

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Arabiskans påverkan på svenskan i skrift

Marika Andersson

SSA 136, Uppsats, 15 hp
Svenska som andraspråk
VT- 2015
Handledare: Julia Prentice

Sammandrag

Syftet med denna uppsats är undersöka vilka avvikelser som verkar vara vanligt förekommande då elever som har arabiska som modersmål, skriver på svenska. Uppsatsen framhåller väsentliga skillnader i språkstruktur och meningsbyggnad då arabiskan och svenskan jämförs. Den undersöker även vilka skrivsvårigheter som tio lärare på sfi har uppmärksammat bland arabisktalande elever. Resultatet bygger dels på en empirisk undersökning bestående av en analys av 55 oförberedda texter skrivna av arabisktalande elever på sfi. Som ett komplement till skrivuppgifter finns även en kvalitativ del bestående av intervjuer med tio lärare inom sfi, som undervisar elever på nivåerna (A-D). Dessa lärare berättar vilka eventuella svårigheter med skrivande på svenska som de har upplevt bland elever som har arabiska som modersmål. Det ingår även en kvantitativ del i tabellform då fokus ligger på avvikelser från standardsvenska i elevtexter samt en presentation av lärares iakttagelser. Resultatet tyder på att modersmålets struktur kan ha en viss inverkan på målspråket.

Nyckelord: *arabiska, andraspråksinlärning, skriftspråk, modersmålets struktur, transfer, svenska*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1. Avgränsningar	3
3. Bakgrund	3
3.1. Tidigare forskning	4
3.2. Modersmålspåverkan och transfer	4
3.3. Fokus på inlärarespråket	5
3.4. Skillnader mellan språk	6
3.5. Att läsa och skriva latinska bokstäver	6
3.6. Det arabiska språket	7
3.7. Bokstäverna	10
3.8. Genus	14
3.9. Ordföljd i påståenden och frågor	14
3.10. Användning av subjekt	15
3.11. Bestämmdhet	16
3.12. Verb och kopulan <i>vara</i>	17
3.13. Placering av adjektiv	2
3.14. Konstruktion av genitiv	2
3.15. Futurum	19
3.16. Satsnegation	19
3.17. Rumsuttryck	20
3.18. Interpunktion	21

4. Material, metod och genomförande	22
4.1. Inledning	23
4.2. Urval.....	23
4.3. Genomförande.....	25
4.4. Etik.....	25
4.5. Reliabilitet och Validitet.....	25
5. Resultat.....	27
5.1. Avvikelser i elevtexter	27
5.2. Svårigheter i skrift som lärare iakttagit.....	29
5.3. Kvalitativ analys.....	32
5.3.1. <i>Analys av elevtexterna</i>	33
5.3.2. <i>Analys av intervjuresultat</i>	35
6. Diskussion.....	37
7. Slutsatser	41
8. Litteraturförteckning	42
9. Bilagor.....	45

1. Inledning

”Arabiskan är Sveriges tredje största språk”, skriver Bitte Hammargren i en artikel, publicerad i Svenska Dagbladet (2008). Exakt hur många arabisktalande det finns i Sverige är svårt att säga eftersom många arabisktalande talar andra språk som kurdiska, armeniska, assyriska eller syrianska i hemmet. Många kan ha studerat arabiska i skolan i hemlandet utan att för den skull identifiera sig som araber. Intresset för att studera arabiska har på senare år ökat i hela landet. Mycket har även hänt när det gäller val av moderna språk i Sverige. Många svenska elever väljer arabiska som modernt språk i Göteborg (Svenska Dagbladet, 2008).

Enligt ett informations-och prognosbrev skrivet av Arbetsförmedlingen, Migrationsverket och Länsstyrelserna (2014), förväntades antalet asylsökande under 2014 uppgå till 80 000, varav flertalet av dessa från Syrien där det arabiska språket är starkt dominerande. Prognosen för antalet asylsökande under 2015 ligger runt 90 000 och enligt Anders Danielsson (2015) på Migrationsverket, har antalet fördubblats sedan år 2011. En stor beredskap i samhället krävs för att ta emot dessa individer. De största grupperna av arabisktalande som anlänt under 2000-talet har främst kommit från Irak eller Syrien. Många anländer antingen som flyktingar eller som anknytning till redan bosatta i kommunerna. År 2015 utgörs flertalet av eleverna på sfi (svenska för invandrare) av arabisktalande individer.

Arbetsförmedlingen upprättar en tvåårig etableringsplan med insatser på heltid för individer med flyktingstatus. Målet är att individen under denna period med språkutbildning på sfi, samhällsorientering och eventuell arbetspraktik ska lära sig det svenska språket och bli självförsörjande säger Mathias Wahlsten, chef för integration och etablering på Arbetsförmedlingen. Undervisning i sfi är en viktig del i mottagandet för att bidra till en integrering i det svenska samhället (Samtiden.nu, 2014).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka avvikelser som verkar vara vanligt förekommande då elever med arabiska som modersmål skriver på svenska. Kan man se någon tendens till att modersmålet påverkar målspråket? Även om studier visar att alla inlärare i stort sätt följer samma mönster då de lär sig ett andraspråk. Forskning framhåller hur modersmålet påverkar inläring av ett andraspråk, i detta fall svenska (Abrahamsson 2009, s 262). Ett annat syfte är att undersöka huruvida lärare inom sfi upplever att arabisktalande elever har specifika problem vid skrivande på svenska och i så fall vilka.

Frågeställningarna är följande:

- Vilka avvikelser från svenskt standardspråk verkar vara mest förekommande i arabisktalande elevers textproduktion på svenska?
- Vilka svårigheter har lärare upptäckt att elever med arabiska som modersmål har då de skriver på svenska?
- Hur står lärarnas svar på intervjufrågorna i relation till det skrivna elevmaterial som undersökts?
- Kan man finna någon tänkbar förklaring i arabiska språkets struktur till de avvikelser från standardsvenska som presenteras i elevtexterna?

2.1. Avgränsningar

Skillnaderna mellan arabiskan och svenskan är många, både ljudmässigt och skriftligt. Att skriva om båda dessa delar skulle bli ett alltför omfattande arbete så jag har valt att koncentrera mig på skillnaderna i skrift. En passande metod blev därför en empirisk undersökning där arabisktalande elevers textproduktion studeras. Jag kommer att koncentrera mig på de fem (av 13) mest frekventa svårigheterna i resultat och diskussionsdelen av utrymmeskäl. Skriftspråket, är något som prioriteras i många samhällen idag (Barton 2007, s 90) och ett fokus på avvikelser som är återkommande i elevtexter som analyseras, begränsar studien ytterligare. Jag valde att inte ta upp logogram som siffror, klockan, årtal mm eftersom uppsatsen fokuserar på alfabetisk skrift.

3. Bakgrund

I detta avsnitt, som är det längsta i uppsatsen, presenteras dels forskares teorier om vad som inverkar på andraspråksinläringen. Dels talas det om *interimspråket* som inläraren successivt kan utveckla steg för steg i olika stadier med hjälp av en lärare. Dels behandlas *interferens* som betyder att felen i andraspråket orsakas av påverkan från modersmålet. Uttrycket *transfer* förklaras på det sätt att strukturer som är lika i modersmål och andraspråk lättare lärs in.

Detta kapitel behandlar därefter viktiga språkliga skillnader mellan svenskan och arabiskan som språkljuden, skrivriktningen och ordföljden men även andra grammatiska företeelser som skiljer sig åt i språken. Detta är ingen omfattande grammatisk redogörelse, utan snarare en kort presentation av varje språklig skillnad

som upptäckts i de elevtexter som undersökts. Avvikelser i dessa texter ligger främst till grund för det som behandlas i detta avsnitt.

3.1. Tidigare forskning

Att lära sig ett språk med ett helt nytt alfabet och nya språkljud i ett främmande land med andra seder och bruk än de man vuxit upp med, är en utmaning som kräver hårt arbete. Många ytterligare faktorer kan påverka studiesituationen. En faktor är den ålder då man börjar lära sig ett andraspråk (det kan även vara ett tredje eller fjärde språk som åsyftas). Forskning visar att de som börjar lära sig ett andraspråk i tidig ålder når längre i sin utveckling av språket än de som startar vid vuxen ålder, som är fallet då man studerar sfi (Hyltenstam & Abrahamsson 2003, se Wedin 2010, s 33). Andra faktorer som spelar in är om språkstudierna är frivilliga eller inte, den utbildningsbakgrund individen har och andra erfarenheter från skolvärlden som personen bär med sig (Wedin 2010, s 39). Faktorer som arbetsmarknad, utbud av yrkesutbildning, familjesituation och framtida planer kan också ha en påverkan på motivation samt studieresultat.

3.2. Modersmålpåverkan och transfer

I tidig forskning i ämnet andraspråksinläring låg fokus på modersmålets påverkan på *interimspråket* (Abrahamsson 2009, sid 32, 33). Modersmålets grammatiska struktur jämfördes med målspråket för att på så sätt kunna förutse och förebygga eventuella språkliga hinder. Tanken var att strukturer som var lika i språken var lättare att lära in än de strukturer som skilde sig markant. Ju större skillnad som fanns mellan språkstrukturerna, desto större problem trodde man skulle uppträda vid inläringen av andraspråket. Att modersmålet påverkar inläringen och användningen av målspråket på detta sätt kallas för *transfer*. Transfer innebär att man lutar sig mot sitt förstaspråk då man lär in ett andraspråk. Transfer kan vara såväl positiv som negativ (Källström 2012, s 24), men eftersom jag tittar på

svårigheter vid språkinlärning koncentreras studien på negativ transfer, den som kan ligga till grund för fel/avvikelser i skriftlig produktion.

Att lika strukturer skulle vara lättare att lära in än de olika visade sig inte alltid stämma (Abrahamsson 2009, s 35). Forskare började då tala om *språkliga markerade och omarkerade strukturer*. De ovanliga strukturerna man finner i språk kallas för markerade och de vanliga för omarkerade. Det har visat sig att det oftare blir fel vid inlärning av en markerad struktur och att detta gäller även om strukturen återfinns i modersmålet. Omarkerade, vanliga strukturer däremot har visat sig vara lättare att lära in för alla inlärare av andraspråk (Kotsinas, 1985, s 164). Om modersmålet till exempel saknar markörer för bestämdhet så är det svårare att lära in svenskans bestämning (Abrahamsson 2009, s 239, 240). Attityden till detta synsätt har ändrats på senare tid. Genom att jämföra två språk så kan man inte få reda på hela sanningen om hur man lär in ett andraspråk men däremot kan det vara fördelaktigt att ha en typologisk medvetenhet för att öka förståelsen om språken (Philipsson, 2004).

3.3. Fokus på inlärarspråket

På 1960 -1970-talet flyttades fokus från modersmålspåverkan till *inlärarspråket*. Själva vägen till språket var nu nyckeln till förståelse av andraspråksinlärning. Forskare menade att eftersom alla inlärare befinner sig på vägen till ett målspråk så hamnar fokus istället på inlärningsgången som kunde ses som ett eget språk i sig, ett interimsspråk eller inlärarspråk. Alla inlärare följer ungefär samma väg mot det nya språket och den vägen kan till viss del förutses. Genom att studera ett språks ordföljd, sortering av morfem, användning av vokaler och konsonanter så kan språk därefter delas in i kategorier som till exempel anger ordföljden; SVO-språk (subjekt, verb, objekt) SVO språk eller VSO-språk (Hammarberg 2004, s 27).

3.4. Skillnader mellan språk

Ingegerd Enström (2010), som bedrivit forskning kring ordinlärning på ett andraspråk, framhåller hur ord i ett språk endast delvis täcker motsvarigheterna i ett annat språk. Ibland är det ena språket mer preciserat än det andra. Ordet för mormor och farmor har bara en motsvarighet på arabiska och engelska till exempel. Omvänt så har svenskan bara ett ord för "du" medan arabiskan skiljer på du i maskulin respektive feminin form. Exempel som dessa bidrar till att språkinlärningen blir komplicerad. Enström talar om fullständig ekvivalens, partiell sådan och frånvaro av ekvivalens. Då två språk är helt obesläktade kan det bli mycket svårt att beskriva skillnader mellan språk (Enström 2010, s 62-64). Svenskan är ett germanskt språk som tillhör den indoeuropeiska språkfamiljen medan arabiskan är ett semitiskt språk tillhörande den afroasiatiska språkfamiljen (Källström 2012, s 30). För att underlätta för elever med annat modersmål kan det vara bra att som lärare ha ett visst mått av kunskap och nyfikenhet om deras modersmål, att till exempel känna till hur ett semitiskt språk som arabiskan ser ut rent strukturmässigt och hur den skiljer sig från svenskan (Källström 2012, s 206). Detta är aktuellt med tanke på att många sfi-grupper idag (2015) utgörs av främst arabisktalande elever (Axelsson 2004, s 511). Ett förebyggande arbete med en viss kunskap om elevers modersmål kan underlätta vid undervisningen och bidra till att språkliga avvikelser i skrivandet kan minska. Utan kunskap om varför fel görs så kan det vara svårt att hjälpa eleven. En annan viktig sak att notera är att en stor del av ett språks kultur ligger i språket. Att som lärare ignorera elevers kultur och modersmål påverkar troligen undervisningen negativt (Haglund 2004, s 382).

