



# ”Det är ju hur man lär sig språk – att jämföra med det man redan kan”

En intervjustudie med modersmåslärare i arabiska,  
engelska och somaliska om språkjämförelser  
betydelse för spanskundervisning

*Isa Lundqvist*

**Student**

Ht 2023

Examensarbete, 15 hp

KPU-programmet, 90 hp



## **Abstract**

This essay investigates how mother tongue teachers in Sweden view cross-linguistic influence in the Spanish classroom. It focuses on three areas: the student groups' linguistic profiles; the evaluation of described/presumed strengths and challenges within Spanish phonology, lexicon and morphosyntax; and perspectives on effective contrastive classroom practices. Six semi-structured interviews were conducted with teachers of Arabic, English, and Somali, which were analyzed phenomenographically. The results showed that the students are generally multilingual in their mother tongue, Swedish, and English, with proficiency varying according to birthplace. Whereas English was considered the main support for English-speaking students, Somali and Arabic students were deemed particularly facilitated by their mother tongue in morphosyntax and Swedish/English in lexicon, while phonology was mixed. Finally, there was consensus that Spanish classroom practices should include comparisons to mother tongues, Swedish, and English, by teachers and/or students. Having some mother tongue knowledge was thus deemed beneficial, albeit not essential, for Spanish teaching.

## **Resumen**

La presente tesina explora las perspectivas de profesores de lenguas maternas en Suecia hacia la influencia cros-lingüística en la enseñanza de español. Se enfoca en tres áreas: el perfil lingüístico de los estudiantes; la evaluación de fortalezas y desafíos descritos/presumidos en la fonología, el léxico y la morfosintaxis español; y las percepciones de buenas prácticas didácticas contrastivas. Se realizaron seis entrevistas con profesores del árabe, el inglés y el somalí, cuales se analizaron fenomenográficamente. Los resultados revelaron un multilingüismo estudiantil general de la lengua materna, el sueco y el inglés, con niveles variando según el país de crianza. Mientras el inglés se consideró el mejor apoyo para los estudiantes ingleses en todas áreas, los estudiantes somalíes y árabes se consideraron más facilitados por la lengua materna en asuntos morfosintácticos y el sueco/inglés en léxico, mientras la fonología resultó mezclada. Finalmente, se concordó que la enseñanza de español debe incluir comparaciones hacia las lenguas maternas igual que el sueco y el inglés, por estudiantes o/y estudiantes. Consecuentemente, tener conocimientos básicos de lenguas maternas se consideró beneficioso, si bien no imprescindible, para enseñar español.

**Nyckelord:** Cross-linguistic influence (CLI), kontrastiv analys (CA), fenomenografi



# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Teoretiska begrepp och forskningsöversikt</b> .....	<b>8</b>
3.1	Teoretiska begrepp.....	8
3.1.1	<i>Andraspråkselever</i> .....	8
3.1.2	<i>Modersmåslärare</i> .....	8
3.1.3	<i>Kontrastivitet i svensk språkutbildning</i> .....	8
3.1.4	<i>Kontrastiv analys (CA)</i> .....	9
3.1.5	<i>Cross-linguistic influence (CLI)</i> .....	10
3.2	Forskningsöversikt.....	10
3.2.1	<i>Modersmåslärares perspektiv på kontrastivitet</i> .....	10
3.2.2	<i>Modersmålen i forskning om CA och CLI</i> .....	10
3.2.2.1	<i>Arabiska</i> .....	10
3.2.2.2	<i>Somaliska (somal)</i> .....	12
3.2.2.3	<i>Engelska</i> .....	14
<b>4</b>	<b>Metod och material</b> .....	<b>17</b>
4.1	Fenomenografisk teori.....	17
4.2	Modersmålsundervisning i Kommunen.....	17
4.3	Urval, deltagare och hantering av personuppgifter.....	18
4.4	Metod och material.....	19
4.5	Kritisk reflektion.....	20
<b>5</b>	<b>Analys- och resultatredovisning</b> .....	<b>21</b>
5.1	Beskrivning av elevernas språkbakgrund.....	21
5.2	Värdering av beskrivna styrkor och utmaningar.....	23
5.2.1	<i>Fonologi</i> .....	24
5.2.2	<i>Lexikon</i> .....	25
5.2.3	<i>Morfologi och syntax</i> .....	27
5.3	Perspektiv på flerspråkig kontrastiv undervisning.....	29
<b>6</b>	<b>Sammanfattande slutsatser</b> .....	<b>34</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>36</b>
<b>8</b>	<b>Didaktiska implikationer</b> .....	<b>39</b>
<b>9</b>	<b>Litteraturförteckning</b> .....	<b>41</b>
	<b>Bilaga 1 – Språkspecifika exempel</b> .....	<b>43</b>
	<b>Bilaga 2 – Intervjuguide</b> .....	<b>46</b>



# 1 Inledning

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. [...] En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800, kap. 1 § 4)

Så uttrycker Skollagen det förhållningssätt som ska gälla i samtliga skolformer för att uppnå en likvärdighet i utbildningen. Denna princip är något jag reflekterar mycket över, som blivande lärare i spanska och engelska. I teorin är den enkel, viktig, och svår att argumentera emot; i undervisningens komplexa verklighet har den dock en tendens att förvandlas till ett ”lättare sagt än gjort”.

Den som har läst Cummins (2017) bok, *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*, vet att ett område där dagens svenska skola faller synnerligen kort är i undervisningen av elever med andra modersmål än svenska. Som Cummins poängterar finns det skillnader i att lära på sitt andraspråk och sitt förstaspråk, då andraspråkselever inte alltid har tillgång till de begrepp, termer eller referenser som förutsätts i undervisningen. I andra fall har eleverna begrepp eller kunskaper på modersmålet som skulle kunna stötta lärandet, men som på grund av skolans svensknorm ofta förblir outnyttjade eller till och med nedvärderade. Att synliggöra dessa villkor är enligt Cummins synnerligen viktigt för att förstå och motverka rådande resultatklyftor, inte minst när den politiska debatten i stället fokuserar på kontraproduktiva förslag såsom minskad modersmålsundervisning.

Den svenska skolan är en mångspråkig plats med elever som har bakgrund i världens alla hörn. Enligt Skolverkets webbpublicerade statistik (olika år) fanns det läsåret 2022/23, utöver svenska, 181 olika modersmål i grundskolan, med arabiska, engelska och somaliska som de tre största. Vill vi uppnå det likvärdighetsideal som uttrycks i skollagen behöver lärare därför ta hänsyn till den forskning och statistik som Cummins presenterar, och börja fundera på vilka särskilda villkor som påverkar andraspråkselever i just vårt ämne. I spanska, vilket är fokus för denna studie, är det lätt att anta att elever med andra modersmål inte missgynnas, då alla ska lära sig ett nytt språk. Skolverkets statistik visar dock att drygt 20% av eleverna som inte uppnådde godkända betyg i språkvalsspanska<sup>1</sup> läsåret 2021/22 antingen var nyinvandrade<sup>2</sup> eller hade utländsk bakgrund.<sup>3</sup> Att

---

<sup>1</sup> Skolverkets statistik skiljer på språkval (tidigare kallat B-språk), samt språk inom ramen för elevens val (tidigare kallat C-språk). Medan samtliga elever läser språk inom ramen för språkval, kan elevens val även bestå av andra ämnen.

<sup>2</sup> Enligt Skolverkets definition räknas en elev som nyinvandrad i 4 år från att de först kom till Sverige.

<sup>3</sup> Skolverket definierar utländsk bakgrund som att antingen vara född utomlands eller ha två utlandsfödda föräldrar.

reflektera över vilka specifika behov andraspråkselever kan ha är därför högst relevant även i detta ämne.

Ett problem för att uppnå jämlikhet i moderna språk är att undervisningen, som Cummins också påpekar, i många fall utgår från det svenska språket. I min erfarenhet utformas läromedel och uppgifter ofta med svenskspråkiga elever i åtanke, grammatik beskrivs ofta på svenska, och förklaringar sker nästan alltid med utgångspunkt i det svenska språket (eventuellt med några mindre inslag av engelska). Detta är i sig inte märkligt, då jämförelser kan stötta elevernas förståelse; tvärtom är det till och med ett krav för ämneslärarlegitimation att ha tillräckliga kontrastiva kunskaper<sup>4</sup> för att ”kunna undervisa elever i moderna språk [...] med utgångspunkt i det svenska språket” (Skolverket uå a). Det kan dock skapa en obalans i förutsättningar, då språklärare ofta saknar kunskaper om elevernas modersmål, och därför inte kan anpassa undervisningen på samma sätt.

För att råda bot på problemet skulle läraren kunna söka information om modersmålen och hur detta tenderar att influera spanskinläringen. Ett problem med denna metod är att forskningen varierar mellan modersmålen, avseende mängd såväl som kvalitet. Dessutom bör hänsyn tas till nyare forskning om *cross-linguistic influence* (CLI), vilken visar att språkinläringen inte bara påverkas av elevernas modersmål, utan även deras övriga språk (Cenoz et al. 2001). Av detta följer att det, för en spansklärare utan kunskaper i modersmålet, kan vara svårt dels att värdera informationens korrekthet, dels att bedöma dess relevans utifrån elevens samlade språkliga repertoar (exempelvis utifrån undervisning och socialisering i svenska, engelska och andra språk). En yrkesgrupp som har större insikt i både modersmålet och elevernas generella språkbakgrund är däremot modersmållärare. Genom att fokusera på dessa lärares perspektiv, sällar sig detta arbete till kontemporär forskning som vill generera kunskap om CLI, från förstaspråket såväl som övriga språk (Mitchell et al. 2019, 60–61). Dessa perspektiv anses vara värdefulla komplement till spansklärares egna kunskaper och antaganden utifrån tillgänglig forskning, med potential att stimulera en mer välinformerad och likvärdig spanskundervisning.

---

<sup>4</sup> Det vill säga kunskaper om språkens likheter och skillnader

## **2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att undersöka modersmållärares perspektiv på hur cross-linguistic influence (CLI) kan påverka elever med arabiska, engelska och somaliska som modersmål i undervisningen av spanska som moderna språk. För att uppnå syftet används följande frågeställningar:

Hur beskriver de intervjuade sina elevers språkbakgrund?

Hur värderas styrkor och utmaningar som elever med dessa modersmål kan möta i inläringen av spanska?

Hur ser de intervjuade på inkluderandet av kontrastiva inslag i spansk-undervisningen?

## **3 Teoretiska begrepp och forskningsöversikt**

### **3.1 Teoretiska begrepp**

#### **3.1.1 Andraspråkselever**

Det finns flera termer som används för att beskriva elever i svensk skola som har ett annat modersmål än just svenska. Cummins (2017) använder bland annat både begreppen *flerspråkiga elever* och *andraspråkselever*. Medan flerspråkiga elever är ett användbart begrepp för att signalera en positiv syn på eleverna som kunskapsinnehavare av språkresurser, betonar begreppet andraspråkselever den särskilda utmaningen att undervisas på ett språk som inte är ens förstaspråk. I undervisningen av spanska som modernt språk är samtliga elever flerspråkiga, med resurser som kan och bör utnyttjas. I teorin skulle samtliga elever också kunna ses som andraspråkselever eftersom de undervisas på ett främmande språk. Som Cummins (2017) påpekar sker dock även mycket av undervisningen i moderna språk antingen på eller kontrasterat mot svenska, vilket innebär att elever med andra modersmål ändå tenderar att hamna i rollen som andraspråkselev i relation till elever vars modersmål är svenska. Med detta i åtanke använder denna uppsats begreppet *andraspråkselever* synonymt med elever i spanskklassrummet med ett annat modersmål än svenska, med syfte att belysa denna relation.

#### **3.1.2 Modersmållärare**

För att bli legitimerad modersmållärare kräver Skolverket en lärarlegitimation med behörighet i modersmål. På grund av bristen på utbildade modersmållärare har Skolverket dock utformat ett undantag som möjliggör en tillsvidareanställning som modersmållärare utan formell utbildning så länge som utbildade modersmållärare saknas. Den sökande måste dock vara "lämplig att undervisa och ha tillräcklig kompetens för att undervisa i ämnet" (Skolverket uå b). Ett resultat av detta är att modersmållärare kan ha en högre grad av variation gällande utbildningsbakgrund och erfarenheter, inom allmändidaktik såväl som ämnet. För utbildade anställda erbjuder skolverket.se en webbaserad kurs omfattande 15 timmar som introducerar modersmållärarens uppdrag (Skolverket uå c). Den inkluderar bland annat information om skolans organisation, styrdokument, och normer och värderingar, samt stöd för planering, genomförande, och uppföljning av undervisning.

#### **3.1.3 Kontrastivitet i svensk språkutbildning**

Att kontrastivitet ska ingå i undervisningen av spanska kan ses i styrdokument såväl som utbildningen av ämneslärare runt om i landet. I Umeå universitets kursplaner för ämneslärarkurserna i spanska specificeras att kontrastiva perspektiv ska ingå i muntlig och skriftlig språkfärdighet samt i grammatik och textuppsygnad/spansk syntax (Umeå universitet 2023a och 2023b). Även Göteborgs universitet anger att kontrastiva moment ingår i olika delkurser tillhörande utbildningen i Spanska för ämneslärare (Göteborgs universitet 2023).

För att få tillgodoräkna en utländsk lärareexamen i moderna språk kräver Skolverket dessutom intyg som styrker den sökande har kontrastiv kunskap för att kunna undervisa med utgångspunkt i det svenska språket. Kan detta inte styrkas på annat sätt behöver den sökande läsa till dessa moment. (Skolverket uå a) Stöd för kontrastiva inslag kan också hittas i Skolverkets styrdokument. I gymnasiets ämnesplan för moderna språk står till exempel att undervisningen ska ge "förutsättningar att utveckla sin flerspråkighet där kunskaper i olika språk samverkar och stödjer varandra" (Skolverket 2022c, ämnets syfte), och i kommentarmaterialet till kursplanen i moderna språk för grundskolan specificeras att undervisningen ska "stödja eleverna att bygga broar mellan språken" (Skolverket 2022a, 8). Lärare kan och bör hjälpa elever att lära sig hitta dessa kopplingar själva, men, som innehållet i lärarutbildningen vittnar om, kan kontrastiva kunskaper vara hjälpsamma för effektiv språkundervisning.

