganska bra nu men att hon själv och hennes lärare till en början ville att hon skulle träna extra på uttal och att förstå de svenska språkljuden. Därför började hon i studion där hon har gått i ett halvår. I början hade eleven svårt för många språkljud; *a, e, o, u, å, ä, ö, p, b, v, f, g, k* och *t*. Själv anser hon att det går lättare att uttala de svenska språkljuden sedan hon tränat särskilt på dem, förutom *å, ä* och *ö*. Hon tycker fortfarande att hon har svårt att stava alla bokstäver rätt, t.ex. *s* och *k* och vet inte när man ska uttala lång eller kort vokal, eller när det ska vara en eller två konsonanter. Innan eleven började i studion, lärde hon sig lite om stavnings- och uttalsregler i klassrummet.

På frågan om eleven känt sig missförstådd eller diskriminerad p.g.a. sitt uttal, berättar hon att det först var svårt för affärsbiträden att förstå vad hon sade men att det fungerar bättre nu. Eleven upplever det som jobbigt att det fortfarande finns svenskar som inte förstår vad hon säger när hon handlar i affärer eller när hon ska åka tåg. När hon frågar om var en plats ligger säger svenskarna *va?* Eleven tycker också att det är jobbigt att hon kanske uttalar fel eller att hon inte kan tillräckligt med svenska ord. Hon upplever att svenskar pratar mycket snabbt. Eleven har tidigare känt sig diskriminerad när hon inte fått tillgång till tolk då hon besökte vårdcentralen och behövde hjälp med att förklara tillräckligt bra om hon hade ont i huvudet eller i magen. Eleven hoppas på att lära sig en bra svenska och att i framtiden få ett jobb. Det är först nu som hon börjar känna sig på samma nivå som svenska människor. Om man har ett bra svenskt uttal och ett fungerande skriftspråk menar hon att man lättare blir accepterad i samhället och om man kan bra svenska, växer självförtroendet.

I studion tycker eleven att det fungerar bra att lära sig bokstäverna, att skriva, uttala och läsa men fri skrivning vill hon träna ännu mer på. Hon vill ha också ha mer tid i studion till att öva på uttal vilket är bra att träna där det inte är så många elever. Eleven rekommenderar andra elever till att börja i studion eftersom hon upplever den som mycket bra att träna särskilt i. Vid en jämförelse av vad som är viktigt anser eleven att kunna tala är viktigast, därefter kommer att kunna läsa och skriva bra svenska. Hon säger att om man inte kan prata svenska, förstår man inte andra människor och om man kan prata, slipper man vara ensam. Eleven poängterar att man måste kunna prata för att kunna gå till affären och handla eller om man vill fråga något. Orden *att kunna kommunicera* betyder för henne att kunna prata med och lyssna på andra människor istället för att vara ensam. Hon berättar att det är viktigt därför att vi är många människor som ska kunna förstå och hjälpa varandra.

#### **4.3.1 Intervjuanalys**

Elev 1 berättar att när han började i studion, ville han ha hjälp med att förstå de svenska språkljuden bättre, att få ett bra svensk uttal och att kunna prata bra svenska medan elev 2 ville träna på uttal. Elev 3 ville träna på att läsa, skriva och prata och elev 4 ville lära sig att skriva bra svenska samt att uttalsträna.

Alla eleverna anser att studion är ett värdefullt komplement till den ordinarie undervisningen eftersom man där lär sig snabbare och får mer individuell tid. I studion kan de träna på sådant de upplever som svårt, framför allt att lära sig förstå de svenska språkljuden och bokstäverna.

Enligt elev 1 och 2 medför fonemträningen att man lär sig de svenska språkljuden snabbt. Eleverna skulle vilja ha mer tid per vecka i studion men då elev 3 även studerar på eftermiddagarna har han för tillfället endast tid med en timmes stöd. De fyra eleverna anser att alla färdigheter är viktiga att träna på; att förstå, uttal, att prata, läsa och att skriva, men att kunna prata ändå är mest viktigt. Det är betydelsefullt att ha ett bra uttal och skriftspråk för att bli accepterad i det svenska samhället därför att man måste kunna det språk som talas där man bor. För att lättare bli accepterad i det svenska samhället tror elev 1 att det är viktigt att först kunna förstå vad som sägs och sedan att kunna prata och skriva svenska samt att ha ett bra uttal. Självförtroende och språkkunskaper hör ihop därför att om språket fattas, blir man liten. Eleverna anser att om man kan bra svenska, växer också självförtroendet.

Ingen av männen har någonsin känt sig diskriminerade eller blivit missförstådda p.g.a. sitt uttal. Elev 3, som endast varit i Sverige i drygt ett år, menar att han känner sig på samma nivå som svenskarna. Kvinnan däremot har känt sig diskriminerad och blivit missförstådd p.g.a. sitt uttal. Det är först nu, efter tre år, som hon känner sig på samma nivå som svenskarna. Att kunna kommunicera handlar framför allt om att kunna prata och att kunna göra sig förstådd. Att kommunicera är mycket viktiga ord för eleverna. Både elev 3 och 4 säger att om man inte kan prata svenska, förstår man inte och om man kan prata, kan man kommunicera med en annan person. Att kunna kommunicera betyder också att prata med och lyssna på andra människor för att slippa vara ensam. Elev 4 säger att vi är många människor som ska kunna hjälpa och förstå varandra.

## 5 Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att svara på uppsatsens frågeställningar.

1. Hur har den fonologiska kunskapen påverkats hos de undersökta eleverna i två fonemtest som är utförda i ett tidsperspektiv?

Andraspråksinläraren behöver lära in många nya egenskaper i det nya språket, exempelvis vilka olika fonemkategorier det finns och att kunna urskilja dem. Han/hon behöver också lära sig vilka allofoner som hör till fonemen samt att kunna urskilja fonologiska egenskaper och enheter som bokstäver, stavelser, rytm och melodi (Abrahamsson 2004, Bannert 2004). I resultaten av de fyra elevernas fonemtester, vilka är utförda med ett par månaders mellanrum, framkommer det att felen i snitt har minskat med nästan 30 stycken. Detta innebär att eleverna i genomsnitt har halverat sina fonemfel (bilaga 3). Resultaten av de fyra referenselevernas två fonemtester visar att vid det första testet hade de lägre medelresultat än elev 1 - 4 men vid andra testet hade deras resultat minskat med endast nio fel. Dessa elever hade inte fått något särskilt stöd i studion. Den fonologiska kunskapen hos de fyra eleverna har helt klart påverkats positivt i ett tidsperspektiv.

Hur ser resultaten ut beträffande fonemförväxlingar? Vi lärare som har byggt upp studion har haft som grundtanke med stödundervisningen att försöka öka elevernas kunskap i det svenska språkets fonem och bokstäver så att de snabbare ska kunna nå kunskapsmålen. Några av målen i kursplanen är att eleverna ska utveckla sin läs- och skriv- och uttalsförmåga och att kunna förstå svenska (Skolverket 2012). När det gäller de undersökta eleverna gör de fortfarande många bokstav- och fonemfel och de gör särskilt fel med *a*, *e*, *å* och *o*. Istället för att säga eller skriva exempelvis de svenska vokalerna *y*, *å*, *ä*, *ö*, uttalar eller skriver de vokalerna just som *a*, *e*, *å* eller *o*. Beträffande de somaliska eleverna finns dessa vokaler i det somaliska alfabetet, förutom *å* som enligt Husby (2001) uttalas som *o* i somaliskan. Jag reflekterar över om det kan vara lättare att göra fel på de bokstäver man redan behärskar och som är etablerade i språkmedvetandet. Det är först när man knäckt koden och behärskar de nya språkljudet och tecknet, som rätt fonem avkodas (Druid & Glentow 2006). Elevernas fonologiska kunskaper har dock börjat förändras genom att de uttalar eller/och skriver ord rätt som; *åker*, *går*, *vaknar*, *naglar*, *sedan*, *provar* och *bor* riktigt. De somaliska eleverna gör nästan inga fel med förväxlingar *till* de svenska fonem och bokstäver som inte finns i somaliskan (*y*, *å*, *ä*, *ö*). Detta syns också när man studerar de konsonantfonem och



konsonanter som de somaliska eleverna gör fel på när de gör *p* till *b* och *v* till *f* men inte tvärtom. Eleverna har lärt sig att behärska de nya svenska språkljuden och bokstäverna genom att de behärskar ord som; *vinden, vilar, puss, provar* eftersom inte *p* och *v* finns i somaliska alfabetet (Husby 2001).

