

Beteckning: _____



Institutionen för humaniora och samhällsvetenskap

Hur går det till att lära svenska?

– En studie om svenska som andraspråksinlärares talade språk

Emma Selin
December 2009

Examensarbete med didaktisk inriktning 15 högskolepoäng
Svenska språket

Vetenskapligt förhållningsätt med examensarbete
Handledare: Charlotte Engblom
Examinator: Michael Gustavsson

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka morfologiska och syntaktiska strukturer i det svenska språket som ställer till problem för de som lär sig svenska som ett andra språk. Den undersöker också om inlärningsgångarna ser lika ut för inlärare med olika modersmål, eller om det går att se någon påverkan från språket som inläraren har med sig i bagaget. Metoden som används är samtal tillsammans med fem informanter som studerar svenska på en gymnasieskola i Sverige. Två informanter har arabiska som modersmål och tre informanter har thailändska som modersmål. I dessa samtal har både antalet rätta och felaktiga morfologiska och syntaktiska strukturer räknats. Genom kategorisering av vilka fel som är typiska för alla informanterna och vilka som är typiska för en viss språkgrupp, kan undersökningen säga något om hur inläring av svenska går till.

Resultaten visar att de svåraste morfologiska strukturerna är genus, bestämdhet, pluralanvändning, tempus och kongruens. De svåraste syntaktiska strukturerna är inversion, negation i bisats, placering av satsadverbial samt utelämnande av subjekt och predikat. Undersökningen visar också att de flesta felanvända strukturerna är liknande för alla informanter, vilket antyder att det finns en universell inlärningsväg in i svenskan. Den pekar dock också på att det finns vissa skillnader mellan språkgrupperna. Det är till exempel vanligare för informanterna med arabiska som modersmål att misslyckas med obestämd artikel framför substantiv, och det är vanligare för informanterna med thailändska som modersmål att utelämnade subjekt och predikat ur satserna.

Ur ett didaktiskt perspektiv innebär resultaten att en lärare i svenska som andraspråk bör ta hänsyn både till den universella inlärningsvägen och till elevernas modersmål, för att hjälpa dem i språkutvecklingen.

Nyckelord: Andraspråksinläring, modersmålpåverkan

Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Avgränsningar	2
1.3 Bakgrund	3
1.3.1 Fokus på inlärarespråket	4
1.3.2 Modersmålspåverkan?.....	4
1.3.3 Andraspråksutveckling i skolan	4
1.3.4 Att bedöma språkutveckling.....	5
1.3.5 Talspråket	5
1.4 Tidigare forskning	6
2 Metod	8
2.1 Insamlingsmetod	8
2.2 Urval.....	9
2.3 Analyseringsmetod.....	10
2.4 Kategorisering	10
2.5 Vad skiljer talspråk från skriftspråk?	11
2.6 Etik, validitet och tillförlitlighet	12
3 Resultat.....	14
3.1 Morfologi	14
3.1.1 Genus – en eller ett?	14
3.1.1.1 Hur behärskar informanterna genus?	14
3.1.1.2 Analys.....	15
3.1.2 Bestämmdhet.....	15
3.1.2.1 Hur behärskar informanterna bestämd och obestämd form?.....	16
3.1.2.2 Analys.....	17
3.1.3 Pluralanvändning.....	18
3.1.3.1 Hur behärskar informanterna pluralanvändning?.....	18
3.1.3.2 Analys.....	18
3.1.4 Kongruens	18
3.1.4.1 Hur behärskar informanterna kongruens?	19
3.1.4.2 Analys.....	20
3.1.5 Tempus	20
3.1.5.1 Hur behärskar informanterna tempus?	21
3.1.5.2 Analys.....	21
3.2 Syntax.....	21
3.2.1 Inversion.....	22

3.2.1.1 Hur behärskar informanterna inversion?	22
3.2.1.2 Analys.....	23
3.2.2 Placering av negation i bisats	23
3.2.2.1 Hur placerar informanterna negation i bisats?	24
3.2.2.2 Analys.....	24
3.2.3 Placering av satsadverbial	24
3.2.3.1 Hur placerar informanterna satsadverbial?	25
3.2.3.2 Analys.....	25
3.2.4 Utelämnande av subjekt	25
3.2.4.1 Hur använder informanterna subjekt?	26
3.2.4.2 Analys.....	26
3.2.5 Utelämnande av predikat.....	26
3.2.5.1 Hur använder informanterna predikat?.....	26
3.2.5.2 Analys.....	27
3.3 Sammanfattning av resultaten	27
4 Diskussion	28
4.1 Resultatdiskussion.....	28
4.1.1 Morfologiska strukturer.....	28
4.1.2 Syntaktiska strukturer.....	30
4.2 Didaktisk diskussion	32
4.3 Framtida forskning	33
Litteratur.....	34
Bilaga 1. Alla räknade felaktigheter.....	36
Bilaga 2. Transkriberade samtal.....	43

1 Inledning

Första gången jag kom hit, jag tänker det är så svårt för mig. Jag kan inte svenska. Jag försöker. Nu jag är bättre än vad jag var. Jag tycker Sverige är bra.

Citatet är hämtat från en av informanterna i den här undersökningen. Hon beskriver sin första tid i Sverige, ett Sverige som blir allt mer mångkulturellt och ständigt får fler innevånare som inte talar svenska som sitt modersmål. För att dessa människor ska bli en del av samhället behöver de få en svenskspråkig bas att stå på, och här har skolan en viktig uppgift. Att hjälpa människor in i den svenskspråkiga kontexten har blivit en fråga, inte bara för andraspråklärare, utan för alla som arbetar inom skolväsendet i Sverige.

Som blivande svenska som andraspråklärare funderar jag ofta på hur jag kan möta de behov som mina framtida elever har. I den här uppsatsen undersöker jag vad som vanligtvis är svårt vid inläring av svenska och vad som kan påverka inläringen. Jag frågar mig till exempel om det finns en gemensam inlärningsväg för alla inlärare, eller om elevernas språkliga bakgrund spelar roll för hur vägen mot svenskan ser ut. Genom att få svar på sådana frågor tror jag att lärare kan bli bättre på att möta elever med ett annat modersmål än svenska.

Jag har valt att göra mina undersökningar på informanternas talade språk och inte deras skrivna språk. Uttrycket ”Språk är tal - inte skrift” (Cerú och Tingbjörn 1994: 268) säger något om varför. Givetvis är skrivandet en viktig del av den språkliga kompetensen, men faktum är att det är genom talat språk som den största delen av mänsklig kommunikation sker. Trots det kommer talspråket ofta i skymundan för skriftspråket både i andraspråksforskning och i skolan. Med denna undersökning vill jag sätta talspråket i ljuset.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att kartlägga vilka grammatiska strukturer inom det svenska språket som kan vara svåra för inlärare av svenska som ett andraspråk. Undersökningar visar att alla inlärare mer eller mindre följer liknande mönster vid tillägnandet av ett andraspråk och att denna väg mot målspråket är relativt oberoende av vilket språk han eller hon har med sig i bagaget (Abrahamsson 2009: 262). Flera forskare har intresserat sig för på vilket sätt modersmålet ändå kan påverka inläringen och i och med denna uppsats gör jag det samma. I undersökningen har jag tagit hänsyn till vilket modersmål informanterna har, vilket gett mig en möjlighet att undersöka hur det språkets uppbyggnad kan påverka inläringen av svenska. På så sätt får jag en möjlighet att ta reda på om de flesta felaktiga strukturer jag upptäcker kan härledas till ett inlärarspråk som är gemensamt för alla informanter, eller om det även går att uttyda påverkan från modersmålet.

Frågeställningarna jag arbetar efter är:

- Vilka morfologiska och syntaktiska strukturer är det vanligast att informanterna gör fel på?
- Vilka grammatiska strukturer är speciellt svåra i det svenska språket för informanterna i min studie?
- Vilka språkliga felaktiga strukturer kan härledas till modersmålpåverkan och vilka kan härledas till påverkan från ett universellt inlärarspråk?
- Överväger de universella dragen i felstrukturerna eller går det också att utskilja transfer från informanternas modersmål?

Baserad på dessa resultat följer därefter en didaktisk diskussion om hur man som svenska som andraspråkslärare på bästa sätt kan lägga upp undervisningen för att främja språkinläring.

1.2 Avgränsningar

En mängd faktorer påverkar inläringen av ett andra språk och att beskriva hur den går till är därför komplext. I denna uppsats undersöker jag hur inlärarspråket och modersmålet kan komma att påverka andraspråksinläring. Därmed utelämnar jag flera påverkansfaktorer, så

som inlärarens ålder, familjesituation, skolbakgrund, kulturella bakgrund, kontakt med andra svensktalande och inlärarens motivation till att lära sig.

För att göra ämnet än mer hanterbart undersöker jag det utifrån ett morfologiskt och syntaktiskt perspektiv och kommer alltså inte in på inlärarens uttal eller ordkunskap.

Jag har valt att undersöka informanternas talade språk istället för det skrivna eftersom det primärt är genom talspråket som inlärarna möter det svenska samhället. Det talade språket representerar det språk som informanterna använder i vardaglig kommunikation och ett dåligt utvecklat talspråk verkar ofta stigmatiserande. En undersökning av talspråket är en undersökning av informantens spontana språk och inte av ett tillrättalagt språk som skriftspråket ofta är (Boyd 2004).

1.3 Bakgrund

Den tidiga forskningen i ämnet andraspråksinläring utgick från att modersmålets strukturer starkt påverkade inläringen av det nya språket (Abrahamsson 2009: 32 och 33). För att hjälpa inlärare fokuserade man på att jämföra modersmålets uppbyggnad med målspråkets och försökte på så vis förutse svårigheter och fällor som skulle kunna dyka upp. De strukturer som var lika i språken antog man vara lätta att lära in, medan de strukturer som var olika antogs vara svåra. Ju större skillnad mellan språken, desto fler problem förutsåg man. Denna modersmålspåverkan brukar kallas för *transfer*. Det fanns dock en hel del missberäkningar i det här sättet att tänka, vilket blev uppenbart när det visade sig att många inlärare behärskade vissa strukturer som de ”inte borde” klara av, medan de hade svårigheter med strukturer som faktiskt fanns representerade i modersmålet och i målspråket och alltså ”borde” behärska (Abrahamsson 2009: 35). Transfer verkade alltså inte vara hela förklaringen. Istället började man undersöka det som kallas för *språkliga markerade* och *omarkerade strukturer*. De strukturer som är ovanliga i världens språk kallas markerade, medan språkliga strukturer som är vanliga i världens språk kallas omarkerade. Det visade sig att inlärare oftare gör fel på en markerad struktur än på en omarkerad, oavsett om den markerade strukturen finns representerad i inlärarens modersmål eller inte. Det finns också exempel på att en omarkerad struktur är lätt att lära in, trots att inläraren inte kan känna igen den från sitt modersmål (Kotsinas 1985: 164).

1.3.1 Fokus på inlärarspråket

På 1960- och 70-talen försköts fokus från modersmålets inflytande till det så kallade *inlärarspråket* och inlärarens väg till målspråket blev nyckeln till att förstå andraspråksinläring. Vägen till språket blev viktigare än både modersmålet och målspråket, eftersom det faktiskt är på vägen inlärarna befinner sig, inte i den färdiga svenska språknormen. Inlärningsgången sågs som ett helt eget språk i sig, med egna strukturer som ständigt utvecklas. Språket fick namnet inlärarspråk eller *interimspråk* (Hammarberg 2004: 27). I samband med denna forskning började forskarna förstå att alla inlärare, oavsett modersmål, följer en liknande väg mot målspråket och att den vägen alltså går att förutspå.

1.3.2 Modersmålspåverkan?

I och med forskning om gemensamma inlärningsingångar till andraspråket blev det länge nästan kontroversiellt att fortsätta hävda att modersmålet var en betydande del i hur man tillägnar sig ett andraspråk (Abrahamsson 2009). På senare år har attityden dock ändrats något. Att hela sanningen om andraspråksinläring inte går att få genom att jämföra två språk med varandra står klart, men samtidigt är det inte oviktigt att vara typologiskt medveten för att förstå ämnet (Philipsson 2004). Genom att se på formella likheter och även skillnader mellan språk, till exempel undersöka vilken ordföljd språken har, hur morfemen sorteras eller hur vokaler och konsonanter används går det att dela upp språk i flera olika kategorier. Dessa kategorier kan i sin tur säga något om hur olika andraspråksinlärares inlärningsgångar ser ut (Andersson 2001). Abrahamsson beskriver språkinläring med att skriva att modersmålet inte ändrar inlärningsgångarna för ett nytt språk, men att olika moment i språkinläring däremot tar längre eller kortare tid för olika språkgrupper. En inlärare vars modersmål har strukturer som liknar de svenska lär sig snabbare än en inlärare som saknar strukturerna i sitt modersmål (Abrahamsson 2009). Om modersmålet till exempel helt saknar bestämdhetsmarkörer är det en större procedur att lära sig att behärska svenskans bestämning på rätt sätt än om modersmålet använder bestämdhetsmarkörer. En snabb takt kan göra att det ser ut som att inläraren inte alls går igenom strukturen, medan det i själva verket är så att den går igenom strukturen väldigt snabbt (Abrahamsson 2009: 239 och 240).

1.3.3 Andraspråksutveckling i skolan

Läroplanen för skolans obligatoriska former säger att lärare ska lägga upp sin undervisning efter alla elevers förutsättningar (Skolverket 1994). Detta är kanske viktigare än någonstans annars i klasser för andraspråksinläring, eftersom många av eleverna på olika sätt har dragits från sin kultur och sin vardagliga kontext. Charlotte Haglund skriver att lärarens uppgift är att

bekräfta och respektera elevens ursprung och att en stor del av en människas kultur finns i språket. Att som lärare bortse från elevens kultur och modersmålets komplexitet påverkar både elevens personliga utveckling och undervisningen negativt (Haglund 2004: 382). Om man däremot inkluderar elevens förstaspråk i skolarbetet reduceras graden av språk- och kulturkrockar. Genom att använda sig av modersmålets strukturer och ta hjälp av det stärker läraren elevens självkänsla och identitet, vilket främjar meningsfullhet i klassrummet och motivationen till att lära (Axelsson 2004: 511).