3.5. Att läsa och skriva latinska bokstäver

Svenskan läses från vänster till höger men arabiskan har omvänd läsriktning och den nya läsriktningen kan vara en utmaning, speciellt för elever som inte har studerat de latinska bokstäverna tidigare (till exempel vid studier i engelska eller franska som är vanliga andraspråk i arabisktalande länder). Brist på erfarenhet av att skriva latinska

bokstäver kan också påverka hur man ska förhålla sig till linjen då man skriver. Precis som vissa arabiska bokstäver ligger under linjen så är det på samma sätt med de latinska. På sfi måste man lära sig att gemenerna g, j, p, q och y sträcker sig under linjen. Arabiskan skrivs också på en tänkt linje. Tolv bokstäver har en "svans" som hänger ner om de står isolerade eller i slutet av ett ord och tre hänger alltid ner under linjen och kan därför inte sammanbindas med nästa bokstav enligt Nationellt centrum (2004). Om bokstäverna är "nya" och man aldrig tidigare läst eller skrivit från vänster till höger så kan det krävas en hel del träning. En sfi-skola i södra Sverige ligger granne med ett företag som förkortas IFS (se figur 1 nedan). Företaget har vid ett antal tillfällen fått besök av nya arabisktalande SFI-elever.



Figur 1. Omvänd läsriktning

Orsaken torde vara att de läst bokstäverna från höger till vänster på arabiskt vis. Utmaningen med den omvända läsriktningen gäller enligt forskning inte bara texter, utan även bildserier och hur dessa avläses. Ett problem uppstod då man lanserade ett vad man trodde var ett lättförståeligt bildmaterial i biståndssammanhang. En enkel bildserie om läkemedel mot malaria fick till exempel helt motsatt betydelse när den lästes från "fel" håll (Thurén 2007, s 59). Det är inte självklart att elever avläser bilder i den ordning som är praxis i västvärlden. Ska eleven dessutom skriva en text till en bildserie så kan det vara bra att numrera bilderna så att inga missförstånd om läsriktningen uppstår (Mörling 2007, s 20).

3.6. Det arabiska språket

Man beräknar att det finns ca 150 miljoner arabisktalande i världen. Islams födelse och utbredning bidrog till att arabiskan fick språklig makt i Mellanöstern ca 700 e. Kr (Andersson 2001, 62-63). Sedan dess har arabiskan spridits till större landområden än något av de tidigare semitiska akkadiska språken (som utgjordes av assyriska och babyloniska). Arabiskans enorma utbredning har medfört en utveckling av varianter eller dialekter av det talade språket. Den sammanhållande länken för alla arabisktalande i världen är ett gemensamt skriftspråk. Den klassiska arabiskan är ett VSO-språk (verb, subjekt, objekt) med endast tre vokaler och en rik konsonantuppsättning. Däremot är många arabiska talspråk eller dialekter SVO-språk precis som svenskan (Källström 2012, s 38). Vad som kännetecknar den afroasiatiska språkfamiljen är en invecklad *flekterande morfologi* eller en *fusionerande språkstruktur* som innebär att de grammatiska elementen smälts samman med ordstammarna. (Andersson 2001, s 63-64; Källström 2012, s 32). Något annat som kännetecknar den arabiska skriften är att konsonanter bär upp själva ordstammarna i språket. På så vis avslöjar ordets konsonanter en hel del om ordets betydelse. Ett exempel är ordet för *skrivande*. Lägg märke till hur konsonanterna K, T, B ” *Käf, tä, bä*”, ك ت ب som uppber betydelsen av att skriva, följer samtliga ord nedan.

Tabell 1. Beskrivning av arabiskans uppbyggnad kring en rot bestående av tre konsonanter.

Svenska	translittererad arabiska	Arabiska
Han skrev.	Kataba	كَتَبَ
Bok	Kitab	كِتَابٌ
Böcker	Kutub	كُتُبٌ
Kontor	Maktab	مَكْتَبٌ
Skribent	Katib	كَاتِبٌ

Bibliotek	Maktaba	مَكْتَبَة
-----------	---------	-----------

Barton beskriver hur flertalet ord på arabiska baseras på en trilateral rot. Ord med samma rot har någon relation betydelsemässigt till andra ord med samma konsonanter även om vokalkombinationen varierar. Kortvokalerna i arabiskan är inte betydelsebärande utan har snarare en grammatisk funktion (Wedin 2010, s 62; Schulz 2000, s 44; Barton 2007, s 104).

Vilka är de viktigaste skillnaderna i språkens uppbyggnad vid en jämförelse av svenskan och arabiskan? Kan dessa skillnader vara möjliga orsaker till vissa av de avvikelser man finner i elevtexter skrivna på svenska av arabisktalande elever? Det finns mycket forskning om det arabiska språket men vad gäller språkliga skillnader mellan just svenska och arabiska är det svårare att finna. På engelska finns betydligt mer litteratur att tillgå, men eftersom svenskan och arabiskan jämförs i denna studie så hänvisas främst till Abu-Chacra (2009) som skrivit en relativt omfattande bok i ämnet arabisk grammatik. I förordet beskrivs boken som en redogörelse för grunddragen i arabiskans grammatik och struktur. Den är tänkt som en hjälp för dem som har börjat eller planerar börja studera arabiska, men den är även avsedd för lärare i det arabiska språket. Innehållet är translittererat så att även nybörjare kan läsa de arabiska texterna. I denna studie väljer jag den typ av translitteration som Chacra använder. I mitt arbete kommer flertalet exempel på språkliga skillnader presenteras på

- svenska
- translittererad arabiska (arabiska skriven med latinska bokstäver)
- glossning rakt under translittererad text enligt Källström (2012) s 11.
- arabiska
- exempel på avvikelser från standardsvenska i elevtexter presenteras i originalversion med påföljande korrigerings

3.7. Bokstäverna

Arabiskans alfabet består precis som svenskans av 28 bokstäver. En väsentlig skillnad är att 25 bokstäver i arabiskan utgörs av konsonanter och endast tre är vokaler i jämförelse med svenskans nio. Vokalerna, å, ä och ö till exempel är ovanliga i världen och därför svåra att lära in (Källström 2012, s 17-19). Här följer en presentation av de arabiska bokstäverna och en förklaring till hur de uttalas. Inledningsvis presenteras de tre vokalerna i lång och kort form. De tre långa vokalerna är:

1. "alif" ا första bokstaven i alfabetet och dess ljud kan variera från ett a-ljud till i, ä och ibland kort u-ljud (i synnerhet i början av ord).
2. "wow" و motsvarar svenskans o-ljud och ibland engelskans w.
3. "yää" ي kan sägas motsvara den svenska vokalen i, som i början av ord mer låter som j eller y-ljud. Arabiskan har tre kortvokaler som består av diakritiska eller särskiljande vokaltecken som skrivs ovanför eller under konsonanter. Kortvokalen uttalas efter konsonanten den är "fäst vid".

Den kortvokal som motsvarar alif ا (a,ä) kallas "fathah" och skrivs som ett litet snedstreck ovanför konsonanten enligt tabell 2 nedan.

Tabell 2. Kortvokalen "fatha"

att skriva (eg. han skrev)	Kataba	كَتَبَ
-------------------------------	---------------	--------

Den kortvokal som motsvarar yää ي (i) kallas "kasrah" Även denna skrivs som ett snedstreck, *under* konsonanten.

Tabell 3. Kortvokalen "kasrah"

att dricka (eg. han drack)	shariba	شَرِبَ
-------------------------------	---------	--------

Slutligen finns en kort motsvarighet till vokalen wow و (o, u) som kallas ”*dammah*”. Denna skrivs ovanför konsonanten med formen av ett litet kommatecken eller en liten wow.

Tabell 4. Kortvokalen ”*dammah*”

att vara god (eg. han var god)	Hasuna	حَسُنَ
-----------------------------------	--------	--------

(Abu-Chacra 2009, s 27, 39; Schulz E, et.al 2000, s 3)

The 28 letters of the ARABIC ALPHABET

حروف الهجاء العربية

Arabic	Sound	Arabic	Sound	Arabic	Sound	Arabic	Sound
أ	a	د	d	ذ	d [dh]	ك	k
ب	b	ر	r	ط	t	ل	l
ت	t	ز	z	ظ	d [dh]	م	m
ث	th	س	s	ع	gh	ن	n
ج	j	ش	sh	ف	f	ه	h
ح	h	ص	s	ق	g	و	w(u)
خ	kh			ي	y	ي	y(i)

Figur 2: <

<http://www.solna.se/sv/skolor/modersmalsenheten/sprak/arabiska>>



















Något som kännetecknar arabiskan är att man vanligtvis inte skriver ut kortvokaler eftersom en van läsare vet vilken vokal som avses beroende på sammanhang. Som nybörjare är det däremot nödvändigt att ha alla vokaltecken och ortografiska tecken ”*harakät*” حَرَكَات utskrivna för att uppnå ett korrekt uttal och förståelse vid läsning. I svenskan är både korta och långa vokaler viktiga för den lexikala betydelsen.

Vokaler är nödvändiga för att avgöra om t.ex ”hr” ska uttalas; har, hur, här, hydr,

hare, hör eller hår (Säljö 2000, s 173). Då konsonanterna är de betydelsebärande delarna och bär upp ordstammarna i arabiskan är kortvokalerna i skrift mindre viktiga (Wedin 2010, s 61). Då det inte finns något krav på att skriva ut vokaltecknen i arabiskan så är det långt ifrån alla som behärskar reglerna för hur de används. Man kan skriva en fullt funktionell arabiska, utan kortvokaler. Detta vara en orsak till att arabisktalande andraspråksinlärare på sfi ibland glömmer att skriva ut svenskans kortvokaler. Det kan vara så att man antar att även en svensk text blir fullt funktionell utan kortvokaler, precis som i arabiskan. Att svenskan dessutom har minst 17 olika vokalljud med sina nio vokaler är en ytterligare svårighet menar Åsa Wedin som själv studerat arabiska (Wedin 2010, s 62). De arabiska bokstäverna framträder enligt bilaga ett i; initial, medial, final och isolerad form. För att beteckna lång konsonant används på arabiska det ortografiska tecknet ”*shadda*” ّ istället för dubbelteckning av konsonant. ”*Shadda*” placeras ovanför den konsonant som ska betonas som lång. Det är alltså ingen skillnad i stavning mellan kort och lång konsonant förutom markeringen ”*shadda*”. I arabiskan finns ett annat ortografiskt tecken som kallas tystnadstecken ”*sukuun*”. Det har formen av en liten ring och placeras ovanpå konsonant för att markera att ingen vokal följer på konsonantljudet. Om svenskan skulle ha ”*sukuun*”, skulle det till exempel placeras över bokstaven k i ordet vakta, för att visa att det inte blir vakata utan att t följer direkt på k. Då svenskan saknar tystnadstecken kan det vara svårt att veta om en kortvokal ska skrivas ut eller inte (Abu-Chacra 2009, s 33).

Det finns bokstäver i arabiskan helt utan motsvarighet i de nordiska språken och vice versa vid en jämförelse av alfabetens språkljud. De avvikelser i språkljud som förekommer i arabiskan presenteras tydligt i ett norskt material enligt figur 3 nedan (Alnes & Lehne 2014). Detta material kan vara till stor hjälp för att förstå skillnaderna mellan alfabeterna men även för att hitta rätt uttal på målspråket. Man måste höra enskilda ljud för att kunna hitta en motsvarighet i skriften. (Alfaportföljen 2007, s 17). Även om det är norska/arabiska som presenteras i

schemat nedan så kan det till stor del appliceras även på det svenska alfabetet. (dock inte de sista 7 ljuden). Då man studerar figur 3 nedan är det uppenbart att många språkljud inte har någon motsvarighet i arabiskan. Varje överkryssad ruta visar på norska språkljud som saknar motsvarighet i arabiskan.