De fyra eleverna säger i intervjuerna att de till en början hade svårt att lära sig de svenska språkljuden och bokstäverna. I studion tränar vi därför till en början mycket på att eleverna ska lära sig att känna igen språkljuden med hjälp av härmning. Enligt Markham (1997) inbegriper begreppet imitation att kunna känna igen sambandet mellan det stimuli och beteende som behövs för att frambringa den. Druid Glentow (2006) anser att när en elev har lärt sig att behärska relationen mellan språkljud och tecken och rätt fonem avkodas, har denne knäckt koden vilket innebär att avkodningsförmågan är automatiserad. De fyra eleverna har lärt sig att både skriva enkel- eller dubbelteckning och att uttala lång eller kort vokal i ord som; *i, senast, till, går, hem* (elev 1), *åker, ensam, i, svanar, visst, affären* (elev 2), *bil, jag, i, bussen, svanar, nummer* (elev 3) *jag, där, buss, i, naglar, till, spegeln* (elev 4). Enligt Abrahamsson (2004) är det inte bara i målspråkets fonem, stavelse och prosodiska särdrag, som det finns skillnader mellan inläraren och den infödde utan likaså i uttalet. Eleverna behärskar nu relationen mellan språkljud och bokstav bättre än innan de började i studion vilket också innebär att alfabetiseringen förbättras. Detta gagnar i sin tur läs- och skrivinläringen (Ehri 2002).

## 2. Vad har dessa elever för syn på det särskilda stöd de får utöver den ordinarie sfi-undervisningen?

Enligt intervjuvaren är de fyra eleverna nöjda med det särskilda stöd de får i studion och de rekommenderar varmt andra elever till att börja där. Elev 2 säger att om han inte hade tränat i studion, hade han inte lärt sig så snabbt och mycket. En huvudorsak, enligt eleverna, är att det i studion endast är ett mindre antal elever och att det därför är bättre att träna uttal i en sådan undervisningsform som är mer individanpassad än i det ordinarie klassrummet. Enligt skolinspektionens rapport (2011) tyder mycket på att fler och fler invandrare till Sverige inte är läs- och skrivkunniga (Skolinspektionen 2011). Sfi- undervisningen ska utgå från elevernas behov och den ska individanpassas så att eleverna snabbare ska kunna komma ut i arbete (Regeringskansliet 2011). I intervjuerna berättar eleverna att de så snabbt som möjligt vill anpassa sig till det svenska samhället och att i förlängningen bli självförsörjande. Vi som

arbetar i studion ger eleverna individanpassat stöd så att de snabbare ska nå kunskapsmålen. Jag tror att en verksamhet som denna kommer att bli mer och mer viktig eftersom sfi-utbildningen ska utgå från elevernas behov. Framför allt är studion, ett bra komplement till ordinarie undervisning.

På senare år har intresset kring uttalsundervisning ur ett pedagogiskt perspektiv, såväl som forskningen angående andraspråkets fonologi, ökat (Abrahamsson 2004). Enligt Bøysen (2006), är det viktigt att veta att språk är uppbyggda av olika många fonem när man bedömer skrivavvikelse hos andraspråkelever. Vad kan jag som lärare i studion särskilt tänka på så att eleverna når kunskapsmålen? När jag själv studerar hur t.ex. somaliskan är uppbyggd, upplever jag att jag får en bättre förståelse för varför och vilka fel som eleverna gör och på så sätt bättre kan ge dem rätt stöd. Det är även bra att känna till om uttalsegenskaper i elevernas modersmål, vilka läsfärdigheter som kan överföras från förstaspråket till målspråket och något om ortografin i elevens förstaspråk (Bannert 2004, Bøysen 2006). Andraspråket befinner sig i övergångsstadier och är påverkat av förstaspråket. När det gäller att förstå utvecklingen av en inlärares andraspråksutveckling behöver man, enligt Markham (1997), studera de skillnader och samband i utvecklingen av förstaspråket och hur detta relaterar till förvärvandet av målspråket. I min studie har jag försökt att studera både skillnader och samband för att kunna jämföra modersmål med andraspråk. I somaliskan skrivs, enligt Husby (2001), lång vokal med dubbelteckning (aa) vilket kan vara en orsak till att de somaliska eleverna gör många fel när de läser lång vokal som kort. Som pedagog är det bra att ha kännedom om detta eftersom eleverna gör många sådana fel. Det är också väsentligt att känna till att några av de svenska fonemen och bokstäverna inte finns i somaliskan eftersom många elever till en början varken har kunskap om de ”nya” ljuden eller har de rätta talmuskulerna som krävs för att lära sig att uttala de svenska språkljuden rätt. Därför behöver eleverna träna särskilt.

I arbetet med de nya kursplanerna har ett kontrastivt perspektiv, där observationer och jämförelser mellan såväl första- som andraspråket som andra språk, varit vägledande (Skolverket 2004). Enligt Bøysen (2006), kan en lärare lätt felbedöma en andraspråkelevs förväxlingar som dyslektiska om den enbart är van att utgå ifrån enspråkiga elever. Andraspråksläraren behöver kunskap i fonetik för att kunna handleda eleverna till ett bra uttal samt förstå olika språks fonetiska skillnader och vilka svårigheter som kan uppstå (Engstrand 2004). Därför anser jag att det är viktigt att hålla sig uppdaterad på den forskning som sker

inom området vilket det också behöver finnas tid till inom ordinarie arbetstid. De intervjuade eleverna vill så snabbt som möjligt bli anpassade till det svenska samhället och i förlängningen bli självförsörjande. De har en positiv syn på studion som de varmt rekommenderar andra elever till att börja i. För de som invandrar till Sverige är det mycket beroende av möjligheten till och förmågan att tillägna sig svenskan så att de ska kunna få ett arbete (Regeringskansliet 2009).

### 3. Hur ser förhållandet ut mellan dessa elevers spontana och upplästa tal samt mellan fri skrivning och diktamen?

Resultaten av elevtexterna och det inspelade talet visar att de fyra eleverna gör nästan lika många läs- och skrivfel var. När man jämför felen i spontant eller uppläst tal har alla eleverna fler fel när de läser text 1 än berättar om bildserien, som även är kortare. De fyra eleverna har färre skriv- och talfel i bildserien än i text 1 vilket kan bero på att de har berättat och skrivit kortare om den. När jag spelade in eleverna uppmärksammade jag att eleverna läste "Bussresan" med "bra flyt". Pauserna var längre och fler i text 2 vilket tyder på att eleverna högläste i ett bättre tempo utan onödiga pauser, än när de berättade om bildserien. När det gäller bildserien berättade ingen av eleverna med bra flyt, utan istället sade de en mening, eller några ord och tänkte därefter vad mer de ville säga. Elev 3 och 4, som från början är analfabeter, läste text 1 långsammare och gjorde fler pauser än de alfabetiserade eleverna. Däremot behärskade de text 2 bättre i tal och antalet fel var färre. När jag jämförde det skrivna materialet, gjorde elev 1 och 2 färre fel än elev 3 och 4, särskilt i text 1.