1.3.4 Att bedöma språkutveckling

Jag kommer i min text att undersöka felstrukturer som informanterna gör. Vid sådana undersökningar och vid andraspråksbedömning överlag krävs förståelse för vad i språkutvecklingen som tyder på framgång och vad som tyder på språkliga problem. Ett fel behöver till exempel inte alltid betyda att inläraren har svårigheter, och avsaknaden av fel behöver i sin tur inte alltid betyda att inläraren behärskar språket bra. Ett exempel på detta är det som kallas för *undvikande*. När en inlärare har problem med en språklig struktur är det vanligt att han eller hon väljer att undvika just den strukturen, istället för att riskera att göra fel på den. Den inlärare som däremot känner sig mer bekväm med strukturen väljer att använda den ofta, vilket kan resultera i fel. De som behärskar strukturen bäst och känner sig mest bekväma med den kan alltså i en undersökning av antal fel komma att visa upp fler felaktigheter än de som inte behärskar den alls (Abrahamsson 2009: 236 och 237). När storleken och variationen i ordförrådet ökar för en inlärare, ökar också riskerna för felaktigheter i språket. Ju mer komplexiteten i språkanvändningen ökar, desto fler grammatiska utmaningar står inläraren inför. För att bedöma en inlärares språkliga nivå behöver man alltså vara medveten om att fel inte alltid tyder på ett dåligt utvecklat språk (Abrahamsson och Bergman 2005). Istället bör det förstås att det inte bara är felen, utan även andelen rätt som säger något om en inlärares språkliga utveckling. Att stirra sig blind på fel gör att bedömaren endast ser en del av den språkliga kompetensen.

1.3.5 Talspråket

Det är främst genom det talade språket som vi möter andra människor. Studier som gjorts om hur talspråk på svenska som avviker från standardnormen uppfattas, visar att ett ”osvenskt” språk tolkas negativt. Man har till och med upptäckt att de som har ett dåligt uttal har svårare att få vissa yrken än de som inte har det och att de uppfattas som mindre logiska, mindre intelligenta och mindre värda uppmärksamhet. En människa som inte helt behärskar ett språk

blir dessutom tystare och mer avvaktande än vad de brukar vara på sitt modersmål (Boyd 2004: 419).

1.4 Tidigare forskning

För att ge perspektiv på denna undersökning sätter jag den under denna rubrik i ljuset av det som tidigare forskats i ämnet. Det har inte skett särskilt mycket svensk forskning som undersöker hur en inlärares modersmål påverkar språkinläringen, och framför allt finns det inte mycket nutida svensk forskning i ämnet.

Åke Viberg och Björn Hammarberg startade 1973 ett projekt som hade för avsikt att genom undersökningar av informanternas skriftspråk finna syntaktiska problem i svenskan för andraspråksinlärare (Viberg 1983: 15 – 17). Dels gjorde man en undersökning av vilka fel som fanns, dels gjorde man en typologisk undersökning av hur personer med olika modersmål använde sin svenska. Tio språk undersöktes, bland annat arabiska. Vanliga fel som dök upp var bland annat rak ordföljd istället för omvänd, utelämnande av subjektet ”det”, utelämnande av verbet ”vara” samt utelämnande av subjektetsmärke ”som”. Gemensamt för alla dessa strukturer är att de är ovanliga i världens språk, det vill säga de är markerade strukturer i svenskan. Några av strukturerna fanns dock representerade i vissa av informanternas modersmål och trots detta gjorde de informanterna ofta fel på strukturen. Hypotesen som drogs av undersökningarna var att inlärare tenderar att få mer problem med markerade drag i ett språk än omarkerade, oavsett om strukturen finns i inlärares modersmål eller ej (Viberg, 1983: 18).

Några år senare gjordes en undersökning av Kenneth Hyltenstam som testade informanter med fyra olika modersmål (Viberg 1983: 21). Det som testades var bland annat hur informanter behärskade svenskans relativsatser. I två av de språkgrupper som medverkade fanns pronomen i relativsatser som struktur, och i de två andra språkgrupperna fanns det inte. Undersökningen av informanternas svenska visade att pronomen i relativsatser används av alla informanter, även av de som saknar dem i sitt modersmål. Det visade sig dock att modersmålet spelade en viss roll, eftersom de inlärare med språk som saknar pronomen i relativsatser använde strukturen färre gånger än de som inte gjorde det. Modersmålets strukturer påverkade alltså rimligtvis frekvensen av hur ofta olika struktur används. Hyltenstam resonerar utifrån undersökningen om markerade och omarkerade strukturer och menar att omarkerade kategorier är vanligast i tidiga skeden av inläringen, oavsett relationen

mellan modersmålet och målspråket. För den fortsatta utvecklingen spelar dock modersmålets strukturer i förhållande till målspråkets större roll, både för hur ofta en struktur används och hur snabbt en struktur inlärs. Han menar att modersmålspåverkan är avhängigt om modersmålet och målspråkets strukturer är ommarkerade eller ej. Markerade strukturer påverkar inte varandra mellan språk särskilt mycket, medan ommarkerade strukturer däremot kan göra det (Viberg 1983).

En annan undersökning av svenska som andraspråksinlärares språk är Ulla Britt Kotsinas ”Svenska svårt” som, till skillnad från de andra undersökningarna, testar informanternas talspråk (Kotsinas 1985). Studien fokuserade mest på hur olika inlärare använder språket, och inte främst på modersmålspåverkan. Trots det ser Kotsinas en viss skillnad mellan hur informanter med olika modersmål anammar svenskan (Kotsinas 1985). Undersökningen visar till exempel att inlärare har lättare att lära ord i målspråket som påminner om ord i modersmålet. Hon ser dock ingen tydlig påverkan av transfer vid syntaktiska och morfologiska strukturer, men menar ändå att resultaten tyder på att en viss påverkan går att uttyda. Ett exempel är att utelämnning av subjektspronomen, som verkar förstärkas om strukturen inte finns i modersmålet (Kotsinas 1985).

En undersökning om modersmålspåverkan har de amerikanska forskarna Heidi Dulay och Marina Burt gjort genom studie av hur kineser och spansktalande behärskar framför allt morfem i sitt språk (Abrahamsson 2009). Undersökningarna visar att endast tre procent av de fel som gjordes kunde betraktas som modersmålspåverkan. 85 procent av felen klassades som typiska utvecklingsfel och tolv procent räknade de som individuella fel. Studien visar alltså att inlärningsspråket är en ny slags språkinlärning som är separerad från modersmålets struktur och att vägen in i det nya språket är liknande för många inlärare (Abrahamsson 2009: 56 och 57).

2 Metod

För att besvara frågeställningarna och uppnå syftet med uppsatsen har jag undersökt hur fem svenska som andraspråksinlärare använder det svenska språket. Två av informanterna har arabiska som modersmål och tre av dem har thailändska som modersmål. Jag har därefter använt mitt resultat för att göra en analys av hur det kan gå till att lära sig svenska, samt hur mycket inlärarens modersmål verkar påverka det nya språket. Som hjälp för att utforma min undersökning har jag bland annat haft Jan Trosts bok *Kvalitativa intervjuer* (2005) samt Ulla Britt Kotsinas bok *Invandrare talar svenska* (1985).

2.1 Insamlingsmetod

Den huvudsakliga metoden för att samla material till undersökningen har varit tio minuter långa samtal tillsammans med fem informanter som lär sig svenska som andraspråk. Jag väljer att kalla det för samtal och inte för intervju eftersom jag inte har varit intresserad av *vad* informanterna har sagt, utan *hur* de sagt det. En intervju karaktäriseras av att söka förståelse i informantens svar (Trost 2005), medan det är språket som är det intressanta i min undersökning. Ulla Britt Kotsinas beskriver i sin bok *Invandrare talar svenska* två metoder för att undersöka inlärares språk (Kotsinas 1985). Ett sätt är att undersöka fritt skrivet eller talat språk som är producerat i naturliga miljöer. Ett annat är att använda sig av olika typer av tester för att få fram just de strukturer man vill undersöka. I min undersökning använder jag mig av ett samtal som undersöker ett mellanting mellan spontant talspråk och testat språk, vilket brukar kallas för *elicitation*. Det innebär att jag lockar informanten att uttrycka berättelser för att på så vis få syn på språket (Kotsinas 1985: 15). Samtalen med tre av informanterna har kretsat kring en film som de sett dagen innan. Jag bad dem återge handlingen samt diskutera olika aspekter i filmen, vilket fungerade som bas för samtalet. Med de två informanter som inte sett filmen talade jag istället om synen på Sverige och den svenska skolan. Därefter tog samtalet olika vägar och blev mindre kontrollerat av mig. Jag har försökt att hålla samtalet på en nivå som inte är för personlig, men samtidigt lockar till deltagande. Trost skriver att det i ett intervjusammanhang kan räcka med att berätta för informanten vad studien handlar om, och därefter inte gå in djupare på syftet (Trost 2005). Jag valde att berätta för informanterna att det inte var innehållet i intervjun som var det viktiga, för att inte vilseleda dem. Detta kan ha fört med sig att de på ett friare sätt kunde diskutera de aktuella ämnena.

2.2 Urval

Informanterna i undersökning är elever som lär sig svenska som ett andra språk på en gymnasieskola i mellersta Sverige. Informanterna har av lärare på skolan klassats ha relativt likvärdiga kunskaper i svenska. Språkgrupperna som undersöks är typologiskt sett långt från både varandra och från det svenska språket, och kan på så sätt vara intressant i en jämförelse. Urvalet av språkgrupper är också intressant i och med att språken talas av två av dagens största invandrargrupper i Sverige.

Den ursprungliga idén var att undersöka två informanter med arabiska som modersmål och två informanter med thailändska som modersmål. När jag genomfört de fyra samtalen visade det sig att informanterna som talade arabiska pratade mer än de som talade thailändska och därför valde jag att genomföra ytterligare ett samtal med en thailändsk informant. Hela undersökningen innefattar alltså samtal med två informanter med arabiska som modersmål och tre informanter med thailändska som modersmål. Jag kallar de som talar arabiska för A1 och A2 och de som talar thailändska för T1, T2 och T3. Att jag använder kodnamn beror främst på att det är viktigt att låta informanterna vara anonyma, men också på att språktillhörigheten är viktig för mitt resultat. Genom att låta kodnamnen skvallra om informantens språktillhörighet blir det tydligt för läsaren vilken informant som hör till vilken språkgrupp. Inför samtalet frågade jag informanterna om deras ålder, modersmål samt om de kunde tala något ytterligare språk, till exempel engelska. Anledningen till att språkkunskaper är viktigt för min undersökning är att en inlärare av ett nytt språk alltid använder hela sin språkliga förmåga för att göra sig förstådd (Josephson 2003). Goda kunskaper i engelska skulle därmed kunna påverka inläringen av det svenska språket, på samma sätt som modersmålets strukturer kan göra det. För att kunna undersöka modersmålspåverkan är det därför viktigt att veta om andra språk också skulle kunna påverka resultatet. De informanter som undersöks har dock endast små kunskaper i engelska, vilket gör att jag inte tagit någon hänsyn till det i undersökningen. I tabellen nedan (Tabell 1) redovisas information om informanterna.

	Födelse-land	Modersmål	Ålder	Kön	Tid i Sverige	Övriga språkkunskaper
A1	Irak	Arabiska	19	Man	2 år	Vissa kunskaper i engelska
A2	Irak	Arabiska	19	Kvinna	1,5 år	Vissa kunskaper i engelska
T1	Thailand	Thailändska	18	Man	1 år	Vissa kunskaper i engelska
T2	Thailand	Thailändska	16	Man	3 år	Vissa kunskaper i engelska
T3	Thailand	Thailändska	17	Kvinna	1 år	Vissa kunskaper i engelska

Tabell 1

2.3 Analyseringsmetod

För att kunna utläsa resultaten av samtalen har jag först lyssnat på dem och sedan transkriberat dem. Därefter har jag kategoriserat de felaktiga strukturerna i ett schema för att se vilka morfologiska och syntaktiska strukturer inom svenskan som innebär svårigheter för informanterna. De felaktigheter som jag räknat finns som bilaga sist i uppsatsen under rubriken *Bilaga 1*. Det transkriberade materialet finns som bilaga under rubriken *Bilaga 2*. Jag har också kunnat se om felen är likvärdiga för alla fem informanter, och alltså kan falla in i teorin om gemensamma inlärningsgångar, eller om vissa fel är unika för till exempel de arabisktalande informanterna och därmed kan härledas till modersmålspåverkan. Genom att väga de fel som jag funnit med dels hur många ord informanten använder, dels med informantens språk i övrigt har jag fått en bred bild av hur informanten behärskar det svenska språket. Jag kan på så vis både undersöka eventuellt undvikande av språkliga strukturer och också sätta andelen felaktiga strukturer i förhållande till andelen rätta strukturer.

2.4 Kategorisering

Under rubriken *Resultat* presenterar jag de strukturer som informanterna vanligast har svårigheter med. Som bas för denna del av uppsatsen har jag haft litteratur som berör svensk grammatik. Alla de strukturer jag tar upp finns representerade som vanliga felkällor vid andraspråksinläring. De felaktigheter som endast enstaka informanter haft problem med, till exempel syftningsfel, uteslutande av preposition eller bisatsinledare, har jag valt att inte behandla, trots att litteraturen ser dem som vanliga felkällor.

Jag har delat upp de aktuella strukturerna i olika språkkategorier för att göra resultatet tydligt. De övergripande kategorierna är *morfologi* och *syntax* och utifrån dem utgår underrubriker. Jag har analyserat, med litteratur om svenska språkstrukturer som hjälp, vilka strukturer som

hör till vilka kategorier. Det finns exempel på strukturer där alternativa tolkningar av den grammatiska avvikelserna är möjliga och då har jag själv tagit ställning till hur de ska placeras. Nedan finns några exempel på sådana ställningstaganden.