### **3.1.4 Kontrastiv analys (CA)**

Den kontrastiva metoden för språkinlärning utvecklades ursprungligen utifrån en strukturalistisk, beskrivande lingvistik och en behavioristisk syn på språkinlärning vilka föddes under 1920-talet och utvecklades under kommande decennier (Mitchell et al. 2019, 40–41). Inom behaviorismen, vilken hade stort inflytande under 50- och 60-talet, sågs elevernas förstaspråk främst som en felkälla i processen att forma nya korrekta språkvanor. En naturlig följd av detta blev ett stort fokus på den så kallade *kontrastiva analysen*. (ibid 2019, 40–42) En tidig förespråkare var lingvisten Fries, som hävdade att material för andraspråksinlärning måste bygga på deskriptiva analyser av målspråk och modersmål om en andraspråksinlärare ska kunna bemästra det nya språket (1945, 5). Mest förknippad med kontrastiv analys är dock lingvisten Lado (1957) som förde samman teori och praktik genom ett utförligt läromaterial baserat på systematiska jämförelser mellan ett flertal språk på flera olika språknivåer. Insatserna baserades på språkskillnader, vilka, trots ett antagande om viss individuell variation, ansågs tämligen stabilt kunna förutsäga svårigheter (ibid, 72). Det bör nämnas att, även om Lados idéer var populära hos behaviorister, så var han inte själv behaviorist.

Under 70-talet tappade kontrastiv analys i popularitet, med stöd i felanalysstudier som pekade på att majoriteten av fel inte kan förklaras genom förstaspråket samt (delvis kritiserade) morfemstudier vilka verkade bekräfta existensen av en naturlig inlärningsordning oberoende av förstaspråk. (Mitchell et al. 2019, 42–49) Motreaktionen mot denna restriktiva linje kom på 80-talet, när förstaspråkets roll i andraspråksinlärning återigen började utforskas i en rad av studier. (ibid, 57–58) Idag ses modersmålet generellt varken som en säker prediktor för fel eller som helt irrelevant inför universella språkinlärningsmönster. Den rådande idén är i stället att ens språkliga bakgrund influerar det nya språket, men att detta sker selektivt. (ibid 60–61) När begreppen kontrastiv analys och kontrastivitet refereras i denna uppsats är det denna nyare, mer nyanserade version av begreppet som avses.

### **3.1.5 Cross-linguistic influence (CLI)**

Enligt Cenoz et al. (2001, 1) uppkom cross-linguistic influence under 80-talet som en paraplyterm för företeelser i språkinlärares språk grundade i andra språk. Några koncept som inkluderades i begreppet var interferens, transfer, undvikande och lånande. Traditionellt har forskning på CLI, eller transfer, berörts utifrån ett enkelriktat perspektiv från modersmål till ett andra språk (Mitchell et al. 2019; Cenoz et al. 2001). Detta har dock kommit att ändras med ny forskning som fokuserar på samspelet mellan samtliga lärda språk, både till och från varje språk (ibid). Andraspråkselever som läser spanska i Sverige har åtminstone tre språk i sin repertoar; modersmålet, svenska och spanska. I det fallet modersmålet är ett annat än engelska ingår det också som ett inslag i elevernas skolvardag. Utöver detta kan eleverna också ha andra språkkunskaper. När CLI refereras i detta arbete tas därför denna inkludering av samtliga språk med i definitionen av begreppet.

## **3.2 Forskningsöversikt**

### **3.2.1 Modersmållärares perspektiv på kontrastivitet**

Modersmållärares perspektiv på kontrastivitet har tidigare undersökts av Reis (2017). Studien använde semistrukturerade intervjuer för att ta reda på vad modersmållärare tyckte om kontrastivt arbete i modersmålsundervisningen, vilket föreskrivs i ämnets kursplan, samt vilka metoder och material de använde för att arbeta kontrastivt. Totalt intervjuades fem lärare av olika kön, ålder samt modersmål. Resultaten visade att samtliga deltagare ansåg att ett kontrastivt perspektiv i undervisningen var värdefullt, framför allt inom områdena språkliga normer och strukturer, ordförråd samt i översättning av enstaka ord och texter. Däremot ansågs inte kontrastivitet gynna arbete med språkbruk eller översättning av idiomatiska uttryck, och trots den övervägande positiva inställningen uttrycktes även viss aktsamhet mot överanvändning. Allt som allt uppgav samtliga lärare att de inkluderade kontrastiva inslag i sin undervisning, även om fyra av fem upplevde att det fanns en brist på stöd för detta i tillgängliga läromedel. Detta arbete upplevde lärarna förbättra kunskaperna om modersmålet såväl som svenska.

### **3.2.2 Modersmålen i forskning om CA och CLI**

I detta avsnitt avhandlas några fonologiska, morfologiska, lexikala och syntaktiska relationer mellan spanska och modersmålen i forskning baserad på CA och CLI. Fokus är främst på konkreta, beskrivna svårigheter samt underlättande kopplingar, vilka legat till grund för språkspecifika exempel att beröra i intervjuerna. Av utrymmesskäl har detta avsnitt begränsats till de aspekter som i slutändan låg till grund för studiens intervjuer (se bilaga 1). Intresserade rekommenderas dock att läsa källartiklarna, där ytterligare aspekter tas upp.

#### **3.2.2.1 Arabiska**

Arabiska är ett semitiskt språk i den afroasiatiska språkfamiljen, med 383 miljoner modersmålstalare spridda mellan flera nationella och regionala varianter. Språket

brukar delas upp i högarabiska, vilket används i skrift, massmedier och vissa formella talade sammanhang, samt nyarabiska, vilket är den generella talade varianten. Högarabiska är officiellt språk i 20 länder i Afrika och Asien, officiellt andraspråk i Israel och Somalia, och används dessutom av minoriteter i många länder (NE 2023). Santos de la Rosa (2014) sammanställer och diskuterar några vanliga svårigheter som brukas anges för arabspråkiga studenter av spanska. Lapesa (1981) beskriver spanskans historia, inklusive det inflytande arabiskan haft på språket. Tillsammans ger de en grundläggande bild av några språkliga omständigheter som kan ha betydelse för elever med arabiska som modersmål.

Gällande fonologi nämner Santos de la Rosa (2014) utmaningar med ljuden [e], [o], [p] och [ɲ] (grafiskt representerat som ñ). Enligt författaren brukar dessa ljud anges som problematiska, eftersom de saknar en tydlig motsvarighet i arabiskan. Svårigheterna beskrivs yttra sig genom begränsningar i förmågan att urskilja, uttala och/eller stava ljuden, vilka leder till att de i många fall ersätts enligt principen; /e/ → /i/ (*conocir*), /o/ → /u/ (*subre*), /p/ → /b/ (*boco*), samt /ñ/ → /ni/ (*Espania*). En poäng som understryks av Santos de la Rosa, är att avsaknaden av [e] och [o] till viss del är en översimplifiering, eftersom dessa vokalljud existerar i arabiska dialekter. Författaren förklarar emellertid att ljuden då fortfarande ses som varianter av /i/ (ﺉ) och /u/ (ﻭ) varför elever ändå kan ha svårt att uppfatta skillnaden. Det bör också nämnas att, även om samtliga områden nämns kunna påverkas av samtliga fonologiska skillnader, verkar påverkningen på stavning vara högre för vokalerna än för konsonanterna.

För lexikon är det viktigt att nämna att en stor andel av spanskans vokabulär består av arabismos, det vill säga arabiska låneord som anpassats till spanskan. Enligt Lapesa (1981) var arabiskan fram till 1500-talet den efter latin störta källan till vokabulär, tack vare många sekel av islamsk närvaro i Spanien under det heliga kriget. Inflytandet uppskattas utgöra ett minimum av 850 grundord och 780 derivationer, med uppskattningsvis 4000 unika former. (ibid, 133) Av dessa är en absolut majoritet substantiv från olika semantiska områden, såsom jordbruk (*zanahorias, algodón*), arbete och hantverk (*tarea, alfarero, jarra, taza*), handel (*tarifa, aduana*), hemmet (*alfombra, almohada*), administration (*alcalde*), och vetenskap (*algoritmo, cifra, alquimia*). Lapesa nämner dock även exempel på adjektiv (*baldío, azul*), pronomen (*fulano, mengano*), verb (*halagar, acicalar*), partiklar (*hasta*), och interjektioner (*ojalá*). Därutöver har arabiskan fungerat som ett medium för låneord från andra språk (*arroz, naranja, ajedrez*). Som Lapesa påpekar har dessa arabismos generellt anpassats till spansk fonetik och stavningskonventioner. Morfologiskt har den arabiska bestämda artikeln ﻻ (*al*), eller *a*, i många fall kommit att inkluderas i ordets obestämda grundform (*alfombra, azúcar*), medan adjektivsändelsen -í (ﺉ) i stället stundvis har bibehållits (*baladí, marroquí*); något som enligt Lapesa i vissa fall även påverkat andra spanska ord (*almendra, iraquí*).

Även syntax och morfologi kan medföra utmaningar och möjligheter för arabisktalande elever. Tre av dessa är genuskongruens, distinktionen ser/estar, samt flexibel ordföljd/valbara strukturer. Enligt Santos de la Rosa (2014) brukar felanalyslitteratur peka ut genuskongruens som en svårighet, trots att arabiskan också använder feminint och maskulint genus. En anledning som brukar anges är att orden har olika genus och spanska och arabiska; samtidigt påpekar författaren att det finns andra möjliga orsaker, såsom en övergeneralisering av ändelsen a som feminin (**la problema**), eller misstag i tillämpningen (**el música española**). Ett annat problem nämnt av Santos de la Rosa är användandet av verben ser och estar (att vara), vilket bäst motsvarar arabiskans كَان (kāna). Medan spanskans ser och estar används i alla tidsformer och har kontrasterande betydelser, används kāna bara i dåtid och framtid. Detta kan enligt författaren förklara varför verbet ibland felaktigt utelämnas i presens (*soy estudiante* → *yo estudiante*). Lapesa (1981), belyser å sin sida ett flertal valbara syntaktiska strukturer som används mer i spanska än i övriga romanska språk, något som författaren kopplar till att de har motsvarigheter i arabiskan som mer eller mindre är norm. Detta gäller till exempel användandet av preposition + betonat pronomen i stället för obetonat pronomen (*encontré a él* i stället för *lo encontré*), de + personligt pronomen i stället för ett possessivt pronomen (*el gato de ellos* i stället för *su gato*), och ordföljden verb + subjekt + komplement istället för subjekt + verb + komplement (*compro yo los boletos* i stället för *yo compro los boletos*). I det sista fallet bör dock tilläggas att, även om verb före subjekt är vanligare än i andra språk, är subjekt före verb fortfarande normen i spanska.

### **3.2.2.2 Somaliska (somalí)**

Somaliska, eller somali, ett afroasiatiskt språk i den kushitiska språkgrenen. Således är det en kusin till arabiska. Somaliska är officiellt språk i Somalia och har drygt 21 miljoner modersmålstalare i detta och fyra andra närliggande länder (NE 2023). Nilsson (2023) rapporterar att Somalia, fram till 1973, nästan uteslutande använde kolonialspråken italienska, arabiska och engelska för skola och administration. Dessförinnan användes somaliskan sällan i skrift, och det fanns heller inga officiella riktlinjer för huruvida man skulle använda det arabiska, det latinska eller ett av flera nyskapade somaliska alfabeten. Med godtagandet av somaliska som officiellt språk 1973 infördes slutligen en relativt standardiserad somaliska skriven med latinska bokstäver, vilken blev norm i myndighetsutövning, skola och massmedier. (ibid) Fortfarande finns relativt lite forskning om somaliskan, inte minst ur ett kontrastivt perspektiv. Endast en studie har hittats som uttryckligen undersöker somaliskans inflytande på spanskan, Ströman (2020), vilken fokuserade på kopulativa konjunktioner med resultatet att somaliskans inflytande inte kunde fastställas. Denna sammanställning bygger därför främst på kritiskt vald information från kontrastiva studier mellan

somaliska och de indoeuropeiska språken italienska<sup>5</sup> (Giunchi 1988) och engelska<sup>6</sup> (Peters & Mayer 2016).

På en fonetisk nivå fokuseras vokalljuden, samt ljuden [p] och [ñ]. Gällande vokaler finns spanskans fem vokalljud, [e], [i], [a], [o] och [u], representerade i det somaliska skriftspråket, med enkelbetecknade korta varianter och dubbelbetecknade långa varianter (Peters & Mayer 2016). Varken Giunchi (1988) eller Peters och Mayer (2016) nämner vokalljudens uttal som en betydelseskiljande svårighet, vilket skulle kunna innebära att de heller inte utgör svårigheter i spanska; språkspecifika kontrastiva studier är dock nödvändiga för att bekräfta detta. Däremot påpekar båda författare att somaliska talare av både engelska och italienska ofta byter ut fonemet [p] mot [b], eftersom [p] inte existerar i deras modersmål. Det verkar därför troligt att somaliska elever skulle ha liknande svårigheter som de arabiska eleverna nämnda i Santos de la Rosa (2014). Detta skulle kunna vara sant även för [ñ], eftersom denna bokstav inte heller existerar i somaliska (Peters & Mayer 2016).

Lexikaliskt befinner sig spanska och somaliska på olika grenar av språkträdet, vilket innebär att vokabulären generellt inte delar etymologi. Somaliskan har däremot låneord, vilka enligt Peter och Mayer (2016) huvudsakligen kommer från arabiska, men också från engelska, franska och italienska. Eftersom spanska har en stor andel låneord från arabiska, och sedan 1500-talet även från engelska (Lapesa 1981), är det möjligt att vissa ord kan ha gemensamma rötter som underlättar förståelsen. Detta gäller även för franska och italienska låneord, vilka tack vare språkens nära släktskap med spanska (ibid) eventuellt skulle kunna underlätta i spanskan. Ytterligare studier krävs dock för att bekräfta korrektheten i antagandet, samt testa den eventuella utsträckningen av överlappandet och igenkännbarheten. Tvärtom uppger en somalisk elev, i en studie om translanguaging i spanska som moderna språk, att hon inte använder somaliska för att förstå spanska eftersom språken inte är särskilt lika (Ismail-Mustafa 2023, 27).

Giunchi (1988) och Peters och Mayer (2016) tar även upp olika morfologiska och syntaktiska utmaningar, kopplat till artikelanvändning och genus, verbböjning, samt valet av dåtidstempus. Generellt understryker författarna att dessa problem sällan är unika för somaliska elever, och kan bero på en kombination av orsaker utöver modersmålet. Samtidigt framhåller Peters och Mayer värdet av ett kontrastivt arbetssätt för att arbeta med dem. För engelska nämner duon en tendens att utelämna eller välja fel artikel, vilket kopplas till att somaliska saknar obestämda artiklar samt använder suffix för bestämd form (*shimbir=bird/a bird; shimbirta=the bird*); något som även skulle kunna ske i spanska. Att artiklar och

---

<sup>5</sup> En syster till spanskan.