العربية			العربية		
 a Iran	 e i ebra/ibra		 o å osra/åsra		
 s sæmækæ	 n naar	 l laimoon	 m moftæh	 r rozz	
 t tofaæshæ	 f færswlæ	 h hærsam	 k kælib	 d diik	
العربية g	العربية v	 b bættæ	العربية p	العربية u	 j jædd
 æ ærnæb	العربية ø	العربية y	العربية ng / nk	 sj / skj sjæms / skjæms	العربية kj
 ai ain	العربية ei	العربية (oi)	العربية au	العربية øy	

Figur 3.><http://www.vox.no>>

Varje bokstav har flera olika skepnader i arabiskan. Man brukar tala om isolerad, initial, medial, och final form. Som bilaga ett illustrerar, behåller bokstaven i alla former något kännetecken som särskiljer den från andra bokstäver (Abu-Chacra 2009, s 11). Det svenska alfabetet har i huvudsak två former av bokstäver som kallas versaler och gemener. I svenskan lärs ut att varje ny mening inleds med stor bokstav eller versal. I arabiskan inleds varje ord med initial form. Svenskans versaler används inte lika flitigt som denna initiala form. Detta kan göra att versaler glöms bort efter punkt men även vid egennamn. (Schulz 2000, s 5; Frennberg 1990, s 58).

3.8. Genus

Svenskan har två genus, neutrum (ett-ord) och utrum (en-ord). Även arabiskan har två genus ”*al ginsu*” اَلْجِنْسُ (Schultz E, et. al 2000, s 15).

- Maskulinum ”*al-mudakkaru*” اَلْمُدَكَّرُ har inte någon speciell markering.
- Femininum ”*al-mu annatu*” اَلْمُوَنَّتُ har flera olika markeringar.

Svårigheten med svenskan är att det inte finns klara regler att luta sig emot för att veta om ett ord är neutrum eller utrum (en eller ett ord). I arabiskan ser man med lätthet skillnaden på maskulinum och femininum då den skrivna formen av femininum avslutas med ett ”*Ta marbutah*” (slutet t). Då ”*Ta marbutah*” ة uppträder i slutet på ett ord, så är det i regel femininum och adjektiv böjs efter genus. Saknas denna markering för femininum så tar substantivet oftast maskulin form och detta påverkar även adjektiv som följer samma mönster i singular. Maskulina substantiv slutar oftast med konsonant men även här finns undantag. För att se skillnaden i skrift på maskulinum och femininum följer här tabell 5 med ”*Ta marbutah* ة” i final form. (Abu-Chacra 2009, s 77).

Tabell 5. Arabiskans två genus i skrift

Maskulinum	Femininum
Han är elev	Hon är elev
Huwa talib هو طالب Han elev (mask)	Hiya taliba هي طالبة Hon elev (fem)

3.9. Ordföljd i påståenden och frågor

Andersson (2001) illustrerar skillnaden i ordföljd mellan svenska och arabiska med hjälp av översättning och glossning av följande exempel.

Den gamle mannen såg Ivans hus.

Shaf el radjul el khitar beit ifan

Såg mannen den gamle hus Ifan

شَافَ الرَّجُلُ الْخَيْتَارَ بَيْتَ إِيفَانَ

Ordföljdsfel är inget som är specifikt endast för arabisktalande. Många andraspråksinlärare med varierande bakgrund har liknande problem med den svenska ordföljden, i synnerhet den omvända ordföljden som åsyftar inversion i V2-satser med VS-ordföljd. (Källström 2012, s 136). VSO (verb, subjekt, objekt) normal ordföljd i påståenden på klassisk skriven arabiska. Däremot är det vanligt i arabiskt *talspråk* med SVO-ordföljd. Ordföljden VSO används i svenskan för konstruktion av frågor (Sundberg & Holmberg 2004, s 10). Vid konstruktion av frågor på arabiska inleds påståendet med ordet "hal" هَلْ, men rak ordföljd bibehålls (Abu-Chacra 2009, s 57). I vardagligt språk används inte "hal" för att markera en fråga utan istället används ordföljd för påståenden. Ja/nej-frågor markeras då endast med intonation (Källström 2012, s 135 tabell 7:1). Detta kan jämföras med spanskans: *Porqué? "Varför"?* Med: *porque "därför"* (Falk & Sjölin 1985, s 53). I en bok om språktypologi presenteras ordföljden i arabiskan och svenskan (Andersson 2001, s 11, 17).

Tabell 8. Ordföljd i svenskan och arabiskan

Språk	Ordföljd	PRE/ POST	ADJ S/ S-ADJ	GEN-S/ S-GEN
svenska	SVO	PRE	ADJ-S	GEN-S
arabiska	VSO	PRE	S- ADJ	S-GEN

3.10. Användning av subjekt

Ex: Jag skriver = "Aktub(u)" أَكْتُبُ består på arabiskan bara av *ett* ord, nämligen verbet i första person singular (jag-form). För arabisktalande kan det vara en svårighet att en fullständig mening på svenska i allmänhet kräver både subjekt och verb.

3.11. Bestämmdhet

Den morfosyntaktiska kategorin *bestämmdhet* är ovanlig i världens språk men vanlig i Europa. Bestämmdhet är obligatorisk i svenskan. Antingen är frasen bestämd eller obestämd. Då frasen är obestämd måste vi avgöra om obestämd artikel ska skrivas ut, eller inte. I arabiskan används inte obestämd artikel i dialekter.

Tabell 9. *Bestämmdhet* (Källström 2012, s 59- 62)

språk	obestämd art	bestämd art	dubbel bestämmdhet
svenska	fristående	fristående, suffix	förekommer
arabiska	suffix	fristående	förekommer

Exemplet nedan visar att en fullständig mening på arabiska kan bestå av två komponenter i jämförelse med svenskans fyra. Som nämndes tidigare skrivs verbet ihop med personligt pronomen i arabiskan. I svenskan är det ofta nödvändigt att skriva ut obestämd form som en eller ett framför substantivet ex; Jag skriver en bok. I arabiskan däremot, är det överflödigt med artikel om man inte just vill betona det antal som åsyftas.

Jag skriver en bok

Aktub(u kitab

Skriver (1 SG) bok

أَكْتُبُ كِتَابٌ

Arabiskans bestämda form av substantiv markeras med ett ”al” ال och detta det motsvaras av den bestämda slutartikeln (-en, et) i svenskan. Den placeras framför substantivet enligt följande exempel:

Jag älskar boken

Uhibb(u) al kitab

Älskar (1 SG) best. bok
أحبُّ الكتاب

Den bestämda artikeln ”al” ال används för såväl maskulina som feminina ord. Vid dubbel bestämdhet, så används artikeln på följande sätt (Schulz 2000, s 32).

Den gamla trädgården är vacker.

Al hadiqa al qadima (hiya) djamila.

Best. trädgård den gamla hon vacker

أَلْحَدِيقَةُ الْقَدِيمَةِ هِيَ جَمِيلَةٌ

3.12. Verb och kopulan *vara*

Verbens grundform i arabiskan motsvaras av svenskans preteritumform i maskulinum. Detta innebär att sökformen av verb som *läsa, skriva, lyssna*, i ett arabiskt lexikon står sorterade under preteritumformen, *han läste, han skrev, han lyssnade*. Varje sats på svenska kräver oftast ett finit verb och ett subjekt. Förhållandet mellan finit verb och subjekt kallas *platshållartvång* (Källström 2012, s 147, 154). Det svenska verbet ”att vara” är ett kopulaverb då det kopplar ihop predikativet med subjektet. Det kan översättas med arabiskans verb ”*Yakuun*” يَكُونُ men det används inte så flitigt i arabiskan, särskilt inte i talat språk. Egentligen är det överflödigt då det i första hand är predikativet som innehåller informationen (Källström 2012, s 150, 152). Arabiskan är ett språk där kopulalösa satser förekommer i presens. Ett exempel med verbet ”*vara*” i samband med adjektiv följer här:

Han är snäll.

Hue latif.

Han snäll

هُوَ لَطِيفٌ

Exempel på kopulan ”vara” i samband med befintlighet till vänster enligt vardagligt språk. På korrekt klassisk arabiska använder man sig av verbet ”vara” *yakuun* يَكُونُ ,enligt nedanstående exempel till höger.

Han är hemma.

Hue fi al bait.

Han i best. hus

هُوَ فِي الْبَيْتِ

Han är i skolan

Hue yakuun fi al madrase.

Han är i best. skola

هُوَ يَكُونُ فِي الْمَدْرَسَةِ

Verbet ”kana” كَانَ som är preteritumformen för kopulan *vara*, böjs efter person och förflyttar hela satsen till dåtid. Till skillnad från *yakuun* så kan *kana* inte utelämnas. Satsen kan inledas med verbet ”kana” كَانَ men fortsätter med verb i presens. Exemplet nedan illustrerar två sätt att bilda dåtid. Med ”kana” och presens

(tv), samt preteritum utan ”kana” (th). (Abu-Chacra 2009 s 378, 379)

Pojken satt på stolen

Kana al walad yedjlus ala al kursi

Var best.pojke sitter på best. stol

Djalasa al walad ala al kursi

كان الولد يجلس على الكرسي

Satt (han) best.pojke på best. stol

جلس الولد على الكرسي

Pojken satt på stolen

3.13.Placering av adjektiv

Enligt tabell 8 placeras adjektivet efter det substantiv det bestämmer och kongruerar med i genus, numerus och kasus. Undantag för kongruensreglerna görs för icke mänskliga ting. Placeringen av adjektiv enligt följande:

Jag köpte en röd klänning.

Ashtereitu fostan ahmar.

köpte (1 SG)klänning röd

إِشْتَرَيْتُ فُسْتَانَ أَحْمَرَ

I arabiskan finns även så kallad “*Idafah-adjektiv*”. Här är den första konstituenten ett adjektiv och den andra ett bestämt substantiv i genitiv som uttrycker en egenskap. Här följer ett exempel på detta (Abu-Chacra 2009, s 58,59, 106).

Godhjärtad

Tayyibatu l-qalbi

god till hjärtat

طَيِّبَةٌ لِقَلْبٍ

3.14. Konstruktion av genitiv

I svenskan sätts ett suffix-s som ändelse på substantivet då man vill uttrycka ägande eller att man har något i största allmänhet (Viberg 1990 s, 115). Här följer ett exempel på hur det arabiska språket uttrycker ägande. Ordföljdmässigt liknar

arabiskan mer den svenska varianten ”Färgen på väskan är svart”. (Se även tabell 8 med ordföljd).

Väskans färg är svart

Lon al shanta, hue asuad

Färg best.. väska han svart

لُون الشَّنْطَة هُوَ أَسْوَد

3.15. Futurum

Kursböcker i grammatik tar vanligen upp tre sätt att uttrycka framtid på svenska. *Jag ska, jag tänker, jag kommer att* + infinitivformen av verbet. (Sundberg -Holmberg 2004, s 63-67). Arabiskan har två vanliga sätt att uttrycka futurum eller framtid ”*bisighat el mustaqbal*” بصيغَة المستقبل.

1. Prefix-s sätts framför verbet i presens. Jämför med presensformen.
2. Den andra varianten av futurum ligger längre fram i tiden. Ordet ”*soufa*” سُوفَ placeras då före verbet i presens. Lägg märke till hur verbet på arabiska behåller samma form i såväl presens som futurum.

Tabell 10. Futurum

Jag skriver (presens)		Aktub(u) Skriver (1 SG)	اكتب
Jag ska skriva (futurum)	1	Saaktub(u) Ska skriver (1 SG)	ساكتب
Jag ska skriva (avlägsset futurum)	2	Soufa aktub(u) Ska (avlägsen framtid) skriver (1SG)	سُوفَ اكتب

3.16. Satsnegation

En normal placering av det negerande satsadverbiet ”inte” är i svenskan *efter* första verbet (V1) i satsen. I arabiskan finns olika sätt att negera enligt tabell 12 och

negationen placeras vanligen *före* verbet vilket kan bli en svårighet då arabisktalande skriver på svenska (Abu-Chacra 2009, s 137,178, 273, 275).

Tabell 11. Negationer

nej, varken, vare sig	Lä	لا
inte heller, vare sig, varken/ eller	wa-lä	ولا
inte (<i>dåtid</i>)	Lam	لم
inte (<i>framtid</i>)	Lan	لن
inte (<i>dåtid</i>)	Ma	ما
Inte, icke, o-, -lös, annan än	Ghayr	غير

Vid negation tillsammans med verbet ”*vara*” som i exemplet ”Han är *inte* lång” används verbet ”*laysa*” som böjs efter person i presens (Abu-Chacra 2009, s 450).