Jag inleder varje kategori med en kort förklaring om den språkliga strukturen, samt varför den ofta skapar problem vid inläring. När jag beskriver försöker jag i möjligaste mån att ge exempel från informanterna ur mitt eget material. Därefter följer en redogörelse för hur informanterna använt sig av strukturen. I mina exempel av informanternas språk kursiverar jag den aktuella strukturen för att tydliggöra. Under rubriken *Bestämmdhet* tar jag till exempel upp T3:s mening ”Varje morgon vi måste till skolan klockan åtta och sjunga *nationalsång*”. Här kursiverar jag ordet ”nationalsång” eftersom det berör felaktig bestämmdhet. Felstrukturerna ”vi måste” som rör ordföljd tidigare i meningen återkommer jag till under rubriken *Inversion*. För att ge en överblick över resultaten har jag genom en tabell visat hur alla informanter behärskar de olika strukturerna. Jag noterar där både den totala andelen ord för alla informanter, andelen fel av den aktuella strukturen samt andelen rätt användande av strukturen. I och med det kan man alltså iaktta frekvensen av rätt och fel i förhållande till ordmängden, vilket ger en övergripande bild av informantens morfologiska och syntaktiska kompetens.

2.5 Vad skiljer talspråk från skriftspråk?

När jag analyserar informanternas språk är jag hela tiden medveten om att det ska tolkas utifrån talspråkets norm, inte skriftspråkets. Till skillnad från mycket av det skrivna språket en människa producerar är talspråket något som sker i direkt samspel med andra. När skriftspråket kan vara tillrättalagt är talspråket spontant (Norrby och Håkansson 2007). Talspråket ska därför alltid bedömas efter sina egna förutsättningar och inte efter skriftspråkets normer. Meningen ”Jag badade igår” blir i talat språk ”Ja bada igår”. Detta kan vara ett tecken på att informanten inte lärt sig preteritumändelsen ”badade”, men det kan också vara ett exempel på den rådande talspråksnormen. Jag har i varje enskilt fall i mitt material tagit ställning till om felet representerar talspråk eller en felstruktur. När jag varit tveksam har jag hellre valt att räkna strukturen till talspråksnormen än att se det som en felaktighet. Ett exempel från materialet är verbet i A1's mening ”Han spela fotboll förut”, som jag bedömt syftat på tempuset preteritum, det vill säga ”Han spelade fotboll förut”.

Jag har också tagit hänsyn till att informantens tal inte är ett självständigt språkande, utan en dialog tillsammans med mig. I ett samtal bygger uttalandena på det som tidigare sagts och meningarna blir ett slags bollande mellan samtalsparterna. Just detta skapar talspråkets egna regelverk som inte helt liknar skriftspråkets (Norrby 2004: 83). I svenskan har vi till exempel i skrivet språk subjekts- och predikatstvång för satser; en regel som inte är lika stark i talspråket. Ett exempel från samtalet mellan mig och A1 är:

Emma: Kommer du ihåg vad filmen handlade om som vi såg igår?

A1: En lag.

I exemplet skulle den korrekta skriftspråksmeningen för A1 varit ”Den handlade om ett lag”. I talspråket byggs uttalandena dock på varandra och därför är subjektet ”det” och predikatet ”handlade om” onödig information. Jag har vid sådana här fall inte dömt utelämnandet som en felstruktur utan som en naturlig del i vårt samtal.

2.6 Etik, validitet och tillförlitlighet

Jan Trost (2005) skriver i boken *Kvalitativa intervjuer* om vikten av att skydda sin informant. För att göra det har jag låtit dem vara anonyma och inte nämnt deras namn, deras skola eller hemstad. Trost skriver vidare om att en forskare bör vara medveten om vad som kan komma att påverka resultatet i en undersökning. I min undersökning kan en faktor som påverkar vara att informanterna alla studerar på den skola jag ibland vikarierar på. Det innebär att de på ett eller annat sätt känner till mig sedan tidigare, vilket i viss mån kan ha påverkat resultaten för undersökningarna. Självklart berättade jag innan inspelningarna att de inte har något med informanternas skolarbete att göra och att de inte betygssätts. Trots detta är det tänkbart att informanterna kan ha anpassat sitt språk och sin prestation på ett sätt de inte gjort om de inte alls sett mig som en lärare. Dessutom är en inspelningssituation som sådan en konstlad kommunikationsform som inte blir helt representativ för informanternas talspråk. Å ena sidan kan rädslan av att göra fel ha påverkat informanternas språk på ett negativt vis. Å andra sidan kan det ha påverkats positivt av att de anstränger sig mer än vad de skulle ha gjort i en vanlig kommunikativ situation. De tids- och resursbegränsningar min undersökning har, har gjort att jag funnit detta urval och denna metod lämpligast. På grund av dessa begränsningar har jag heller inte haft möjlighet att göra undersökningar med fler än de fem informanter. Jag är medveten om att dessa fem informanter inte kan ge hela sanningen om hur svenska som andraspråk tillägnas. Att tre informanter med thailändska som modersmål har svårare med en viss struktur i det svenska språket än två arabisktalande betyder till exempel inte att alla personer som har thailändska som modersmål har samma svårigheter. Jag tror ändå att

djupdykningen i informanternas språk gör min undersökning värdefull. Kotsinas resonerar kring språkvetenskapliga studier i sin bok *Invandrare talar svenska*. ”Det man förlorar i bredd och representativitet, vinner man ofta i djup och vice versa” (Kotsinas 1985: 16). Kotsinas menar att undersökningar av få informanter öppnar dörrar till att analysera deras språkbruk på djupet, vilket skapar meningsfullhet. Min undersökning ger en sanning om just de informanter jag undersöker, och resultatet säger i sin tur *något* om hur andraspråksinlärning *kan* gå till.

3 Resultat

Under denna rubrik kommer jag att redovisa hur informanternas språk ser ut och vilka felaktiga strukturer som finns. Jag kommer att väga dem mot hur många rätt av strukturen informanten gör samt mot hur många ord han eller hon producerat. Under rubriken *Sammanfattande resultat* sammanfattas resultatet i en tabell.

3.1 Morfologi

Morfologi rör läran om ordens struktur, form och bildning. Det förklarar hur ett ord byggs upp och hur ordfragment sätts samman. Ordet ”kompis” kan till exempel byggas upp på olika sätt; ”en kompis”, ”kompisar” eller ”kompisen” och får då olika betydelser.

3.1.1 Genus – en eller ett?

Svenskan genusindelar substantiv genom att dela upp dem i utrum (en boll) och neutrum (ett hus). Det finns få regler för vilket substantiv som får vilket genus, vilket gör att det i princip måste läras in ord för ord. De flesta språk i världen använder dessutom inte genus på det sätt som svenskan gör, vilket gör det svårt för inlärare att göra rätt (Littman-Persson och Rosander 1999: 24). Att kunna genusbestämma substantiv är inte bara viktigt för att få rätt artikel före ordet, utan det kan också ha påverkan på andra ord i frasen eller satsen. Jag återkommer till dessa så kallade kongruensstrukturer under rubriken *Kongruens*.

När jag räknat ut felaktigheter och rätt av genusmarkörer har jag först sett hur många gånger informanterna sätter fel markör före substantivet och därefter sett hur många gånger han eller hon sätter rätt markör före substantivet.

3.1.1.1 Hur behärskar informanterna genus?

De två informanterna med arabiska som modersmål, A1 och A2, använder båda fel genusmarkör två gånger, nämligen på orden ”lag” och ”barn”. A1 använder rätt markör två gånger och A2 använder rätt markör tre gånger. A1 sätter genomgående genusmarkören ”en” framför substantiv och det blir alltså fel då substantivets genus inte är utrum, utan neutrum. A2 gör även hon framför allt fel på genus då det står i neutrum. De tre informanter med thailändska som modersmål, T1, T2 och T3, behärskar alla genusmarkeringar som de använder. T1 har fem genusbenämningar, blandat neutrum och utrum, och klarar alltså av dem alla. T2 och T3 använder endast en genusmarkör vardera, och klarar av dem.

3.1.1.2 Analys

Trots att denna struktur ofta är en svårighet vid inläring av svenska blir det inte något stort problem för informanterna, vilket i och för sig kan bero på att de heller inte använder sig av strukturen särskilt ofta. Resultatet pekar på att de arabisktalande gör fler fel vid genusmarkering än de thailändsktalande, men den ringa användningen gör att det inte går att påstå att de skulle behärska strukturen bättre över lag. Den som har lättast för att få rätt genus av substantiven är T1, som klarar av alla de fem han använder. Det fel som är mest representerat är då informanten väljer utrum istället för neutrum, vilket kan ha att göra med att neutrum är det ovanligaste genuset i svenskan. Genom att konsekvent använda den vanligaste, omarkerade strukturen, försöker inlärarna gardera sig mot fel. Det vanligaste genuset, det vill säga den minst markerade strukturen, är den lättaste att lära in, vilket leder till överanvändning av utrum och undvikande av neutrum. Att informanterna har svårt att genusbestämma just substantivet ”barn”, kan i och för sig ha att göra med att det är ovanligt i svenskan att en levande varelse benämns med neutrum.

3.1.2 Bestämmdhet

Svenskans system för att uttrycka bestämmdhet är jämfört med världens språk relativt komplicerat. Eva Cerú och Gunnar Tingbjörn (1994: 217) menar att bestämmdhet till och med tillhör en utav de allra största svårigheterna för andraspråksinlärare i svenska. En av svårigheterna ligger i att veta när bestämningen ska användas. Nästan i varje mening är det nödvändigt att välja mellan obestämda och bestämda former. När heter det till exempel ”lag” (obestämd form) och när heter det ”laget” (bestämd form)? Dessutom är själva regelverket för svenskans bestämdhetsregler inte enhetligt utan går till på flera olika sätt. Ett sätt att markera bestämmdhet är att sätta en efterhängd bestämd artikel på substantivet, precis som i exemplet ”laget”. Ett annat exempel kommer från A2, ”Vi har i förra *veckan*”. Ett annat sätt att markera bestämningen är att kombinera en framförställd bestämning, med den efterställda. Ett exempel är ”Den fina bilen”, där både framförställd artikel (den) och efterställd artikel (bilen) krävs. Dessutom bestämningsböjs också adjektivet (fina). De framställda och efterställda bestämdhetsmarkörerna skapar en dubbel bestämmdhet som är unik för det svenska och norska språket. Dessutom markerar svenskan även den obestämda artikeln genom en fristående artikel framför substantivet. Denna artikel beror av ordets genus och är antingen ”en” eller ”ett”. Det går till exempel inte att säga som A2 ”Det här var rolig sak”, utan den framställda artikeln för obestämdhet krävs. ”Det här var *en* rolig sak” (Språkriktighetsboken 2005: 113).

För att undersöka hur informanterna behärskar bestämdhet har jag först noterat de substantiv som fått fel bestämdhet i sammanhanget, därefter de som fått rätt benämning.

3.1.2.1 Hur behärskar informanterna bestämd och obestämd form?

Bestämdhet ställer till flera problem för informanterna i studien, även om det också är en källa till flera korrekt använda språkstrukturer. Totalt gör informanterna lika många rätt vid användandet av bestämdhet som de gör fel. A1 gör fyra fel på bestämning och gör rätt på fyra. T1 använder gör bestämningsfel tre gånger och använder bestämning rätt sex gånger. T2 gör endast två bestämdhetsfel och fyra rätt, men är också en utav dem som producerar minst antal ord. T3 gör sju bestämningsfel och åtta rätt. Alla de sju fel som T3 gör, rör utelämnad efterställd bestämdhet. A2 är den som gör flest bestämningsfel både i antal och i förhållande till producerade av ord. Hon gör 21 felaktiga bestämmningar och tretton rätt.

Ett exempel på ett vanligt fel är då informanterna tappar den efterställda bestämdhetsändelsen av substantivet. Två exempel är:

A1: De vann sista *match*.

T3: Varje morgon vi måste till skolan klockan åtta och sjunga *nationalsång*.

Den vanligaste typen av bestämdhetsfel för de arabisktalande informanterna är att tappa den framförställda markören för obestämdhet, alltså ”en” eller ”ett”, framför substantivet. Till exempel:

A1: Det var rolig film

A2: Det var inte så bra lag.

I det första exemplet tappar A1 den framförställda bestämdhetsmarkören ”en” framför det obestämda substantivet ”film”. I det andra exemplet gör A2 samma slags fel då hon inte ger objektet ”så bra lag” någon obestämd markör. A1 har totalt fyra bestämdhetsfel och tre av dem är av denna feltyp. A2 gör tolv sådana fel och tio andra slags bestämdhetsfel. De thailändska informanterna däremot har inte lika stora svårigheter med markör för obestämt substantiv. T1 gör ett fel vid den strukturen, men varken T2 eller T3 gör några sådana fel alls.

Andra felstrukturer som dyker upp i materialet är:

A2: Den var stor och gamla skola

Även här missar A2 den framförställda markören ”en” för obestämdhet framför objektet ”stor och gamla skola”. Dessutom ger hon adjektivet ”gamla” bestämd form, medan substantivet

som adjektivet syftar på, nämligen ”skola” inte får det. Den korrekta meningen, i avseendet bestämdhet, hade varit ”Den var en stor och gammal skola”.

En bestämdhetsanvändning i materialet som är svårtolkad gör T1 av substantivet ”bilar” i denna dialog mellan mig och honom:

T1: Ja, och min pappa också kör tävling bil.

E: Fick du prova också?

T1: Nej, får inte, för *bilar* kör jättefort.

Om T1 med ordet ”bilar” syftar på bilar i hans pappas biltävling är det redan bekanta bilar han syftar på, och därmed krävs en efterställd bestämningsmarkör av ordet, som i ”bilarna”. Om T1 däremot syftar på att bilar över lag kör jättefort är den obestämda formen ”bilar” korrekt. Eftersom fallet är tveksamt har jag valt att inte bedöma det som en felaktighet.