Enligt regeringskansliets rapport (2003) kan elever som inte är alfabetiserade på sitt förstaspråk vara ovetande om sina läs- och skrivsvårigheter. De kan ha svårt att forma eller analysera texter därför att de har svårighet att förstå komplexa helheter och språkliga system (Lundgren & Ohlis 2003). Enligt frågeställningen, skulle jag jämföra berättad text med spontant tal och skriven diktamen med fri skrivning. När jag analyserade materialet, fann jag dessutom att det fanns flera likheter i elev 1 och 2:s respektive 3 och 4:s resultat. Därför kunde jag också jämföra två alfabetiserade (elev 1 och 2) och två icke-alfabetiserade elever (elev 3 och 4). Enligt intervjuerna anser elev 3 att det går bra att lära sig att läsa på svenska men att det är svårare att lära sig att skriva. Elev 4 menar att de svenska språkljuden går lättare att uttala nu men att det fortfarande är svårt att lära sig att stava eller när det ska vara lång eller kort vokal. Dessa elever gör fler fel när de skriver diktamen än när de skriver fritt

om bildserien. När det gäller elev 1 och 2, gör de många skrivfel i den första texten, men har något färre skrivfel, totalt sett, än elev 3 och 4. Alla eleverna uttalar många gånger lång vokal som kort men de skriver sällan dubbelteckning. Detta tyder på att de verkar vara medvetna om regeln att lång vokal följs av *en* konsonant (Druid & Glentow (2006). Enligt Fridolfsson (2008) kan lässvårigheter visa sig genom att man läser långsamt, stakar sig, eller upprepar redan lästa ord. De alfabetiserade eleverna gör få upprepningar i text 1 men betydligt fler i text 2, medan analfabeteleverna gör många upprepningar i båda texterna. Spontant tal skiljer sig mycket från berättad text eftersom det bl.a. innehåller fler repetitioner, pauser, ifyllnader samt är längre (Hedge 2008, Gårding & Kjellin 1998). Enligt Wengelin (2002), innehåller skrivet språk mer lexikal mångfald medan talspråket innehåller mer repetition. Jag finner att när eleverna berättar fritt till bildserien, använder de sig flera gånger av samma ord och den lexikala mångfalden är inte stor.

Resultaten visar alltså att elevernas läs- och skrivfel är relativt lika antalsmässigt men att elev 3 och 4 gör färre fel i text 2 än elev 1 och 2 som är analfabetiserade. Detta kan tyda på att de använder sig av en strategi, som att undvika att använda ord de upplever svåra att uttala eller att skriva, eller att de utvecklar en kompensatorisk strategi genom muntlig behärskning. Hedman (2009) har i sin studie sett läs- och skrivsvaga deltagares möjligheter till att utveckla en kompensatorisk strategi rörande muntlig språkanvändning. Enligt Europeiska Unionen (2010) är det vanligt att människor som inte kan läsa eller skriva, utvecklar strategier för att undvika att deras problem upptäcks. I intervjuerna berättade elev 1 och 2 att de började träna i studion därför att de ville lära sig att prata bättre svenska. Däremot sade elev 3 och 4 att de började där eftersom de ville ha hjälp med att prata, skriva och att läsa. Att analfabeteleverna ville ha mer stöd än de alfabetiserade kan tolkas som att de är medvetna om sina språkbegränsningar. Eleverna ska, enligt kursplanen för sfi (Skolverket 2004), lära sig olika strategier för att bli medvetna om sin egen inlärningsprocess. När inte språkkunskaperna räcker till, är det viktigt att kunna använda sig av kompenserande strategier.

#### 4. Vad är dessa elevers attityd till att ha en ”bra” svenska?

Enligt Abrahamsson (2004), finns det inte enbart skillnader i målpratets fonem, stavelse och prosodiska särdrag mellan inläraren och den infödde, utan även ljudkategorier kan uppfattas på olika sätt. De fyra eleverna hade från början svårt med de svenska språkljuden, men efter en tids undervisning i studion, blev de mer medvetna om dem. Vid ett antal tillfällen har det

hämt att elever som tränat en tid där fått aha-upplevelser när de har förstått de svenska språkljuden och bokstäverna. I intervjuerna poängterar eleverna vikten av att ha ett bra uttal och skriftspråk för att bli accepterad i det svenska samhället och att man måste kunna det språk som används där man bor. Abrahamsson (2004) anser att en brytning på målspråket starkt associeras med talproduktionen. Eleverna menar att språkkunskaper och självförtroende hör ihop därför att om man behärskar ”en bra svenska”, växer självförtroendet. Ett dåligt uttal kan hindra en andraspråkstalare till att få ett arbete vilket, enligt Engstrand (2004), gör just professionell uttalsträning till ett samhällsintresse.

Att, enligt Sjögren & Runfors & Ramberg (2003), lyckas lära sig en bra svenska är ett tecken på och resultatet av att det finns ett ömsesidig erkännande av invandrare och inföddas tillgångar och olikheter. Eleverna fokuserar på sina studier och vill så snabbt som möjligt bli integrerade i det svenska samhället genom att få ett arbete eller fortsätta att studera. Min uppfattning, efter intervjuerna, är att dessa elever har en stark målmedvetenhet och en drivkraft till att anpassa sig i det svenska samhället där de på sikt vill ha ett arbete. De vill lära sig ett bra svenskt uttal och en bra svenska därför att för dem hör självförtroende och språkkunskaper ihop. En förhoppning är att de fyra eleverna inte enbart försöker att anpassa sig till det svenska samhället utan att de också kommer att känna sig accepterade för sina olikheter och tillgångar. *Empowerment* är en egenmakt som Cummins (2000) menar medverkar till förändring genom en undervisning som är byggd på dialog och att man fokuserar på elevernas sociala bakgrund. Jag anser att ju mer jag som lärare lär mig om elevernas bakgrund och förstaspråk, desto bättre kan jag förstå eleverna och stödja dem i att nå målen. Enligt Lindberg (2005), är förstaspråkstalarens bemötande väsentligt för L2-talaren till att kunna delta i samtalet. Enligt eleverna hör självförtroende och att kunna ett språk ihop vilket betyder att de genom att förvärva språket också kan medverka till förändring.

Enligt Myrberg (2001), är bidragsberoendet högt men avtar hos invandrarna i och med att deras läs- och skrivförmåga ökar och det krävs mycket arbete med att uppnå en nivå hos invandrarna som närmar sig många inföddas läs- och skrivnivå. Alla fyra eleverna vill minst klara av kurs C och elev 2 är den ende som tydligt säger att han vill fortsätta att studera. Jag tolkar det som att de fyra eleverna kommer till studion därför att de vill lära sig en bra svenska. Studioverksamheten är dessutom belagd utöver ordinarie skoltid vilket pekar på ett intresse därför att eleverna inte får någon ekonomisk ersättning.

När en person bryter på ett språk är det ofta svårt att veta vad som avviker och, enligt Dahl (2007), handlar språkliga normer om att tala som ”vi” och inte som ”dem”. I Torstenssons (2010) studie visar resultaten på hur svårigheten med att bestämma varifrån en invandrare kommer och vilket förstaspråk han/hon har samt att talaren i hög grad bedöms utifrån stereotyper kring en nationalitet. De tre männen berättar i intervjuerna att de aldrig känt sig diskriminerade eller blivit missförstådda. Kvinnan däremot, säger att hon både känt sig diskriminerad och att hon har blivit missförstådd vid tillfällena när hon handlat, varit på sjukhuset eller åkt tåg. Dessa tillfällen hör till hennes svenska vardag när hon ännu inte talar som ”vi”, utan som ”dem”.

Vilken svenska ska invandrarna lära sig och vem definierar den? Eleverna säger att de vill lära sig att få ett bra svenskt uttal och att kunna tala en bra svenska. Att kunna kommunicera är för eleverna mycket viktiga ord och de handlar framför allt om att kunna prata, att kunna göra sig förstådd och att slippa vara ensam. Enligt Salameh (2011), betyder *att kommunicera* när människor meddelar sig med varandra via olika uttrycksätt. Begreppet inbegriper flera förmågor och språkkunskap måste ses i ett flerdimensionellt perspektiv (Canale & Swain 1980, Lindberg 2011).