<sup>6</sup> En kusin till spanskan.

adjektiv böjs maskulint eller feminint utifrån substantivets genus (ibid) skulle däremot kunna underlätta, även om Giunchi (1988) också påpekar att genuskongruensen, åtminstone i italienska, kan vara ojämn i spontan produktion. Verbhantering skulle också kunna utgöra utmaningar för eleverna. Även om somaliska också böjer efter person, tar Giunchi upp flera exempel där informanter på italienska förväxlar tredje person med första person, vilket förklaras med att dessa i somaliska delar ändelse. Även tid kan bli utmanande, då somaliskan endast sex tempus (Peters & Mayer 2016) i jämförelse med spanskans tolv (ofta med distinktion mellan indikativ och konjunktiv). Av dessa sex är tre, enligt Peters och Mayer, i dåtid; enkel, habituell samt progressiv. Ingen perfekt dåtid används, vilket enligt författarna brukar kunna leda till ett utelämnande av hjälpverb eller överanvändande av enkel dåtid i engelska. Medan habituell dåtid kulle kunna hjälpa elever lära sig skillnaden mellan spanskans enkla preteritum och habituella imperfekt, skulle avsaknaden av perfekt därför kunna skapa svårigheter i perfekt preteritum.

### **3.2.2.3 Engelska**

Engelska ett västgermanskt språk i den indoeuropeiska språkfamiljen, och således kusin till spanskan. Det är också ett världsspråk som talas av ungefär en sjättedel av världens befolkning, spritt över olika kontinenter. Totalt har engelskan ca 400 miljoner modersmålstalare, och språket är förstaspråk i åtta länder, och har officiell ställning i ytterligare sex. Sedan mitten av 1900-talet är engelska också ett obligatoriskt ämne i den svenska skolan (NE 2023). Hur ett engelskt modersmål påverkar elevers spanska undersöks bland annat i avhandlingar av Reeder (1998) och Sager (1983), vilka analyserar produktionen hos elever på olika språknivåer med syfte att hitta mönster i språkutvecklingen; Reeder i uttal och Sager i grammatiska problemområden.

Några spanska fonologiska aspekter som har relevans för engelsktalande är vokalljud, distinktionen mellan betonade och obetonade vokaler, samt uttalet av trillande [r]. För vokalljuden visar Reeder (1998) att avvikelser från modersmålsuttalet återfinns hos nybörjare såväl som de mest avancerade eleverna. Även om uttalen generellt inte är felaktiga<sup>7</sup>, påpekar författaren att avsaknaden av precision i artikulationen leder till viss överlappning mellan vokalljuden som gör att ljudet skulle kunna tolkas som flera olika fonem. För betonade vokaler är det störst risk att [o] och [u] förväxlas, även om alla vokaler utom [i] överlappar hos nybörjare. För obetonade vokaler är risken för förväxling enligt Reeder ännu större, influerat av engelskans tendens att centralisera obetonade vokaler mot ett schwa-ljud; här skulle samma artikulation kunna avse [a], [e], [o], eller [u], i alla

---

<sup>7</sup> Endast för nybörjares uttal av obetonade [o] och [e] är skillnaderna så stora att vokalerna inte faller inom ramen för de spanska fonemen.

grupper utom den mest avancerade<sup>8</sup>. Själva distinktionen mellan betonade och obetonade vokaler är inte heller nödvändigtvis självklar. Menegotto och Romanelli (2014) indikerar tvärtom att engelsktalande elever kan ha något svårare än modersmålstalare att diskriminera mellan dessa, vilket kan leda till problem att uttrycka och uppfatta viktiga verbkillnader i person, tempus och modus. Slutligen kan även uttalet av konsonanter enligt Reeder (1998) vara utmanande, som i fallet av dubbelbetecknat rr, eller ett trillande [r]<sup>9</sup>. Framgång anses främst bero på elevens nivå, då endast en av sex elever på en låg och mellannivå och hälften på en avancerad nivå lyckades producera ljudet i studien, jämfört med samtliga elever på en väldigt avancerad nivå. Detta förklarar Reeder med att avsaknaden till motsvarighet skapar inledande svårigheter, men också ett tomrum där ljudet kan utvecklas utan påverkan från modersmålet.

Lexikalt kan engelskspråkiga elever hitta kopplingar på två sätt; via romanskt inflytande på engelskan samt via engelskt inflytande på spanskan. Trots att engelskan är ett germanskt språk beräknas ca 60% av ordförrådet vara icke-germanskt, med franska som största källa, och många låneord även från och latin<sup>10</sup>. (NE 2023). Förutom att spanska också har en del låneord från franska, är både franska och spanska döttrar till latin (Lapesa 1981); ett visst överlappande i engelsk och spansk etymologi är därför naturligt. Enligt Lapesa (1981) har även så kallade anglicismos (engelska inslag i spanska) ökat sedan 1700-talet, i takt med engelskans tilltagande prestige. Tidiga exempel inkluderar *dandy*, *club*, *vagón*, *tranvía*, *túnel*, *confort*, *mitin*, *líder*, *reportero*, *turista*, *fútbol* och *tenis*. Under det senaste århundradet har denna process fortsatt, inte minst i Latinamerika, vilket Lapesa kopplar till närheten till USA. Dessa inkluderar bland annat vokabulär inom hemmet (*living*, *jol*), kläder (*suéter*, *esmoquin*), transport (*jeep*, *vuelo charter*), bio (*filme*, *tráiler*), socialt umgänge (*coctel*, *party*), musik (*rock*, *banjo*), och handel (*marketing*, *stock*). Till skillnad från arabismos, påpekar Lapesa att anglicismos har varierande grad av anpassning till spanska uttals- och stavningskonventioner, bland annat beroende på talarnas sociala ställning och ursprungsordet kändhetsgrad. Vissa ord behåller även engelsk morfologi för bildandet av plural efter konsonant; det vill säga -s framför spanskans -es (*jets*, *records*). Slutligen kan engelskans lexikala inflytande ses genom betydelsevidgning av existerande ord (*asumir*, från att axla något till att också förutsätta något), ett återinförande av latinska ord (*discriminar*, *emergencia*),

---

<sup>8</sup> Även i denna grupp kvarstår enligt Reeder dock risken för förväxling för [o]/[a] och [o]/[u].

<sup>9</sup> Till skillnad från [r], som kan liknas vid vårt svenska r-ljud, består detta av ljud av 2–6 tungslag. Ljudet används när r står initialt eller dubbeltecknas och kan liknas vid imitationen av en ringande telefon.

<sup>10</sup> Dessa kan enligt NE (2023) identifieras med hjälp av prefixen re- och dis- samt suffixen -tion och -ive.

samt genom en assimilering av engelska strukturer (*aire condicionado* för AC, *perro caliente* för *hot dog*).

Inom området morfologi och syntax tar Sager (1983) upp några vanligt förekommande svårigheter på nybörjar- och mellannivå, inklusive verbböjning, kontrasten imperfekt/preteritum, samt uttryck för ägande. Dessa tillskrivs uteslutande till elevernas modersmål, vilket enligt nutida perspektiv på språkinlärning minst sagt förefaller översimplifierat (se avsnitt 3.1.4 och 3.1.5); det oaktat, visar arbetet dock fortfarande att dessa områden kan vara komplicerade för engelsktalande elever. I Sagers studie var verbböjningsmisstag frekventa för samtliga elever. Minst framgång hade eleverna i dåtidsformerna imperfekt och preteritum, vilka båda uttrycks med preteritum i engelska. Svårigheten i verbböjning förklarar Sager med att man i spanska behöver ta hänsyn till verbgrupp, person, numerus, tempus, modus, och (för preteritum och imperfekt) aspekt. I engelsk verbböjning markeras däremot person och numerus endast i presens i 3:e person singular<sup>11</sup> (he, she, it → +s), medan tempus endast markeras i dåtid. De många dimensionerna av spanska böjningar kan enligt författaren bli krävande för engelska elever, som är mer vana att förlita sig på lexikala ledtrådar och syntaktiska relationer. När det kommer till ägande är det däremot engelskan som har en morfologisk ändelse, genitive 's (*my friend's friend*) där spanskan använder en prepositionsfras (*el amigo de mi amigo*), något som enligt Sager förklarar varför vissa nybörjarelever försöker bilda genitiv med s även på spanska.

---

<sup>11</sup> Med undantag av det oregelbundna verbet *to be*, som Sager påpekar.

## 4 Metod och material

Den aktuella undersökningen är en kvalitativ intervjustudie som grundar sig på fenomenografi. I följande avsnitt redovisas den fenomenografiska teorin, omständigheterna för Kommunens modersmålsundervisning, studiens deltagare, samt den konkreta metoden för materialinsamling och analys.

### 4.1 Fenomenografisk teori

Fenomenografi är en kvalitativ analysmetod utvecklad av Marton för att undersöka människors uppfattningar. Enligt Marton (1981) går metoden ut på att beskriva, analysera och förstå upplevelser och tankar som individer har om ett visst ämne. Fokus ligger således inte på att hitta en sann, essentiell beskrivning av verkligheten, utan på hur specifika aspekter av verkligheten kan upplevas och konceptualiseras. Marton poängterar att det finns en variation i tankesätt som kan skilja sig både mellan och inom individer i olika kontexter. Målet med fenomenografin är att beskriva denna variation genom att dela in subjektiva upplevelser och tankar i övergripande beskrivningskategorier framtagna genom kvalitativ analys av data. På så sätt kan individuella idéer sammanställas till kunskap om existerande tankesätt, utan att ta ställning till huruvida dessa anses korrekta. Som Marton påpekar är metoden ett värdefullt tillägg i didaktisk forskning, eftersom fenomenografins fokus på variation ger en inblick i elevers förståelse och lärandeprocess som annars ofta saknas (ibid, 182). Genom att förstå möjliga uppfattningar av ett visst innehåll kan till exempel lärare sedan fatta mer välgrundade beslut i sin undervisning (ibid, 178).

### 4.2 Modersmålsundervisning i Kommunen

Undersökningen utgick ifrån en större stad i norra Sverige, vilken, av hänsyn för deltagarnas anonymitet, fortsättningsvis kommer att benämnas som *Kommunen*. Kommunens tre största språk för modersmålsundervisning i grundskolan och gymnasiet är arabiska, engelska och somaliska. I tabellen nedan framgår det hur många elever som deltar i modersmålsundervisning för varje språk på olika stadium (Kommunen 2023).

Tabell 1: Statistik för modersmålsundervisning i Kommunen

Språk	Antal elever		
	grundskola	åk 7–9	GY
Arabiska	311	83	39
Somaliska	166	46	35
Engelska	146	30	0

Det är relevant att nämna att Kommunen följer den nationella trenden i grundskolan med arabiska som det, efter svenska, största modersmålet, följt av somaliska, och därefter engelska (Skolverkets webbpublicerade statistik). Det bör

också poängteras att statistiken endast omfattar de elever som ansökt om, blivit berättigade samt deltar i modersmålsundervisning. Elever som är berättigade till modersmålsundervisning men inte deltar omfattas alltså inte av statistiken. Kommunen anser att elever är berättigade om de uppfyller skollagens nationella krav för modersmåls-undervisning. Detta innebär att deltagande elever har minst en vårdnadshavare som har språket som modersmål, att språket fungerar som dagligt umgängesspråk i hemmet, samt att eleven redan har grundläggande kunskaper i språket (SFS 2010:800, kap. 10 § 7). Deltagande elever på gymnasiet har därutöver goda kunskaper i språket (SFS 2010:800, kap. 15 § 19)

### **4.3 Urval, deltagare och hantering av personuppgifter**

Deltagarna valdes utifrån Kommunens tre största språk för modersmålsundervisning. För att få en jämn fördelning och kunna jämföra även inom språken intervjuades två lärare för varje språk. Urvalet av lärare gjordes på rekommendation av en företrädare för Kommunens modersmålsundervisning, utifrån kriteriet att lärarna skulle ha så mycket erfarenhet som möjligt. Innan intervju fick deltagarna ett informationsbrev om studien att läsa igenom, där det specificerades vilka personuppgifter som skulle samlas in. De blev också informerade om att deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande, utan anledning. Godkännande samlades in genom att deltagarna skrev under en samtyckesblankett.

För att skydda deltagarnas anonymitet tilldelades varje person en pseudonym. Eftersom kön inte är relevant för denna studie, valdes könsneutrala namn från modersmållärares språk. Ljudinspelningarna och transkriptionerna sparades under dessa pseudonymer i en sluten Teams-kanal. Samtyckesblanketterna sparades separat, tillsammans med en nyckellista för pseudonymerna, för den händelse att samtycke skulle återkallas.

Nedan följer en kort presentation av varje deltagare (med deras pseudonym):

Rayyan är utbildad lärare i arabiska, biologi och kemi. Hen har arabiska som modersmål, men pratar också ryska, svenska och lite engelska från skolan i hemlandet. Rayyan har ca 20 års erfarenhet av att jobba med arabiska i svenska skolan, som modersmållärare, studiehandledare och lärare i arabiska som moderna språk. I modersmål undervisar hen från förskoleklass till gymnasiet, med störst fokus på högstadiet och gymnasiet.

Noor är utbildad lärare, i arabiska, matematik och historia. Hen kommer från Irak och har både arabiska och kurdiska som modersmål. Noor kan också svenska, och har läst tre terminer svenska som andraspråk på universitet. Dessutom förstår hen engelska, samt vissa vanliga ord på olika språk såsom Dari. Noor har arbetat som modersmållärare i svensk skola i 5–10 år, och undervisar modersmålselever från förskoleklass till årskurs 6.

Hanad kommer från Somalia, och har lång erfarenhet som modersmållärare. Hen har ingen formell lärarutbildning, men har arbetat inom svensk skola i ca 30 år, som tolk, modersmållärare, studievägledare och IT-ansvarig. Hen har somaliska som modersmål, men kan också kommunicera på svenska, engelska och italienska. Dessutom förstår hen arabiska. Elevgrupperna varierar från förskoleklass till gymnasiet, med störst fokus på högstadiet och gymnasiet.

Najax kommer från Somalia och har arbetat länge inom svensk skola. Hen har somaliska som modersmål, men talar även svenska, samt kan förstå lite engelska. Dessutom kan hen avkoda, men inte förstå så mycket arabiska. Hen har ingen formell lärarutbildning, men har ca 20 års erfarenhet av att arbeta som modersmållärare. Elevgrupperna sträcker sig från förskoleklass till årskurs 9.

Casey är utbildad lärare i engelska och engelska som andraspråk. Hen är från Sydafrika och har engelska som modersmål. Dessutom pratar hen svenska, och kan fortfarande förstå afrikaans från sin tid i hemlandet, även om produktion vore svårt. Casey har ca 30 års lärarerfarenhet, varav ca 15 år som modersmållärare. I modersmål undervisar hen från förskoleklass till årskurs 9.

Taylor kommer från Skottland och har arbetat som modersmållärare i 5–10 år. Hen har ingen formell lärarutbildning, men är intresserad av språkinläring. Utöver modersmålen engelska och skotska har Taylor studerat svenska, franska och italienska, och håller nu på att lära sig rumänska. Undervisningsgrupperna sträcker sig från förskoleklass till årskurs 6.

#### **4.4 Metod och material**

Data samlades in genom sex semistrukturerade intervjuer, en för varje deltagare. Dessa skedde både digitalt (5 st) och fysiskt (1 st), hade en längd mellan 38 och 78 minuter, och spelades in via mobiltelefon.