3.1.2.2 Analys

Den totala andelen bestämdhetsfel är större för de arabisktalande än för de som har thailändska som modersmål. Det som framför allt höjer statistiken för de arabisktalande informanterna är att A2 står för ett högt antal fel, medan A1, T1, T2 och T3 har en jämn fördelning av bestämningsfel sinsemellan. Det tyder på att A2 har individuella svårigheter för just detta snarare än att det är ett drag som kan bero på hennes språkbakgrund. Något som resultaten visar är att den framförställda markören för obestämdhet är ett större problem för informanter med arabiska som modersmål än för de som har thailändska som modersmål. Av de bestämdhetsfel som gjordes av informanter med arabiska som modersmål var över hälften framförställda medan bara ungefär en femtedel av bestämdhetsfelen för de med thailändska som modersmål var det.

Resultaten för bestämdhetsanvändning säger mycket om vikten av att inte enbart räkna inlärarens fel, utan också jämföra med språkanvändningen i övrigt. Två exempel är att A2, som producerar flest ord, gör 21 bestämdhetsfel och att T2, som producerar minst antal ord, endast gör två fel. Att T2 gör få fel leder tankarna till att han är säker på strukturen. Genom att jämföra de två informanternas andel fel med andelen rätt syns det att A2 gör många fler rätt än vad T2 gör. A2 behärskar tretton strukturer medan T2 endast behärskar fyra. Hans få felstrukturer beror alltså möjligen på att han sällan använder strukturen, medan A2:s många fel kan bero på att hon använder strukturen frekvent.

3.1.3 Pluralanvändning

Att böja substantiv i numerus är ett vanligt inslag i de flesta språk i världen. Svenskan har två möjligheter för numerusböjning, nämligen singular (häst) och plural (hästar), vilket inte är det maximala i ett språk. Numerusböjningen är därför sällan några problem vid svensk andraspråksinläring. Det som däremot kan vara en källa till problem är att veta hur de olika pluraländelserna ska böjas (Philipsson 2004: 125 och 126).

3.1.3.1 Hur behärskar informanterna pluralanvändning?

Pluralanvändning ställer inte till några större problem för informanterna. Totalt använder de pluralmarkering fel sex gånger och rätt 51 gånger. A1 har ett fel vid pluraländelser och sju rätt. Även A2 har ett fel vid pluraländelse, men nitton rätt. Av de thailändska talarna är det endast T3 som gör några fel på numerusanvändningen. Hon gör fyra fel och 11 rätt. T1 gör sex rätt. T2 gör åtta rätt. Några exempel på felanvändningar är:

A1: Vi spelade i min stad och mötte andra *stad*.

A2: 1. De har *regel* för alla platser.

T3: För när *turist* kommer det är bra ekonomi.

Både A1, A2 och T3 missar att sätta substantiven i plural. A2 klarar dock av pluralbildningen av det andra substantivet i satsen, nämligen ”platser”.

3.1.3.2 Analys

Det går inte att säga att någon språkgrupp gör fler pluralanvändningsfel än någon annan, utan alla informanter har ungefär samma frekvens av både fel och rätt. T3 är den som i förhållande till producerade ord gör flest fel, medan A2 gör få fel i förhållande till det stora antalet producerade ord. Eftersom varken T1 eller T2 gjorde några fel alls på numerus går det dock inte att säga att detta är någon modersmålspåverkan.

3.1.4 Kongruens

Kongruens innebär att ord rättar sig efter andra ord i samma fras eller sats, eller mellan fraser och mellan satser. De ordklasser som påverkas är framför allt adjektiv och pronomen.

Substantivets genus har till exempel stor betydelse för adjektivets kongruens. Meningarna ”Ett grönt hus” och ”En grön boll” visar skillnaden i hur adjektivet böjs efter genus. Något annat som spelar roll för hur den svenska meningen kongrueras är om substantivet står i singular eller plural. Meningarna ”En grön boll” och ”Två gröna bollar” är två exempel. Även bestämdheten av substantivet påverkar, till exempel i frasen ”Den gröna bollen”

(Språkriktighetsboken 2005: 237). Jag har nu tagit upp exempel på kongruens som finns inom en fras, men det finns också kongruens som påverkar mellan fraser. ”Bollarna är röda” är ett exempel. (Philipsson 2004: 127) Pronomen påverkas även de av både genus och numerus. När något syftar tillbaka på något till exempel ”Bordet är stort. *Det* är runt också”. Här bildas alltså pronomenet beroende av huvudordets genus och numerus i satsen tidigare som den syftar på. En felaktig pronomenanvändning som påverkas av numerus är A1:s uttalande ”*Min* kompisar”, där A1 missar att böja pronomenet efter substantivets som står i plural.

För att se informanternas kongruensanvändning räknar jag dels fel som finns mellan två fraser och dels fel som finns mellan eller inom satser. Därefter räknar jag de fall där dessa strukturer används på ett korrekt sätt av informanterna. Ett exempel på ett kongruensfel som finns inom frasen är:

A1: I skolan jag har kompisar men inte *riktig kompisar*.

I detta exempel kongruensböjer A1 inte adjektivet efter pluralformen av substantivet ”kompisar”. Adjektivet ”riktig” syftar på något inom sin egen fras, nämligen ”kompisar”.

Ett exempel på kongruens som påverkas mellan två fraser står A2 för:

A2: De var inte *svensk*

Här misslyckas A2 med att kongruensböja adjektivet ”svensk” i plural efter subjektet i frasen före. Eftersom subjektet ”De” är plural ska även adjektivet i frasen efter böjas i plural.

3.1.4.1 Hur behärskar informanterna kongruens?

Informanterna gör flera felanvändningar av kongruens, även om de gemensamt oftare gör rätt på strukturen än vad de gör fel. A1 klarar fyra fall av kongruensböjning och gör fel tre gånger. Två av felen är inom frasen och en av dem är mellan två fraser. A2 lyckas med fem fall av kongruens och misslyckas med sex. Fyra är inom frasen och två är mellan två fraser. T1 gör rätt på tre fall av kongruens och fel på två. Det ena felet är inom frasen och en är mellan fraser. T2 gör tre fall av rätt använd kongruens och två fel. Ett fel är inom frasen och det andra är mellan två fraser. T3 gör fyra rätt vid kongruensböjningar och två fel, som båda är mellan två fraser. Några exempel på kongruensfel är:

T2: *Tråkigt* människor

T3: Ja det är *viktig*.

I det första exemplet böjer T2 adjektivet ”tråkig” efter ett substantiv i singular istället för i plural. I det andra exemplet böjer T3 adjektivet ”viktig” efter utrum, istället för neutrum som subjektet ”det” kräver.

Det finns flera strukturer av kongruens som informanterna klarar av. Ett exempel är:

A2: Det här var rolig sak, han tvätta kläder och det blir från en tröja, det blir *alla röda färger*.

I detta exempel behärskar A2 att kongruensböja pronomenet ”alla”, adjektivet ”röda” och substantivet ”färger” i plural. I sammanhanget blir frasen i och för sig felaktig, men den visar ändå på att A2 behärskar kongruensböjning. Möjligtvis syftar A2 på uttrycket ”alla möjliga färger” och behärskar alltså alla pluraländelser i frasen, med bristen att hon utelämnar ordet ”möjliga”.

Ett annat exempel på rätt använd kongruens står T1 för:

T1: *De* var bara *små*.

Här behärskar T1 pluralböjningen av adjektivet ”liten”, som kommer sig av att subjektet står i plural. Eftersom ”små” är ett oregelbundet adjektiv i svenskan kan det tänkas att det blivit extra uppmärksammat i informanternas undervisning, vilket skulle kunna vara en förklaring till att T1 behärskar denna kongruensböjning men misslyckas med andra.

3.1.4.2 Analys

Alla informanter behärskar kongruens inom fraser och mellan fraser ibland och misslyckas med det ibland. Det går inte att se någon större skillnad i informanternas kongruensanvändning utan, resultaten ser liknande ut för alla informanter och för båda språkgrupperna.

3.1.5 Tempus

Verbböjningen i svenska är på ett sätt lättare än i många andra språk, eftersom det saknar personböjning. Verbet har samma form oavsett om subjektet betecknar en eller flera. Något som kan innebära svårigheter för både svenska som andraspråksinlärare och de som har svenska som modersmål är att bestämma vilket tempus som ska användas i olika situationer. För de som har svenska som modersmål är detta dock oftast endast ett problem i skrift, medan andraspråksinlärare även möter problem i vardagligt tal. För dem kan dessutom de olika ändelser som sätts på verbet vid tempusböjning skapa problem. Det svåraste med det svenska tempusets böjningssystem är att klara av skillnaden mellan preteritum, perfekt och

pluskvamperfekt. Svenskan är en blandning mellan aspektspråk och tempusspråk vilket betyder att en händelses tempus beror på när den inträffade och hur det hela förhåller sig till nutid och dåtid. Det är ofta svårt för inlärare att hantera (Littman-Persson och Rosander 1999: 24).

När jag undersökt tempusanvändningen i materialet har jag tagit hänsyn till talets rappa och direkta struktur. Talspråket för med sig snabba tempusbyten som vissa gånger känns som ett avvikande från normen, men samtidigt också skulle kunna vara en del av talspråket. När informanterna använder ett tempus som känns ovanligt för ett svenskt språkörer eller ändrar tempus i en och samma mening har jag valt att döma det som felaktigheter. Andra tempusbyten där mitt språkörer dömer att användningen fungerar har jag inte noterat som fel.

3.1.5.1 Hur behärskar informanterna tempus?

Resultaten visar att informanterna gör många fler rätt vid tempusanvändning än vad de gör fel. Trots det har alla informanter vissa problem med att använda verb i rätt tempus. A1 har åtta felaktiga former av tempus på verb och gör rätt på 45 stycken. A2 har elva felaktiga former av tempus och 142 rätta former. T1 gör fel sex gånger och rätt 44 gånger. T2 gör fel fem gånger och rätt 37 gånger. T3 gör fel åtta gånger och rätt 82 gånger. Några exempel på felstrukturer är:

A1: Han bara var tyst och *säger* lycka till.

A2: De tittade på filmen och jag *gå*.

T1: Jag *köra* bil i Thailand också, utan körkort

I det första exemplet blandar A1 två tempus. ”Var” står i preteritum, medan ”säger” står i presens. I de två andra exemplen sätter A2 och T1 verbet i infinitiv istället för i preteritum.

3.1.5.2 Analys

Informanterna visar alla upp ungefär lika stor andel fel, vilket bekräftar att tempusbestämning är svårt att hantera för alla svenska som andraspråksinlärare. I förhållande till producerade ord har dock A2 och T3 färre fel och fler rätt än de övriga informanterna. Det innebär alltså att de som talar mest, klarar av tempusanvändning bäst.

3.2 Syntax

Syntaxen i ett språk berör hur ord sammanfogas till fraser och satser (Littman-Persson och Rosander 1999: 25). I svenskan spelar ordens placering i satsen en stor roll för innebörden av det sagda eller skrivna, vilket skiljer svenskan från många andra språk. Hur ord placeras i

svenska avgör till exempel om det är en fråga, eller ett påstående och det ger samtidigt nyanser i språket. Den vanliga ordföljden i den svenska huvudsatsen är SVO; subjektet först, därefter predikats verbet och sedan objekt.

3.2.1 Inversion

Vid sidan av SVO-ordföljden är det också möjligt att göra en OVS-ordföljd i svenskan, det vill säga placera objektet först, därefter verbet och sedan subjekt. Man kan dessutom sätta andra satsdelar först i huvudsatsen, till exempel adverbial eller en hel bisats. Ett exempel där ett adverbial finns först i satsen från informanten T2 är:

T2: Sen började jag om.

Det som ofta skapar problem för andraspråksinlärare är att predikats verbet alltid måste komma på andra plats, även i satser då något annat än subjektet sätts på första plats. Då bryts alltså den vanliga subjekt-verb-ordföljden, som är den mest omarkerade strukturen i världens språk. Den ersätts med en ordföljd som har objektet, adverbial eller bisats på första plats, verbet på andra plats och subjekt på tredje plats, vilket är en mer markerad struktur. Denna omvända ordföljd kallas för *inversion*. Ekerot (1995) kallar i boken *Ordföljd, tempus, bestämdhet*, misslyckandet av inversion för ett utav de mest karaktäristiska inslagen i invandrarsvenska. Ett exempel på ett inversionsfel är A2:s mening

A2: Matte jag tycker inte om!

Här placerar A2 objektet först men tar sedan till en omarkerad struktur, det vill säga hon placerar subjektet före predikats verbet.

Jag har räknat hur många huvudsatser informanterna använder där subjektet inte finns först i satsen och därefter sett hur många av dessa huvudsatser som fått rätt ordföljd och hur många som fått fel ordföljd.

3.2.1.1 Hur behärskar informanterna inversion?

Totalt gör informanterna fler fel av inversion än vad de gör rätt. A1 använder fyra huvudsatser där subjektet inte finns på första plats. Tre utav dem blir felaktiga. A2 använder nio huvudsatser där något annat än subjektet är i fundamentet och hon sätter då genomgående subjektet framför predikatet. T1 använder två meningar med inversion och behärskar dem båda. Detsamma gäller för T2 som använder tre strukturer där någon annan satsdel än subjektet kommer först och klarar av dem alla. T3 använder fjorton meningar där inversion förekommer, men klarar endast av en utav dem.

Några exempel från informanterna på felaktigheter vid inversion är:

A1: I skolan *jag har* kompisar.

A2: Sen *han vill* bara träffa hans barn.

T3: Sen *vi måste* presentera mot vänner och lärare

I alla exemplen placerar informanterna subjektet på andra plats i satsen istället för den tredje.

De missar då den omvända ordföljden vid objekt eller adverbial i fundamentet.

3.2.1.2 Analys

Alla informanter använder omvänd ordföljd i någon mån. T1 och T2 behärskar alla de strukturer som används, men samtidigt är de två också de som använder inversionssatser minst antal gånger. A1, A2 och T3 som använder inversionsmeningar mer frekvent gör också många fel. T3 som använder flest inversionssatser gör fel på nästan alla. Det går inte att se någon skillnad i behärskandet av inversion mellan språkgrupperna, utan resultaten pekar på att de svårigheter som finns är individuella. Att inte sätta verbet på andra plats vid inversion är ett mycket vanligt fel vid inläring av svenska och att många fel dyker upp i inlärares tal är därmed i enlighet med det förväntade.