Om jag som invandrare kom till ett nytt land skulle det primära, precis som eleverna menar, vara att kunna kommunicera och att kunna göra mig förstådd. Annars kan det leda till ensamhet och utanförskap från samhällsgemenskapen. Eftersom eleverna har ett stort behov av att anpassa sig och bli integrerade i Sverige är ensamhet något som eleverna inte vill känna av. Även om broar byggs mellan olika kulturer behöver det också arbetas mer med ojämlikhet angående tillgången till kulturell makt och ekonomiska resurser (Obondo).

## **5.1 Framtida forskning**

Efter varje genomläsning av tabellerna med fonem- och bokstavsavvikelser, hittar jag nya utgångspunkter att studera. Jag har valt ut och undersökt de fonemavvikelser, pauser etc. där jag hittat kvantitet, olikheter och samband i elevmaterialet. Det är intressant att kunna se materialet ur fler infallsvinklar än vad jag först förutsåg. Detta skulle kunna forskas vidare i samt att också analysera de eritreanska elevernas resultat och att utforska deras båda förstaspråk mer. Vidare forskning skulle även kunna ske kring invandrarkvinnor och mäns upplevelser om de, sett ur ett genusperspektiv, känt sig diskriminerade eller blivit missuppfattade p.g.a. sitt uttal. Det kan vara en tillfällighet att kvinnan känt sig

diskriminerad och missuppfattad, men ingen av de tre männen. När jag och mina kollegor tidigare rekognoserade området kring särskilt stöd i sfi-undervisningen, fann vi i de närliggande regionerna inte någon särskild stödverksamhet för sfi. När några kollegor på en sfi-skola i en annan kommun gjorde studiebesök för att titta på studioverksamheten, berättade de att även många av eleverna på deras skola hade behov av sfi-stöd. Detta är ett område som behöver forskas vidare i.

## 6 Slutsatser

Jag har i ett elevperspektiv undersökt hur det särskilda stöd som eleverna får i studion fungerar och fann att de elever som ingick i fallstudien i stort sett halverade antalet fonem- och bokstavsfel jämfört med piloteleverna som utan träning endast minskar felen från 48 till 39 fel. Vid en jämförelse av elevernas spontana och upplästa tal samt mellan fri skrivning och diktamen visar resultatet att alla eleverna gör flest fel när de skriver diktamen och läser text 1 än när eleverna berättar och skriver om bildserien. De alfabetiserade eleverna gör färre fel än de som inte kan skriva på sina förstaspråk. Däremot har analfabeteleverna färre fel än de andra eleverna när de fritt berättar till bildserien vilket kan vara ett tecken på att de har lärt sig en kompenserande strategi. Dessa elever verkar också vara medvetna om sin läs- och skrivsvårighet eftersom de vill ha extrastöd i att läsa, skriva och prata. De somaliska eleverna gör flest fel med de vokaler som finns i somaliskan. Detta kan tyda på att det är lättare att göra fel på de bokstäver man redan behärskar och som är etablerade i språkmedvetandet. De somaliska eleverna har också svårt att uttala lång svensk betoning av vokalljud vilken skrivs med dubbelteckning i somaliskan. Som andraspråklärare är det viktigt att ha kännedom om hur elevernas förstaspråk är uppbyggt och om deras språkliga bakgrund. Detta behöver poängteras ännu mer inom lärarutbildningen och till de som arbetar med andraspråkslever.

De fyra eleverna gör fler uttalsfel när de uttalar lång vokal som kort än tvärtom och de gör inte många fel med att skriva enkel- eller dubbelteckning av konsonant. Alla eleverna har lärt sig att uttala eller skriva en del ord med rätt fonem eller bokstav. Till en början hade de fyra eleverna svårt med de svenska språkljuden och bokstäverna, men efter en tids undervisning i studion, lärde de sig dem bättre. De nya svenska språkljuden börjar bli automatiserade vilket pekar på att avkodningen börjar fungera. Eleverna gör längre pauser, läser i långsammare tempo och gör fler omtagningar när de berättar om bildserien än när de läser text 1 vilket tyder på att de har bättre flyt i talet när de högläser.

Eleverna menar att språkkunskaper och självförtroende hör ihop därför att om man kan bra svenska, växer självförtroendet. Endast kvinnan har känt sig diskriminerad eller blivit missförstådd p.g.a. sitt uttal. *Att kommunicera* är för eleverna mycket viktiga ord som i huvudsak betyder att kunna prata och göra sig förstådd och eleverna menar att detta är det de prioriterar högst i att lära sig. Eleverna vill också lära sig att få ett bra svenskt uttal, sett enligt svenska normer. Enligt resultaten, kan jag och mina kollegor i studion stödja eleverna så att de snabbare lär sig de svenska språkljuden och kan göra sig förstådda i det svenska samhället. Kommunikation är livsviktigt.



## Källförteckning

- Abrahamsson, N. (2004). Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. /Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, Lund. s. 79-116.
- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2004). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur, Lund. s. 221-258.
- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur, Lund.
- Andersson, L-G. (2001). *Språktypologi och språksläktskap*. Liber AB, Stockholm.
- Bannert, R. (2004). *På väg mot svenskt uttal*. Studentlitteratur, Lund.
- Bell, J. (2009). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur, Lund.
- Bøysen, L. (2006). Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, L. (red). *Det hänger på språket*. Studentlitteratur, Lund.
- Bruce, G. (2010). *Vår fonetiska geografi. Om svenskans accenter, melodi och uttal*. Studentlitteratur, Lund.
- Canale, J. & Swain, M. (1980). <http://www.auburn.edu/~nunnath/engl6240/clt.html>, 2012-03-19.
- Celing, M. (2011). *Ju förr, desto bättre stöd och individanpassning. Utformningen av en särskild läs- och skrivundervisning för sfi-elever med läs- och skrivsvårigheter*. <http://www.dyslexi.eu/Uppsats%20marie%20celing.pdf>, 2012-03-15.
- Conway, E (2008). An Analysis of Somali Pronunciation Errors. [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=an%20analysis%20of%20somali%20pronunciation%20errors&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CEkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hamline.edu%2FWorkArea%2Flinkit.aspx%3FLinkIdentifier%3Did%26ItemID%3D2147491027&ei=IZ6\\_T\\_e6NYyB4ATyhLmKCg&usg=AFQjCNEzMNYv8023zfm\\_9zNtw8J\\_JDJFdA.12-05-15, 16:30](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=an%20analysis%20of%20somali%20pronunciation%20errors&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CEkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.hamline.edu%2FWorkArea%2Flinkit.aspx%3FLinkIdentifier%3Did%26ItemID%3D2147491027&ei=IZ6_T_e6NYyB4ATyhLmKCg&usg=AFQjCNEzMNYv8023zfm_9zNtw8J_JDJFdA.12-05-15, 16:30).
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual matters, UK.
- Dahl, Ö. (2007). *Språkets enhet och mångfald*. Östen Dahl och Studentlitteratur, Polen.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Ehri, L. i Farstrup, A. & Samuels, J. (2002). What Research Has to Say About Reading Instruction. [http://books.google.se/books?id=R7DmBsTzhZAC&pg=PA110&lpg=PA110&dq=linna+ehri+pa+awareness&source=bl&ots=GERpLP-PWk&sig=f9hvN23hz6hhaCZAddgwUgzAkfM&hl=sv&ei=C766TeepLNHBtAb46sH4BQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=res&resnum=5&ved=0CDcQ6AEwBA#v=onepage&q=linna%20ehri%20pa%20awareness&f=false](http://books.google.se/books?id=R7DmBsTzhZAC&pg=PA110&lpg=PA110&dq=linna+ehri+pa+awareness&source=bl&ots=GERpLP-PWk&sig=f9hvN23hz6hhaCZAddgwUgzAkfM&hl=sv&ei=C766TeepLNHBtAb46sH4BQ&sa=X&oi=book_result&ct=res&resnum=5&ved=0CDcQ6AEwBA#v=onepage&q=linna%20ehri%20pa%20awareness&f=false) 2012-03- 25.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, University Press.