Inför intervjuerna sammanställdes, enligt språkinlärningslitteratur, vanligt förekommande utmaningar och styrkor för talare av de tre modersmålen inom områdena fonologi, lexikon, samt morfologi och syntax (se kapitel 3.2.2). Denna information användes för att sammanställa språkspecifika bilagor med relevanta spanska exempel, vilka användes i intervjuerna (se bilaga 1).

Utförandet av intervjuerna utgick ifrån en intervjuguide (se bilaga 2), vilken tillämpades med flexibilitet för spontana sidospår och följdfrågor. Totalt fokuserade intervjuerna på fyra områden. Först diskuterades lärarens bakgrund, både språkligt och i skolan. Sedan diskuterades elevernas språkbakgrund, utifrån vilka olika språk de brukar kunna samt kunskapsnivån inom dessa. Därefter fick läraren värdera hur svårt eller lätt modersmålselever skulle ha för en specifik aspekt i spanskan och varför, utifrån de exempel som valts ut för modersmålet (bilaga 1). Slutligen ombads modersmållärarna att reflektera över en eventuell integrering av kontrastiva inslag för andraspråkselever i spankundervisningen. Under intervjuerna fick lärarna förklaringar och, vid behov, förtydliganden av

frågorna såväl som de spanska exemplen. Eftersom lärarna undervisar på olika nivåer, blev de dessutom uppmanade att reflektera utifrån de elever som bäst motsvarar åldern för spanskundervisning (generellt årskurs 6 till gymnasiet).

Efter genomförda intervjuer transkriberades och analyserades materialet. Transkriptionerna skedde i första steget automatiskt och sedan manuellt. Viss anpassning till språknormer gjordes i processen; medan talspråkliga stavningar och ordval behölls, korrigerades ordföljd, ändelser och struktur i vissa fall för tydlighet. Citat kan därför vara något justerade. Slutligen analyserades transkriptionerna kvalitativt enligt tidigare beskriven fenomenografisk teori, det vill säga genom att svaren tolkades för övergripande perspektiv.

#### **4.5 Kritisk reflektion**

I valet av metod för datainsamling och analys beaktades både styrkor och svagheter. Individuella intervjuer ansågs väl lämpade för att samla in information om modersmålslärares perspektiv på CLI i spanskundervisningen, vilket också var syftet med studien. Den semistrukturerade formen valdes utifrån dess potential att säkerställa att nödvändiga delar av frågeställningen berörs och samtidigt ge frihet till oplanerade sidospår som fördjupar förståelsen. Fenomenografi ansågs vidare vara en lämplig analysmetod, då dess fokus ligger på slutledning om tankesätt utifrån andrahandsperspektiv. Valet av antal deltagare, två per modersmål, baserades på begränsningen som arbetets omfattning innebar. Det låga antalet ansågs delvis vara en svaghet, då ett större urval generellt fungerar resultatstärkande genom större utrymme för jämförelse och variation. Utifrån Martons ståndpunkt att de kvalitativt olika tankesätten brukar vara relativa begränsade ansågs dock sex intervjuer vara tillräckliga för en gångbar fenomenografisk analys (1981).

## 5 Analys- och resultatredovisning

### 5.1 Beskrivning av elevernas språkbakgrund

Uppsatsens första frågeställning var: ” Hur beskriver de intervjuade sina elevers språkbakgrund?” I intervjun behandlades elevernas ålder, vilka språk de brukar ha kunskaper i och inlärningskontexten för dessa, den uppskattade kunskapsnivån inom de olika språken, samt den generella läs- och skrivförmågan (se bilaga 2). Dessutom diskuterades inflytandet av geografiska faktorer som födelse- och uppväxtland.

Först och främst undervisar samtliga lärare både elever som är födda i Sverige och elever uppvuxna i ett eller flera länder utomlands. Noor och Rayyan berättar att deras elever har bakgrund i olika arabtalande länder. Noor specificerar att det kan handla om Syrien eller Irak, eller vilket annat land som helst där arabiska är officiellt språk. Enligt Taylor och Casey varierar ursprungsländerna även bland de engelsktalande eleverna, med stor spridning över hela världen:

Det är överallt, vilket land som helst där England har koloniserat. Kontinenter som Afrika, Amerika, Asien, överallt. Pakistan, Indien, Sri Lanka, USA, Nya Zeeland, Australien, Kenya, överallt. (Casey)

Hanad och Najax, å andra sidan, berättar att somalisktalande elever uteslutande har bakgrund i Somalia. Hanad påpekar att, medan eleverna tidigare i princip alltid var födda i Sverige, har det under senare tid skett en stor ökning av antalet elever födda i Somalia. Liksom i de engelska och arabiska elevgrupperna finns därför både elever födda i Sverige och utomlands. I den somaliska gruppen beskrivs dock en starkare åldersbaserad tendens, där yngre elever oftast är födda i Sverige medan majoriteten av de äldre eleverna är nyanlända.

Det finns tydliga skillnader. De yngre är i stort sett alltid födda här. Jag minns en tid då jag bara hade barn som var födda i Sverige, men nu med tanke på att det kommer mer och mer somalier just nu, det har varit ganska mycket somalier nu som har kommit till Sverige, och så är det med många barn, och nu är det något helt annat än vad jag är van vid. [...] Så jag har blandgrupper, och bland de äldre barnen kan jag också säga att där är det majoritet vad gäller de barn som inte är födda i Sverige. (Hanad)

Gällande språkkunskaper beskriver samtliga lärare sina elever som flerspråkiga. Vilka språk de har med sig, och i vilken utsträckning, kan variera från elev till elev. Generellt beskrivs dock att eleverna har kunskaper i modersmålet, svenska och engelska. Dessutom upplever lärarna att de flesta elever från och med årskurs 6 även läser något modernt språk, till exempel spanska, franska, tyska och italienska. För samtliga modersmålelever anses detta vara den vanligaste språkbakgrunden. Utöver detta påpekar dock både Casey och Taylor att det finns en mindre grupp engelsktalande elever vars ena förälder varken har svenska eller engelska som modersmål. Vilket språk det gäller skiljer sig från fall till fall, men några exempel som nämns är italienska, kirundi och urdu. Dessutom påpekar Taylor att

utlandsfödda elever kan ha bott i länder där andra språk talas innan de flyttat till Sverige:

Det är lite beroende på om dom har en vårdnadshavare som har språket som modersmål, sen kanske det kan vara att dom har bott i flera länder så dom tar med sig dom språken också. (Taylor)

Svenska har en del elever lärt sig för att de är uppvuxna i Sverige (i vissa fall med en svensk vårdnadshavare), vilket gjort att de använt svenska för socialt umgänge och skola från en låg ålder. För dessa elever beskriver flera av modersmållärarna att svenska tenderar att vara elevens starkaste språk. Övriga elever har som regel lärt sig svenska efter att de flyttat till Sverige, via skolan och kompisar. Nivån påverkas bland annat av hur länge eleverna bott här, men svenska tenderar enligt lärarna ändå snabbt att bli elevernas näst starkaste språk. För arabisktalande och somalisktalande elever (det vill säga de elever som inte har engelska som modersmål), är engelska generellt det tredje starkaste språket.

Vissa har svenska som modersmål, men dom som kommer hit lär sig först svenska och engelskan blir ett tredjespråk. Förutom modersmålet så är svenskan starkast, efter det kommer engelska. (Noor)

Elevernas kunskaper i engelska rapporteras främst komma från att eleverna läser ämnet i svensk skola, även om Rayyan påpekar att vissa nyanlända elever också har studerat engelska i hemlandet. Najax beskriver därutöver att eleverna kan ha kunskaper i engelska från fritiden, till exempel via engelska spel och filmer.

Somaliska elever kan ofta sitt modersmål, och självklart svenska eftersom dom är i skolan hela dagen. Många kan några ord på engelska och jag brukar fråga var dom lärt sig det. Dom säger via spel och att titta på filmer. (Najax)

Elevernas bakgrund påverkar alltså deras språkkunskaper, något som även stämmer för modersmålet. Kunskapsnivån i modersmålet varierar således mellan elever, men lärarna har samtidigt sett vissa mönster under sina många år i skolan. För somaliska elever har Hanad och Najax sett att svenskfödda elever ofta kan prata och förstå enkel vardagssomaliska, men att de flesta är begränsade i ordförråd och flyt. Elever uppvuxna i Somalia tenderar däremot att vara starka muntligt och ha ett rikare språk, samtidigt som de generellt har fått mycket mindre träning i läsning, skrivning och textstruktur.

Eleverna som kommer direkt från Somalia kan prata flytande somaliska, det är inga problem oberoende av ålder. Elever som är födda här i Sverige kan prata också, men det är inte samma som elever som är födda i Somalia. Men samtidigt när det gäller läsningen så är det barnen som är födda här i Sverige som kan läsa och skriva. Man kämpar för att den ena gruppen ska läsa och skriva och den andra gruppen ska prata. (Najax)

När det kommer till de engelsktalande eleverna upplever lärarna att kunskaperna i modersmålet generellt är goda, samtidigt som de också kan skönja en viss skillnad mellan elever uppvuxna i Sverige och de som vuxit upp i engelsktalande länder. Casey upplever att den senare gruppen ofta har en något högre generell kunskapsnivå i modersmålet. Även om båda grupper allmänna läs- och

skrivförmåga ses som jämförbar med den hos övriga svenska elever, uppskattas det även här finnas en viss fördel för elever uppvuxna utomlands, särskilt om de gått skola i USA eller Storbritannien och kommer till Sverige i de lägre årskurserna. Taylor nämner å sin sida att viss grammatik och stavning kan vara mer utmanande för elever uppvuxna i Sverige, men upplever samtidigt att eleverna ligger på en bra till mycket bra muntlig nivå och en lagom bra till bra läs- och skrivnivå.

Jag skulle säga att dom som har lägsta nivå i modersmålet kanske är kring, kan man sätta en siffra på det... kanske 70%, 30% lägre än det borde vara, men ändå högre än den vanligaste typiskt svensktalande. (Casey)

Kunskapsnivån hos arabisktalande elever kan också påverkas av huruvida eleverna är födda i Sverige eller uppvuxna i utomlands. Rayyan beskriver att elever födda i Sverige ofta möter stora svårigheter i undervisningen, eftersom de hemifrån är vana vid informella arabiska dialekter, snarare än den litteraturarabiska som undervisas i skolan. I kontrast har elever som vuxit upp i arabisktalande länder ofta gått i skola på arabiska och haft ett rikare språk i sin omgivning, vilket enligt Rayyan ger fördelar i både ordförråd och grammatiska regler. Detta har dock till viss del ändrats under senare tid, då krig, flykt och trauman lett till att många nyanlända elever inte alltid har haft samma möjlighet till en stabil grund i modersmålet.

Det som hänt senaste tiden är att det kommer många elever som har flyttat hit till Sverige som inte har modersmålet i bagaget, och det kan vara för att dom kommer från krig, flyttat från olika länder, och i vissa länder pratar dom andra språk, och det blir som andra dialekter. [...] Sen beror det på hur väl dom kan alfabetet, och det finns mycket trauma också tyvärr. (Rayyan)

Noor tycker däremot inte nödvändigtvis att det har så stor betydelse för elevernas kunskaper om de är födda och uppvuxna i Sverige. Även om hen medger att det finns svenskfödda elever som inte är så starka i modersmålet (bara i svenska och engelska), poängterar hen samtidigt att andra talar arabiska flytande. Hen vill också påpeka att även om vissa elever tycker att arabiska är svårt från början, så utvecklas de snabbt när de väl börjar modersmålsundervisning.

När dom börjar kommer dom i gång direkt för att hemma är det modersmålet arabiska som gäller. Dom lär sig så snabbt. (Noor)

## **5.2 Värdering av beskrivna styrkor och utmaningar**

Uppsatsens andra frågeställning var: "Hur värderas styrkor och utmaningar som elever med dessa modersmål kan möta i inläringen av spanska?" Detta har delats in i områdena fonologi, lexikon, samt morfologi och syntax. I bilaga 1 återfinns som tidigare nämnt de exempel och uppgifter, skraddarsydda för varje modersmål, vilka lärarnas värdering utgått ifrån. Det bör nämnas att resultaten, av utrymmesskäl, inte tar upp samtliga åsikter, värderingar och exempel som den enskilde läraren hade i varje uppgift. I stället fokuserar resultaten på övergripande mönster med stöd av utvalda exempel, vilka uppskattas ge en representativ bild av lärarnas olika uppfattningar.

### 5.2.1 Fonologi

När det kommer till fonologi finns en generell konsensus bland lärarna att modersmålet har viss effekt på möjligheten att särskilja samt producera vissa ljud. En punkt som samtliga lärare uttrycker är att likheter med modersmålet underlättar lärandet av spansk fonetik. Detta gäller främst när de spanska ljuden uppfattas som perfekta eller nära motsvarigheter till ljud i modersmålet, såsom vokalljuden på somaliska (perfekta motsvarigheter), de flesta vokaler i engelska (nära motsvarigheter), eller långa och korta vokaler på arabiska (nära motsvarigheter till distinktionen [i] och [e]). Denna bedömning verkar till viss del vara subjektiv och beroende av individens egna fonetiska system, då den inte alltid stämmer överens med litteraturen samt att ett visst ljud kan värderas som likt eller olik av modersmållärare inom samma språk (till exempel [u] för engelsktalande).

Det är [u] som kanske skulle vara lite svårt kanske, men dom andra är ganska lika engelska så det borde inte vara något problem. (Casey)

Modersmålet kan enligt lärarna också användas som en utgångspunkt även för ljud som inte direkt ses som motsvarigheter, men som delar vissa likheter med ett modersmålljud. Så är till exempel fallet för [ñ] för arabisktalande och somalisktalande, där Rayyan och Najax båda anser att [n] kan skapa en bas för lärandet.

Vi har ju n, så det är lätt för oss faktiskt, så det är inget problem. Men hur det låter på spanska, det är lite annorlunda faktiskt. (Najax)

Casey och Taylor påpekar å sin sida att svårighetsgraden inte heller behöver vara lika för alla med samma modersmål, eftersom fonetiken även påverkas av elevens dialekt. Medan vissa ljud antingen har eller saknar motsvarighet i modersmålet, har vissa ljud enbart en motsvarighet i vissa regionala varianter. Så är till exempel fallet för fonemet /r/, som i de flesta dialekter inte rullas, men som också har en rullad allofon (icke betydelseskiljande variant) som kan underlätta uttalet av spanskans /r/ och /rr/.

Det beror på vilket engelsktalande land de kommer ifrån, för att olika länder har olika kan man säga dialekt eller sätt att uttala R på. Ja, det skulle bero på. Till och med om dom kommer från England, vissa delar av England uttalar man olika, så ja. (Casey)

För ljud som saknar motsvarighet i modersmålet uttrycker lärarna generellt en högre svårighetsgrad; samtidigt framhäver lärarna också flera faktorer utöver modersmålet vilka samspelar i bestämmandet av svårighetsgraden. En sådan faktor är huruvida ljudet har någon motsvarighet i elevernas övriga språk. För [p] är till exempel utgångspunkten att det är svårt för talare av arabiska och somaliska på grund av dess avsaknad i modersmålen; det underlättar däremot om eleverna har börjat lära sig skillnaden mellan [p] och [b] på svenska och engelska, till exempel om de är födda i Sverige, har gått i svensk skola en längre tid, eller har studerat engelska i hemlandet.