Resultaten för användandet av inversion visar en intressant aspekt av informanternas språkanvändning. De som ofta använder andra satsdelar än subjekt i fundamentet är de som gör flest fel. A2 gör till exempel tio fel av inversion och inget rätt. T3 gör tretton fel vid inversion och endast ett rätt. De som däremot använder inversion i satsen minst antal gånger nämligen T1, två gånger och T2, tre gånger, klarar av strukturen vid samtliga tillfällen. Detta kan bero på att informanter som talar mycket i samtalen tar flera risker i sitt språkanvändande, vilket resulterar i flera fel. Informanter som talar lite däremot och använder få komplicerade strukturer, till exempel inversion, tar färre risker och gör därmed färre fel. Abrahamsson och Bergman (2005: 38) skriver att riskerna för felaktigheter i språket ökar när storleken och variationen i det blir större. Informanterna T1 och T2 kan förmodas vara mer ängsliga för att göra fel, vilket gör att de hellre väljer att undvika strukturer istället för att felanvända dem.

3.2.2 Placering av negation i bisats

Negation i svenska kan vara problematisk, eftersom den placeras olika beroende på om den finns i en huvudsats eller en bisats. I huvudsatser placeras negationer efter det finita verbet, vilket är ett markerat drag i jämförelse med världens språk. Ett exempel är T3:s mening:

T3: Man kan inte be Buddha

I bisatser placeras negationen däremot före det finita verbet (Ekerot 1995: 91). Ett exempel är ”Huset som inte står där”.

För att se hur informanterna behärskar negation vid bisats har jag dels räknat hur många bisatser med negation som används rätt, dels hur många bisatser med negation som används felaktigt.

3.2.2.1 Hur placerar informanterna negation i bisats?

Informanterna använder inte negation vid bisats särskilt ofta, och när strukturen används blir den ofta felaktig. A1 använder en bisats som innehåller negation och den strukturen blir fel. A2 och T1 använder inga bisatser alls som innehåller negation. T2 använder en bisats med negation och behärskar den. T3 använder en bisats med negation och misslyckas med den. A1 och T3:s bisatser med negation är:

A1: Hon ville flytta, därför att de *har inte* bra råd

T3: Turist som *vet inte* med religion

T2 är den enda som behärskar bisats med negation och den ser ut så här:

T2: Nej, men typ, alltså kände mig kass, att jag inte kan språk.

Till skillnad från de två tidigare exemplen klarar T2 av att placera negationen direkt efter subjektet i bisats.

3.2.2.2 Analys

Informanterna använder inte särskilt ofta sig av strukturen negation vid bisats, vilket antagligen beror på att den ligger på en nivå som de ännu inte nått upp till. Eftersom negation vid bisats är svårt att lära sig är det heller inte anmärkningsvärt att de strukturer som används blir felaktiga. Det finns ingen skillnad mellan användandet av strukturen mellan språkgrupperna. Visserligen behärskar T2 negation vid ett tillfälle, men eftersom användandet är så pass lågt går detta inte att dra några slutsatser av.

3.2.3 Placering av satsadverbial

Ett satsadverbial är adverbial som ger information som påverkar innebörden i hela satsen. Vanliga exempel är ”inte”, ”aldrig” och ”bara”. Satsadverbialets placering är viktig för den svenska ordföljden och placeras ofta på tredje plats i huvudsatsen (Cerú och Tingbjörn 1994: 170).

För att undersöka användningen av satsadverbial har jag räknat antalet felplacerade satsadverbial i materialet samt antalet rätt placerade. När satsadverbialet ”inte” finns i en

bisats har jag valt att inte räkna med det, eftersom den strukturen får en egen kategori under rubriken *Bisatsordföljd vid negation*.

3.2.3.1 Hur placerar informanterna satsadverbial?

De flesta gångerna informanterna använder satsadverbial placerar de dem rätt. 92 stycken blir rätt placerade och åtta stycken blir felplacerade. A1 har två felaktiga satsadverbialplaceringar och fyra stycken rätta. A2 använder satsadverbial på rätt plats 39 gånger och gör fel en gång. T1 gör fem felaktiga och fjorton rätta placeringar för satsadverbial. T2 gör fel på en satsadverbialplacering och gör rätt på tretton stycken. T3 gör inga fel alls på satsadverbialplacering men gör däremot tolv rätta placeringar. Några exempel på felplaceringar är:

A1: Han *bara* var tyst

T1: Min pappa *också* kör tävling bil

I det första exemplet placerar A1 satsadverbialet ”bara” på andra plats istället för på tredje. Detsamma gäller för T1 i det andra exemplet där satsadverbialet ”också” också hamnar på andra plats i satsen.

3.2.3.2 Analys

Att behärska satsadverbialens placering är inte lätt för inlärare av svenska som andraspråk. Flera av informanterna använder inte strukturen alls och de som använder dem gör det ofta felaktigt. A1 använder strukturen minst antal gånger och A2 gör det flest antal gånger. Hon är också den som gör flest rätt placeringar av satsadverbialen. I förhållandet till producerade ord är T1 den som gör klart flest fel, men det går ändå inte att se någon skillnad på hur de olika språkgrupperna behärskar placeringen av satsadverbial.

3.2.4 Utelämnande av subjekt

I den svenska satsen finns ett krav för både subjekt och predikat, vilket är ovanligt i världens språk. När det inte finns något naturligt subjekt läggs subjektet ”det” till som i till exempel ”Det är fint väder” (Ekerot 1995: 91 och 92). Karaktäristiskt för inlärarspråk är att förenkla språket genom att utelämna vissa delar av det, till exempel subjektet eller predikatet.

För att få syn på informanternas användande av subjekt och predikat har jag räknat både hur många satser som de använder subjekt och predikat i och hur många satser som de utesluter subjekt och predikat i.

3.2.4.1 Hur använder informanterna subjekt?

I mitt material har alla informanter utelämnat både subjekt och predikat i flera meningar. A1 utelämnar subjekt i tre satser och använder subjekt rätt i 45 satser. A2 gör sex utelämnande av subjekt och använder subjekt rätt i 131 satser. T1 gör sexton utelämnanden av subjekt och använder subjekt rätt 30 gånger. T2 gör tio utelämnande av subjekt och 28 rätta användningar. T3 utelämnar fem subjekt och gör rätt i 64 satser. Det vanligaste subjektet att utelämnas är ”Det”. Två exempel är:

A1: Lugn och inte många folk.

T1: Nej bara finns havet

Andra exempel på utelämnande av subjekt är:

A2: Och då behöver inte ta en dag från skolan

T1: Nej orkar inte springa

T2: Hade inte kompisar

T3: Men i Sverige ganska sur

3.2.4.2 Analys

Den som gör flest utelämnande av subjekt är utan tvekan först och främst T1, men även T2 gör många utelämnanden. Därefter gör A1, A2 och T3 ungefär lika många fel, även om T3 gör flest fel av de tre. Resultaten tyder alltså på att det är vanligare att informanterna med thailändska som modersmål utelämnar subjekt än att de med arabiska som modersmål gör det.

3.2.5 Utelämnande av predikat

3.2.5.1 Hur använder informanterna predikat?

A1 utelämnar tre predikat och använder dem rätt i 45 satser. A2 missar predikat i tre satser och gör rätt i 134. T1 utelämnar sex predikat och gör rätt vid 41 satser. T2 gör tre utelämnande av predikat och rätt i 36 satser. T3 utelämnar predikat i fem satser och använder dem rätt i 64. Några exempel är:

A1: Hon ville eh ett nya skor

A2: Inte så mycket prata

T3: Det bra för Thailand

I det första exemplet utelämnas verbet ”ha”. A1 behärskar alltså hjälp verbet ”ville”, men missar det andra verbet. I de två andra exemplen utelämnas verben ”var” och ”är”. Varianter av verbet ”vara” är utan tvekan de som utelämnas mest.

3.2.5.2 Analys

Precis som för utelämnande av subjekt är det T1 som gör flest fel vid utelämnande av predikat. Han gör många fler fel än den som har näst flest fel, nämligen T3. Detta pekar på att T1 har individuella svårigheter vad det gäller utelämnande av predikat, men också på att det är vanligare för de med thailändska som modersmål att utelämna predikat än vad det är för dem som har arabiska som modersmål. Precis som i Vibergs och Hyltenstams undersökning visade denna undersökning att utelämnande av verbet ”vara” är vanligt (Viberg 1983). Av 20 uteslutna predikat var sexton av dem någon form av verbet ”vara”. Detta beror antagligen på att tvånget om ett sådant predikat inte finns i merparten av världens språk, det vill säga det är en markerad struktur i svenskan.

3.3 Sammanfattning av resultaten

För att göra resultaten av undersökningen tydliga redovisar jag dem i två tabeller, en för morfologiska strukturer (Tabell 2) och en för syntaktiska strukturer (Tabell 3). Bokstaven ”F” står för andel fel och ”R” står för andel rätt. ”Ord” syftar på den totala andel använda ord.

Morfologi												
Kategori	A1 Ord: 258		A2 Ord: 784		T1 Ord: 263		T2 Ord: 220		T3 Ord: 416		Summa för hela strukturen	
	F	R	F	R	F	R	F	R	F	R	F	R
Genus	2	2	2	3	0	5	0	1	0	1	4	12
Bestämmdhet	4	4	21	13	2	7	2	4	7	8	36	36
Pluralanvändning	1	7	1	19	0	6	0	8	4	11	6	51
Kongruens	3	4	6	5	2	3	2	3	2	4	15	19
Tempus	8	45	11	142	6	44	5	37	8	82	38	350
Total summa:	18	62	41	182	10	65	9	53	21	106	99	468

Tabell 2

Syntax												
Kategori	A1 Ord: 258		A2 Ord: 784		T1 Ord: 263		T2 Ord: 220		T3 Ord: 416		Summa för hela strukturen	
	F	R	F	R	F	R	F	R	F	R	F	R
Inversion	3	1	9	0	0	2	0	3	13	1	25	7
Negation i bisats	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1
Placering av satsadverbial	2	4	0	39	5	14	1	13	0	12	8	92
Utelämnande av subjekt	3	45	6	131	16	30	10	28	5	64	40	300
Utelämnande av predikat	3	45	3	134	6	41	3	36	5	64	20	320
Total summa	12	95	18	204	27	87	14	81	24	141	95	720

Tabell 3

Tabellerna ovan visar bland annat att informanterna gör fler antal rätt än fel i alla kategorier utom två, nämligen inversion och negation i bisats. Något som också är värt att uppmärksamma är att informanterna gör ungefär lika många fel på morfologiska och syntaktiska strukturer, men att de däremot gör många fler rätt på syntaktiska strukturer än de gör på morfologiska.

4 Diskussion

Med hjälp av mina undersökningar har jag försökt förstå mer om vad som är svårt för inlärare som lär sig svenska som andraspråk, samt vad som kan komma att påverka inläringen.

4.1 Resultatdiskussion

Jag kommer här att resonera kring om resultaten tyder på att informanterna följer gemensamma, universella inlärningsgångar eller om det går att se någon påverkan från deras modersmål. Jag kommer också att jämföra dessa resultat med en del av den forskning som tidigare gjorts kring ämnet.

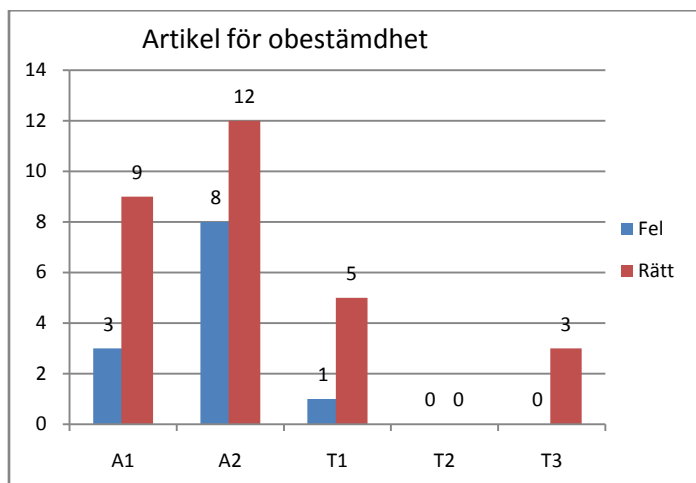
4.1.1 Morfologiska strukturer

De grammatiska strukturer som förutsägs vara svåra i litteraturen om andraspråksinläring, är strukturer som ofta skapar problem för informanterna i undersökningen. Mer eller mindre, följer alla informanterna en liknande inlärningsväg och i de flesta kategorier som undersöks är det svårt att se någon skillnad mellan resultatet för de som talar arabiska som modersmål och de som talar thailändska.

Resultatet för informanternas behärskning av morfologiska strukturer visar att användningen av genus, plural, kongruens och tempus är likvärdig för alla informanter. Då någon av informanterna sticker ut och får fler eller färre fel än andra går det inte att se något mönster för att modersmålet skulle påverka. Ett större material skulle eventuellt ha kunnat påvisa skillnader mellan språkgrupperna, men utifrån dessa fem samtal går det snarare att dra slutsatser till att skillnaderna är ett individuellt drag i informantens språkutveckling. En morfologisk språklig struktur som däremot avviker i materialet för de arabisktalande informanterna är bestämdhetsanvändningen. De gör fler fel vid användningen av markör för obestämt substantiv än de som har thailändska som modersmål. Ett exempel är:

A1: Det var rolig film

Tre av A1:s fyra bestämdhetsfel är av denna typ och tolv av A2:s 21 bestämdhetsfel är det. De thailändska informanterna har däremot inte alls samma svårigheter. T1 gör ett fel vid markör för obestämt substantiv, men varken T2 eller T3 gör några sådana fel alls. Detta skulle alltså kunna peka på att utelämnande av artikel framför obestämt substantiv är vanligare för inlärare med arabiska som modersmål än för inlärare med thailändska som modersmål. Genom ett diagram över användningen av strukturen illustreras detta (Figur 1).