- Ellis, R. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford. OUP, Oxford.
- Engstrand, O. (2004). *Fonetikens grunder*. Studentlitteratur, Lund.
- Engstrand, O. (2007). *Fonetik light*. Studentlitteratur, Lund.
- Europeiska Unionen (2010). Utkast till yttrande från Regionkommittéen om ”Att bekämpa funktionell analfabetism”. En ambitiös EU-strategi för att bekämpa utanförskap och främja personlig utveckling.  
<https://toad.cor.europa.eu/ViewDoc.aspx?doc=cdr%5Ceduc...>, 2012-04-14.
- Franker, K. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetiseringen i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur .675-713.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur, Lund.
- Gårding, E. & Kjellin, O. (1998). *Vårt tal*. Hallgren och Fallgren Studieförlag AB, Uppsala.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, UK.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm, Stockholms universitet.
- Husby, O. (2001). En kort innføring i somali.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur, Lund.
- Josefsson, G. (2009). Svensk universitetsgrammatik för nybörjare. Studentlitteratur, Lund.
- Lagerholm, P. (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Studentlitteratur, Lund.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*.  
[http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/biological\\_foundations.htm](http://www.ling.fju.edu.tw/biolinguistic/data/course/biological_foundations.htm), 2012-04-15.
- Lightbown, P.&Spada, N.(1999). *How Languages are Learned*. Oxford University Press,UK.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och arbete i språkundervisning*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Lindblad, P. (1992). *Rösten*. Studentlitteratur, Lund.
- Lundgren, T. & Ohlis, K. (2003), *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Specialpedagogiska institutet, Stockholm.
- Markham, D. (1997). *Phonetic Imitation, Accent, and the Learner*. Lund University Press.
- Myrberg, M. (2001). Rapport till Skolverket.  
<http://www.sprakforsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/oppnasprakgranser.pdf>, 2012-04-01.
- Obondo, M. (2005). *Broar mellan kulturer – somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Språkforskningsinstitutet, Rinkeby.

- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur, Lund.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur, Lund.
- Regeringskansliet (2003). *Vidare vägar och vägen vidare – svenska som andraspråk för arbets- och samhällsliv*. Regeringskansliet. Elanders Gotab AB Stockholm.
- Regeringskansliet (2009). <http://www.regeringen.se/content/1/c6/13/67/36/8ce1372b.pdf>, 2012-02-25.
- Regeringskansliet (2011). <http://www.regeringen.se/content/1/c6/17/62/04/a71fa39b.pdf>, 2012-04-05.
- Salameh, E-K. (2011). I: *Språkstörning i kombination med flerspråkighet*. Afasiförbundet Talknuten. B&B, Stockholm.
- Siegel, J. (2009). I: Ritchie, W. & Bathia, T. *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Emerald Group Publishing Limited, UK.
- Sigurd, B. (1983). *Möt språkforskningen*. Liber förlag, Stockholm.
- Sjögren, A. & Runfors, A. & Ramberg, I. (red) (2003). I: *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Mångkulturellt centrum, Stockholm.
- Skolinspektionen (2011). [www.skolinspektionen.se/Documents/.../kvalgr-sfi2-sammanfattning.pdf](http://www.skolinspektionen.se/Documents/.../kvalgr-sfi2-sammanfattning.pdf), 2012-02-15.
- Skolverket (2004). Skolverkets stöd för bedömning. [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.106451!Menu/article/attachment/Sfi\\_bedomning.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.106451!Menu/article/attachment/Sfi_bedomning.pdf), 2012-04-09.
- Skolverket (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2114>, 2012-04-15.
- Skolverket (2012). Kursplan 2012:13. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2413>, 2012-04-14.
- Svensson, G. (2009). *Diskurspartiklar hos ungdomar i mångspråkiga miljöer i Malmö*. Lunds universitet, Språk- och litteraturcentrum, Lund.
- Torstensson, N. (2010). *Judging the Immigrant: Accents and Attitudes*. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:282735>, 2012-03-25.
- Trädet. <http://www.dyslexi.eu/nyatradet.htm>, 2012-04-03.
- Wellros, S. (2007). *Språk, kultur och social identitet*. Studentlitteratur, Lund.
- Wengelin, Å. (2002). *Text Production in Adults with Reading and Writing Difficulties*. Department of Linguistics, Göteborgs Universitet.

# Bilaga 1, fonem- och bokstavsavvikelser

## Bussresan (elev 1)

Ord	Högläst ord text	Skrivet ord diktamen	Avvikelse	
			korrekt	→ avvikelse
buss	bo:ss		(L) u	→ o:
vårdag	vardag		(L) å:	→ a
			(L) a:	→ a
åker	åker		(L) å:	→ å
jag	jag		(L) a:	→ a
far	far	för	(L) a:	→ a
			(S) a	→ ö
bor	bor		(L) o:	→ o
Örebro	ö:rebra:		(L) o:	→ a:
bil	bil		(L) i:	→ i
dit	dit	ditt	(L) i:	→ i
			(S) t	→ tt
sitter		seter	(S) i	→ e
			(S) tt	→ t
ut	o:t, o:te	utt, utte	(L) u:	→ o:
ute			(S) t	→ tt
det	det		(L) e:	→ e
haglar		höglar	(S) a	→ ö
hård	hard, hörd	höd	(L) å:	→ a, ö
			(S) å	→ ö
			(S) r	→ -
tak	tak	tag	(L) a:	→ a
			(S) k	→ g
bod		bud	(S) o	→ u
bort	bo:rt	bat	(L) o	→ o:
			(S) o	→ a
hage		högge	(S) a	→ ö
			(S) g	→ gg
står	star	store	(L) å:	→ a
			(S) å	→ o
			(S) -	→ e
får		för	(S) å	→ ö
vik	vik		(L) i:	→ i
kvinna		kvina	(S) nn	→ n
filar	fle:ra	fillar	(L) i:l	→ le:
			(L) r	→ -
			(S) l	→ ll
sina	sina	sena	(L) i:	→ i
			(S) i	→ e
vilar	vilar	villar	(L) i:	→ i
			(S) l	→ ll
vaknar		vaknär	(S) a	→ ä
somnade	samnade	sömnade	(L) o	→ a
			(S) o	→ ö
tag	ta:k		(L) g	→ k
frågar	frågo:r	frägar	(L) å:	→ å
			(L) a	→ o:
			(S) å	→ ä
väl		vall	(S) ä	→ a
			(S) l	→ ll
framme	fram	frame	(L) e	→ -
			(S) mm	→ m
kliver	kle:ver		(L) i:	→ e:

hårt		hud	(S) å → u (S) rt → d
puss	bo:ss, po:ss	pus	(L) p → b (L) u → o: (S) ss → s
kinden		känden	(S) i → ä
fik		fick	(S) k → ck

### Bildserie (elev 1)

Ord	Berättat ord bildserie	Skrivet ord bildserie	Avvikelse	
			korrekt →	avvikelse
går	går		(L) å: → å	
till	to:		(L) till → to	
prova	pro:f		(L) prova → proof	
provrummet	pro:vrommet	provrumet	(L) u → o (S) mm → m	
skjorta	skjårta		(L) o: → å	
mannen		manen	(S) nn → n	
par	par	per	(L) a: → a (S) a → e	
nummer	no:mmer		(L) u → o:	
träna		trejna	(S) ä → ej	
medium	midiem, me:diem		(L) e: → i (L) u → e	
är	is	ar	(L) är → is (S) ä → a	
prova	pro:f,		(L) v → f (L) prova → proof	
byxor	bo:xer		(L) y → o:	
små	småll		(L) små → small	
så		so	(S) å → o	
köper	köpa	köpa	(L) er → a (S) er → a	
från		frän	(S) å → ä	
de		det	(S) - → t	
kostar		kastar	(S) o → a	
kronor	kronor		(L) o: → o	