Ja, det här är svårare. I arabiska har vi inte bokstaven P, bara B. Men när man tränar att läsa till exempel engelska i hemlandet så skiljer man mellan dom. Det blir lättare, men som sagt det bygger på att man har läst engelska för att kunna skilja dom åt. (Rayyan)

Dessa svårighetsgradsfaktorer behöver inte heller vara språkliga, utan kan också kopplas till elevens förutsättningar samt lärarens metoder. Hur stor påverkan dessa olika faktorer anses ha, skiljer sig även mellan lärarna. För Taylor är ålder en stark bestämmande; hen upplever att eleverna generellt inte behöver så mycket uttalsundervisning eftersom de naturligt verkar snappa upp nya ljud mycket bättre och snabbare än vuxna. Noor anser däremot att den allra viktigaste framgångsfaktorn för att lära sig nya ljud är lärarens förmåga att stanna upp och fokusera på ljudet, samt hjälpa eleverna att repetera detta.

Det beror på läraren också, vad den har för sätt att läsa dom här orden och stoppa exakt på det här ljudet så att eleverna hör skillnad på lång och kort vokal, och hur man säger det här ljudet. Det är upp till läraren, att man hör vad du säger. Det är svårt att tala, men man lär sig. (Noor)

Slutligen kan svårighetsgraden i uttal även vara situationsbaserad, beroende på kognitiva begränsningar; detta uttrycker Taylor kring uttalet av mångstaviga spanska ord. Även om hen inte värderar uttalet av enskilda obetonade vokaler som svårt för eleverna, anser hen att ordets längd i sig ökar risken att eleverna glömmer bort sig och blandar ihop vokalerna.

Jag tror att de skulle ha lite svårare för det är längre ord, för det är många i ordet. [...] Jag tänker att dom kan blanda ihop dom. (Taylor)

### **5.2.2 Lexikon**

När det gäller lexikon är lärarna överens om att eleverna har lättast att förstå och komma ihåg ord om de kan koppla dem till kognater (lexikon med samma rötter) i ord de redan kan i andra språk. Vilka av elevernas språk som anses ha störst vikt för förståelse av spanska lexikon beror främst på antalet kognater som kunnat identifieras för varje språk. Baserat på detta lyfter samtliga lärare fram svenska och engelska som de viktigaste språken för arbetet med spanskt lexikon. Arabiska, somaliska, eller övriga språk kan enligt lärarna också användas i enstaka ord där kopplingar finns; detta uppskattar dock lärarna inte vara särskilt vanligt, då det förutsätter en viss grad av igenkännlighet vilken inte alltid finns.

Beträffande arabiska fanns en förmodan att arabisktalande elever skulle ha en fördel i att förstå och lära sig ord av arabiskt ursprung, vilka är vanliga i spanskan (till exempel *zanahorias*, *tarea* och *azul* – se bilaga 1 för ytterligare exempel). Vid värderingen av några vanliga arabismos, av vilka de flesta varken lånats in i svenskan eller engelskan, förklarar dock både Rayyan och Noor att orden är svåra att identifiera som arabiska. Både Rayyan och Noor anser att kopplingarna mellan de spanska orden och arabiskan är för svag för att ge någon större fördel även om eleverna skulle bli informerade om att orden har en arabisk motsvarighet. Enligt Rayyan skulle sådana kopplingar kräva höga kunskaper i modersmålet och spanska, samt ett särskilt intresse för etymologi, eftersom orden inte är särskilt lika

arabiskan. Noor går steget längre och bedömer att de valda orden inte är kognater med de lexikon som används i standardarabiska; i stället ponerar hen att orden skulle kunna härstamma från dialektala marockanska lexikon. En elev från Marocko skulle i så fall kunna ha en viss fördel, medan den genomsnittlige arabiske eleven skulle ha svårt att förstå ordet.

Kanske om jag har marockansk dialekt, då kanske jag vet. Dom kanske har kommit från den, men inte från det arabiska språket. Dom har alla en dialekt och dom pratar franska eller spanska. Därför kanske dom säger att det är låneord från arabiska. (Noor)

En liknande trend ses för somaliskan. På grund av bristen på somaliska låneord i spanskan, utgick exemplen ifrån vanliga arabiska, italienska och franska låneord vilka inte lånats in i engelskan eller svenskan (till exempel *tarea*, *parlar* och *avión* - se bilaga 1 för ytterligare exempel). Förmodan var att några av dessa eventuellt skulle kunna kännas igen, då även somaliska lånat många ord från dessa språk som en följd av kolonialisering. Hanad värderar dock orden som svåra att lära sig, med endast ett (för eleverna) bekant italienskt låneord (*chao*), och stor skillnad i övrigt. Najax hittar å sin sida viss koppling till tre italienska låneord, vilket skulle kunna innebära en svag fördel för vissa elever, men upplever samtidigt också att övrigt lexikon skiljer sig mycket.

Även för engelska fanns en förmodan att eleverna skulle ha en fördel i tolkningen av engelska låneord och kognater. Värderingen utgick ifrån en lista med anglicismos, engelska låneord i spanskan, vilka saknar kognater i svenskan (till exempel *suéter*, *encontrar* och *sorpresa* – se bilaga 1 för ytterligare exempel). Till skillnad från övriga lärare uttrycker Casey och Taylor att deras elever troligtvis kan ha stora fördelar av modersmålet i inläringen av spanskt lexikon, då i princip alla ord värderas som igenkännliga via engelskan. Medan Taylor tror att alla ord skulle vara lätta även för eleverna anser Casey dock att kopplingsmöjligheterna beror på elevernas modersmålsnivå, eftersom kognaterna generellt tillhör ett mer avancerat ordförråd.

Beroende på ålder, för att dom är ganska... ord som man brukar lära sig när man är lite äldre. Många av dom här låter ganska likt ord som betyder samma sak i engelska. Så om dom kan orden på engelska, då skulle det vara enklare för dom att lära sig på spanska. (Casey)

Slutligen bestod den andra delen i detta avsnitt av att reflektera fritt över språkliga lexikala kopplingar i en kort text tagen ur en lärobok för steg 3 i spanska, vilken var samma för samtliga språk. För att läsa texten anser samtliga lärare att eleverna främst lutar sig mot svenska och/eller engelska, även om övriga språk också skulle kunna bidra i enstaka fall. Varken Rayyan eller Noor tror att eleverna kan bli särskilt hjälpta av arabiska, men pekar ut ett flertal ord som de tror att eleverna skulle kunna förstå utifrån svenska eller engelska (*normal*, *obligatorio*, *educación*, etc.). På liknande sätt påpekar Hanad och Najax att det finns ett flertal engelska och svenska ord att luta sig mot, medan Hanad hittar enstaka ord som skulle kunna

vara bekanta för eleverna även via somaliska (*educación, literatura*) och eritreanska (*lengua*).

Jag tänker svenska och engelska. [...] Jag som har läst en del italienska kanske kopplar lite och förstår en del ord, men jag tror inte att den som har läst somaliska... den kanske kan koppla några enstaka ord, men inte mer. (Hanad)

Taylor och Casey hittar också många bekanta ord på engelska, men bedömer i kontrast att kopplingarna är så pass starka att eleverna troligtvis inte har behov att involvera svenskan. Dessa resultat tyder på att goda kunskaper i engelska och svenska skulle kunna ge en fördel i ordinlärning. Samtidigt påpekar Rayyan att ett intresse för språket och kulturen är en av de viktigaste faktorerna för snabb ordförrådsutveckling. Noor lyfter även fram att, trots att hans elever kanske inte blir så hjälpta av arabiska lexikon, är elever bra på att snappa upp ordförråd, särskilt om de är flerspråkiga.

### **5.2.3 Morfologi och syntax**

Inom morfologi och syntax ses modersmålet också som en viktig faktor för hur olika spanska företeelsers svårighetsgrad värderas. Samtidigt nämner samtliga lärare inom detta område även andra faktorer som samspelar. Liksom för fonologi och lexikon antas eleverna kunna dra nytta av likheter med modersmålet. Skillnader ses å andra sidan som någonting som skulle kunna ge upphov till svårighet, men inte nödvändigtvis behöver göra det, beroende på faktorer som: 1. elevernas grammatiska analysförmåga och intresse; 2. den generella bedömda komplexiteten hos modersmålet; 3. den bedömda komplexiteten hos strukturen (i sig själv samt i jämförelse med modersmålet); samt 4. elevernas kunskaper i övriga språk. Några generella språkinlärningsprinciper betonas också av olika lärare, såsom att: 1. utvecklingen av ett nytt språkssystem alltid medför vissa inledande svårigheter, vilka minskar i takt med lärandet; och 2. att jämförelser i sig kan motverka svårigheter, eftersom medvetandegörandet av såväl likheter som skillnader hjälper eleverna att förstå strukturen.

När det kommer till arabiska värderar generellt både Rayyan och Noor beskrivna svårigheter i litteraturen som lätta, men av lite olika anledningar. För Rayyan är den största faktorn komplexiteten hos arabisk grammatik, vilken innebär att eleverna är vana att böja många ordgrupper efter genus och person, samt använda synonymer och flera olika strukturer för att uttrycka samma sak. Förutsatt att de har goda kunskaper i litteraturarabiska anser hen därför att de flesta strukturer är lätta att lära sig, även när de skiljer sig lite mellan språken. I spanskan, likt arabiskan, anses eleverna således inte ha problem att böja efter genus och numerus, även om genuset och ändelserna i sig är annorlunda. Likaledes menar Rayyan att eleverna kan lära sig skillnaden mellan *ser* och *estar* genom att luta sig mot synonymer och strukturer som uttrycker verbens nyansskillnader.

Jag måste säga att det arabiska språket är jätterikt med synonymer, så man kan ha många ord som beskriver något. [...] Det beror också på om man använder litteraturarabiska eller dialekter. Dialekter är begränsade, men som sagt, med arabiska kan man skilja mellan dom här [*soy feliz* och *estoy feliz*]. (Rayyan)

Noor, å sin sida, motiverar värderingen med att eleverna, i hens erfarenhet, generellt inte har några problem att förstå och diskutera grammatik. Lättheten kopplas alltså till en bedömd språklig kompetens hos eleverna, snarare än en inneboende komplexitet i modersmålet.

På liknande sätt anser Hanad och Najax generellt att somaliskans struktur kan underlätta spanskinläringen för eleverna, samtidigt som den också innebär vissa utmaningar. Både Hanad och Najax bedömer verbböjningar som lätta för eleverna, då somaliska elever är vana att böja efter tempus och person. Kontrasten mellan olika dåtidstempus anses däremot kunna bli svår, på grund av avsaknaden av preteritum och perfekt i somaliska. För genus, artiklar och kongruens ser lärarna däremot både likheter och skillnader. Här påpekar Najax att eleverna till viss del kan bygga på sina tidigare språkkunskaper, samtidigt som de också behöver lära sig i vilka aspekter språken skiljer sig. Hen anser därför att svårighetsgraden alltid är hög inledningsvis vid språkinläring, men att den också minskar naturligt med elevernas lärande.

För nybörjare som ska lära sig kanske det blir svårt, men när man har lärt sig blir det lättare. Alla språk är svåra när man börjar. (Najax)

Liksom Najax uttrycker Hanad att elevernas tidigare språkkunskaper kan vara hjälpsamma för att lära sig hur ett nytt språk är uppbyggt. Abstrakta grammatikdiskussioner kan dock enligt hen vara svårt, då de explicita kunskaperna av språkhistoriska skäl ofta är sviktande. De implicita kunskaperna har eleverna däremot naturligt. Om jämförelser sker på en konkret nivå, utifrån exempel som illustrerar skillnader och likheter i språkens struktur, anser hen därför att grammatik är det område där eleverna har absolut störst nytta av modersmålet.

Grammatiken, nja, det kan vara lite svårt om vi går lite djupare, men just grunden vi pratar om är något som dom använder varje dag, så det sitter i. [...] Jag tror att grammatiken kommer vara lättare att förstå än det vi pratade om tidigare, eftersom dom har något här som dom kan associera till somaliska. (Hanad)

Även Casey och Taylor anser att eleverna påverkas av engelskans uppbyggnad, men lägger också stor vikt vid strukturens komplexitet och elevrelaterade faktorer såsom intresse och ålder. Verbböjning bedömer båda som svårt, detta på grund av komplexiteten i att hålla koll på verbgrupp, person och tempus samtidigt som allt annat i meningen. Casey påpekar att, trots att även engelska har tempusböjning, är systemen så pass olika och böjningen så pass komplex att detta skulle kunna vara den största svårigheten för engelsktalande elever. Taylor påpekar att tempus och böjning för 3:e person singular är nog så utmanande på engelska och svenska, och ponerar därför att elever som börjar läsa språk i årskurs 6 skulle behöva flera år eller till och med redan är för gamla för att någonsin lära sig använda formerna helt.

Att kunna säga när det är framför dom, jag tycker att dom klarar det. Men att använda dessa regler själv, nej, inte alls. Dom kommer ha svårt. Dom har svårt på svenska och dom har svårt på engelska, det här med grammatiken. [...] Men här i

sexan att dom börjar med det här, då tror jag inte att dom klarar sig. Kanske efter några år, men nej jag tror inte det. (Taylor)

Andra skillnader, såsom kontrasten preteritum/imperfekt samt ägande, anses däremot inte utgöra problem. För preteritum/imperfekt motiverar Casey sin värdering med att skillnaden i funktion är så pass tydlig och lättbegriplig att eleverna borde förstå den trots att distinktionen inte existerar i engelskan. Taylor gör, å sin sida, bedömningen att konceptet i sig inte nödvändigtvis är enkelt, men att elever som valt att läsa till denna nivå är tillräckligt intresserade för att sätta sig in i skillnaderna. Även ägande uppfattas som lätt, trots avsaknaden av svenskans och engelskans genitiv-s. För Casey handlar detta återigen om att konceptet att uttrycka ägande med en prepositionsfras inte är särskilt komplext, medan Taylor anser att elever som kan svenska har lättare för att uttrycka ägande med en prepositionsfras.

### **5.3 Perspektiv på flerspråkig kontrastiv undervisning**

Uppsatsens tredje frågeställning var: "Hur ser de intervjuade på inkluderandet av kontrastiva inslag i spansk-undervisningen?" Samtalet med modersmållärarna fokuserade därför främst på deras åsikter om jämförelser mellan språk och hur spansklärare bör arbeta för att bäst kunna hjälpa elever med andra modersmål än svenska. Några teman som berördes var i vilken utsträckning jämförelser bör användas, i vilka situationer och mellan vilka språk. Dessutom fick lärarna reflektera över huruvida jämförelserna borde komma ifrån läraren eller eleven, samt vilka kunskaper en lärare i moderna språk kan behöva ha om olika modersmål.