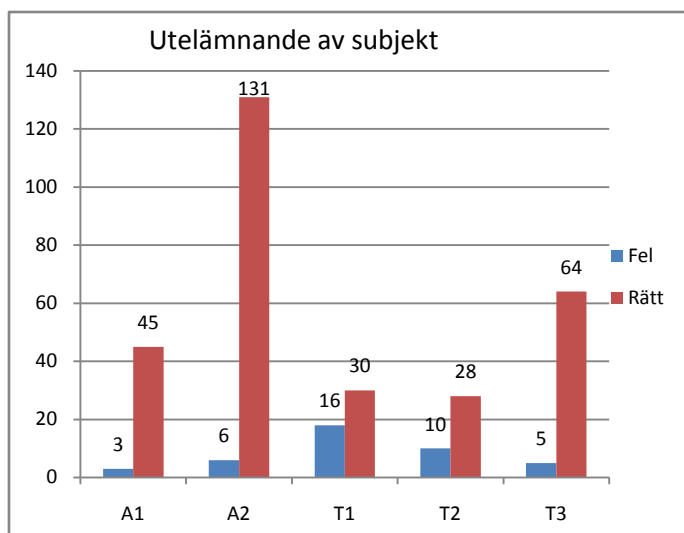
Figur 1

Orsakerna till dessa skillnader skulle kunna finnas i det arabiska språkets strukturer. Arabiskan saknar nämligen den obestämda artikeln och placerar istället en markör efter substantivet för att visa obestämdhet (Abu-Chacra 2009: 34). Detta skulle alltså kunna ge belägg för att avsaknaden av strukturen i arabiskan gör det svårare att lära in den svenska strukturen. Å andra sidan saknar även det thailändska språket den framförställda markören för substantiv (Noss 1964) och borde alltså ha samma slags problem som de arabisktalande. Genom att se närmare på siffrorna syns det också att andelen fel av denna struktur kan vara något missvisande. De arabisktalande är de som gör flest fel, men det är också de som använder strukturerna flest gånger. Ett diagram (Figur 1) över antalet använda markörer för obestämt substantiv visar att A1 och A2 gör flest fel, men även att de gör flest rätt av strukturen. Den stora skillnaden i siffrorna kan bero på att de informanter med thailändska som modersmål inte använder strukturen särskilt ofta under samtalet, och är i så fall ingen påverkan från det arabiska språket. Detta i sin tur kan peka på att de thailändska informanterna i högre grad än de arabisktalande, undviker vissa språkliga strukturer i samtalen.

Det thailändska språket är enklare uppbyggt än många andra språk i världen då grammatiken är rak och relativt fri från undantag. Det hör till exempel till de analytiska språken, vilket innebär att man inte hakar på morfem på varandra som i svenskans ”hund-ar-na”, utan att information om ord till exempel plural och bestämdhet är fristående ord. Ord har heller inga artiklar och delas inte upp i genus. För att benämna tempus lägger man till ord som betecknar dåtid och framtid (Noss 1964). Det arabiska morfologiska systemet är, likt svenskan, mer komplicerat än det thailändska. Ett antagande skulle därför kunna vara att de thailändska informanterna har svårare med svenska morfologiska strukturer än de arabisktalande informanterna. Något sådant visade dock inte undersökningarna. I förhållande till producerade ord gjorde informanterna från båda språkgrupperna ungefär lika många fel. Det som däremot går att säga om de thailändska informanterna över lag är att de producerar färre ord än de arabisktalande, vilket skulle kunna tyda på att de tar färre risker i sitt språkanvändande än vad de arabisktalande gör.

4.1.2 Syntaktiska strukturer

Även de strukturer som rör ordföljd och syntax visar att de flesta svårigheter är samma för alla informanter. Inversion, negation i bisats och satsadverbialplacering var svårt för alla, vilket pekar på att det går att förutsäga en universell inlärningsgång vid dessa strukturer, oavsett modersmål. Något som däremot var en större felkälla för informanterna med thailändska som modersmål än för de med arabiska, var svenskans platshållartvång, framför allt tvånget om subjekt. T1 utelämnar subjekt i sexton satser och gör det inte i 30 satser. T2 utelämnar subjekt i tio satser och gör det inte i 28 satser. Detta kan jämföras med A1 som gör tre utelämnande och A2 som gör sex utelämnande och gör rätt i 131 satser. Även den tredje thailändska informanten T3, gör en del utelämnande av subjekt, nämligen fem stycken och 64 stycken korrekta subjekt i huvudsats. Att de thailändska informanterna gör fler utelämnande av subjekt blir tydligt i ett stapeldiagram (Figur 2).



Figur 2

I den här undersökningen gör alltså informanterna med thailändska som modersmål fler subjektuteslutande än de med arabiska som modersmål. Orsaken till detta skulle eventuellt kunna förklaras med modersmålspåverkan. Den thailändska ordföljden är som i det svenska språket SVO, men subjektstvånget är inte starkt som i svenskan utan thailändska talare utelämnar ofta subjektet (Noss 1964: 89). I det arabiska språket däremot utelämnas inte subjekt alls i samma utsträckning som i det thailändska språket (Abu-Chacra 2009). Detta skulle alltså kunna utgöra belägg för att inlärare med thailändska som modersmål oftare utelämnar subjekt än de med arabiska som modersmål, på grund av att det ofta utelämnas i modersmålet. Precis som till exempel Hyltenstams undersökning (Viberg 1983), visar min studie alltså att det vid sidan av den gemensamma inlärningsgången också går att se att modersmålet till viss del påverkar inläringen. Visserligen är utelämnande av satsdelar, till exempel subjekt, överlag ett vanligt fel bland inlärare av svenska, men det undersökningen pekar på är att problem med utelämnande förstärks av påverkan från det thailändska språket.

Liksom Vibergs och Hammarbergs studie talar min undersökning för att inläringen till stor del beror på om strukturerna är markerade eller omarkerade (Viberg 1983). De språkliga strukturer som är markerade i svenskan är ofta svåra för informanterna. Ett exempel är svenskans platshållartvång av subjektet ”det” som ofta utelämnas. Ett exempel är:

T1: Nej bara finns havet.

Alla informanter utelämnar subjektet ”det” vid något tillfälle, vilket kan ha att göra med strukturens markerade ställning i förhållande till världens språk. Ett annat exempel på en

markerad struktur i det svenska språket är att placering för negation är olika i huvudsats och i bisats. Flera informanter har svårt att placera negationen rätt i bisats. Ett exempel är:

A1: Hon ville flytta, därför att de *har inte* bra råd.

Detta kan tyda på att strukturens markerade drag ställer till problem.

4.2 Didaktisk diskussion

Jag kommer här att föra en diskussion om undersökningens didaktiska relevans samt om vad resultaten kan säga om modersmålets roll i klassrummet.

Vid en anblick av det transkriberade materialet i undersökningen är det lätt att slås över hur komplext det svenska språket är. Varje mening innebär flera beslutstaganden för inläraren, vilket ofta skapar problem. Det inledande citatet i denna uppsats förklarar lite av hur utelämnad man kan känna sig som nyinflyttad i ett land där man inte behärskar språket. För att som svenska som andraspråklärare kunna hjälpa eleverna på vägen mot det svenska språket och in i det svenska samhället, bör man förstå vad som vanligtvis är svårt vid inläringen och vad det är som påverkar den.

Resultaten i undersökning pekar på att det finns en universell inlärningsgång vid språkinläring. Genom att som lärare förstå den inlärningsgång blir man en stor resurs för eleverna. Samtidigt visar resultaten att det inte går att förbise att andra faktorer också påverkar språkinläring, till exempel elevernas modersmål. Läraren blir därför en än större resurs om han eller hon dessutom är medveten om vilka svårigheter elever från olika språkgrupper kan få med inläringen av svenskan. På så sätt kan läraren möta eleverna med vad just deras behov kräver. Det är också viktigt att inse att modersmålpåverkan inte alltid skapar problem för elever, utan att den också kan bli ett stöd i språkinlärandet. Strukturer i det nya språket som inläraren känner igen från sitt modersmål kan bli något han eller hon kan förlita sig på i det annars okända målspråket. I den konkreta undervisningen innebär det att det är bra att låta elevernas modersmål vara en del av till exempel grammatikundervisningen. Genom att låta eleverna jämföra strukturer från modersmålet med strukturer i målspråket kan de få syn på likheter i språken och får dessutom en bättre uppfattning om språkuppbyggnad som sådan (Cerú och Tingbjörn, 1994:148).

Denna uppsats har mest behandlat modersmålets påverkan ur ett språkstrukturellt perspektiv. Men språk och språkinläring handlar inte enbart om grammatiska strukturer, utan är långt

mer komplex än så. Språket och språkande är nära sammansvetsat med en människas kultur och känsla av sammanhang. Att inte längre göra sig förstådd på sitt modersmål är att tappa en del av sin bakgrund och sin identitet. Här har läraren i svenska som andraspråk en viktig uppgift. Om läraren låter elevernas modersmål och bakgrund vara en del av undervisningen och den nya tillvaron stärks elevens självkänsla och man skapar sammanhang och en större motivation för lärande (Axelsson 2004: 511). Detta får förvisso antagligen inte inläraren att hoppa över något steg i den universella inlärargången, men det skapar en trygg miljö, vilket påskyndar processen mot målspråket.

4.3 Framtida forskning

Den befintliga svenska forskningen kring hur modersmål påverkar språkinlärning är inte ny, och de språkgrupper som undersöks i dessa undersökningar är inte de som är mest representerade i dagens invandrare grupper. Jag har här försökt kartlägga hur informanter med thailändska och arabiska som modersmål talar svenska. För framtida forskning vore det intressant att undersöka ytterligare språkgrupper, till exempel somaliska och persiska; språkgrupper som hela tiden ökar i det svenska samhället. Sådan forskning skapar förutsättningar för att skolan på ett bra sätt ska kunna möta elevernas behov.

För att ytterligare undersöka talspråkets strukturer och karaktär skulle det vara intressant att genomföra en jämförande studie av informanternas talade och skrivna språk. Genom en sådan undersökning skulle det vara möjligt att se hur en inlärares kompetens påverkas av sättet han eller hon kommunicerar på.

Litteratur

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) (2005). *Tankarna springer före-: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag

Abu-Chacra, Faruk (2009). *Arabiska: grammatik med övningar*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Andersson, Lars-Gunnar (2001). *Språktypologi och språksläktskap*. 4. uppl. Stockholm: Liber

Axelsson, Monica. Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Boyd, Sally. Utländska lärare i Sverige – attityder till brytning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Cerú, Eva & Tingbjörn, Gunnar (red.) (1994). *Svenska som andraspråk: lärarbok. 1, En introduktion*. 2. uppl. Stockholm: Natur och kultur

Ekerot, Lars-Johan (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andraspråk*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Haglund, Charlotte. Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Hammarberg, Björn. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Josephson, Olle, ”Slutkommentar”, i: *Ett vardagsliv med flera språk*, red. Jakob Cromdal & Ann-Carita Evaldsson, Liber, 2003

- Kotsinas, Ulla-Britt (1985). *Invandrare talar svenska*. 1. uppl. Malmö: LiberFörlag
- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. 3. uppl. Stockholm: Liber
- Littman-Persson, Catarina & Rosander, Carin (1999). *Språkmosaik: idéer för språkstimulans*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela (2007). *Språkinläring och språkanvändning: svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Noss, Richard B. (1964). *Thai: reference grammar*. Washington, D.C.: Foreign Service Institute
- Philipsson, Anders. Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet, Lpo 94* www.skolverket.se (2009-11-28)
- Språkriktighetsboken*. 1. uppl. (2005). Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Viberg, Åke. Forskning kring svenska som målspråk: grammatik och ordförråd. I: Hyltenstam, Kenneth & Maandi, Katrin (red.) (1983). *Nordens språk som målspråk: forskning och undervisning : [symposium anordnat av ASLA i Stockholm, 3-4 december 1983]*. Stockholm: Univ., Inst. för lingvistik

Bilaga 1. Alla räknade felaktigheter

Morfologi

Genus, en eller ett?

A1

En lag

En barn

A2

En fotbollslag

Han var gift jag tror, han har en barn, ett barn och. Ja.

T1

Inga strukturer

T2

Inga strukturer

T3

Inga strukturer

Bestämndhet

A1

De vann sista *match*

Det var rolig film

Han hade fru

de tyckte att han var duktig spelare

A2

Det var inte så bra lag

Det var rolig film

Det här var rolig sak

Till andra stad (Till en annan stad)

Det var jättebra sak

Det blir tjejer plats (Det blir tjejer på en plats)

killar på andra plats (killar på en annan plats)

Han har dotter.

Det var rent plats

De går till stor stad

De vill flytta till andra stad (en annan stad)

De ska börja jobb där (De ska börja ett jobb där)

Den filmen handlade om en fotbollslag (Filmen handlade om en fotbollslag)

De titta på *filmen* och jag gå. (De tittar på film och jag gå)

Det finns speciella *lagen*
När vi blir i gymnasiet, eller på den här *plats*
Hon vill att han blir mer med henne och med *dotter*. (dottern)
Jag gillar min gamla *skolan*
Den var stor och *gamla* skola. (Den var stor och gammal) (Det var en stor och gammal skola)
Jag tittar aldrig på den *här* kanalen
han är riktig alkoholik.

T1
Han hade fru
De öppna *garaget* och service (De öppnade ett garage och en service)

T2
Inte på *engelska* för jag skolkade (engelskan)
Att jag inte kan *språk* (språket)

T3
Nej, för jag bor inte plats som det är *turist* åker
Och gå till *tempel*
Och *turist* som vet inte
Varje morgon vi måste till skolan klockan åtta och sjunga *nationalsång*
Varje morgon innan *lektion* börja
Vi måste sjunga *national* tillsammans
För när *turist* kommer det är bra ekonomi

Pluralanvändning

A1
Vi spelade i min stad och mötte andra *stad*. (Städer)

A2
De har *regel* för alla platser (regler)

T1
Inga felaktiga strukturer

T2
Inga felaktiga strukturer

T3
Nej, för jag bor inte öh, plats som det är *turist* åker
Och *turist* som vet inte med religion
För när *turist* kommer det är bra ekonomi
Men i Sverige om jag börjar i (namn på klass), då jag känner inte andra *klass* (Klasser)

Kongruens

A1

Min kompisar

I skolan jag har kompisar men inte *riktig kompisar*.