Tabell 12. Verbet ”*laysa*”

Han är inte i skolan	<i>Hue laysa fi al madrase</i> Han NEG i best skola	هو ليس في المدرسة
Hon är inte i skolan	<i>Hiya laysat fi al madrase</i> Hon NEG i best skola	هي ليست في المدرسة

3.17. Rumsuttryck

Arabiskans beskrivning av riktning och befintlighet vid rumsadverbial fungerar enligt exempel nedan.

Riktning حركة

Hem

Illa al manzel

Till best. hem

الى المنزل

Befintlighet موجود

I best. hem

Hemma

في المنزل

Fi al manzel

Många språk saknar distinktionen mellan riktning och befintlighet (Viberg 1990, s 146). I arabiskan använder man samma form till såväl riktning som befintlighet så när som på prepositionerna ”illa” الى (till) eller ”fi” في (i). Därför kan man enligt en kursboks författare i sfi ibland se varianten: ”Han går till hemma”, då arabisktalande talar eller skriver på svenska. (Mörling 2007, s 160).

3.18. Interpunktion

I svenskan sätts punkt (.) vid slutet av meningen och samma regel gäller för arabiskan. Komma (,) används i svenskan bland annat vid uppräkningsordet ”och” är utelämnat (Ljungdahl 2004, s 69, 70). Skillnaden på arabiska är att man vid uppräkningsordet skriver ”och” mellan varje ord enligt följande exempel:

Han äter ägg, bröd, yoghurt och ost

Yaakul beidh ua khubboz ua leben ua djibne

Äter (han) ägg och bröd och yoghurt och ost

ياكل بيض وخبز ولبن وجبن

4. Material, metod och genomförande

Härmed följer en presentation av den metod jag valde för genomförande och insamling av elevtexter skrivna av arabisktalande individer på sfi. Det förklaras hur urvalet gick till och vilka skrivuppgifter elever fick. Jag berättar även om min kompletterande kvalitativa del bestående av intervjuer med tio lärare och hur dessa genomfördes, spelades in analyserades och slutligen kvantitativt kategoriserades för statistikens skull. Det framhålls varför en metod med förberedda intervjuer var att föredra i denna undersökning.

4.1. Inledning

Ambitionen vid en kvalitativ bearbetning är att försöka förstå och analysera helheter (Patel 1994, s 99). Två metoder har valts för denna undersökning bestående av två delar. Sannolikheten var större att kunna besvara min frågeställning med två olika metoder. Den första metoden som valts är empirisk. Den är den viktigaste i sammanhanget då den synliggör avvikelser i skriftlig produktion som här utgörs av 55 elevtexter. Fokus ligger på arabisktalande elever och de skillnader som finns i språkstruktur då man gör en jämförelse av språken. Vid analys av skrivexempel använder jag en kvantitativ metod i form av en tabell med målet att få en översikt av de mest frekventa avvikelserna. Dessutom jämförs arabiskan och svenskan i ljuset av litteratur skriven av Abu-Chacra (2009) och Källström (2012) om det arabiska språket och dess grammatik. Även Andersson (2001) bidrar med viktiga fakta om det arabiska språkets ursprung och struktur. För att stärka resonemanget har jag även använt mig av en kvalitativ metod genom att intervjua lärare som alla har erfarenhet av undervisning av arabisktalande. Jag valde att göra intervjuer framför att lämna ut enkäter. Detta för att undvika korta svar som skulle kunna vara svårtolkade då det handlar om språkstruktur. Intervjuer gav mer utrymme för lärarna att ge språkliga exempel som jag spelade in och sedan kunde transkribera i resultatdelen. Språk är

något mycket komplext och en kvalitativ studie är passande när man vill stärka sitt resonemang (Patel 1994, s 99).

4.2. Urval

Den första empiriska delen består av 55 elevtexter skrivna av olika arabisktalande personer som studerar på B, C-och D-nivå på sfi. Alla elever studerar på samma skola och kommer från olika arabisktalande länder. Eleverna representeras av båda kön och de befinner sig i olika åldrar. (sfi är en frivillig skolform för elever mellan 20-65 år). Texterna har samlats in av fem olika lärare som frivilligt ställde upp med att göra skrivövningar i sina grupper. Dessa fem lärare undervisar i olika grupper på en utav de två sfi- skolorna som finns på orten. Texterna samlades in under en veckas tid.

Till min undersökning har jag valt en kompletterande kvalitativ metod med intervjuer av tio lärare på sfi med varierande års erfarenhet. Jag ansåg att ett antal på tio var tillfredställande eftersom det på den medelstora ort där jag arbetar finns totalt ca 40 sfi- lärare. Då jag själv tjänstgör på en av de två skolorna valde jag av bekvämlighetsskäl den skola där jag arbetar. Jag visste dessutom att det där fanns många arabisktalande elever. Jag meddelade rektorn på skolan att jag ämnade intervju 10 lärare. Vid frågan om hon skulle välja ut vilka lärare som skulle utses så fick jag svaret att jag själv kunde utse tio. Lärarna fick frågorna en vecka i förväg för att hinna fundera över dem och att eventuellt studera elevtexter lite extra. Av de tio lärare jag tillfrågade ställde samtliga upp på intervjuerna som tog mellan fyra och sex minuter vardera. Tid för förberedelse av intervjufrågorna gjorde att lärarna svarade koncist. De öppna frågorna som ställdes finns som bilaga. Intervjuerna skedde avskilt och spelades in.

4.3. Genomförande

Fem lärare på sfi som undervisar på främst B och C-nivå tillfrågades om att vara behjälpliga med att samla in elevtexter för analys. Lärare som undervisade C-

grupper fick en skrivuppgift som jag själv konstruerat. Då jag inte hittade någon undersökning lik denna som gjorts tidigare så användes skrivuppgifter som jag satte samman på egen hand (se bilaga 3). De uppgifter som lämnades till elever på C-nivå handlade om att skriva ett brev till en person. På B-nivå skulle eleverna beskriva en vanlig dag i presens. För att få exempel på olika grammatiska strukturer konstruerades även ett test för en klass på B-C nivå innehållande t. ex ordföljd, och bilder att beskriva enligt bilaga 3. Även elever med andra modersmål fick göra samma skrivuppgift, även om jag sedan sorterade ut texter skrivna av arabisktalande elever. Först vid insamlingen fick eleverna vetskap om att jag endast ämnade behålla de arabisktalande elevernas texter för en analys av innehållet. Alla gav sitt medgivande till analys av texterna då de försäkrades om att förbli anonyma. På B-nivå skedde samma procedur med en skrivuppgift på en lägre nivå kunskapsmässigt. Dessa texter har i sin tur analyserats och delats in i olika kategorier beroende på vilken avvikelse som upptäckts i texten. Vid analysen lästes texterna igenom och eventuella avvikelser antecknades efter hand oavsett art. Förförståelse i ämnet får inte påverka testningen nämnvärt så att man styr resultatet genom att endast uppmärksamma det man har en hypotes om. (Thurén 2007, s 172).

Intervjufrågor (bilaga 2) lämnades ut till samtliga lärare som meddelades om att jag skulle kontakta dem för intervju efterföljande vecka. Spontana frågor var inte att föredra i detta sammanhang eftersom det krävs eftertanke för att redovisa språkliga avvikelser för en specifik språkgrupp. Genom att ge en veckas tid till kunde jag få genomtänkta svar på skrivsvårigheter som de iakttagit. Jag var medveten om att det fanns en risk för att lärare talade med varandra om frågorna under denna vecka och att detta möjligen skulle kunna påverka de svar som gavs. Av denna orsak var det fördelaktigt att ha en undersökning bestående av två delar, och att intervjuerna skulle komplettera snarare än söka besvara uppsatsens frågeställning. Intervjuerna pågick under en hel veckas tid. Intervjuerna gjordes i ett mindre avskilt rum i närheten av lärarnas arbetsrum för att göra det smidigt och spara tid för dem. De informerades även om att inte varje ord skulle transkriberas, utan att citat skulle väljas ut. Detta

bidrog troligen till att intervjun blev mer avslappnad. Intervjuerna spelades in på en bärbar enhet som placerades på bordet bredvid under pågående intervju.

Ljudfilerna sparades i en mapp i datorn och kodades med bokstäverna (A-J). Vid upprepad avlyssning kunde slagfärdiga citat väljas ut. Citaten framhöll vad lärarna ansåg vara vanligt förekommande skriftliga avvikelser från standardsvenska bland de arabisktalande eleverna. Sådant nämndes som de upptäckt under sin yrkesverksamma tid på sfi. De citat som valts ut kategoriserades i olika grupper av svårigheter eller avvikelser som uppmärksammats enligt bilaga 4. Dessa jämfördes därefter med elevtexterna som även dessa kategoriserats och vars resultat skrivits in i tabellform.

4.4. Etik

Alla respondenter har behandlats enligt Kvalets etiska förhållningssätt. De samtyckte till att texterna användes i studiesyfte om de fick förbli anonyma. De 55 elever som skrev texter såväl som de tio lärare som intervjuades fick alla informationen om att deras namn inte skulle synas någonstans i studien eller att information i texterna skulle kunna röja deras identitet. Av denna orsak har namn på nuvarande bostadsort som nämns i elevtexter, namn på personer tagits bort och ersatts med XXX. Enligt samtycke har eleverna kodats med siffrorna 1-55 och lärarna som intervjuats har kodats med bokstäverna A-J (Kvale 1997, kap 4, 5). De intervjuade hade när som helst möjligheten att avbryta intervjun om de inte ville fullfölja den och de fick vetskap om att detta inte skulle ha några negativa följder för dem (Vetenskapsrådet 2002, s 7).

4.5. Reliabilitet och Validitet

Att verkligen mäta det man har för avsikt att mäta kallas för *validitet* (Thurén 2007, s 26). Det torde vara hög validitet på insamlingen av elevtexter eftersom eleverna inte i förväg visste vad jag skulle använda texterna till. Att de inte heller hade tillgång till lexikon vid skrivtillfället ökar validiteten. Deras verkliga kunskaper i

skrivande på svenska kommer fram i texterna och det är avvikelserna jag avser mäta och studera. Jag kan inte behandla alla förekommande avvikelser ingående utan studien betonar inledningsvis att det är de mest förekommande som studeras men fokus ligger även på de svårigheter som lärare nämnde i intervjuerna. Urvalet utgörs i den första delen av undersökningen av 55 elever och deras texter. Jag anser att det bör vara ett tillräckligt antal för att få en viss inblick i de vanligaste avvikelserna i skrift. När det gäller validiteten av intervjuerna så är det fördelaktigt med öppna frågor i intervjuer för att verkligen få fram de svar som respondenten vill ha sagda. Med färdigtryckta frågor skulle svaren bli mer begränsade och frågorna skulle bli till viss del vägledande och minska validiteten. När det gäller *reliabiliteten* eller tillförlitligheten på att undersökningen är korrekt gjord så krävs ett representativt antal urval av personer för att eliminera slumpfaktorn. Detta är en kvalitativ metod med kvantitativa inslag och med de två momenten; insamling av skrivuppgifter och intervjuer så ökar reliabiliteten. Alla respondenter som tillfrågades ställde upp. Undersökningen skulle i princip kunna upprepas av någon annan med den beskrivning som finns här och med hjälp av de instrument som bifogas i bilaga två och tre bestående av intervjufrågor och skrivuppgifter (Thurén 2007, s 34).

5. Resultat

Här följer ett samlat resultat av den empiriska delen, dvs. analysen av elevtexter. Resultaten presenteras först i tabellform och därefter följer några exempel på de mest frekvent förekommande avvikelserna (ordagrant) ur olika kategorier som har urskilts i texterna. Varje felaktigt exempel följs av samma text på standardsvenska.

5.1. Avvikelse i elevtexter

Tabell 17. Språkliga avvikelser i elevtexter med hänvisning till relevant avsnitt

De mest frekventa avvikelserna från standardsvenska i 55 elevtexter		Antal avvikelser i 55 olika elevtexter
Vokalfel	3:7	27
Användning av adjektiv	3:13	16
Val av fel konsonant då motsvarighet saknas i arabiskan	3:7	15
Kopulan ”vara”	3:12	13
Ordföljdsfel	3:9	13
Dubbelteckning av konsonant	3:7	11
Användning av versaler och gemener	3:7	11
Utelämnad obestämd artikel	3:11	10
Utelämnat subjekt	3:10	9
Bestämmdhet av substantiv	3:11	7
Omvänd skrivriktning	3:5	7
Tempusfel	3:12	7
Rumsadverbial	3:17	7

Här presenteras av utrymmesskäl de fem mest frekventa språkliga avvikelserna i de texter som analyserats. Avvikelserna presenteras i storleksordning enligt frekvens med två exempel ur varje kategori. Exempelen som finns i sin helhet i bilaga 4 är kodade 1-55 enligt beskrivning i metodavsnittet (aktuell avvikelse markeras med fet stil).