För det första nämner samtliga modersmållärare att jämförelser mellan språk kan ha en positiv effekt på språkinlärning, i likhet med Reis (2017). Beroende på lärarens syn på kontrastivitet rekommenderas dock jämförelser i olika utsträckning. För Casey är jämförelser essentiella i språkinlärning, eftersom skapandet av nya språkssystem alltid har sin utgångspunkt i de språkssystem som redan behärskats. Jämförelser blir enligt detta synsätt ett stöd för elevens förståelse, oavsett om det som jämförs är likt eller olik. Därför bör de också enligt Casey användas inom alla områden av språkinlärning, mellan alla språk eleven kan, i så stor utsträckning som möjligt.

Det är definitivt en bra idé att ta in alla språk som eleverna kan, för det är ju hur man lär sig språk – att jämföra med det man redan kan. Så om man har någonting att hänga nya koncept och ord på så kan det gå lättare för dem att börja förstå. (Casey)

Taylor, å sin sida, anser också att det är bra med jämförelser, samtidigt som hen poängterar att målspråket inte alltid kan läras i relation till ett annat språk. Detta bedömer hen vara särskilt sant för strukturer utan en tydlig motsvarighet i modersmålet, eftersom dessa inte nödvändigtvis lämpar sig för jämförelse. Noor, å andra sidan, anser att viss jämförelse har en plats i språkutbildning, medan ett överflöd i stället riskerar att hämma utvecklingen. Enligt hens synsätt kan

jämförelser vara nyttiga vid väl avvägda tillfällen, som när någonting är svårt för eleven, eller för att påpeka vissa likheter. Samtidigt anser hen att fokus främst måste ligga på målspråket så att detta kan utvecklas till ett självständigt system, oberoende av modersmålet. Konstanta jämförelser mot modersmålet kan enligt Noor således leda till att eleverna lär sig mindre av målspråket.

[Jämförelser] ska inte vara regelbundet för att eleverna ska lära sig. Att lära sig språket är något man måste göra, det går inte att jämföra hela tiden [...] Jag menar modersmålet ska vara modersmålet, och det här språket ska vara det här språket som man ska lära sig. (Noor)

Samtliga lärare förespråkar således jämförelser i någon utsträckning, men frågan kvarstår inom vilka områden och mellan vilka av elevernas språk de anser att dessa jämförelser bör göras. I det första fallet är de flesta lärare överens om att jämförelser med fördel kan göras inom uttal, ordinlärning och grammatik. Hanad och Taylor påpekar dock att just uttal är ett område där jämförelser känns överflödiga, eftersom eleverna framför allt behöver höra och reproducera de spanska ljuden. I det andra fallet är samtliga lärare däremot överens om att jämförelserna med fördel kan göras mot flera språk. Medan lärarna i engelska uttryckligen nämner att det är bra att inkludera alla språk som eleven har kunskaper i, påpekar lärarna i somaliska och arabiska att framför allt svenska och modersmålet kan vara värdefulla i kontrastiva inslag för deras elever. En faktor som nämns i valet av jämförelsespråk, är att läraren gärna kan utgå ifrån elevens starkaste språk.

Jag tänker att det viktigaste att tänka på är vad som är starkast hos eleven. [...] Arabiska elever som nyss har kommit hit är inte så bra på svenska, och för svenska elever är det tvärtom. Så det beror på vilket språk som är starkt, det ska man förlita sig på. (Rayyan)

Vilka språk som jämförs kan enligt flera lärare också bestämmas utifrån vad i målspråket som berörs. För uttal uttrycker lärarna främst att eleverna kan luta sig mot det som är likt i modersmålet, men använda övriga språk för olikheter; för en somalisktalande elev skulle då somaliska vara hjälpsamt för vokalljud, medan jämförelser mot svenska eller engelska skulle kunna användas för [p]. Samtliga lärare anser däremot att utvecklingen av spanska lexikon framför allt gynnas av jämförelser mot svenska och/eller engelska. Däremot anser lärarna i somaliska och arabiska att deras elever med fördel kan luta sig mot modersmålen för morfologi och syntax, då de uppfattar att dessa har större likheter med spanskan, till exempel i verbböjningar, ordföljd och genus.

Det är bara en tanke, med tanke på att jag har hittat en hel del som är likt, det där med böjningarna och sådär, att man böjer efter om man är en han eller hon. [...] Det här språket är kanske lite mer släkt med somaliskan än svenska. Jag tänker till exempel att adjektiven kommer efter substantiven. Då har dom lite att identifiera sig med. (Hanad)

Totalt beskriver modersmålslärarna tre olika metoder för hur en spanklärare skulle kunna inkludera kontrastiva inslag mot elevernas modersmål i sin undervisning, vilka här kommer att benämnas som en deduktiv, en induktiv och

en utforskande metod. I den deduktiva metoden är det läraren som påpekar kopplingar mellan språken för eleven. Den induktiva metoden innebär däremot att eleven vägleds av läraren till att själv göra särskilda kopplingar. I den utforskande metoden uppmanar läraren slutligen eleven att dra egna slutsatser om hur ett visst språkelement relaterar till modersmålet. Även här kan dock läraren vara ett stöd och ställa frågor till eleven. Vilka av dessa metoder läraren kan och, enligt deltagarna, bör använda beror främst på vilka kunskaper hen har om elevernas modersmål. Om hen har kontrastiva kunskaper kan dessa med fördel användas i en deduktiv eller induktiv metod. Den utforskande metoden beskrivs däremot som en bra metod om läraren inte vet hur ett visst element fungerar i elevens modersmål. Taylor påpekar dock att en utforskande metod även har fördelen att det främjar den elevdelaktighet som nämns i läroplanerna (Skolverket 2011; Skolverket 2022b).

Det är också en del av läroplanen att eleverna ska vara delaktiga i deras lärande, så jag tycker det är en bra möjlighet för dom att kunna vara delaktiga och ge nånting, och visa vad dom kan. (Taylor)

Kunskaper om olika modersmål är alltså enligt modersmållärarna inget måste för att en spansklärare ska kunna arbeta flerspråkigt med kontrastivitet. Att lära sig lite om sina elevers modersmål ses generellt inte heller som en nödvändighet för lärare i moderna språk. Samtidigt anser lärarna att det kan ha positiva effekter på elevrelationen såväl som språkinläringen. För arabisktalande elever rekommenderar Rayyan och Noor att läraren lär sig några ord för att skapa ett ömsesidigt intresse och engagemang för språken. Att ha några grundläggande fakta om språkets uppbyggnad och bakgrund skulle enligt lärarna också vara värdefullt för att hjälpa eleverna att hitta likheter och skillnader. Hanad upplever också att det vore positivt för hans elever om läraren kan lite somaliska, men påpekar att det måste vara förenligt med lärarens befintliga arbetsbörda. Om möjlighet finns skulle hen dock rekommendera att lära sig några grundläggande fakta om språkets grammatik, uppbyggnad och historia. Najax värderar däremot inte kunskaper i somaliska som särskilt viktiga för en spansklärare, men poängterar också att läraren kan få viss kunskap från eleverna. När det kommer till engelsktalande elever upplever Casey och Taylor att spansklärare generellt redan har goda förutsättningar för att arbeta kontrastivt. Samtidigt är de medvetna om att så inte är fallet för alla modersmål. Caseys svar är att kunskaper i alla klassens språk inte är avgörande, men det skadar inte heller om läraren kan ta reda på lite grundläggande information. Taylor, liksom Hanad, ställer sig däremot frågande till hur hållbart det är för en lärare i längden att försöka lära sig om alla modersmål, varför hen rekommenderar en utforskande metod som alternativ.

Jag tycker inte att det är jätteviktigt att läraren kan, men du kanske kan lära dig från dom. Men det är inte ett måste att man ska kunna deras modersmål. (Najax)

Som en sista punkt i intervjun fick lärarna slutligen reflektera fritt över vad som kan vara bra för en lärare i moderna språk att vara medveten om i undervisningen av deras andraspråkelever. Då detta kan vara av extra intresse för läsaren finns

samtliga lärares svar sammanfattade och återgivna nedan. Områdena varierade från elevernas förkunskaper, till språkets uppbyggnad, till strategier som kan hjälpa eleverna i spanska.

För arabiska nämner Rayyan några grundläggande språkliga fenomen, såsom att idiom skiljer sig, att skrivriktningen är motsatt i arabiska, att man skriver med arabiska tecken i stället för med latinska bokstäver, samt hur vokaler fungerar (med långa och korta vokaler). Dessutom understryker hen vikten av en holistisk syn på språkinläring, som integrerar språk och kultur.

Det finns flera ordspråk som skiljer sig, det har vi i arabiska också. Och det är bra att veta att man läser höger till vänster, att man har olika tecken, vokaler och allt det där. Sen handlar språk inte bara om att kunna prata och skriva, det handlar om att kunna veta språket, kulturen, traditionerna, mat, hur man tänker och så vidare. Det är ett helt paket. (Rayyan)

Noor, å sin sida, poängterar att till synes jämförelsebara arabiska strukturer pragmatiskt kan fungera olika, som till exempel verb för förflyttning.

Om jag säger på arabiska att jag går till Irak, då förstår dom på arabiska att jag måste flyga, okej? Jag går dit, okej? Men det blir något annat här på svenska, man måste veta exakt om jag flyger eller åker eller så. Det är likadant på spanska tror jag. (Noor)

För somaliska, anser Najax att lärare bör vara medvetna om skillnader i fonologi som kan påverka uttalet, till exempel att somaliska saknar /p/, /v/ och /z/, och vill också understryka att lärare i dessa fall gärna kan luta sig mot svenskan.

Vissa ord är svåra när man uttalar, har jag sagt, så det är bra att veta. Att det är bra att man jämför med det svenska språket. (Najax)

Hanad understryker å sin sida vikten av att inte förutsätta att nyanlända somaliska elever har samma förkunskaper som svenska elever. Eleverna är uppvuxna i en stark muntlig kultur, men kan ibland ha svårt för att läsa, skriva och strukturera texter, speciellt om de saknar skolgång eller har gått i en resurssvag skola. Att fråga eleverna om deras kunskaper och erbjuda stöd är därför viktigt.

Dom här nyanlända som kommer till Sverige, dom kanske inte har gått skola överhuvudtaget. Dom är starka muntligt, för det är ett samhälle som för vidare kultur muntligt, men dom här barnen kanske inte har haft skolgång. Så man kanske kan fråga, är du läskunnig, kan du läsa, kan du skriva. Men just det här med att skriva en text och så där [...] att kanske ta lite tid för att gå igenom just såna saker för man kanske måste räkna med att det finns mycket andra saker dom är väldigt bra på, men kanske inte det här. (Hanad)

För engelska framhäver Taylor att elevernas språkbruk kan variera beroende på vilken variant de talar. Det går därför inte att anta att eleverna pratar på samma sätt, eller använder alla strukturer likadant.

Engelska är inte bara engelska. [...] Språket skiljer sig, vi uttrycker oss inte alltid lika, inte hur meningen är uppbyggd eller någonting sånt. Hur dom pratar i New York till exempel är inte hur de pratar i Skottland eller England eller Kanada. Även mellan Kanada och Amerika så skiljer det sig, så det kanske är bra att veta. (Taylor)

Slutligen gör Casey en observation om att ett tidigt fokus på spanskt uttal kan hjälpa eleverna i att göra kopplingar mellan engelska och spanska ord, och därmed snabbt bygga ett stort ordförråd.

Det kanske inte vore så svårt för engelsktalande elever att kunna plocka upp ett ganska stort ordförråd på spanska ganska snabbt när dom har lärt sig att uttala orden. Det kanske vore värt att fokusera på dom skillnaderna i hur man uttalar orden på spanska så att när dom läser ord, då kommer dom höra hur likt det är på engelska [...] det kanske är en ingångsport för att bygga ordförråd för engelsktalande elever. (Casey)

## 6 Sammanfattande slutsatser

Syftet med studien var att undersöka modersmåslärares perspektiv på hur cross-linguistic influence (CLI) kan påverka elever med arabiska, engelska och somaliska som modersmål i undervisningen av spanska som moderna språk. Detta undersöktes utifrån tre frågeställningar:

1. Hur beskriver de intervjuade sina elevers språkbakgrund?
2. Hur värderas styrkor och utmaningar som elever med dessa modersmål kan möta i inläringen av spanska?
3. Hur ser de intervjuade på inkluderandet av kontrastiva inslag i spansk-undervisningen?

Gällande elevernas språkbakgrund visade resultaten att lärarnas elevgrupper består av en blandning av elever födda i Sverige och elever födda utomlands. Medan elever uppvuxna i Sverige generellt har en stark svenska och varierande kunskaper i modersmålet, har invandrade elever generellt ett starkt modersmål och varierande kunskaper i svenska. Vidare beskrevs nivåskillnaden mellan dessa två typer av elever som relativt liten i engelska och som väldigt varierande i arabiska. I somaliska beskrevs en tydlig gruppering där äldre elever främst kommer från Somalia, är starka muntligt och grammatiskt men ofta saknar läs- och skrivvana, är yngre elever nästan uteslutande födda i Sverige, har ett fattigare modersmål men har i stället en bättre generell läs- och skrivförmåga och struktur. I övrigt har samtliga elever också kunskaper i engelska, om än i olika utsträckning, och de flesta läser därutöver ett modernt språk. Att eleverna kan ytterligare språk än dessa beskrevs som ovanligt, med undantag av en mindre grupp engelsktalande elever vars föräldrar har två olika modersmål.

Lärarnas värderingar av olika aspekter i spanska (vilka utifrån litteraturen antagits utgöra styrkor eller utmaningar för modersmålstalare av deras språk), präglades av variation såväl som en helhetssyn på vad som påverkar språkinläring. För samtliga modersmål och områden fanns vissa skillnader i lärarnas bedömning och de antaganden som gjorts utifrån litteraturgenomgången. Dessutom skiljde sig värderingarna stundvis även mellan modersmåslärarna av samma språk, vilket synliggör att bedömningen är subjektiv och preliminär, även när goda skäl ligger till grund. Generellt gällde dock att fenomen som lärarna uppfattade som lika eller jämförbara med modersmålet värderades som lätta att lära sig. Värderingen av uppfattade skillnader varierade däremot beroende på en rad faktorer, inklusive: om eleverna ansågs kunna hitta en motsvarighet i ett andraspråk (i första hand svenska, men även engelska); effektiviteten hos lärarens undervisningsmetoder; konceptets komplexitet; samt elevrelaterade faktorer såsom intresse och grammatisk analysförmåga. Medan de engelsktalande eleverna främst ansågs vara hjälpta av modersmålet inom samtliga områden, ansågs arabisktalande och somalisktalande elever för fonologi vara betjänta av såväl modersmålet som

svenska och engelska; för lexikon främst av svenska och engelska; samt för morfologi och syntax främst av modersmålet.