Lugn och inte många folk. (Lugnt)

A2

Anders har *ingen jobb*

De var inte *svensk*

De har *ingen pengar*.

Ingen jobb.

Alla människor är *snäll*

Det var *rent plats*

T1

Ingen bra

de flesta människor är *snäll*

T2

Alla var *rädd*

Tråkigt människor

T3

Kanske *de arg*

Ja *det* är *viktig*

Tempus

A1

De tyckte om fotboll. Men de *brukar* inte vinna (brukade)

Därför att de *har* inte bra råd (hade)

men sen han *köpa* till henne (köpte)

Han spelade fotboll med Liverpool, men han *har* druckit alkohol (hade)

Han ville att Anders *blir* spela bra fotboll (blev)

Han bara var tyst och *säger* lycka till (sa)

De vann sista match och tre tjejer *hjälp* dem (Hjälpte)

Jag också *spela* bara med min kompisar. (spelar)

A2

Det var inte så bra lag, de *kan* inte leka, spela så mycket (kunde)

Hon *trivas* där (trivs)

De var inte svenska och de *har* ingen vad heter det (hade)

De kände arga och de *vet* inte vad ska de göra (visste)

De *titta* på filmen och jag *gå* (tittar)

De titta på filmen och jag *gå* (går)

Det var rent plats och fin och de *har* regel för alla platser (hade)

Vi *har* i förra veckan (hade)

Men jag fastade, jag *blir* jättetrött och svettig (blev)

Jag *har* alltid *glömde* (Jag glömmer alltid)

Vi *har* inte *använder* månader på arabiska (Vi använder inte)

T1:

Jag *vill* inte heller prata så mycket då (ville)
Nej bara *finns* havet (fanns)
De *kommer* hit också (kom)
Jag *köra* bil i Thailand också, utan körkort (körde)
Hälsade på kusinerna, *resa* lite (reste)
Nej, *får* inte (fick)

T2

Nej vi *brukar* inte (brukade)
Men alltså typ, kände mig kass, att jag inte *kan* språk (kunde)
Kom man inte *får* man stryk (fick)
Man *spark*, slåss och lite teknikgrejer (sparkas)
Jag har *går* också i (namn på skola) förut (gått)

T3

Varje morgon, innan lektion *börja* (börjar)
Vi *läsa* (vi läste)
och *få* uppgifter (och fick uppgifter)
Det *finns* många, jättemånga (fanns)
Från Europa, från USA, från hela världen *åka* till Thailand (åker)
Ja, det *är* viktig (var)
Första gången jag kom hit, jag *tänker* det är så svårt för mig (tänkte)
Jag *kan* inte svenska (kunde)

Syntax

Inversion

A1

Hon bodde i England *jag tror*
I skolan *jag har* kompisar
Sen *han köpa* till henne

A2

I tio år *han spelade* inte
I stället *han gör* dom, vad heter det tränare
Han var gift *jag tror*
Men sen *han vill* vara träffa hans barn
Det var svårt att göra det, men sen *dom gjorde* det.
När vi blir i gymnasiet, eller på den här plats skolan *det blir* tjejer plats och killar på andra
plats.
Matte *jag tycker* inte om
De vet inte vad *ska de* göra?
nu *han har* ehm

T1

Inga felaktiga strukturer

T2

Inga felaktiga strukturer

T3

Sen *vi måste* presentera mot vänner och lärare

I Thailand *vi är* Buddhister

Men i Thailand *de har* också kristna

Men varje morgon *vi måste* till skolan klockan åtta.

För när turist kommer *det är* bra ekonomi

Första gången jag kom hit *jag tänker* det är så svårt för mig

I Thailand *vi måste* komma till skolan klockan åtta

Men i Sverige om jag börjar i (Namn på klass) då *jag känner* inte andra klass

Men i Thailand *vi känner* varandra

Nu *jag är* bättre än jag var

Jo, ibland när, ibland *jag ber* jag

I Thailand ja, *man ska* vara glad.

Varför *man kan* inte be Buddha?

Placering av negation i bisats

A1

Hon ville flytta, därför att de *har inte* bra råd

A2

Inga felaktiga strukturer

T1

Inga felaktiga strukturer

T2

Inga felaktiga strukturer

T3

I Thailand vi är buddhister och turist som *vet inte* med religion

Placering av satsadverbial

A1

Han *bara var* tyst

Jag *också spela* bara med min kompisar

A2

Inga felaktiga strukturer

T1

Jag kan *springa bara* lite

Nej *bara finns* havet

Min pappa *också kör* tävling bil

Han ska *åka tillbaka och spela* fotboll kanske

Jag lär mig *hemma kanske*.

T2

Jag har gåt också i (namn på klass) förut

T3

Inga felaktiga strukturer

Utelämnande av subjekt

A1

Alltid förlorar (de)

Fint land (det)

Lugn och inte många folk (det)

A2

Alltid bråka om det (de)

Jättemånga elever, bara tjejer (det)

Det var inte van då (jag)

Och då behöver inte ta en dag från skolan (jag)

Inte så mycket prata (det)

men inte lika bra (den)

T1

Kommer inte ihåg riktigt (jag)

Nej orkar inte springa (jag)

Jag kan springa bara lite sen blir trött (jag)

Skrev mycket (vi)

Nej bara finns havet (det)

Nej, får inte (jag)

Bättre än Thailand (det)

Här bättre människor (det)

Jättekul där (det)

Hälsa på kusinerna (jag)

Resa lite (jag)

Nej för varmt (det)

Inte så bra faktiskt. (det)

Här bättre människor (det)

Orkar inte studera (jag)

Jättevarmt, nästan 40 grader (det)

T2

Det gick bra, men inte på engelska för skolkade (jag)

Tråkigt (det)

Tråkigt människor (det)

Hade inte kompisar (jag)

Men typ alltså kände mig kass (jag)

Bara tränar (jag)

Kan inte förklara mer (jag)

Gå vill den klassen med svenska klass (jag)

Ska visa (jag)

Kände mig stressad (jag)

T3

Från Europa, från USA, från hela världen åka till Thailand. (man)

Åka till Thailand (de)

Men i Sverige ganska sur (man)

Ganska svårt (det)

Nyss börjat (jag)

Utelämnande av predikat

A1

Hon ville eh ett nya skor (ha)

Fint land (är)

Lugn och inte många folk (är)

A2

Jättemånga elever, bara tjejer (var)

Vi behöver inte att det är... Bara siffran (skriva)

Inte så mycket prata (var)

T1

Jättekul där (är)

Nej för varmt (är)

Bättre än Thailand (är)

Här bättre människor (är)

Jättevarmt, nästan 40 grader. (var)

Nej, för varmt (är)

T2

Tråkigt (var)

Tråkigt människor (var)

Gå vill den klassen med svenska klass (gå)

T3

Det bra för Thailand (är)

Men i Sverige ganska sur (är)

Ganska svårt (är)

Kanske de arg (är)

Nyss börjat (har)

Bilaga 2. Transkriberade samtal

A1: Informant med arabiska som modersmål
A2: Informant med arabiska som modersmål
T1: Informant med thailändska som modersmål
T2: Informant med thailändska som modersmål
T3: Informant med thailändska som modersmål
E: Emma

Samtal tillsammans med A1

E: Kommer du ihåg vad filmen handlade om som vi såg igår?

A1: En lag. De tyckte om fotboll. Men de brukar inte vinna. Alltid förlorar.

E: Mm, just det. Vad hette han som det handlade om?

A1: Anders. Han har en familj ehh han hade fru. Han ville få jobba. Och sen tyckte hon jobba till Göteborg och hon eh ville flytta till Göteborg men han ville inte för att han ville stanna där och spela fotboll.

E: Mm. Han hade de barn också?

A1: Ja, hon ville flytta. Därför att de har inte bra råd och hon ville eh ett nya skor men de kunde inte köpa skor, men sen han köpa till henne.

E: Vad tyckte du om Anders?

A1: Han var snäll. Han vill hjälpa andra människor som typ Duncan.

E: Ja, han som kom från England. Vem var han?

A1: Han spelade fotboll med Liverpool, men han har druckit alkohol och de tyckte att han var duktig spelare men han kunde inte spela.

E: För att han drack?

A1: Ja han drack. Och han har familj, en tjej.

E: Vem var hon?

A1: Hon bodde i England jag tror och de skild, skilde. Och han har en barn.

E: Och de hade inte bra kontakt?

A1: Nej.

E: Och Anders pappa?

A1: Anders pappa. Han spela fotboll förut. Och han ville att Anders blir spela bra fotboll samma honom.

E: Men han blev besviken?

A1: Ja, han bodde ensam och han ville inte att Anders flyttade till Göteborg.

E: Varför?

A1: Anders brukade hjälpa honom.

E: Vad hände med pappan?

A1: Han bara var tyst och säger lycka till.

E: Vad hände på slutet?

A1: De vann sista match och tre tjejer hjälper dem.

E: Ja, just det. Tycker du om fotboll?

A1: Ja.

E: Spelar du själv?

A1: Nej bara med kompisar.

E: Har du spelat länge?

A1: Ja, jag också spela bara med min kompisar. Vi spelade i min stad och mötte andra stad.

E: Bodde du i en stor stad?

A1: Eeh, ungefär som Gävle

E: Ok. Vill du berätta för mig om vad du tyckte om Gävle när du kom hit.

A1: Fint land. Jag blev lugn. Jag tror att Gävle är bättre än Stockholm.

E: Varför?

A1: Lugn och det finns inte många folk.

E: Just det, lite lugnare. Gillar du skolan?

A1: Ja, bra.

E: Trivs du med kompisarna?

A1: I skolan jag har kompisar men inte riktig kompisar. Jag har en bättre kompis han går högskolan.

Samtal tillsammans med A2

E: Vill du berätta för mig om filmen vi såg igår? Vad handlade den om?

A2: Den filmen handlade om en fotbollslag. Det var inte så bra lag, de kan inte leka, spela så mycket. De har alla gamla män, vad heter de? Gubbar. Och det finns en kille han heter Anders. Han är gift och han har ett, en dotter. Ehm. Det var rolig film.

E: Vad hände med laget?

A2: Haha, jättemycket saker! Men mm, de kan inte göra någonting.

E: Nej, men det kom hjälp?

A2: Ja, han, eh, det kom en man från England kanske. Ja, England. Han har, han var spelare fotboll, spelade fotboll förut, men nu han har ehm, i tio år han spelade inte, vad heter det. Han kan inte spela, men han lurar dem och säger att han säger han kan spela men han gör ingenting.

E: Vad gör han istället?

A2: Istället han gör dom, vad heter det ehm, tränare.

E: Och han började dricka?

A2: Han dricker jättemycket! Han vill inte att de vet om det. Men alla vet för att han är riktig alkoholik.

E: Vad vet du mer om engelsmannen?

A2: Han var gift jag tror han har en barn, ett barn haha, och. Ja..

E: Varför lämnade han barnet?

A2: Vet inte. De prata inte om det. Kanske för han är alkoholist. Jag tror det. Men sen han vill bara träffa hans barn så han kollade på honom.

E: Och de var lika varandra?

A2: Ja! Och sen vad händer?

E: Anders pappa hade också en stor roll.

A2: Ja, Anders pappa. Han har vill med honom hela tiden. Men, det går inte. Han har gift och han har dotter. Anders har ingen jobb. Och hans fru, är arbetslösa de. De vill flytta till andra stad, det var svårt att göra det, men sen de gjorde det.

E: Varför bestämde de sig tror du?

A2: För de ska börja jobb där på andra stad.

E: Ville deras dotter flytta tror du?

A2: Nej, jag tror inte. Hon trivas där.

E: Vad hände med laget?

A2: Laget. Ah, det kommer två nya killar där.

E: Vilka?

A2: Två från. Ååh. En av dem heter Ali.

E: Vad hände med dem?

A2: Dem kommer polisen och hämtar. De var inte svensk och de har ingen vad heter det?

E: Uppehållstillstånd?

A2: Ah, jag vet inte, haha. De flyttar tillbaka till deras hemland.

E: Hur reagerade laget? Hur kände de?

A2: De kände arga och de vet inte vad ska de göra, men de har vad heter den här, den där tjejen när de kommer till laget. Ah, det blir jättebra.

E: Men de hade krav?

A2: De hade två saker att göra, de säger ni måste tvätta kläder åt det här som vad heter. Det här var rolig sak, han tvättade kläder och det blir från en tröja, det blir alla röda färger. Haha!

E: Hela laget blev rosa!

A2: Ja! Det var bra.

E: Vad hände på slutet?

A2: De går till stor stad, de ska följa med andra lag.

E: Ja, just det. Det handlade också om Anders och hans fru och de hade problem?

A2: Ja, de har ingen pengar. Ingen jobb. Arbetslös. Alltid bråka om det.

E: Vad bråkade de mer om?

A2: De har problem. Han har alltid utan sin familj. Hon vill att han blir mer med henne och med dotter.

E: Varför är han inte med dem?

A2: För han spelar fotboll med andra.

E: Det låter som att du tycker om filmen?

A2: Ja. Det var jättebra film. Men jag tycker inte om fotboll, jag vet inte varför.

E: Tittar ni på fotboll hemma?

A2: De titta på filmen och jag gå. Inte alltid, men ibland, det finns speciella lagen. Då vill jag titta.

E: Men inte hela tiden?

A2: Nej.

E: Ok, vad bra. Vi ska prata lite mer, om hur det var när du kom till Gävle första gången. Vad tyckte du om den här staden?

A2: Det var rent plats och fint och de har regel för alla platser. Jag var inte van. Det var jättebra sak.

E: Vilka regler?