Tabellen visar att **vokalfel** är vanligt förekommande. Vokalfelen är av tre olika slag. Det rör sig om vanliga förväxlingar av vokaler som o och a, men även vokalbortfall och vokalinskott i några få meningar. Val av fel vokal förekom i allmänhet oftare. Exempel på vokalfel är:

”*det **l**ägger nära centrum*”(52) (det ligger nära centrum)

”*gättere**re**cept för **ä**nvändrare*”(51) (jätterespekt för invandrare)

Användning av adjektiv kom på andra plats. Just placering av adjektiv är något som man får räkna till en svårighet bland arabisktalande. Placeringen av adjektiv på arabiskan ligger efter objektet istället för före som i svenskan (Andersson 2001, s 11, 17; Abu Chacra 2009, s 58, 59)

”*jag bodde i **land**et **l**iten och det finns **natur** **jät**tfint*”(1) (jag bodde i ett litet land och det fanns jättefin natur)

”*det är **kv**inna **l**ång*” (20) (det är en lång kvinna)

Val av fel konsonant då ljudets motsvarighet saknas i modersmålet förekommer också då det arabiska alfabetet skiljer sig markant från det svenska (se bilaga 1 samt figur 3). Till denna kategori räknas till exempel konsonanter som g, p och v som saknas i arabiskan. Då ljudet helt saknas i modersmålet söker man en närliggande bokstav enligt följande exempel:

”*Jag och du går ut och **br**amanera **f**arj dag*” (50) (Jag och du går ut och promenerar varje dag)

”*Slutar klockan tolf efter gå till köpa mät*”(5). (Jag slutar klockan tolv och efter det går jag och köper mat)

Det framkommer även i de texter som elever skrivit att kopulan ”*att vara*” på svenska används på ett avvikande sätt eftersom en exakt motsvarighet inte finns i arabiskan. Antingen *utelämnas* verbet eller så sker en *överanvändning* enligt följande exempel:

”*Hoppas allt bra*” (34) (Jag hoppas att allt är bra)

”jag *är* saknar mycket till dig” (47) (Jag saknar dig mycket)

På femte plats kommer *ordföljdsfel*. Eftersom detta fel är något som är vanligt förekommande för många andraspråkselever med varierande bakgrund riktas fokus i denna analys på vad forskning säger just vad gäller arabisktalande och deras svårigheter med svensk ordföljd. I synnerhet är det den omvända ordföljden med inversion i V2-satser med VS-ordföljd som kan vara svårt för många andraspråksinlärare och även för arabisktalande. (Källström 2012, s 136). Exempel på ordföljdsfel i texterna är:

”*När kom jag till XXX kände mig ensam*” (48) (När jag kom till XXX kände jag mig ensam)

”*Ackså på natt vi kan ta öl med mina kompisar*” (50). (Och på natten kan vi ta öl med mina kompisar)

5.2. Svårigheter i skrift som lärare iakttagit

De skriftliga svårigheter som 10 lärare nämnde i öppna intervjuer sammanställs här i tabellform. Tabellen visar antal lärare som nämnde varje kategori. Kategorierna presenteras i tabellform och därpå följer citat ur intervjuer med lärare. De exempel som följer speglar de svårigheter som framträdde starkast i intervjuerna.

Tabell 18. Svårigheter i skrift som lärare iakttagit med hänvisning till relevant avsnitt

Svårigheter som lärare iakttagit gällande elevers skrivande		Antal lärare (av 10 st.) som nämnde svårigheten
Vokalfel	3:7	10
Användning av versaler och gemener	3:7	8
Omvänd skrivriktning	3:5	8
Svårigheter att skriva på raden på ”latinskt vis”	6:0	8
Användning av adjektiv	3:13	5
Kopulan ”vara”	3:12	5
Interpunktion	3:18	3
Negationer	3:16	2
Val av fel bokstav då motsvarighet saknas i arabiskan	3:7	2
Tempusfel	3:12	1
Genitiv	3:14	1
Användning av relativa pronomen		1
Ordföljdsfel	3:9	1

Resultatet av intervjuvären visar att det främst var fyra svårigheter som lärarna hade uppmärksammat. (Lärarna är kodade med bokstäver enligt metodavsnittet).

Val av fel vokal var en viktig svårighet att ta upp visade intervjuvären. Alla lärare tyckte att det behövde uppmärksammas. Det handlade om vokalfel, bortfall och

inskott. Av inspelningarna att döma så verkade flera lärare känna till att arabiskan har färre vokaler än svenskan;

”Man har svårt att skilja på vokalerna, man hör liksom inte skillnaden och kan inte överföra det i skriften heller” (C)

”De har störst svårighet med A och Ä, för dem är det samma ljud” (H)

”Det är som konsonantskrift, de hoppar över vokaler... jag tycker det är typiskt för arabisktalande” (C)

”Det saknas vokaler, det är flera konsonanter på rad t.ex billigt blir bligt”(I)

Användning av versaler och gemener nämnde åtta lärare som en svårighet. Några av lärarna uttryckte att de hade en idé om att arabiskan möjligen inte hade stora och små bokstäver och att det var därför som stora K, P, L och T kunde hamna mitt i ett ord. Exempel på kommentarer rörande detta är:

”De har problem med K, T och L som de skriver som stora bokstäver inne i ord” (E)

”Det kan förekomma att P och T är stora mitt i ordet.” (H).

”Det här med stor bokstav har de ju väldigt svårt att komma ihåg...att starta med det är väldigt svårt för dem” (D).

”Även på D-nivå kan man se att efter punkt kommer inte stor bokstav” (C)

Omvänd skrivriktning och att forma latinska bokstäver var något som åtta lärare tog upp som en svårighet. Eftersom arabiskan skrivs från höger till vänster så upplevdes det som en svårighet för elever att träna in en motsatt skrivriktning. Lärare uttryckte det på följande sätt:

”så vill de ju gärna börja från vänster till höger med bokstaven ...gärna nerifrån och upp” (F)

”De kastar om bokstäverna och skriver i arabisk skrivriktning” (C).

Svårigheter att skriva på raden på latinskt vis var en annan vanlig företeelse enligt lärarnas svar. Lärare uttryckte sin uppfattning om att texten antingen svävade ovanför raden eller hamnade mitt på raden. En lärare tyckte att elevers text även hamnar under raden. Exempel på intervjusvar var:

”Linjen går rakt igenom orden” (H),

”Det är jättesvårt för dem att hålla sig på linjen...det kan gå som i vågor upp och ner” (G).

”Just bokstaven g hamnar ovanför linjen...så den lilla böjen står på linjen” (J).

Vid en studie av elevtexterna är det uppenbart att många svårigheter som återspeglades i texterna *inte* nämndes av lärarna. Möjliga orsaker till detta tas upp i diskussionen. Här följer en lista på dessa kategorier:

Tabell 19. Svårigheter som utelämnades vid intervju

Grammatiska svårigheter som framkom i elevtexter som lärarna <i>inte</i> valde att nämna	
Utelämnad artikel	Utelämnat subjekt
Överanvändning av kopulan ”vara”	Rumsadverbial (riktning, befintlighet)
Futurum	Konstruktion av ja/nej-frågor
Relativa pronomen (ex som)	Dubbelteckning av konsonant
Dubbel negation	Bestämmdhet av substantiv

5.3. Kvalitativ analys

Här följer en analys av resultatdelen. Först behandlas avvikelser i elevtexter i ljuset av tidigare forskning och en jämförelse sker av språkstrukturen i svenskan och arabiskan. Hänvisningar till inledande kapitel sker successivt för att knyta an till vad som nämnts i ämnet. Därefter följer en analys av intervjusvaren. Tankar om bakgrunden tas upp som en möjlig förklaring till de svar som gavs vid intervjuerna.

5.3.1. *Analys av elevtexterna*

Resultaten visar att de mest förekommande avvikelserna i de elevtexter som studerats är vokalfel av olika slag. Det visar sig i att vokalen ibland helt utelämnas (vokalbortfall). En möjlig förklaring till detta fenomen kan vara att arabiskans kortvokaler är mindre viktiga och inte behövs skrivas ut. Kanske kan det vara så att man därför tror sig kunna överföra denna regel även på svenskan Wedin (2010, s 61). Då kravet på att använda kortvokaler saknas i arabiskan så kan det möjligen uppfattas som mindre viktigt att lära sig användningen av dem. Dessutom har arabiskan endast tre vokaler men svenskan har nio vokaler med runt 17 olika vokalljud (Schulz E et.al 2000, s 3). Källström kallar svenskan ett exotiskt språk med sällsynta vokaler som å, ä och ö. Många av svenskans vokalfonem uttalas långt upp och långt fram i munnen. Det är svårt att göra skillnad på ljuden vilket ofta ”färgar av sig” i skrift (Källström 2012, s 17-19).

I elevtexterna såg man förutom vokalfel ett antal fel som rörde val av fel bokstav då motsvarighet saknas i modersmålet. Som figur 3 visar så finns avsaknad av såväl nordiska vokalljud som konsonantljud i arabiskan. De vanligaste felen uppkommer vid användning av bokstäverna p, v och g (som saknas i arabiskan). De bokstäver som ligger närmast i modersmålet ljudmässigt blir ofta den bokstav som väljs i skrift (Alfaportföljen 2007, s 17). Om man inte hittar ljudet blir det svårt att stava också. Skrivexempel som styrker detta finns under resultattabellen i resultatdelen samt i bilagan. Här kan man anta att svårigheten med att uttala nya ljud ”färgar av sig” även i skrift. Man skriver alltså på samma sätt som man uttalar. Figur 3 (Alnes, Lehne 2014) visar tydligt hur konsonanter som G, V och P saknas i arabiskan. Detta är sannolikt orsaken till att man i exempeltexterna finner felstavningar som ”*bramanera*” (promenera) och ”*tolf*” (tolv). Jag anser att det här finns ett tydligt samband mellan felen i texterna och modersmålets uppsättning av fonem.

Tabell 20. Närliggande språkljud då motsvarighet saknas i modersmålet

svensk konsonant som saknas i arabiskan	konsonant som ligger närmast ljudmässigt
p	b (Bä) ب
v	f (fä) ف
g	k (käf) ك

Det framkommer även i de texter som elever skrivit att kopulan ”att vara” på svenska används på ett avvikande sätt eftersom en exakt motsvarighet inte finns i arabiskan. Antingen utelämnas verbet och meningen skrivs utan verb som i: ”*Han fin*”. Bland dem som studerat engelska kan det istället ske en överanvändning i form av; ”*Han är skriver*” (jfr eng: *He is writing*). Då det sker en överanvändning kan man tänka sig att det är engelskans meningsbyggnad som har ”smittat av sig” på svenskan – en så kallad transfer.

Det händer att elever på sfi ibland missar att sätta ut versal på rätt plats. Detta styrks av de skrivuppgifter i bilaga 4 som analyserats i studien. Detta kan ha sin grund i att versaler och gemener inte förekommer i arabiskan utan att istället varje bokstav har en initial, medial, final och isolerad form enligt bilaga 1 (Schulz E, et. al 2000, s 5). Detta kan även vara orsaken till att elever glömmer att sätta stor bokstav efter punkt. Man märker att detta är ett problem främst bland de elever som befinner sig på A och B-nivå. Dessa elever har i regel kortare skolbakgrund och har mindre erfarenhet av de latinska bokstäverna till exempel via studier i engelska eller franska. Orsaken till att man i elevtexter finner versaler mitt i meningen kan vara just det faktum att varje ord i arabiskan inleds med initial form av bokstaven, vilket till viss del skulle kunna liknas vid svenskans versaler. Då man finner versaler mitt i ett ord är det svårare att se sambandet. Vid studier av elevtexter och vid intervjuer av lärare så framkom det att det var vissa bokstäver som oftare än andra skrevs som versaler mitt i en text, nämligen K, P, T och L, men även andra. De arabiska bokstäverna

framträder i fyra olika skepnader enligt bilaga 1, initial, medial, final och isolerad form. Exempel på felanvändning följer här:

”*Klockan Kvant i Elva*”(30) (Klockan är kvart i elva.)

”*Du Kan sova ensam När du tycker om det*”(32) (Du kan sova ensam när du vill.)