### Bussresan (elev 2)

Ord	Högläst ord text	Skrivet ord diktamen	Avvikelse	
			korrekt →	avvikelse
vårdag		var dag	(S) å → a	
far	va:r	för	(L) f → v (S) a → ö	
bor	bor		(L) o: → o	
Örebro	örebru:	Örebro	(L) ö: → ö (L) o: → u: (S) e → o	
senast	sinaste		(L) e: → i (L) - → e	
dit	dit	det	(L) i: → i (S) i → e	
fönstret	fönsteret	fönestret	(L) t → te (S) n → ne	
det	det		(L) e: → e	
haglar	ögnar	hoglar	(L) a: → ö (L) l → n	

			(S) a → o
tak	ta:g	tag	(L) k → g (S) k → g
bod	bo:rd		(L) - → r
bort		bot	(S) r → -
hage	högn	hoge	(L) a: → ö (L) e → n (S) a → o
svanar		svånar	(S) a → å
vik	fik	vig	(L) v → f (L) i: → i (S) k → g
filar	filar	filler	(L) i: → i (S) l → ll (S) a → e
sina	sina	sinna	(L) i: → i (S) n → nn
naglar	naglar		(L) a: → a
vilar	vilar	filler	(L) i: → i (S) l → ll (S) a → e
vaknar	vaknar		(L) a: → a
somnade	samnade	sömnade	(L) o → a (S) o → ö
mobil	mobil	möbel	(L) i: → i (S) o → ö (S) i → e
visst	fisst		(L) v → f
det	dät		(L) e: → ä
frågar		fråger	(S) a → e
väl	va:l	fal	(L) ä: → a: (S) v → f (S) ä → a
framme		frama	(S) mm → m (S) a → e
kliver	kliver	klipper	(L) i: → i (S) v → pp
väntar	vänter		(L) a → e
kramar	kramar	krommar	(L) a: → a (S) a → o (S) m → mm
hårt	hå:rti	hård	(L) - → i (S) t → d
själv	själf		(L) v → f
puss	buss	buss	(L) p → b (S) p → b
kinden		kendan	(S) i → e (S) e → a
fik	fik		(L) i: → i

### En bildserie (elev 2)

Ord	Berättat ord bildserie	Skrivet ord bildserie	Avvikelse	
			korrekt	→ avvikelse
köpa	köpa		(L) ö: → ö	
affären		affäran	(S) e → a	
direkt		drickt	(S) i → - (S) e → i	
medel	midel		(L) e: → i	

provrum	pro:vro:m	provarumm	(L) u → o: (S) - → a (S) m → m
tittar	titta	titta	(L) r → - (S) r → -
provar	prova brova		(L) o: → o (L) r → - (L) p → b
spegel	spe:ki		(L) g → k (L) el → i
skrattar	skratta		(L) r → -
medel	midel		(L) e: → i
kassan		kassen	(S) a → e
betalar	betala	betala	(L) a: → a (L) r → - (S) r → -
pengar	penger	penger	(L) a → e (S) a → e
med	mäd		(L) e: → ä
ett		en	
hem		hemma	(S) - → ma

### Bussresan (elev 3)

Ord	Högläst ord text	Skrivet ord diktamen	Avvikelse	
			korrekt →	avvikelse
bussresan	bo:ssresan	bussrässan	(L) u → o: (L) e: → ä (S) ä → e (S) s → ss	
vårdag	vårdag	vardag	(L) å: → å (L) a: → a (S) å → a	
åker	åker		(L) å: → å	
far	far	för	(L) a: → a (S) a → ö	
bor	bor		(L) o: → o	
ensam		insamm	(S) e → i (S) m → mm	
Örebro	örebrå:		(L) ö: → ö (L) o: → å:	
senast	sinast		(L) e: → i	
dit		det	(S) i → e	
bussen	bo:ssen		(L) u → o:	
tittar		titter	(S) a → e	
ut,ute	o:t, o:te		(L) u → o:	
genom	genom	jänom	(L) e: → e (S) e → ä	
det	dät		(L) e: → ä	
haglar		håglar	(S) a → å	
är	ar		(L) ä: → a	
hård	hårde	hur	(L) å: → å (L) - → e (S) å → u	
tak		tåk	(S) a → å	
bod	bod	båd	(L) o: → o (S) o → å	
bort	bo:rt		(L) o → o:	
hage		hoge	(S) a → o	

står	står	stor	(L) å: → å (S) å → o
får		for	(S) å → o
svanar	svennar		(L) a: → e (L) n → nn
ligger	lägger	ligar	(L) i → ä (S) gg → g (S) e → a
vik	vik		(L) i: → i
filar	filar	felar	(L) i: → i (S) i → e
sina	sina	senna	(L) i: → i (S) i → e (S) n → nn
vilar	vilar		(L) i: → i
vaknar	väknar	vacknar	(L) a: → ä (S) k → ck
av		ov	(S) a → o
mobil	måbil	mobbil	(L) o → å (L) i: → i (S) b → bb
visst		vist	(S) ss → s
tag		tåg	(S) a → å
min		men	(S) i → e
frågar	frågar		(L) å: → å
framme	kramme	frame	(L) f → k (S) mm → m
kliver	klever		(L) i: → e
står		stor	(S) å → o
kramar		krommer	(S) a → o (S) m → mm (S) a → e
hårt	ho:rt	hort	(L) å: → o: (S) å → o
själv	själf		(L) v → f
får	får	för	(L) å: → å (S) å → ö
puss	po:ss	buss	(L) u → o: (S) p → b
sedan	sidan		(L) e: → i
fik	fik		(L) i: → i

### En bildserie (elev 3)

Ord	Berättat ord bildserie	Skrivet ord bildserie	Avvikelse	
			korrekt	→ avvikelse
nummer	no:mmer		(L) u → o:	
klädaffär	klädaffa:r	kläderäffar	(L) ä: → a:	
			(L) ä: → ä	
			(S) - → er	
			(S) a → ä	
			(S) ä → a	
tittar		titter	(S) a → e	
par		bar	(S) p → b	
provar	pråvar	brover, prova	(L) o: → å	
			(S) p → b	
			(S) a → e	
			(S) r → -	
för		fär	(S) ö → ä	
små		liten	(S)	



små	sma:	småll	(L) å: → a:
bra		bro	(S) a → o
köper	köpa	köpper	(L) ö: → ö (L) er → a (S) p → pp
billiga		billig	(S) a → -
de		det	(S) - → t
kostar	koster	koster	(L) a → e