A2: På gatan när man går över. Och alla människor är snäll och de ler till dig och det är jättekonstigt för mig fortfarande, jag är inte van med det! Vi har inte glad, det här på mitt hemland. Här är de jätteglesa och snälla.

E: Vad roligt att du tycker det. Tycker du om skolan också?

A2: Ja, jättebra.

E: Är skolan i Sverige lik den i Irak?

A2: Det var en stor skola, men inte som den här. Jag gillade min gamla skola, men inte lika bra.

E: Hur var den?

A2: Den var stor och gamla skola, jättegamla skola. Jättemånga elever, bara tjejer. När vi blir i gymnasiet, eller på den här plats skolan det blir tjejer plats och killar på andra plats.

E: Vad tyckte du om det?

A2: Jag tyckte varför det? Det är dumt. Det blir tråkigt!

E: Det är bättre med blandat?

A2: Ja!

E: Vad tycker du om dina nya ämnen i skolan?

A2: Jag har bild, jag tycker om bild mycket. Och engelska och matte. Matte jag tycker inte om. Haha! Jag tycker inte om det! Och vad heter det, sport, idrott.

E: Tycker du om idrott?

A2: Ja. Vi har i förra veckan vi spelade volleyboll och det var spännande, men jag fastade jag blir jättetrött och svettig, men det var bra.

E: Det är svårt att röra på sig när man fastar förstås. Men det är inte många dagar kvar nu.

A2: Ja, bara två dagar kvar!

E: Ska du vara ledig på måndag?

A2: Nej jag tror inte. Jag behöver inte. Jag tror det blir på söndag. Och då behöver inte ta en dag från skolan.

E: Ok, du får sova lite mindre bara.

A2: Ja!

E: Jag glömde att fråga dig, hur gammal är du?

A2: 19 år, jag ska bli 20 snart.

E: Ah, vilket datum.

A2: Ehm, jag har problem med det, månaderna. Jag har alltid glömde. Vi har inte använder månader på arabiska, vi använder bara en, två, tre månader. Förstår du?

E: Jaha, så ni pratade aldrig om månadernas namn?

A2: Nej, vi pratade om, om vi har jag ska skriva fyra en, de förstår att det är på en. Vi behöver inte att det är... Bara siffran

E: Man får träna!

A2: Jag vet vad, men jag behöver att räkna dom.

E: Mm. Hur mycket engelska har du läst förut i skolan?

A2: Lite. Men jag har glömt engelska. Vi läste engelska med några ämnen, det var inte så viktigt. Med några, inte så mycket prata. Bara skriva och lära sig grammatik och den här.

E: Ja, just. Är det engelsk TV i Irak?

A2: Ja, vi har engelska kanaler. Jag tittar aldrig på den här kanalen.

E: Finns det mycket engelsk musik också?

A2: Ja, men också arabisk. Mest arabiska

Samtal tillsammans med T1

E: Vill du berätta för mig vad filmen handlade om?

T1: Kommer inte ihåg

E: Hur var han det handlade om?

T1: Han var...

E: Hur gammal?

T1: Över 30 tror jag.

E: Mm. Hade han familj?

N: Ja, han har en fru och en dotter.

E: Mådde de bra?

T1: Nej, de bara bråkade hela tiden.

E: Om vad?

T1: Minns inte.

E: De hade inga arbeten, eller hur?

T1: Ja.

E: Och han spelade fotboll. Hur var laget?

T1: Ingen bra. De förlorade hela tiden.

E: Det kom hjälp eller hur?

T1: Ja.

E: Vem var det?

E: Han drack va?

T1: Jaa, mycket.

E: Han kunde inte spela.

T1: Nej, för att han hade spelat för länge sen.

E: Mm. Spelar du fotboll?

T1: Ibland

E: Vill du spela i ett lag?

T: Nej, orkar inte springa. Jag kan springa bara lite sen blir trött.

E: Haha! Vad hände mer i filmen? Kommer du ihåg han som satt i rullstol?

T1: Ja, Anders pappa.

E: Hur var han?

T1: Kommer inte ihåg riktigt.

E: Nej. Kommer du ihåg mannen som kom från England, han som drack?

T1: Jaa.

E: Han hade en tjej?

T1: Ja, i Göteborg. Han hade fru och ett barn.

E: Varför lämnade han dem?

T1: Han ska åka tillbaka och spela fotboll kanske.

E: Han ville hellre spela fotboll?

T1: Ja.

E: Är Thailand bra på fotboll?

T1: Inte så bra faktiskt.

E: Inte så, bra ok. När du läste engelska i Thailand, hur gick det till?

T1: Skrev mycket. Jag vill inte heller prata mycket då.

E: Var det svårt?

T1: Ja

E: Fanns det mycket turister?

T1: Nej bara finns havet. Bara havet. Inte så mycket turister.

E: Ah, annars pratar de ofta engelska.

T1: Jaa.

E: När kom du till Sverige?

T1: För ett år sedan.

E: Vad tyckte du om Sverige när du kom?

T1: Bättre än Thailand. Här bättre människor.

E: På vilket sätt?

T1: För att de flesta människor är snäll, tror jag.

E: Bra. Vad tyckte du om skolan?

T1: Ja, jag kom till (namn på skola) först.

E: Hur var det där?

T1: Bra. Jättekul där.

E: Hade du många kompisar där?

T1: Ja, men de var bara små.

E: Aha. Var det fler som pratade thailändska?

T1: Ja. De kommer hit också.

E: Ah, så ni träffas här också?

T1: Ja.

E: Var den här skolan mycket större?

T1: Ja. Det var bra.

E: Vad vill du göra sen? I framtiden?

T1: Jag har inte tänkt. Jag vill jobba.

E: Men du vill inte studera mer?

T1: Om jag orkar, haha. Jag vill jobba istället. Orkar inte studera.

E: Tycker du om att köra bil?

T1: Ja! Jag köra bil i Thailand också, utan körkort. Det var min farbror som lärde mig och de öppna garaget och service.

E: Ah, fick du lära dig mycket?

T1: Ja, och min pappa också kör tävling bil.

E: Fick du prova också?

T1: Nej, får inte. För bilar kör jättefort.

E: Brukade han vinna?

T1: Ja, alltid.

E: Men du fick lära dig köra bil av din farbror?

T1: Ja.

E: Tyckte du att det var svårt?

T1: Nej, det är lätt!

E: Vill du ta körkort här i Sverige?

T1: Ja, jag vill.

E: Har du börjat?

T1: Nej, inte nu, men snart, till sommaren. Jag lär mig hemma kanske.

E: Just det. Tror du att det är ungefär samma som i Thailand?

T1: Ja, jag tror det.

E: Hälsar du på i Thailand ibland?

T1: Ja, jag kom nyss från Thailand i juli. Hälsa på kusinerna, resa lite.

E: Var det varmt?

T1: Jättevarmt, nästan 40 grader.

E: Tycker du om värmen?

T1: Nej, för varmt.

E: Vilken årstid tycker du bäst om?

T1: Höst och vår är bäst. Det är skönare.

Samtal tillsammans med T2

E: Hur gammal är du?

T2: Jag är 16.

E: Kan du andra språk än thailändska och svenska?

T2: Nej. Lite engelska.

E: Läste du engelska i Thailand?

T2: Ja

E: Hur gick det till?

T2: Det gick bra, men inte på engelska för skolkade. Haha.

E: För att det var tråkigt?

T2: Ja. Tråkigt, svårt.

E: Mm. Där du bodde i Thailand fanns det mycket turister där?

T2: Nej. Jag bodde i mitten i Thailand.

E: Och där var det inte så mycket turister?

T2: Nej.

E: Brukade ni åka på semester till kusten?

T2: Nej, vi brukar inte.

E: Nej. När du kom till Sverige, vad tyckte du om Gävle?

T2: Tråkigt människor. Hade inte kompisar, tråkigt.

E: Började du skolan på en gång?

T2: Nej, jag fick vänta typ i en månad. Så jag var hemma.

E: Var det oroligt att inte kunna språket?

T2: Nej, men typ, alltså kände mig kass. Att jag inte kan språk.

E: Ja, jag förstår. Träffade du andra från Thailand i skolan sen?

T2: Jo, kompisar. De var snälla. Vi träffas fortfarande.

E: Går de också här?

T2: Ja, en del.

E: Vad tyckte du om (namn på skola)?

T2: Jag vet inte, den var större.

E: Jag har fått höra lite om hur det går till i den Thailändska skolan att man sjunger en sång på morgonen?

T2: Ja, just det.

E: Saknar du den Thailändska skolan?

T2: Ja, jag vet inte. Lärarna var stränga där. Kom man inte får man stryk

E: Var man lite rädd?

T2: Ja, alla var rädd.

E: Jag förstår. Vad gillar du bäst i den svenska skolan?

T2: Idrott kanske.

E: Ah, vad tycker du om för idrotter?

T2: Jag gillar fotboll, allt och thaiboxning.

E: Har du alltid spelat fotboll?

T2: Jo.

E: Har du något favoritlag?

T2: Ja, Barcelona.

E: Ja, tittade du på matchen igår?

T2: Nej, jag tittade inte.

E: Och thaiboxningen, har du tränat det länge?

T2: Ja, men här i Sverige.

E: Tävlrar du?

T2: Nej, bara tränar.

E: Hur går den till?

T2: Ja, man spark, slåss och lite teknikgrejer. Kan inte förklara mer. Ska visa.

E: Har du bra tränare?

T2: Ja. Han är svensk.

E: Skulle du vilja tävla också?

T2: Ja, det vill jag.

E: Är det bara killar som tränar eller tjejer också?

T2: Det är bara killar som tränar nu alltså.

E: Varför tror du?

T2: Jag vet inte.

E: Vilka idrotter har ni här på skolan?

T2: Fotboll och ja, jag vet inte, basket och volleyboll.

E: Mm. Hur känns det att du nyss bytt klass?

T2: Jag har gått också i (namn på klass) förut sen gick jag ner till (namn på klass). Sen börja jag om. Och det är bättre för att jag kunde inte så mycket så kände mig stressad.

E: Så nu går det bättre?

T2: Ja

E: Vill du börja i (namn på klass) sen?

T2: Jaa, eller mer. Gå till klassen med svenska klass.

E: Vad vill du göra sen, efter skolan?

T2: Jobba.

E: Med vad?

T2: Jag vet inte.

E: Tycker du om att köra bil?

T2: Jo, men jag kan inte.

E: Du är för ung?

T2: Ja

Samtal tillsammans med T3

E: Berätta om när du läste engelska i Thailand.

T3: Vi läsa och få uppgifter. Sen vi måste presentera mot vänner och lärare.

E: Så både skriftliga och muntliga uppgifter?

T3: Ja.

E: Där du bodde, var det många turister där?

T3: Ja. Det finns många, jättemånga. Från Europa, från USA, från hela världen åka till Thailand. Tror jag. Jag såg jättemycket turister.

E: Pratade du med dem, på engelska?

T3: Nej, för jag bor inte öh, plats som det är turist åker. Det är Pukhet, söder om Thailand, men jag bor i nästan norra.

E: Så du såg inte så mycket av turisterna?

T3: Men bara när jag åker, åkte på semester.

E: Är det bra med turisterna tycker du?

T3: Det bra för Thailand. För när turist kommer det är bra ekonomi.

E: Finns det något negativt tycker du med turismen?

T3: Nej, jag vet inte. Kanske de arg, tex med templen. Thailand vi är buddhister. Och turist som vet inte med religion eller ja. Man får inte klä på det kläd på det lite kläder, förstår du? Och gå till tempel, för det har många munkar. De förbjuder, man måste klä på dig så här.

E: Och många turister vet inte det?

T3: För de från Europa de är kristna för de vet inte. Men i Thailand de har också kristna.

E: Ok, det finns kristna också? Är religionen viktig för dig?

T3: Nej. Inte nu.

E: Men förut?

T3: Ja det är viktig. Men varje morgon vi måste till skolan klockan åtta och sjunga nationalsång.

E: Varje morgon?

T3: Ja, och vi måste be Buddha. Vi måste prata tillsammans. Varje morgon, innan lektion börja.

E: Ber du här i Sverige

T3: Jo, ibland när, ibland jag ber jag. När jag vill.

E: Känner du till andra religioner?

T3: Jag har en kompis som är kristen. Och jag fråga henne. Hur gör man när man är kristen? Varför man kan inte be Buddha? Ja. Det är samma, man måste be Gud. Man måste vara god.

E: Mm. Känner du någon som är muslim?

T3: Muslimer finns det bara södra Thailand. Och jag bor inte där.

E: Här i skolan då?

T3: Ja, flera!

E: Vad tänkte du om Sverige när du kom hit första gången?

T3: Första gången jag kom hit, jag tänker det är så svårt för mig. Jag kan inte svenska. Jag försöker. Nu jag är bättre än vad jag var. Jag tycker Sverige är bra.

E: Är skolan lika som i Thailand?

T3: Det är lika. Inte så att skolan i Thailand vi måste komma till skolan klockan åtta och sjunga nationalsång och umgås med varandra och lärare och alla elever i skolan måste känna varandra. Vi måste sjunga national tillsammans. Men i Sverige om jag börjar i (namn på klass), då jag känner inte andra klass. Eller elever som går i andra program. Men i Thailand vi känner varandra.

E: Är det tråkigt i Sverige?

T3: Nej, bara ibland. I Thailand ja, man ska vara glad. Man ler mot alla. Men i Sverige ganska sur.

E: Mm. Ja. Du har börjat i en ny klass nu. Har du några nya ämnen?

T3: Ja, jag har NO. Och idrott.

E: Vad gör ni på NO?

T3: Bakterier! Nyss börjat.

E: Är det svårt?

T3: Jo, ganska svårt. Vi måste stava rätt.

E: Det är mycket att läsa och många svåra ord?

T3: Ja.

E: Vad vill du göra sedan?

T3: Jag vill fortsätta med gymnasiet.

E: Vad vill du läsa?

T3: Jag vill bli lärare måste jag jag vet inte vilket program jag måste läsa.

E: Vilka ämnen tycker du om?

T3: Jag har inte tänkt, men jag vill bli lärare. Men jag måste klara med (namn på skola) först.