Om man tar hänsyn till likheten i form mellan versaler och gemener just när det gäller vissa bokstäver så är det förståeligt att man helt enkelt missar vad som skiljer dem åt i skrift. Även bokstäverna C, S O och V kan nämnas men då de senare har samma utseende som versal och gemen så är de lättare att ha överseende med. Troligen har det betydelse hur länge man har studerat de latinska bokstäverna tidigare och vanan av att använda dem i skrift. Det är främst analfabeter och elever på kurs A som verkligen får ordentlig träning i att forma bokstäverna rätt från början eftersom det på de högre nivåerna i sfi redan förväntas att eleven kan reglerna för hur de latinska bokstäverna ska formas.

5.3.2. *Analys av intervjuresultat*

Den kvantitativa analysen visar att ett övervägande antal lärare nämnde det hantverksmässiga i skrivandet snarare än det grammatiska som en svårighet. Det handlade om den omvända skrivriktningen och svårigheten att skriva på ett latinskt vis med text som följer raden på ett korrekt sätt. En av orsakerna till att flertalet lärare tog upp detta det kan vara att det var en ny och aktuell fråga. Skolan (där intervjuerna skedde) har på senare tid startat upp alfabetisering och utöver dessa analfabeter finns flera nya grupper med elever med kort eller ingen skolbakgrund från hemlandet. För en svensk som omvänt lär sig att skriva på arabiska som vuxen kan problematiken vara densamma. Wedin uttrycker sig så här om sina studier i arabiska och hur hon kämpade med handstilen;

”När jag skulle lära mig läsa och skriva med arabisk skrift som vuxen var just handstilen ett stort problem. Hur jag än försökte såg det jag själv skrev inte ut som det skulle....Det var helt enkelt svårt att få handen att göra det den skulle och det var svårt att förstå var man kunde slarva och var man inte kunde det” (Wedin 2010, s 56).

I elevmaterialet som analyserades fanns många exempel på elever som skrev med omkastade bokstäver men även elever som skrev ovanför raden eller med texten mitt på raden. Det senare finns inte med i tabellen eftersom det kan anses godtyckligt vad som är ett ”latinskt” skrivsätt. Denna sida visar hur man ska förhålla sig till raden då man skriver de arabiska bokstäverna. Samma utmaning krävs då man skriver de latinska bokstäverna <http://www.kursnavet.se /arabiska/m02_1_4.htm>.

Vokalbortfall ingick i kategorin vokalfel. Så många som fyra av tio lärare tog upp vokalbortfall som något specifikt och typiskt för elever med arabiska som modersmål. Med tanke på att speciellt de korta vokalerna är av mindre vikt i arabiskan och inte alls behövs skrivas ut i vardagssammanhang så är det troligen så att det kan vara svårt att förstå vokalernas vikt i svenskan (Säljö 2000, s 173). En annan orsak som kan vara möjlig är att konsonanter i svenskan bärs upp av ett vokalljud som hjälp för att uttalas. B blir (*be*) när alfabetet läses vilket skulle kunna resultera i att ett ord som ”betala” blir ”btala”. På samma sätt skulle vänner kunna bli vner eller vnner. På så sätt skulle man kunna luras att tro att det ”extra” vokalljudet ingår i konsonantljudet då man skriver. Detta är något som jag själv funderat över under mina 17 år som lärare men tyvärr fann jag inget belägg för det i tidigare forskning om ämnet. Även *vokalinskott* förekom och några lärare hade uppmärksammat detta. En trolig förklaring till det är att arabiskan har ett ortografiskt tecken som kallas tystnadstecken eller ”*sukuun*” med formen av en liten cirkel ovanpå konsonanten. Denna markerar att ingen vokal följer efter konsonanten (Abu-Chacra 2009, s 33). Då svenskan inte har något som liknar detta är det svårt att veta om en kort vokal följer eller inte (särskilt då man vanligtvis inte skriver ut kortvokaler i skrift i arabiskan).

6. Diskussion

Mina studier av bl. a Källströms bok om svenska i kontrast till andra språk, däribland arabiska har gett mig en djupare förståelse av språkens struktur och vilka likheter och olikheter som finns. Att generalisera och mena att det beror på endast en struktur i modersmålet att syntaktiska och morfologiska fel görs i svenskan är inte att föredra. Ibland visar fel och ett risktagande att man gjort framsteg i språket och lärt in vissa grammatiska regler, även om det ibland resulterar i skriftliga avvikelser från standardsvenska. Det är som ett interimsspråk eller ett språk på vägen. (Hammarberg 2004, s 27; Wedin 2010, s 28).

En frågeställning som jag hade då jag började skriva denna uppsats var om man kan finna någon tänkbar förklaring i själva arabiska språkets struktur, till de avvikelser från standardsvenska som presenteras i elevtexterna. Helt klart finns stora skillnader mellan ljuden i de båda språken vilket också påverkar skriften. Då ingen motsvarighet till ljudet finns i modersmålet söker man gärna ett närliggande ljud. Eftersom arabiskan endast har tre vokaler så innebär svenskans uppsättning med nio vokaler en klar svårighet. Tydligt var också att lärare uppmärksammat denna svårighet efter vad de nämnde i intervjuerna (Källström 2012, s 17-19). Tendenser till vokalbortfall fanns också i texterna och detta kan bero på att konsonanterna bär betydelsen i orden på arabiska och att kortvokaler inte alls är nödvändiga för att göra texten begriplig, utan att de har mer en grammatisk funktion (Barton 2007, s 104; Wedin 2010, s 61).

Att konsonanterna i svenskan inte är betydelsebärande innebär en annan svårighet- att det är svårare att lära in nya ord på svenska. Då ord bygger på en trilateral rot, som i arabiskan kan man gissa sig till betydelsen av närbesläktade ord. Det blir lättare att minnas och förstå orden (Barton 2007, s 104). Så är inte fallet med

svenskan, som har många låneord från latin och grekiska till exempel (Wedin 2010, s 62; Schulz 2000, s 44; Barton 2007, s 104).

En annan frågeställning som jag sökte besvara var hur lärarnas svar i intervjuerna förhöll sig till elevtexterna. Var det samma svårigheter som uppdagades i texterna som lärarna uppmärksammat? De tio lärare som jag intervjuade undervisar på olika nivåer. Några arbetar med introduktionsgrupper på sfi och även med analfabeter och elever på A-nivå. Då dessa ”nya” elever inte ännu kan producera några längre texter så valde jag att samla in texter skrivna av elever på B, och C-nivå. I dessa texter förekom inte ovanstående problem i större utsträckning. Den stora skillnaden mellan de båda resultaten.

Frågorna i intervjudelen (se bilaga 2) kan möjligen uppfattas som ledande då jag frågar om ordföljd, verb, klockan, adjektiv, handskriften och användning av vokaler. Jag ser det inte som att detta påverkat resultatet för eftersom jag inte specificerade mig nämnvärt. Problem med adjektiv till exempel kan omfatta adjektivets böjning, placering eller komparation. Jag inte nämnde någon specifik svårighet utan lärarna fick själva reflektera över sina iakttagelser. De flesta hade redan antecknat en hel del och förberett sig för intervjutillfället.

Den omvända skrivriktningen som flera lärare nämnde som en svårighet beror antagligen på att arabiskan skrivs från höger till vänster. Detta märks även då elever högläser. Om man läser på ”fel” håll är sannolikheten också stor att man skriver ordet som man ser och läser det i sinnet, från höger till vänster. Flera lärare tog upp svårigheter med att forma bokstäver, att förhålla sig till raderna på ett korrekt sätt och att använda versaler och gemener på ett rätt sätt. Som jag tidigare nämnt är det svårt att ta upp handstil som en svårighet eftersom varje individ har sin egen stil och detta är något som tillåts inom vissa ramar. Jag finner ingen forskning om svårigheter att skriva på raden. Men däremot har Nationellt centrum (2004) publicerat en lektion i hur de arabiska bokstäverna skrivs, vilka bokstäver som skrivs på linjen och vilka som sträcker sig under linjen. Vissa bokstäver kan till och

med skrivs så de ligger ovanpå varandra på höjden. Det verkar som om det helt enkelt beror på en osäkerhet om vilka bokstäver som ligger ovanpå linjen och vilka som sträcker sig under linjen i svenskan. I det arabiska alfabetet har varje bokstav fyra olika skepnader och det finns regler för vilka som kan skrivas ihop eller inte, och vilka som ligger under linjen.

Att svenskan kan textas med versaler är inget självklart för en arabisktalande person. Att texta med isolerade bokstäver är inget man gör på arabiska. De arabiska bokstäverna kan inte skrivas i isolerad form till ord och meningar (förutom i korsord där det är nödvändigt). Dessa olika sätt att skriva på svenska kan vara svårt och nytt för en arabisktalande person.

Bland de kategorier som toppade båda resultatlistorna fanns även placering av adjektiv som man får räkna till en vanlig svårighet bland arabisktalande. Det blir uppenbart då placeringen av adjektiv på arabiskan ligger efter objektet istället för före som i svenskan (Andersson 2001, s 11, 17, Abu Chacra 2009, s 58, 59). Felplacering av adjektiv ser jag som något som kännetecknar just arabisktalande och i bilaga 4 ser man många exempel av detta slag. Om man däremot tittar på adjektivets kongruens så gäller denna svårighet även andra elever med annat modersmål eftersom det inte finns klara regler för val av genus på svenska. (Schultz E, et. al 2000, s 15).

Man kan inte säga att ordföljdsfel är ett typiskt fel för just arabisktalande (även om det fanns med bland de mest frekventa avvikelserna) förutom då det gäller vanlig rak ordföljd i skrift (Källström 2012, s 136). Eftersom arabiskan är ett VSO språk så placeras verbet på första plats i påståenden, vilket motsvarar ordföljd för frågor på svenska. Det som förvånade mig var att det inte fanns många fel av detta slag i elevtextmaterialet. Under mina studier av arabisk grammatik och struktur framkom det att en orsak kan vara att det är vanligt i arabisktalspråk med SVO-ordföljd. Man kan tro att inledningsordet "Hal" för frågor på arabiska som jag behandlade i bakgrundsavsnittet skulle röra till ordföljden på svenska men eftersom "Hal" inte

används till vardags så blir ordföljden och ordalydelsen i frågor densamma som i svenskan, bara med en annan intonation (Abu-Chacra 2009, s 57, Källström 2012, s 135).

”Det är inte sama sak” (12) (Det är inte samma sak)

”Du har många väner” (52) (Du har många vänner)

Dubbelteckning (och stavningsregler i allmänhet) i svenskan är en svårighet som arabisktalande även delar med andra språkgrupper som till exempel elever med slaviska språk som modersmål så därför kan man inte påstå att det är specifikt för arabisktalande. Även om arabiskan inte har dubbelteckning av konsonanter (men däremot dubbelteckning av vokaler) så skiljer man trots det på lång och kort konsonant med hjälp av tecknet *”shadda”* ّ. Detta tecken sätts ovanför den konsonant som ska betonas som lång. Det är alltså ingen skillnad i stavning mellan kort och lång konsonant förutom det ortografiska tecknet *”shadda”* ّ ovanför som är en fördubbling eller *geminering* av konsonantljudet (Abu-Chacra 2009, s 33,34). Då modersmålet saknar dubbelteckning av konsonant så kan det vara svårare att lära in det i ett andraspråk. Kotsinas talar om språkliga markerade och omarkerade strukturer. Det blir oftare fel vid inläring av en markerad struktur och detta gäller vare sig strukturen finns i modersmålet eller inte. (Kotsinas 1985, s 164).

Placering av negation var något som lärare tog upp som en svårighet men inget som framkom i de 55 elevtexter som undersöktes (vilket naturligtvis kan bero på innehållet i själva texterna). Negationer borde vara en svårighet eftersom negationen placeras före det finita verbet i arabiskan. Detta är något som är vanligt i världens språk och därför kunna kallas en omarkerad struktur som enligt Kotsinas (1985, s 164) är lättare att lära sig än en struktur som är ovanlig i världens språk. När det gäller negationer så är de dessutom lite flytande i talat språk även om svenskan egentligen har en efterställd negation (Abrahamsson 2009, s 125) Till exempel kan man på svenska höra:

-Vem har varit i Spanien?

-Inte jag.

Något som var lite överraskande var att många av de skillnader som jag trodde var de vanligaste knappt nämndes vid intervjuerna. En sådan sak var klockan som jag trodde att fler skulle ta upp. Bara en lärare nämnde klockan som en svårighet och mycket få elever gjorde fel på uppgiften med klockan. Av denna orsak tog jag bort det material som behandlade just siffror och tid. Även om sättet att uttrycka tid och siffror skiljer sig markant från svenskan så verkar det ändå vara något man lär sig som något nödvändigt för att klara sig i Sverige, där tid och punktlighet är något som ofta betonas.