### Bussresan (elev 4)

Ord	Högläst ord text	Skrivet ord diktamen	Avvikelse	
			korrekt	→ avvikelse
bussresan	bussresan	bussressen	(L) e: → e (S) s → ss (S) a → e	
vårdag	va:rda:g	vardag	(L) å: → a: (S) å → a	
åker	åker		(L) å: → å	
far	far	får	(L) a: → a (S) a → å	
bor	bor		(L) o: → o	
ensam		ensom	(S) a → o	
Örebro		Årbr, Årbru	(S) ö → å (S) ebro → -bru	
senast		sennest	(S) a → e (S) n → nn	
åkte	åkte		(L) å: → å	
jag	ja:k		(L) g → k	
bil		blil	(S) - → l	
dit	dit		(L) i: → i	
sitter	sittar	stitter	(L) e → a (S) - → t	
tittar		titter	(S) a → e	
genom	gi:nom	jenn	(L) e: → i: (S) nom → nn-	
fönstret		fånster	(S) ö → ä (S) ret → er	
det	dät		(L) e: → ä	
haglar		högler	(S) a → ö (S) a → e	
ute	utan		(L) u: → u (L) e → an	
vinden	vinder		(L) n → r	
tak	tak	tåg	(L) a: → a (S) ak → åg	
bod	bod	bord	(L) o: → o (S) - → r	
blåst	blasten	blåt	(L) å: → a (L) - → en (S) s → -	
bort	bo:t	bot	(L) ort → o:t (S) r → -	
hage	hö:ge	hagger	(L) a: → ö: (S) ge → gger	
står		stor	(S) å → o	
några		någre	(S) a → e	
får		for	(S) å → o	

svanar	svänar	svårnar	(L) a: → ä (S) a- → år
vik	fik	fik	(L) i: → i (L) v → f (S) v → f
sitter		stettar	(S) -i → te (S) e → a
filar	filar	filer	(L) i: → i (S) i → e
sina	sina		(L) i: → i
naglar		någre	(S) aglar → ågre-
vilar	väljer	fyler	(L) i:la → älje (S) ila → yle (S) v → f
vaknar	vaknar	vakner	(L) a: → a (S) a → e
av	av	oft	(L) a: → a (S) av → oft
mobil	mo: bil	mobiler	(L) i: → i (S) - → er
visst	vissti		(L) - → i
tag	ta:k		(L) g → k
det	dät		(L) e: → ä
far	far		(L) a: → a
frågar		fårger	(S) rå → år (S) a → e
väl	välje	fill	(L) - → je (S) vä → fi (S) l → ll
framme	kramme	famme	(L) f → k (S) r → -
kliver	kliver		(L) i: → i
av	a:		(L) v → f
står	sto:r	star	(L) å: → o: (S) å → a
väntar		vänter	(S) a → e
kramar	kramar	krammar	(L) a: → a (S) m → mm
hårt		hödt	(S) å → ö (S) r → d
själv		skälfa	(L) v- → fa
får	får		(L) å: → å
puss	pusse	buss	(L) - → e (S) p → b
sedan	sidan		(L) e: → i
fik	fik	fika	(L) i: → i (S) - → a

#### En bildserie (elev 4)

Ord	Berättat ord bildserie	Skrivet ord bildserie	Avvikelse	
			korrekt	→ avvikelse
man,	män		(L) a → ä	
par	ba:r	pår	(L) p → b (S) a → å	
medium	mediam		(L) e: → e (L) u → a	

är	är	äl	(L) ä: → (S) r →	ä l
provar	pråva	berovr	(L) o: → (L) r → (S) p → (S) - → (S) a →	å - b e -
lång		läng	(S) å →	ä
tittar		titter	(S) a →	e
spegeln		spegaln	(S) e →	a
glad	glad		(S) a: →	a
de		det	(S) - →	t
kostar	koster	koster	(L) a → (S) a →	e e
dyra	dyr	dyr	(L) y: → (L) a → (S) a →	y - -
går	går		(L) å: →	å
kassan		kass	(S) an →	-
köper	köper		(L) ö: →	ö
pengar		pegar	(S) n →	-
ett		en		
kvitto		kvitta	(S) o →	a

Tabell 1. Fonem- och bokstavsavvikelser. Tabellerna visar de läs- och skrivfel som de fyra eleverna gör i de två texterna. Det finns två tabeller per elev; den första tabellen innehåller fonem- och bokstavsavvikelser av text 1 medan den sista tabellen innehåller fonem- och bokstavsavvikelser av text 2.

## Bilaga 2, fonem- och bokstavsfel

språk elev, antal fonemfel ( ) text (L=läsa) (S=skriva)	a	o	u	å	e	i	y	ä	ö	b	f	g	k	l	n	p	r	t	v
tigrinja elev 1 (8) text 1 (L)		o		a,å ö		e										b			
elev 1(13) text 1 (S)	ä,ö	a,u ö		o,u ä,ö		e,ä		a				g							
elev 1 (7) text 2 (L)		å	o		i,a		o												f
elev 1 (6) text 2 (S)	e	a		o,ä	a			a											
somaliska elev 2(12) text 1 (L)	e,ö	a,u			i			a		p	v		g	n		b			f
elev 2(14) text 1 (S)	e,o å,ö	ö		a	a,o	e		a					g			b		d	f
elev 2 (6) text 2 (L)	e		o		i,ä							k				b			
elev 2 (3) text 2 (S)	e				a,i														
tigre elev 3(11) text 1 (L)	e,ä	å	o		i,ä	e,ä		a			k								f
elev 3(13) text 1 (S)	e,o å,ö	å		a,o u,ö	a,i	e										b			
elev 3 (4) text 2 (L)		å	o	a				a											
elev 3 (6) text 2 (S)	e,o ä				a			a	ä							b			
somaliska elev 4(13) text 1 (L)	e,ä ö			a,o	a,i ä	ä					k	k			r				f
elev 4(14) text 1 (S)	e,o å,ö	u		a		e		i	å,ä				g			b	d		f
elev 4 (5) text 2 (L)	e,ä	å	a													b			
elev 4 (7) text 2 (S)	å,e	a,å		ä	a												l		
antal fel	32	16	6	19	19	9	1	8	2	1	3	2	4	1	1	8	2	1	6

Tabell 2. Fonem- och bokstavsfel. Tabellen visar de fyra elevernas fonemavvikelser samt antalet fel per elev och antalet fel per fonem hos alla fyra eleverna. Språk = elevens förstaspråk, elev = elev 1 – 4, fel = sammanlagt antal fonemfel per text, text 1 = ”Bussresan”, text 2 = Bildserie, (L) = läsa, (S) = skriva. I översta raden finns de rätta fonemen. I tabellen presenteras varje elevs individuella fel. Exempel: Elev 1 har i text 1 läst vokalen *a* som ett *o*.