Som svar på hur spansklärare bör arbeta med deras elever i undervisningen, rekommenderade samtliga lärare jämförelser, om än i olika utsträckning, något som överensstämmer med resultaten beskrivna av Reis (2017). Jämförelser ansågs vara alltifrån essentiella, till hjälpsamma i många fall (men inte alla), till positiva enbart i begränsad utsträckning. Dessa borde enligt lärarna inkludera svenska och engelska såväl som modersmålen, beroende på faktorer som området, elevens starkaste språk, samt den specifika språkaspekten. Tre olika metoder för jämförelser beskrevs också, vilka här benämnts som deduktiv (lärarledd), induktiv (elevledd, guidad av läraren), och utforskande (elevledd, eventuellt med stöd av lärare). Generellt ansåg lärarna att de två första med fördel kan användas om spanskläraren har kunskaper i modersmålet, men att den tredje också är givande när dessa saknas. Av vissa beskrevs den utforskande metoden däremot som mer fördelaktig eftersom den undviker arbetsbelastningen av efterforskning, samt att eleverna själva uppmuntras äga läroprocessen. Slutligen var den generella uppfattningen att kunskaper om olika modersmål inte är en nödvändighet för spansklärare, men att det kan ha positiva effekter både på elevrelationen och språkutvecklingen. Ett generellt råd var därför att, om möjligt, lära sig några ord och grundläggande fakta om språkets uppbyggnad samt historia.

Genom att beröra av dessa tre områden utifrån frågeställningarna lyckas studien uppfylla syftet att undersöka modersmållärares perspektiv på hur CLI kan påverka deras elever i spankundervisningen. Modersmållärares reflektioner gick längre än den traditionella kontrastiva analysen genom ponering av hur elevens övriga språkkunskaper kan samspela med modersmålet, vilket speglar det flerspråkiga perspektivet illustrerat i Cenoz et al. (2001). Ett oväntat men välkommet resultat var dessutom att reflektionerna överskred det rent språkliga, vilket samstämmer med synen i Mitchell et al. (2019) att språkinlärning är en komplex process som involverar många andra faktorer. En viktig slutsats är därför att, även om resultaten kan ge vägledning i utformningen av effektiv undervisning, måste arbetet ske utifrån den faktiska kontexten, med alla faktorer som kan påverka i beaktning, och med flexibiliteten att anpassa sig vid behov.

## 7 Diskussion

I denna sektion diskuteras studiens styrkor och svagheter, dess potential för språkundervisning, samt förslag till framtida forskning.

I planeringsstadiet av detta arbete hade jag en tydlig fråga jag ville ha svar på; hur kan vi anpassa spanskundervisningen för att hjälpa elever med andra modersmål än svenska? Frågan ställdes mot bakgrunden av ökande resultatklyftor, av Cummins (2017) redogörelse för hur det är att lära på ett andraspråk, och mot egna erfarenheter av att spanskklassrummen ofta kretsar lika mycket runt svenska (med enstaka inslag av engelska) som målspråket.

Från lärarutbildningen, skolerfarenhet och språkinlärningsforskning (till exempel Mitchell et al. 2019) visste jag att modersmålet kan påverka vad som blir lätt eller svårt att lära sig i ett språk. Läromedlen inspireras ofta just av erfarenheter om vanliga svårigheter eller missuppfattningar för elevpopulationen, och i undervisningen av spanska vägleds jag själv ofta av mina egna upplevelser som elev, både vad jag tyckte var svårt och hur jag löste problemen. Att elever med andra modersmål har skilda styrkor och utmaningar föreföll sig därför logiskt, men utan kunskaper om eller i språken såg jag det som svårt att kunna anpassa undervisningen efter denna princip. I den första idén till uppsatsen ville jag därför sammanställa vad forskning sa om modersmålens styrkor och utmaningar för spanskinläring, med förhoppningen om att detta skulle kunna ge vägledning. Jag insåg dock snart att dessa studier ofta utförs i helt andra kontexter än den jag undervisar i, och som vi ser i forskning om CLI (Cenoz et al. 2001) kan elevernas övriga språkkunskaper göra att de inte alls har samma svårigheter som vi antagit från litteraturen. Av denna anledning inkluderades modersmålslärarna, då dessa ansågs ha kunskaper som jag personligen saknade, om elevernas språkbakgrund såväl som modersmålet i sig.

Inledningsvis var tanken att sammanställa svårigheter och be lärarna att betygsätta svårighetsgraden från 1–5 utifrån elevernas språkkunskaper. De svåraste skulle då kunna vara något som lades in i det rutinmässiga arbetet med dessa elever, medan de lättaste skulle kunna läggas åt sidan (förutsatt att de inte redan ingår i den ordinarie undervisningsplanen). Även om denna metod vore något mer nyanserad än en ren litteraturöversikt, representerar den ändå en tämligen platt och tråkig bild av den dynamiska processen som vi kallar språkinläring. Att något är svårt för en elev med det modersmålet betyder ju inte att det är svårt för alla, och bara för att en modersmålslärare (eller för all del en spansklärare) uppskattar att det är lätt eller svårt behöver det inte nödvändigtvis vara det i praktiken. Dessutom hade en sådan metod representerat en relativt gammalmodig syn på språk, där fokus på att hitta svagheter överskuggar möjligheten att använda de resurser som erbjuds i elevernas samlade språkliga repertoar. Vad skulle Cummins, som trycker på vikten av att se eleverna som flerspråkiga, resursstarka och kompetenta individer, tycka om det? Detta förklarar varför fokuset skiftade från den tänkta kvantitativa metoden, vars syfte var att samla bevis för vilka svårigheter som bör behandlas i

spanskundervisningen, till den fenomenografiska metoden, där olika perspektiv kan ge en fördjupad förståelse som hjälper oss i undervisningen.

I diskussionen av vad studien kan bidra med är det viktigt att komma ihåg denna fenomenografiska grund. Det som har redovisats är modersmåslärares perspektiv; studien gör däremot inget anspråk på riktigheten i de redovisade bedömningarna och förslagen. Även om de intervjuade är experter på sina elever, sina språk och sin undervisning, så är de inte lärare i spanska. Ingen av lärarna hade heller erfarenhet av att lära sig spanska, vilket gör att bedömningarna baserades på första intryck och uppfattningar om hur språket fungerar utifrån exemplen och mina förklaringar. En fördel med detta är att de kan möta aspekterna på liknande sätt som eleverna – utan förkunskaper – vilket kan synliggöra uppfattningar skulle kunna förekomma i klassrummet. En nackdel är att bedömningarna innehåller viss spekulering, både kring hur aspekterna fungerar i relation till modersmålet och hur den faktiska lärprocessen skulle vara i praktiken. Resultaten bör således inte betraktas som ett facit för spankundervisning, utan varje lärare måste kritiskt använda sin ämneskunskap och erfarenhet för att avgöra vad som är lämpligt att ta med sig. Samtidigt har resultaten potential att vägleda spansklärare till att fatta bättre beslut för flerspråkiga elever, och ge nya uppslag till arbetssätt (något som diskuteras vidare i kapitel 8). I nuläget är studiens slutsatser och implikationer alltså högst teoretiska och en aning spekulativa; det är dock min övertygelse att de genom trial and error kan kontrolleras, styrkas och utvecklas, för att så småningom utvecklas till en modell som kan sägas vila på beprövad erfarenhet. Detta skulle på sikt kunna hjälpa till att minska de resultatkliften som nämns av Cummins (2017) och i uppsatsens inledning.

På detta tema är det också passande att blicka framåt och se vilken grund studien kan lägga för framtida didaktikforskning, vilket Marton (1981) nämner som en styrka för fenomenografin. En inledande reflektion, utanför resultaten, är att kontrastiv forskning mellan spanska och somaliska är minst sagt knapphändig. Detta är förstaeligt utifrån språkets historia som ett främst muntligt språk talat i Somalia (Nilsson 2023), men när allt fler somalisktalande läser spanska kan det vara relevant att utforma forskning som förhindrar att framtida studier behöver förlita sig på antaganden grundade i engelska och italienska. Utöver denna generella observation finns det också möjligheter att bygga på själva studien, för att fördjupa och bredda kunskapen inom fältet för andraspråkselevs språkinläring. Dessa inkluderar, men är inte begränsade till:

1. Parallellstudier med fokus på andra modersmål. Studierna skulle kunna utgå ifrån valfritt av de 181 modersmålen nämnda i Skolverkets statistik (olika år), med nya exempel anpassade efter det specifika språket.
2. Parallellstudier med fokus på andra moderna språk. Studierna skulle kunna utgå ifrån valfritt språk som undervisas (såsom franska, tyska, engelska, italienska, japanska, med flera), återigen med skräddarsydda exempel.

3. Parallellstudier där intervjuerna bedrivs med spansklärare (eller lärare i andra språk) som själva har ett annat modersmål än svenska. Detta skulle kunna vara extra givande eftersom lärarna har kunskaper i modersmålet och målspråket såväl som erfarenheter av den faktiska lärprocessen.
4. Gruppintervjuer (eller enskilda intervjuer) med spansklärare som har arabiska, somaliska och engelska som modersmål, med fokus på studiens resultat och föreslagna didaktiska implikationer. Omvänt skulle en sådan studie också kunna ske med modersmåls lärare i språken som har erfarenhet av att lära sig spanska.
5. Gruppintervjuer (eller enskilda intervjuer) med modersmåls elever som läst spanska från grundnivå till avancerad nivå i en svensk kontext, med fokus på studiens resultat och föreslagna didaktiska implikationer.
6. Didaktiska klassrumsstudier (eller Learning studies) där de föreslagna valen av jämförelsespråk<sup>12</sup> testas, utvärderas och utvecklas.
7. Didaktiska klassrumsstudier (eller Learning studies) där de föreslagna metoderna för kontrastivt arbete<sup>13</sup> testas, utvärderas och utvecklas.

Utöver detta uppmuntras som sagt även den enskilde läraren att pröva de olika metoderna i sitt klassrum för att få mer kunskap om vad som fungerar bäst, i vilka situationer och varför.

En slutlig reflektion är att det är alldeles för lätt att glömma bort elever med andra modersmål än svenska i undervisningen, vare sig det gäller moderna språk, historia, matematik eller ett helt annat ämne. Som Cummins (2017) påpekar, behöver skolan bli bättre på att förstå dessa elevers behov, stötta dem där de har svårigheter, och uppmuntra dem att utnyttja alla resurser som kan hjälpa dem i lärandet. Denna studie har ämnat lyfta detta perspektiv och starta en diskussion som kan hjälpa oss att transformera deras roll i klassrummet, från andraspråks-elever till flerspråkiga elever med stora lingvistiska resurser. På sikt skulle detta kunna leda oss närmre den rättvisepincip som värnas i skollagen (SFS 2010:800, kap. 1 § 4). För att nå denna vinning krävs det dock att styrande politiker öppnar ögonen för den forskning som Cummins presenterar, vilken tydligt visar att ett starkt modersmål hjälper elevernas kunskapsutveckling i språk såväl som övriga ämnen. Vill vi verkligen stötta eleverna behöver den offentliga debatten således styras bort från ett begränsande av modersmålet till fördel för svenska, och i stället fokusera på hur skolan kan ge modersmåls lärarna förutsättningar att bäst stärka sina elever.

---

<sup>12</sup> Till exempel arabiska för grammatik, svenska och engelska för lexikon.

<sup>13</sup> Det vill säga den deduktiva, den induktiva och den utforskande metoden.

## 8 Didaktiska implikationer

Vad får resultaten av studien då för konsekvenser för den konkreta undervisningspraktiken? Innan denna fråga besvaras vill jag klargöra att följande implikationer, på grund av uppsatsens fokus, framför allt är beskrivna utifrån spanska. Samtidigt vill jag också påpeka att mycket också kan vara relevant att överväga även i andra språkämnen, eller till och med i undervisning generellt. En implikation, vilken nämndes i kapitel 6, är att undervisning inte bara kan planeras och bedrivas utifrån vad vi vet eller förutsätter om elevernas språkkunskaper. Talare av samma modersmål kan ha olika uppfattningar och göra olika kopplingar, precis som lärarna i intervjuerna. Vad som är lätt eller svårt, eller vad som hjälper en elev i en specifik situation varierar därför, inte minst med tanke på att många faktorer interagerar i lärprocessen. Samtidigt ger lärarnas reflektioner insikter i modersmålet och elevgrupperna som många spansklärare saknar, vilka kan vara hjälpsamma verktyg i undervisningen. Detta kan dels handla om konkreta beskrivningar av likheter och olikheter, vilka ger värdefulla kunskaper för samtalen med arabiska, engelska och somaliska elever, men det kan också handla om bredare förslag på undervisningspraktiker.

Lärarnas värderingar av de olika strukturerna visar att jämförelser med modersmålet, såväl som med svenska och engelska, kan vara ett stöd för eleverna. I spanskklassrummet negligeras dock andra språk än svenska ofta i undervisningen, trots att samtliga elever är flerspråkiga. Detta innebär att resurser som skulle kunna användas i lärandet inte alltid utnyttjas optimalt. Att i stället uppmuntra jämförelser mot flera olika språk är en positiv praktik då varje språk kan bidra med egna kunskaper och kopplingar; om en struktur eller aspekt är svårgreppad utifrån ett språk kan ju elevens andra språk ge komplementär stöttning. Detta språkval är självklart någonting som kan utforskas direkt i undervisningen, genom att eleverna uppmuntras att tänka på hur en aspekt fungerar i de olika språken och får stöd med att välja det eller de språk som passar bäst i den specifika situationen. Resultaten ger dock ett försprång i processen, genom lärarnas bedömningar om vilka språk som är mest hjälpsamma för olika områden. Med hänsyn till detta skulle engelska elever därför framför allt kunna uppmuntras att basera jämförelserna på modersmålet, oavsett område. Somaliska och arabiska elever skulle däremot i första hand kunna uppmuntras att använda modersmålet för morfologi och syntax, svenska eller engelska för lexikon (beroende på vilket språk som är starkast), samt en kombination för fonologi. För somaliska elever finns dessutom den extra implikationen att literacy och textgenrer inte kan förgivettas, något som också skulle kunna hjälpa andra elever i svårigheter, oavsett modersmål.