7. Slutsatser

En del av min frågeställning var om förklaringen till språkliga avvikelser ligger i modersmålets struktur? En kausal förklaring pekar på att det finns en orsak i det förflutna. Modersmålet har man med sig i bagaget och det kan enligt forskare påverka målspråket på olika sätt (Thurén 2007, s 63). Under mina studier av det arabiska språket har jag upptäckt väsentliga skillnader i struktur i jämförelse med svenskan, bland annat de som presenteras i bakgrundsdel. Denna grammatiska insikt ger en möjlig förklaring till varför vissa språkliga fel uppstår i skrift. Man ser tendenser till att modersmålet påverkar målspråket. Kunskap om det arabiska språkets struktur som jag inhämtat via Dalarnas universitets distanskurser, var till stor hjälp för att förstå de svårigheter lärarna beskrev och även de språkliga misstag som uppträdde i elevtexterna. Modersmålet har en viss inverkan på målspråket. Även om man enligt Karl Popper inte kan verifiera en hypotes till 100 % så skulle man kunna falsifiera den genom att låta elever med andra modersmål skriva samma

texter och se om samma avvikelser blev synliga (Thurén 2007, s 129). Att jämföra med andra elevers texter (med annat modersmål än arabiska) hade dock gjort denna studie alltför omfattande och det får lämnas till vidare forskning. Dock skulle det vara intressant att se om samma misstag skulle uppträda i texter skrivna av elever med annat modersmål.

Avslutningsvis skulle jag vilja slå ett slag för ett positivt inlärningsklimat för att kunna stärka elever (empowerment). Att läraren har ett intresse för språk och visar nyfikenhet för elevers förstaspråk bidrar till språkutvecklingen. Elever behöver känna att lärare tar deras modersmål på allvar, att det är något viktigt och värdefullt. Detta bidrar till ett gott förhållande mellan elever och lärare och ökar förståelsen och insikten (Källström 2012, s 206; Wedin 2010, s 39).

8. Litteraturförteckning

Abu-Chacra, Faruk (2009). *Arabiska Grammatik med övningar*. Pozkal, Poland: Studentlitteratur

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur

Alfaportföljen (2007). Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Institutionen för språkdidaktik. Stockholms universitet

Alnes Buanes, Ingrid & Lehne, Kathrine (2014). *Materiell på morsmål i lese- og skriveopplæringen*. [online] Vox, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Oslo. Tillgänglig på <<http://www.vox.no>> [webbplatsen besökt 2015-06-22]

- Andersson, Lars-Gunnar (2001). *Språktypologi och språksläktskap*, 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
- Barton, David (2007). *An introduction to the ecology of written language*, Oxford: Blackwell Publishing
- Danielsson, Anders (2015). *Fortsatt många asylsökande under 2015*, Migrationsverket [online]. Tillgänglig på < <http://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Nyhetsarkiv/Nyhetsarkiv-2015/2015-02-03-Fortsatt-manga-asylsokande-under-2015---behovet-av-boendeplatser-okar.html>> [Webbplats besökt 2015-06-22]
- Enström, Ingegerd (2010). *Ordens värld: svenska ord-struktur och inläring*, Hallgren & Fallgren
- Falk Johan & Sjölin Kerstin (1985). *Spansk pocketgrammatik*. Esselte Herzogs: Uppsala
- Frennberg S & Sondén M (1990). *Lilla rättstavningsläran*. Arlöv: Natur och Kultur
- Haglund, Charlotte. 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
- Hammargren Bitte (2008-12-15). *Arabiskan är Sveriges tredje största språk*. Artikel i Svenska Dagbladet

- Hyltenstam K. & Abrahamsson N. (2003). Maturational constraints in SLA In: Wedin, Åsa (2010) *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare: Studentlitteratur AB*
- Kotsinas, Ulla-Britt (1985). *Invandare talar svenska*. Malmö: Liber Förlag
- Nationellt centrum för flexibelt lärande (2004). *Bokstävernans form* [online] Tillgänglig på <http://www.kursnavet.se/arabiska/m02_1_4.htm> [webbplatsen besökt 2015-06-22]
- Kvale Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning, Sven-Erik Torhell: Studentlitteratur
- Källström, Roger (2012). *Svenska i kontrast, Tvärspråkliga perspektiv på svensk grammatik*: Studentlitteratur
- Ljungdahl C & Franson M (2004). *Vår svenska grammatik*. Smögen: Smögenbokförlaget Ellum
- Mörling Margareta (2007). *Att undervisa analfabeter. Från det konkreta till det abstrakta*. Stockholm: Natur och Kultur
- Patel R & Davidsson B (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- 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
- Schultz, E, et al (2000). *Standard Arabic, an elementary intermediate course*. Cambridge: University Press
- Sundberg-Holmberg L et al (2004). *Kurs B och C grammatikövningar för sfi*. Stockholm: Sanoma utbildning AB

Säljö Roger (2000). *Lärande i praktiken ur ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag (bokförlaget Prisma)

Thuren Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber AB

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Elanders Gotab

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 dec 1983]*. Stockholm: Universitetets institution för lingvistik

Viberg Åke et al (1990). *Svensk grammatik på svenska*. Stockholm: Natur och Kultur

Wahlsten, Mathias (2015). AF-chefen: *Dubbelt så många boenden och mer resurser behövs*. [online] Tillgänglig på: <<https://samtiden.nu/14829/af-chefen-dubbelt-sa-manga-boenden-och-mer-resurser-behovs/>> Publicerad av: Carola Nilsson 2015-04-24. [Webbsida senast besökt 2015-06-22]

Wedin, Åsa (2010). *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*: Studentlitteratur AB

9. Bilagor

Bilaga 1

1.3 Alfabetet och dess translitteration

	Translitteration	Isolerad	Final	Medial	Initial	Namn
1	(*)	ا	ا..	ا..	ا	°Alif
2	b	ب	ب..	ب..	ب..	Bā°
3	t	ت	ت..	ت..	ت..	Tā°
4	t	ث	ث..	ث..	ث..	Ṭā°
5	ġ	ج	ج..	ج..	ج..	Ġīm
6	h	ح	ح..	ح..	ح..	Hā°
7	h	خ	خ..	خ..	خ..	Hā°
8	d(*)	د	د..	د..	د	Dāl
9	d(*)	ذ	ذ..	ذ..	ذ	Ḍāl
10	r(*)	ر	ر..	ر..	ر	Rā°
11	z(*)	ز	ز..	ز..	ز	Zayn
12	s	س	س..	س..	س..	Sīm
13	š	ش	ش..	ش..	ش..	Šīm
14	š	ص	ص..	ص..	ص..	Šād
15	ḍ	ض	ض..	ض..	ض..	Ḍād
16	t	ط	ط..	ط..	ط..	Ṭā°
17	ḍ	ظ	ظ..	ظ..	ظ..	Ḍā°
18	°	ع	ع..	ع..	ع..	°Ayn
19	ġ	غ	غ..	غ..	غ..	Ġayn
20	f	ف	ف..	ف..	ف..	Fā°
21	q	ق	ق..	ق..	ق..	Qāf
22	k	ك	ك..	ك..	ك..	Kāf
23	l	ل	ل..	ل..	ل..	Lām
24	m	م	م..	م..	م..	Mīm
25	n	ن	ن..	ن..	ن..	Nūn
26	h	ه	ه..	ه..	ه..	Hā°
27	w(*)	و	و..	و..	و	Wāw
28	y	ي	ي..	ي..	ي..	Yā°

Bilaga 2 (intervjufrågor)

Hej!

Jag heter Marika Andersson och skriver för närvarande en C-uppsats i SSA (svenska som andraspråk) vid Göteborgs universitet. Den frågeställning som jag önskar undersöka är:

- Hur påverkar arabiskan svenskan i skrift?
- Vilka avvikelser verkar vara vanligt förekommande för elever med arabiska som modersmål i deras skrivande på svenska? Finns förklaringen i modersmålets struktur?"

I min uppsats har jag valt att avgränsa mig genom att fokusera på det skrivna språket. Jag tänker använda mig av en kvalitativ metod bestående av dels en empirisk undersökning där jag tittar på avvikelser i skrivuppgifter och som en komplettering intervjuas tio lärare som undervisar i sfi (svenska för invandrare). Det är bra om du kan tänka igenom följande frågor före intervjun. Du kommer att vara anonym. Intervjun kommer att spelas in men användas endast i studiesyfte i detta uppsatsarbete.

Intervjufrågor:

1. Har du upptäckt några återkommande svårigheter som elever med arabiska som modersmål har då de skriver på svenska vad gäller till exempel ordföljd, klockan, verb, adjektiv eller något annat?
2. Har du märkt några svårigheter med själva handskriften eller skrivriktningen och kan du ge exempel på detta?
3. Kan man se några svårigheter vid val och användning av vokaler i skrift? Finns det vokalbortfall? Vokalinskott?

Bilaga 3

Skrivuppgifter som användes i uppsatsarbetet

B-nivå

- **Skriv om din dag** (i presens).
- **Skriv till bilder** (med adjektiv).
- Vad ser du på bilden? Ex. *Jag ser en glad kvinna.*
- **Gör en fråga** av ett påstående.
- Ex: *Han heter Ali. -Heter han Ali?*

C-nivå

- **Skriv ett brev**

Din vän bor i XXX och du bor här i XXX.

Du vill att han/hon flyttar hit.

Skriv ett brev till din vän och berätta lite om din stad och varför du tycker att han/hon ska flytta. Skriv minst tre anledningar.

Bilaga 4

Avvikelser från Standardsvenska funna i 55 elevtexter

Alla texter är skrivna av elever på B- och C-nivå på sfi och är numrerade 1-55.

XXX= den anonyma ort där jag samlat in elevtexterna, platser eller namn i texter som skulle kunna röja identiteten hos respondenterna.

Typ av avvikelse

- **Utelämnad obestämd artikel (genus)**

”Det är sol” (13)

”Det är Kvinna” (16)

”Det är bil” (16)

”Det är Söt flicka” (18)

”Det är tjock baby” (19)

”Häst står på park” (22)

”Det är prickig Häst” (25)

”Han är tjock babys” (25)

”Det är fint flicka” (30)

”Det är fint stad” (43)

- **Ordföljd**

”Du vet att bo jag i XXX” (32)

”Har i XXX vi har stor sjun”(33)

”På söndag om du vill, vi ska gå till XXX kyrkan”(34)

”Ackså på natt vi kan ta öl med min kompisar” (34)

”Jag hoppas att vara allt bra med dig och att jag ska titta dig” (36)

”Jag vill att du kommer hit och tittar hur bor vi i XXX”. (37)

”Dessutom XXX ligger vid stor sjö” (37)

”På sommaren XXX är jette jette fint” (41)

”Vi har i XXX en stor sjön som vi alltid gå på sommaren och grillar” (41)

”När kom jag till XXX kände mig ensam” (48)

”Jag har i XXX många kompisar” (50)

”i XXX du kan pratar med svensk maniskor” (51)

”Jag hoppas att tankar du på rätt vis” (52)

- **Kopulan ”vara”**

”Jag tycker mycket henne för hon jättesnäll när jag ringde henne alltid skratta” (7)

”Nu ska jag berätta om min mamma min mamma nu 85 år.” (11)

”Klockan tio över nio.” (22)

”kvinnen Lång” (29)

”XXX stor stad och jag vill att du flyttar hit” (32)

”Hoppas allt bra” (34)

”jag tycker att livet i huvudstaden jättesvara också för dyra” (35)

”Du får också en lägenhet som billigare om du vill” (35)

”Mitt hus jättestor” (46)

”Det mycket bra att vi vara med varandra” (50)

”Det är solen skiner” (17)

”solin är skiner (29)

”jag är saknar mycket till dig” (47)

- **Verbtempus**

”Hon var alltid hjälpa mig med mina barn” (7)

”Vi komma har jette kull och roligt” (41)

”Du komma gilla här mer än Stockholm” (41)

”du måste du tänka om flytar till XXX” (43)

”ska kommer till XXX” (47)

”Jag ska flyttar till XXX”. (47)

”Jag har hört du tänker att kom till i XXX” (49)

- **Användning av relativt pronomen (som)**
 - ”Han kommer från Syrien som heter XXX.” (10)
 - ”Han är gift hans fru som heter XXX och de har två barn” (10)
 - ”det är jättestort ansvar för att kör buss med mång människor som de åka med” (12)
 - ”Jag bor i XXX som vackra stan och människor är mycket snäll” (34)
 - ”det finns inte mycket ävandrare samma Stockholm så du kan lära sig svenska” (51)
 - ”Under sommar tid känner man sig i Spanien” (53)