### Bilaga 3, fonem- och bokstavstest

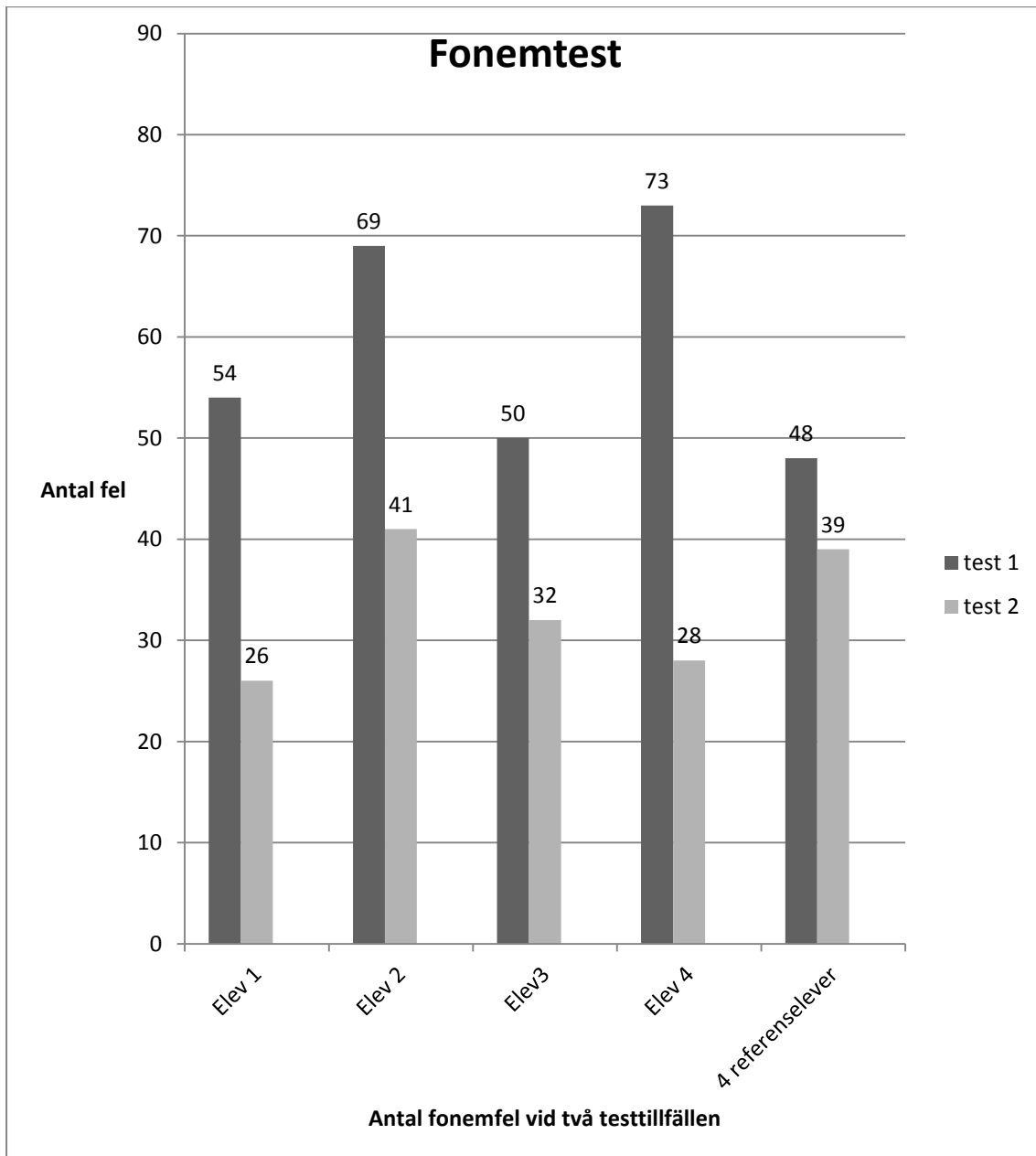


Diagram 1. Fonem- och bokstavstest. Diagram över antalet fel vid fonemtest som är utförda vid två olika tillfällen med ca tre månaders mellanrum. Elev 1 - 4 är fallstudieeleverna medan referenseleverna är fyra elevers resultat vilka inte fått träna särskilt i studion.

## Bilaga 4, fonem- och bokstavstest

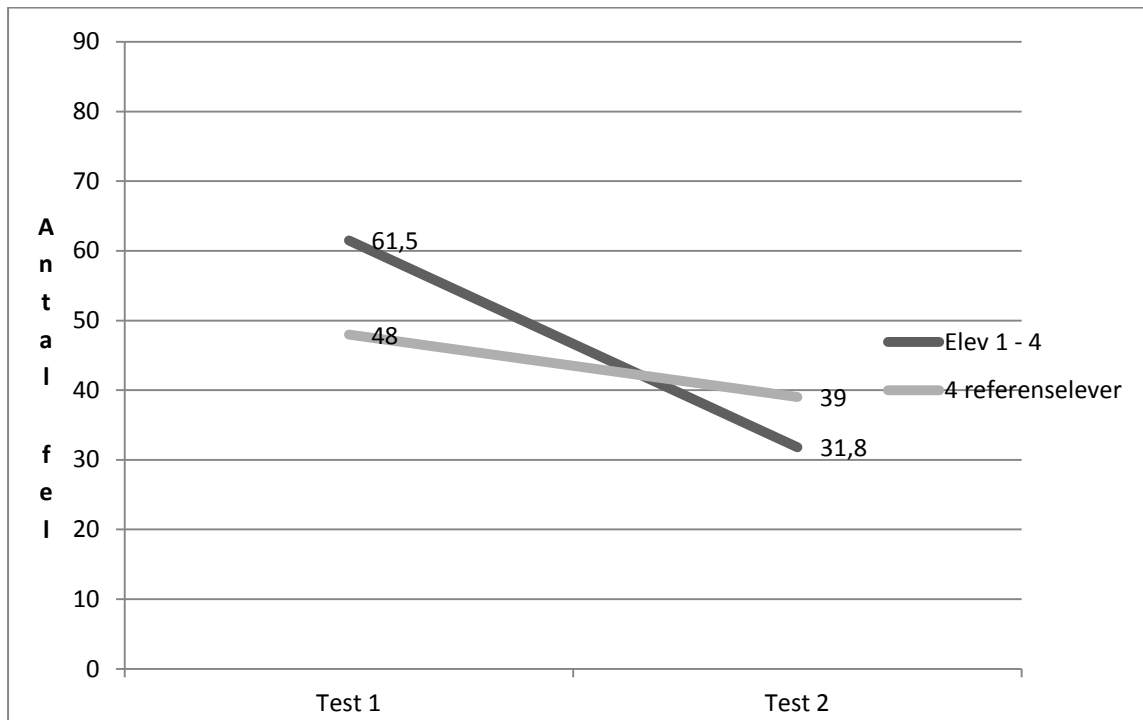


Diagram 2. Fonem- och bokstavstest. viser det gjennomsnittlige antallet feil som elev 1 – 4 og 4 referenselever gjorde ved två ulike testtilfällene.

## Bilaga 5, intervjufrågor till informanter

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du bott i Sverige?
3. Hur länge har du studerat svenska?
4. Vad har du för modersmål?
5. Eventuell följdfråga: Kommer du ihåg om du hade lätt för att lära dig alfabetet på ditt modersmål?
6. Talar du fler språk och i så fall vilka?
7. Varför började du i läs- och skrivstudion?
8. Hur länge har du fått särskilt stöd i att läsa, skriva och uttal?
9. Vad tycker du om det?
10. Hur är det att lära sig de svenska språkljuden och att stava dem?
11. Finns det bokstäver i det svenska alfabetet som du tycker är svåra att lära?
12. Har du fått lära dig svenska regler för stavning?
13. Har du fått lära dig om uttal och skrivregler innan du började i ”studion”?
14. Hur fungerar det i ”studion” att lära sig att uttala ord, stava, skriva och läsa?
15. Skulle det vi tränar på i ”studion” lika gärna kunna övas på i klassrummet? Varför, varför inte?

16. Vad har du för mål när det gäller att lära sig att tala, läsa och skriva på svenska?
17. Är det viktigt att träna på att kunna skriva och uttala orden rätt? Varför?
18. Har det hänt att du blivit missförstådd när du talar svenska? I så fall:
- Är det i någon speciell situation eller kanske i flera situationer som du blivit missförstådd?
  - Vad tror du att det kan bero på?
19. Har det hänt att du känt dig diskriminerad på grund av ditt uttal och i så fall när?
20. Vad tänker du om att ett bra svenskt uttal och ett fungerande skriftspråk kan göra att man som invandrare blir bättre förstådd och kanske mer accepterad i samhället?
21. Har språkkunskaper och självförtroende med varandra att göra?
22. Hur tänker du kring att kunna tala, läsa och skriva svenska? Jämför dem.
23. Vad betyder orden *att kunna kommunicera* för dig?
24. Kan du rekommendera andra elever till att börja i studion och är studiotiden per vecka lagom?



## **Bilaga 6, elevtext 1**

### **Bussresan**

En vårdag åker jag buss till min far. Han bor ensam i Örebro. Senast jag var där, åkte jag bil dit. I bussen sitter jag och tittar ut genom fönstret. Det haglar ute och vinden är hård. Ett tak på en bod har blåst bort. I en hage står några får och två svanar ligger i en vik. I bussen sitter en kvinna och filar sina naglar. En gammal man vilar.

Jag vaknar av att min mobil ringer. Jag somnade visst till ett tag. Det är min far som ringer och frågar när vi är i Örebro. Väl framme, kliver jag av bussen och där står min far och väntar. Jag kramar om honom hårt och själv får jag en puss på kinden. Sedan går vi till ett fik.