Resultaten ger också några indikationer på hur jämförelserna på bästa sätt bör göras. Modersmållärarnas perspektiv bistår spanskläraren med tre alternativ; att deduktivt peka ut likheter och skillnader, att induktivt leda eleven till likheter och skillnader, eller att utforskande få eleven att reflektera över möjliga kopplingar som kan vara till hjälp. Varje metod har också beskrivits ha vissa för- och

nackdelar. De två första kräver lärarkunskap men kan vara stöttande för många elever. Den sista kan användas utan förberedelse, men kräver viss analysförmåga och språkkunskap av eleven. Slutligen kan de två sista vara mer krävande, men också mer utvecklande för elevens reflektionsförmåga. En implikation är att läraren inte behöver hålla sig till en metod, utan kritiskt bör inkorporera samtliga metoder beroende på den specifika situationen och förutsättningarna. Om förutsättningar finns kan dock den induktiva metoden vara den bästa utgångspunkten, eftersom den kombinerar fördelarna av lärarstötning med fördelarna av egen reflektion; den deduktiva metoden kan då finnas som ett komplement om analysen blir för svår eller tiden för knapp, medan den utforskande metoden kan fungera som en reservmetod när kunskaper saknas.

Ett slutligt dilemma är huruvida vi bör kräva att spansklärare ska ha lite kunskaper om elevernas olika modersmål. Som de intervjuade påpekar kan det vara positivt att kunna några ord, lite språkhistoria samt några enkla fakta om språket och dess uppbyggnad, både för elevrelationen och för att stötta språkutvecklingen. Samtidigt upplever många språklärare att de redan nu har en hög arbetsbelastning. Att lära sig lite om modersmålen bör därför inte ses som ett krav, men har läraren möjlighet kan det vara en givande praktik – och definitivt en som jag själv tar med mig till mitt klassrum. Vi behöver inte lära oss allt om alla modersmål som finns i den svenska skolan, men vi kan välja att lära oss lite grann utifrån de elever och språk vi har i klassrummet. Huruvida detta görs utifrån långa, forskningsbaserade avhandlingar, en kort NE-artikel, några lektioner på Duolingo, eller (något som jag starkt kan rekommendera) samtal med modersmållärare och andra talare, kan vi själva välja utifrån den tid vi känner att vi kan och vill lägga. Om det ändå skulle kännas övermäktigt finns dock alltid möjligheten att stötta eleverna i delade språk (svenska, och oftast engelska), samt uppmuntra elevernas egna jämförelser i de språk vi inte delar; då kanske vi till och med lär oss lite om modersmålet på vägen, som vi kan använda i framtiden. Dessa är några förslag på hur vi kan se till att så mycket som möjligt av elevernas språkresurser utnyttjas i våra klassrum – för som Noor så klokt poängterade i intervjun:

Det är verkligen nyckeln när dom pratar mer än två språk.

## 9 Litteraturförteckning

- Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK ;: Multilingual Matters.
- Cummins, J. and Wadensjö, P. (2017). *Flerspråkiga elever : effektiv undervisning i en utmanande tid*. Första utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Mich: Univ. of Michigan Press.
- Giunchi, P. (1988). Somali Speaker of Italian and Language Transfer. I *Proceedings of the Third International Congress of Somali Studies*. Il Pensiero Scientifico Editore. ISBN 88-7002-419-9, 399-402. <http://hdl.handle.net/2307/1042>
- Göteborgs universitet. (2023). *Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, Förstaämne: Spanska*. Hämtad 2023-09-21 från <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/amneslararprogrammet-med-inriktning-mot-arbete-i-gymnasieskolan-forstaamne-spanska-l1agy-fspg>
- Ismail-Mustafa, L. (2023). El uso de translenguaje en una clase de español como lengua extranjera : La perspectiva del alumnado en la escuela sueca (Dissertation). Hämtad från: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-121870>
- Kommunen (2023): Föreläsare för ”Kommunen”, personlig kommunikation
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures : applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Mich: Univ. of Michigan P, 1971.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Nionde utgåvan. Madrid: Gredos.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Menegotto, A. C., & Romanelli, S. (2014). Sordos al acento? La percepción de acento contrastivo de estudiantes angloparlantes de español (julio, 2014). *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, 8.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2019). *Second Language Learning Theories: Fourth Edition*. New York: Routledge.
- Nationalencyklopedin*, arabiska. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/arabiska> (hämtad 2023-10-02)
- Nationalencyklopedin*, engelska. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/engelska> (hämtad 2023-10-02)
- Nationalencyklopedin*, somaliska. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/somaliska> (hämtad 2023-10-02)
- Nilsson, M. (2023). *Lite om somaliskan*. Göteborgs universitet. Hämtad 2023-10-10 från: <https://morgannilsson.se/>.
- Peters, L. & Mayer, C. (2016). Somali and English: Some Differences and the Implications for Writing Tutors and Instructors. *MinneTESOL Journal*. 32(2). ISSN 24747513.
- Reeder, J. T. (1998). *An acoustic description of the acquisition of Spanish phonetic detail by adult English speakers*. ProQuest Dissertations Publishing.

- Reis, M. (2017). *Det kontrastiva perspektivet imodersmålsundervisningen : Modersmålslärares uppfattningar och tillämpningar* (Dissertation). Hämtad från <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-24387>
- Sager, J. G. (1983). *El desarrollo gramatical en la adquisicion de una segunda lengua*. (ProQuest Dissertations Publishing.
- Santos de la Rosa. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español. *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* [archivo de ordenador]. ISBN 978-84-697-1296-2, 189-220.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan (Gy 11) för gymnasieskolan: reviderad 2022*. [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan/svid12\\_6011fe501629fd150a2714f/-996270488/curriculum/GY2011/11/pdf](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan/svid12_6011fe501629fd150a2714f/-996270488/curriculum/GY2011/11/pdf)
- Skolverket. (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9791>
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Skolverket. (2022c). *Ämnesplan - Moderna språk*. [https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12\\_5dfce44715d35a5cdfa92a3/-996270488/subject/MOD/5/pdf](https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne/svid12_5dfce44715d35a5cdfa92a3/-996270488/subject/MOD/5/pdf)
- Skolverket. (uå a). *Krav för att få legitimation för med utländsk utbildning*. Hämtad 2023-09-21 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation-med-utlandsk-examen/krav-for-att-fa-legitimation-med-utlandsk-utbildning>
- Skolverket. (uå b). *Krav för att du ska få anställning*. Hämtad 2023-10-02 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollararlegitimation-och-krav-for-att-fa-anstallning>
- Skolverket. (uå c). *Modersmålslärares uppdrag - webbkurs*. Hämtad 2023-10-02 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/modersmallslararens-uppdrag---webbkurs>
- Skolverkets webbpublicerade statistik (olika år) Skolverket, Stockholm.
- Ströman, E.-L. (2020). El papel de la lengua materna en la adquisición de español como lengua extranjera : Un estudio sobre el uso de la coordinación copulativa en alumnos somalíes (Dissertation). Hämtad från <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-33803>
- Umeå universitet. (2023a). *KURSPLAN: Spanska I för ämneslärare, 30 hp*. Hämtad 2023-09-20 från <https://www.umu.se/utbildning/kurser/spanska-i-for-amneslarare/kursplan/>
- Umeå universitet. (2023b). *KURSPLAN: Spanska för ämneslärare, kurs 2, 30 hp*. Hämtad 2023-09-20 från <https://www.umu.se/utbildning/kurser/spanska-for-amneslarare-kurs-2/kursplan/>

# Bilaga 1 – Språkspecifika exempel

## Arabiska

### Uttal

Hur lätt/svårt tror du eleverna skulle ha att uttala, uppfatta och stava dessa ljud? Varför?

e/i:

- a) conocer (känna till)
- b) peso (vikt) / piso (våning)
- c) mero (endast) / miro (jag tittar)

p/b:

- a) poco (lite)
- b) peso (vikt) / beso (kyss)
- c) pasta (pasta) / basta (det räcker)

o/u:

- a) sobre (över)
- b) modo (sätt) / mudo (stum)
- c) flojo (lat) / flujo (flöde)

ñ:

- a) España
- b) niño

### Ordkunskap

Hur lätt/svårt tror du eleverna skulle ha att förstå dessa ord? Varför?

- a) zanahorias (morötter)
- b) tarea (uppgift)
- c) alfombra (matta)
- d) cifra (siffra)
- e) azul (blå)
- f) ojalá (hoppas!)
- g) marroquí (marockansk)

«Un día normal en el insti empieza normalmente a las nueve. Estoy en el primer año del Bachillerato y estudio Humanidades y Ciencias Sociales. Estudio asignaturas que son obligatorias para todos, como la Lengua Castellana y Literatura, Educación Física e Historia de España, pero también estudio Inglés y Economía. Mi sueño es ser empresaria. Todos los días, tenemos recreo a las diez y media, y entonces, tomo un bocadillo y un café o algún refresco. Si tengo clases por la tarde almuerzo en el comedor, pero la mayoría de los días terminamos a las tres menos cuarto, y entonces prefiero comer en casa. Por las tardes hago mis deberes y dos veces a la semana voy a un instituto de baile para bailar Sevillanas.»

Finns det andra ord i texten här bredvid som du tror att de kan lista ut? Varför?

### Ordböjning och meningsbyggnad

Hur lätt/svårt tror du att eleverna skulle ha för att förstå och använda dessa regler? Varför?

- a) Substantiv är antingen feminina eller maskulina. Genus styr t.ex. artiklar och adjektiv.

Feminint: **La** casa es blanca.

Det huset är vitt.

Maskulint: **El** gato negro es mío.

Den svarta katten är min.

- b) Det finns två verb för "att vara" (كان). Ser är mer permanent (t.ex. utseende, beskrivningar), estar är mer föränderligt (t.ex. att känna sig/befinna sig).

Ser: Soy feliz.

Jag är (generellt) lycklig.

Soy de Suecia.

Jag är från Sverige.

Estar: Estoy feliz.

Jag är (just nu) glad.

Estoy en Suecia.

Jag är i Sverige.

- c) Spanska har en relativt flexibel ordföljd och flera strukturer kan skrivas på olika sätt.

T.ex. Encontré **a él** (jag hittade **prep. "till" + han**) = **lo** encontré (jag hittade **honom**)

T.ex. El gato **de ellos** (katten **prep. "av" + de**) = **su** gato (**deras** katt)

T.ex. **Yo compro** los boletos (jag köper biljetterna) = **Compro yo** los boletos



# Engelska

## Uttal

Hur lätt/svårt tror du eleverna skulle ha att uttala, uppfatta och stava dessa ljud? Varför?

### 1. Vokalljud (a o u e i):

- a) paso, poso, puso, peso, piso  
(steg, sump, ställde, vikt, våning)
- b) computudora
- c) bactericida

### 2. Betoning:

- Hablo con él (jag pratar med honom)
- Habló con él (hen pratade med honom)

### 3. r/rr:

- a) caro (dyr) / carro (bil)
- b) aroma (doft) / **R**oma (Rom)

## Ordkunskap

Hur lätt/svårt tror du eleverna skulle ha att förstå dessa ord? Varför?

- a) tranvía (spårvagn)
- b) sueter (tjocktröja)
- c) emergencia (nödfall)
- d) comenzar (börja)
- e) aprender (lära sig)
- f) encontrar (hitta)
- g) accion (handling)
- h) sorpresa (övertäckning)
- i) execesivo (överdriven)
- j) recien (nylig)

«Un día normal en el insti empieza normalmente a las nueve. Estoy en el primer año del Bachillerato y estudio Humanidades y Ciencias Sociales. Estudio asignaturas que son obligatorias para todos, como la Lengua Castellana y Literatura, Educación Física e Historia de España, pero también estudio Inglés y Economía. Mi sueño es ser empresaria. Todos los días, tenemos recreo a las diez y media, y entonces, tomo un bocadillo y un café o algún refresco. Si tengo clases por la tarde almuerzo en el comedor, pero la mayoría de los días terminamos a las tres menos cuarto, y entonces prefiero comer en casa. Por las tardes hago mis deberes y dos veces a la semana voy a un instituto de baile para bailar Sevillanas.»

Finns det andra ord i texten här ovanför som du tror att de kan lista ut? Varför?

## Ordböjning och meningsbyggnad

Hur lätt/svårt tror du att eleverna skulle ha för att förstå och använda dessa regler? Varför?

- a) Spanska verbändelser är olika beroende på vilket tema verbet har (om det slutar på -ar, -er, eller -ir), vem som gör något (1:a, 2:a och 3:e person i singular/plural), och i vilken tidsform (totalt 16 tempus, men alla verb böjs med alla personer i 5).

T.ex. trabajan = de arbetar      comimos = vi åt (avslutat)      vivirás = du ska leva/bo  
(-ar, nutid, 3:e person plural)      (-er, enkel dåtid, 1:a person plural)      (-ir, framtid, 2:a person singular)



- b) Spanska har tre huvudsakliga dåtidformer; perfekt, preteritum och imperfekt.

Perfekt (ej avslutad dåtid) – Hoy **he** trabajado (idag **har jag** arbetat).

Preteritum (avlutad dåtid; tidsbegränsat/händelser) – Lo **compré** antes (**jag köpte** den tidigare).

Imperfekt (avslutad dåtid; vana/pågående/tillstånd) – Ayer **estaba** feliz (**jag var** glad igår).

- c) Spanska har två sätt för att uttrycka ägande:

- *objekt + prep. "de" + subjekt:*  el gato **de ellos** (= "the cat of they")  
el gato de Luisa ("the cat of Luisa")
- *possessivt pronomen + objekt:*  **su** gato ("their cat")

# Bilaga 2 – Intervjuguide

## Intervjuguide

### 1. Berätta om dig själv

- Namn
- Ålder
- Språkbakgrund: Vilka övriga språk kan du? När och hur har dessa lärts in?
- Lärarbakgrund: Hur många år har du jobbat i skolan? Hur många år som modersmåls lärare? Andra ämnen? Utbildning?

### 2. Berätta om dina elever

- Ålder/klass
- Språkbakgrund: Vilka övriga språk är vanliga? När och hur brukar dessa läras in?
- Kunskapsnivå: Vilken är den generella nivån på läs- och skrivkunskaper? Hur är kunskaperna i modersmålet?

### 3. Nu ska du få reflektera kring spanskinlärning för dina modersmåls elever, utifrån deras språkbakgrund och tidigare kunskaper.

- *(Utifrån en språkspecifik bilaga med exempel inom uttal, ord, ordbyggnad och meningsbyggnad):*

Hur lätt eller svårt tror du det skulle vara för dina elever att lära sig X? Motivera!  
(Exempel på följdfrågor: Hur fungerar det i modersmålet/andra språk? Likt eller olikt? Finns det ljud/ord/former/strukturer i modersmålet eller något annat av elevernas språk som gör det lättare att lära sig?)

- Finns det övriga aspekter i modersmålet som du tror kan få betydelse för deras inlärning av spanska?

### 4. Hur tycker du att vi borde arbeta med dina elever i spanskundervisningen?

- Fokus på spanska, undervisning mot svenska, eller mot alla språk?
- Borde vi arbeta med jämförelser mot elevernas modersmål? I så fall hur? Lärarlett, elevlett, eller både och?
- Olika för olika aspekter? (uttal, ordförråd, ordbyggnad, ordföljd/meningsbyggnad)
- Är det som spansklärare viktigt att kunna lite om elevernas modersmål? Varför/varför inte?
- Vad skulle språklärare med elever med detta modersmål behöva veta om språket?