- **Negationer**
 - ”...därför jag vill inte skada ingen person” (12)

- **Bestämd och obestämd form av substantiv samt i kombination med possessivt pronomen**
 - ”Jag bodde med min familjen” (2)
 - ”Min staden är stor”(2)
 - ”Min staden heter XXX” (8)
 - ” jag somnar klockan tolv på kväll” (4)
 - ” Det är hund. hund är vit.” (23)
 - ”lägenhet är treja och köket” (32)
 - ”med din familjen” (49)

- **Utelämnat subjekt**
 - ”På sommeren gick till XXX vid min huset” (2)
 - ”Slutar klockan tolv sedan åker buss till hem och hemta mina barn klockan halv två eter mat”(4)
 - ”förra månden träfade henne på facebok.” (9)
 - ”När hon var ung var mycket vacker” (11)
 - ”Var en aktiv anställd” (11)

- ”När går i skolan?” (16)
- ”men nu jag tycker mycket om” (48)
- ”Jag tänker på dig varför flyttar inte hit” (52)
- ”XXX jättefint stad, finns strand nära mitt hus” (53)

- **Användning av adjektiv**

- ”jag bodde i landet liten och det finns natur jättefint” (1)
- ”Var... en mamma perfekta” (11)
- ”det är en bil svart” (13)
- ”det är kvinna lång” (20)
- ”det är solen gul” (20)
- ”Vädret är jättevacker” (2)
- ”det är en tjock barn” (17)
- ”jag vet att du laga matjattegod men ska jag diska och städa i lägenhet.”(32)
- ”I sTocKholm finns det många arbeTlös. (36)
- ”Den stad har en jättefint natur” (44)
- ”Ta det lugn” (44)
- ”du finnes många fint områder här” (43)
- ”när vi är ledig” (46)
- ”I XXX finns en står biblioteket får man sitta och lässa också” (48)
- ”jag känner inte att tråkig” (49)
- ”du ska få fina tid” (49)

- **Rumsadverbial**

- ”Det är bra att bor hit” (33)
- ”Jag tror att väder hit i XXX sama att XXX” (33)
- ”Jag hopes att jag kan se dig senara hit i XXX”(33)
- ”Jag tycker att du ska flytta till här” (34)
- ”När ska du flytta här?” (46)
- ”jag hoppas att flytta till hit” (48)

”..för att finns inte mycket folket hit” (52)

- **Frågor**

”Varför du ska göra det? (12)

”Sjuk är pojken?”(22)

- **Skrivriktningen**

”Sriyen är jättelång” (2)

”kolckan är halv tio” (14)

”XXX ligger bredvid en fint söj” (32)

”det är jättetrevilg” (33)

”Mhv” (37)

”i sommar det bilv full med folket” (52)

”Sluta du måste kurs D ISF för att jobba” (55)

- **Användning av versaler och gemener**

”är lernia en skola?” (13)

”Det är Kvinna” (16)

”Det är en Prickig häst” (17)

”Fem i ETT” (23)

”sjuK är pojKen” (23)

”är pojKen sjuK?” (27)

”går Hon i sKolan?” (27)

”Halv Tio” (29)

”KloKan over Fura” (30)

”Klokan Kvart i Elva”(30)

”Du Kan sova ensam När du tycker om det.” (32)

- **Vokalfel**

”jag ska brätta om min kompis” (3)

- ”du kan gå till centrum med buss 15 minuter” (33)
- ”medvählsningar” (43)
- ”så myckt...mänkör” (47)
- ”är lugnre än Stockholm”(52)
- ”Jag har inte slcktingar som bor här” (54)
- ”Det finnes mycket vädden och skogar” (1)
- ”Det är varmet” (14)
- ”fem i tolv” (21)
- ”jag har Köpet en present för dig” (43)
- ”det finnes mycket mänsäkor bor i stad” (43)
- ”jag mycket interiserad” (50)
- ”XXX har fin utsikte” (54)
- ”Klockan är fem i att” (19)
- ”Kvena är lång” (22)
- ”kvart övar nio” (23)
- ”träffa kompesar på helgen” (32)
- ”Inta så många bor i XXX man det är så fint.” (33)
- ”På summer kom många fögel” (33)
- ”Jag vill riktigt glad när du ska flitta och vänta dig medan dessa månad” (34)
- ”min vän har en pizzaria och han behover en inställde” (42)
- ”verje helg sitter vi med värandra ock spela kort och dicka med värandra.
(42)
- ”Så jag onskar att du Flytta hitt” (42)
- ”det var svart det var unnlenda ländet och språkt” (48)
- ”gätterecept för användrare” (51)
- ”Jag skulle veta om du förtfarande bor i Stockholm”.(52)
- ”det legger nära centrum” (52)

- **Val av fel bokstav då motsvarighet saknas i modersmålet**
”slutar klockan tolf after gå till käpa mät”(5)

”tittar på tv och dator åbnar skyp tala med vännr”(5)

”Jag vill berätta om min sester” (7)

89= ”otinio” (15)

100= ”hondra” (15)

20= ”tjogo”

”klockan är kvart över fera” (18)

”hånden är vit.” (22)

”Det är håst” (23)

”kvart över fera” (29)

”Det är host” (31)

”Hur mor du?” (37)

”Hur mår då?”(45)

”vi jobba tillsammans i bittiken” (54)

”Jag och du går utt och bramanera farj dag” (50)

- **Dubbelteckning av konsonant i svenskan**

”...som jag hade i mit hemland” (12)

”det är inte sama sak” (12)

”jag har hitat ett jättfint hus”

”jobbar som modern” (14)

”flickan klär sig kort klänning” (24)

”manen kör svart bil” (24)

80= ”åte” (25)

”det är vacker Flika” (26)

”här i XXX fins mycket job” (41)

” I senaste meningar hoppas jag att du bli min grana” (43)

”jag hopas att bra med dig” (50)

”Du har många väner” (52)

- **Interpunktion**

”Han Kör bill. Och bil är svart.” (23)

XXX är jättefint int röra som Stockholm det måste du flyttar har i XXX och studer har bättre har i XXX Det finns sjön och Det finns syrkan mycket”.

(47)

- **Prepositioner**

”Om du vill flyt du ringar på mig” (49)

”Jag bor i XXX från ett år” (49)

”jag bjuda dig att du komma ihog till mig” (50)

” I XXX finns många soker bättre till dig” (52)

Bilaga 5

Citat ur intervjuer med 10 lärare

Respondenterna i intervjuerna kallar jag A-J. För att uppnå en lättöverskådlig beskrivning av de avvikelser som lärarna nämnde så kategoriseras svaren på liknade sätt som citaten presenteras i elevtexterna, alltså enligt vilken svårighet som uppvisas eller beskrivs. Varje lärare som uttalat sig med valt citat märks med en bokstav som representerar pedagogen i fråga.

- **Ordföljd**

”till exempel: varje dag jag går i skolan” (A)

”mina elever har mycket problem med den omvända ordföljden” (B)

”De har svårt med omvänd ordföljd...araber har svårt med det absolut” (D)

”De vänder på ordföljden subjekt/verb” (J)

- **Användning av verbet "vara"**

"De blandar är och har" (A)

"Är och har kan de inte skilja på" (C)

"Istället för: du är en snäll lärare, så blir det: du snäll lärare" (G)

- **Verb i dåtid**

"Väldigt ofta står verbet i presens istället för preteritum" (A)

- **Användning av relativt pronomen (som)**

"Jag har en bror som han bor i Göteborg" Det är typiskt för arabisktalande tycker jag"(H)

- **Negationer**

"att de gärna sätter *inte* framför verbet" (D)

"Inte kommer före istället för efter verbet" (J)

- **Användning av adjektiv**

"Adjektivet kommer på fel plats, till exempel om de vill säga jag har en gammal pappa, så säger de; Jag har en pappa gammal." (F)

"De sätter adjektivet efter substantivet; Jag ser en bil gul, till exempel" (G)

"De vill hellre sätta adjektivet efter substantivet" (I)

"De har svårt...att följa efter en, ett eller många eller bestämd och obestämd form. Det har de väl antagligen inte på sitt eget språk" (G)

"Det är svårt att veta skillnaden mellan adjektiv och adverb, var det ska vara *t* på slutet och var det inte ska vara det" (H)

- **Klockan**

” När klockan är halv tre säger de; Klockan är två och halv. Det är bra att veta för lärare att de tänker så. Det har jag haft nytta av.” (F)

- **Skrivriktningen, att forma bokstäver**

”Formar bokstäverna från höger till vänster” (A)

”Det tar ganska lång tid för dem att lära sig att skriva bokstäverna ordentligt” (B)

”de kastar om bokstäverna och skriver i arabisk skrivriktning” (C)

”Det syns att de inte har samma skriftspråk” (C)

”Deras är ju så runda, inte som våra,...A till exempel det är ju mycket raka streck som vi har” (D)

”De är ju vana vid att skriva tvärs om” (D)

”På C och D-nivå märker jag inga problem med skrivriktningen” (E)

”så vill de ju gärna börja från vänster till höger även med bokstaven...gärna nerifrån och upp” (F)

”Bokstäverna lutar ofta åt fel håll” (H),

”Handstilen avslöjar lite, stjälp lite” (H)

” Till exempel ord som ljus, att j:et kommer före l:et.... de faller in i det arabiska” (J)

- **Svårigheter att skriva på raden på latinskt vis**

”De skriver väldigt stort har jag märkt och de får ofta inte plats på linjen...om det är en kort rad behöver de mycket mera utrymme” (B)

”Antingen skriver de högt över eller nästan så att vissa bokstäver ligger under” (C)

”Ofta lägger de hela boksaven över som lilla G till exempel, det står på linjen”(C)

”Bokstäverna blir i mitten (av linjen) och det blir väldigt svårt att läsa” (D)

”De skriver mitt på linjen...linjen skär igenom bokstäverna” (F)

”Det är jättesvårt för dem att hålla sig på linjen...det kan gå som i vågor upp och ner” (G)

”Linjen går rakt igenom orden” (H)

”Bokstäverna flyger över linjen” (I)

”Just bokstaven g hamnar ovanför linjen...så den lilla böjen står på linjen” (J)

- **Användning av versaler och gemener**

”De blandar stora och små bokstäver” (A)

”Även på D-nivå kan man se att efter punkt kommer inte stor bokstav” (C)

”Det här med stor bokstav har de ju väldigt svårt att komma ihåg...att starta med det är väldigt svårt för dem” (D)

”De har problem med K, T och L som de skriver som stora bokstäver...inne i ord” (E)

”De har svårt att skilja mellan stora och små bokstäver” (G)

”Svårt att skriva stor bokstav för länder men i gengäld....stor bokstav när det kommer till språket” (G)

”Det kan förekomma att P och T är stora mitt i ordet.” (H)

”Efter punkt kan det komma små bokstäver” (I)

”Det är ofta att de missar stor bokstav efter punkt” (J)

- **Vokalfel**

”Det är som konsonantskrift, de hoppar över vokaler... jag tycker det är typiskt för arabisktalande” (C)

”De glömmer vokaler, tex barn kan bli brn” (D)

”De glömmer vokaler” (F)

”Det saknas vokaler, det är flera konsonanter på rad till exempel billigt blir bligt” (I)

”Det kommer till vokaler om det finns två eller tre konsonanter..till exempel trivs blir terivs” (G)

” Ord som komplicerade blir komplicerade, kluster är svåra”(J)

”O-Å väldigt ofta förekommande blandning, I-E”

”De använder gärna E och A vid många tillfällen, men I har de väldigt svårt att använda” (B)

”Våra vokaler är ju alltid ett problem”(C)

”De blandar ihop Å och Ä” (C)

”På den nivån jag är just nu blir det fel vokal: människor blir kanske manniskor” (E)

”De har svårt att veta vilken vokal de ska använda” (F)

”De har störst svårighet med A och Ä, för dem är det samma ljud” (H)

”Långa A blir Å” (I)

”De kan inte höra skillnad på vokaler” (J)

- **Val av fel bokstav då motsvarighet saknas i modersmålet**

”Man har svårt att skilja på vokalerna, man hör liksom inte skillnaden och kan inte överföra det i skriften heller” (C)

”Eftersom man i arabiskan inte har lika många vokaler så blir det ju ett problem”(E)

- **Interpunktion**

”Ibland skriver de; Jag heter *punkt*, Maria och jag *punkt* bor i Jönköping. De sätter in massa extra punkter” (G)

”Det kan hända att meningarna är för långa, det finns många och, och, och” (H)

”De vill gärna sätta kommatecken framför *och* när de upprepar någonting” (I)

Genitiv

Istället för ”Lisas mamma” blir det ”Mamma Lisa”