

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Emmi Kauhaniemi

Skrivsvaga språkbadslevers skrivförmåga på andraspråket och på
modersmålet
En jämförande fallstudie

Avhandling pro gradu
Vasa 2020

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material	9
1.2.1 Elevuppsatser	9
1.2.2 Enkät svar från lärare	10
1.3 Metod	11
2 SPRÅKBAD	14
2.1 Språkbadsprogrammet i Finland	14
2.2 Läsande och skrivande på ett andraspråk i språkbad	16
3 LÄS –OCH SKRIVSVÅRIGHETER	20
3.1 Begreppet läs- och skrivsvårigheter	20
3.2 Svårigheter i möte med främmande språk	22
3.2.1 Läs- och skrivsvårigheter i språkbad	24
4 SKRIFTLIGA FÖRMÅGA HOS SKRIVSVAGA ELEVER OCH DERAS JÄMNÅRIGA I SPRÅKBAD	27
4.1 En översikt över felkategorier och ordantal i elevuppsatser	28
4.2 Elev 1	31
4.2.1 Uppsatsen på svenska	32
4.2.2 Uppsatsen på finska	37
4.3 Elev 2	39
4.3.1 Uppsatsen på svenska	40
4.3.2 Uppsatsen på finska	44
4.4 Elev 3	47
4.4.1 Uppsatsen på svenska	47
4.4.2 Uppsatsen på finska	49
4.5 Elev 4	50

4.5.1	Uppsatsen på svenska	50
4.5.2	Uppsatsen på finska	53
4.6	Sammanfattning av de skrivsvaga språkbadslevernans skriftliga förmåga på två språk	54
4.7	Skrivförmåga hos språkbadsleverna med vanlig skrivutveckling jämfört med de skrivsvaga språkbadsleverna	55
4.7.1	Uppsatser på svenska	55
4.7.2	Uppsatser på finska	60
5	SPRÅKBADSLÄRARNAS SYN PÅ SKRIVSVAGA ELEVERS SKRIVUTVECKLING	63
5.1	Förekomsten av läs- och skrivsvårigheter i språkbad	63
5.2	Utmaningar som lärare har stött på hos elever med skrivsvårigheter	65
5.3	Lärarnas sätt att stödja skrivsvaga elever i språkbad	68
5.4	Sammanfattning	72
6	SLUTDISKUSSION	74
7	LITTERATUR	77
	BILAGOR	81
	Bilaga 1. Enkätfrågorna	81
	FIGURER	
	Figur 1. Det genomsnittliga antalet olika typer av fel per uppsats skriven på svenska av de skrivsvaga elever och deras jämnåriga	28
	TABELLER	
	Tabell 1. Ordantalen och antalen fel i uppsatserna på svenska hos de skrivsvaga eleverna 1-4 och deras jämnåriga	29
	Tabell 2. Ordantalen och antalen fel i uppsatserna på finska hos de skrivsvaga eleverna 1-4 och deras jämnåriga	30

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Emmi Kauhaniemi
Pro gradu -tutkielma:	Skrivsvaga språkbadselevers skrivförmåga på andraspråket och på modersmålet En jämförande fallstudie
Tutkinto:	Ruotsin kielen ja kielikylvyn maisteriohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Ohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Valmistumisvuosi:	2020
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Pro gradu –tutkielmani tarkoitus on kartoittaa ruotsinkielisessä kielikylvyssä opiskelevien 4-luokkalaisten oppilaiden ruotsin ja suomen kielen kirjoitustaitoa. Tutkin kirjoitustaitoja luku- ja kirjoitusvaikeuksien näkökulmasta. Tutkimusaineistoni koostuu erään 4. luokan oppilaiden kirjoitelmista sekä kielikylpyopettajien vastauksista kyselylomakkeeseen. Kohderyhmänä tutkimuksessani ovat kielikylpyoppilaat, joilla luokanopettajan mukaan on luku- ja kirjoitusvaikeuksia (lyhenne LKV). Verrokkiryhmään kuuluvat saman luokan muut oppilaat, joilla ei opettajan mukaan ole luku- ja kirjoitusvaikeuksia (lyhenne ELKV). Tutkimusmenetelmänäni kirjoitelmien analyysissa on virheanalyysi, jonka avulla tunnistan ja luokittelen kirjoitelmissa ilmeneviä virheitä. Opettajien lomakevastauksia analysoin sisältöanalyysin avulla. Tutkin paitsi LKV-ryhmän oppilaiden tekemiä virheitä verrattuna virheisiin, joita ELKV-ryhmän oppilaat tekevät, myös sitä miten oppilaiden kirjalliset taidot eroavat, kun he kirjoittavat ruotsiksi ja suomeksi. Lisäksi tarkastelen sitä, miten opettajat kuvailevat LKV-oppilaiden vaikeuksia kielikylvyssä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ne luokan oppilaat, joilla on luku- ja kirjoitusvaikeuksia, tekivät huomattavasti enemmän oikeinkirjoitusvirheitä kuin luokkatoverinsa. Tutkimukseeni osallistuneet kielikylpyopettajat toteavat, että oppilaiden haasteet liittyvät kirjallisissa tehtävissä sekä oikeinkirjoitukseen että tekstin tuottamiseen. Oppilaskirjoitelmista on havaittavissa, että LKV-ryhmän oppilaat eivät kirjoittaneet yhtä yhtenäisiä kirjoitelmia kuin ikätoverinsa. Osa luki- ja kirjoitusvaikeuksia omaavista oppilaista käyttivät epäsanvoja ja itsekeksimiään fraaseja teksteissään. Oppilaiden vaikeudet näyttäytyvät moninaisina ja interferenssi suomen kielestä oli huomattavissa. Suurin osa oppilaista kirjoitti virheettömämmin suomeksi. Tutkimuksessani opettajat pitävät LKV-oppilaille toimivimpana tukimuotona kodin, opettajan ja erityisopettajan saumatonta yhteistyötä.

NYCKELORD: språkbud, läs- och skrivsvårigheter, språkinlärning, felanalys, elevuppsatser

1 INLEDNING

Språkbad är ett sätt att lära sig språk i naturliga sammanhang i skolvardagen. Det handlar om att målspråket används som ett medel i att undervisa andra skolämnen i grundskolan. (Bergroth 2015: 7-8) Enligt forskning är språkbad ett fungerande sätt att tillägna sig språk också för sådana som kanske inte skulle så lätt lära sig språk via sedvanlig språkundervisning (Eklund 2007: 147). Språkbad i Finland är ett undervisningsprogram där man inte använder inträdesprov så elevgrupperna är heterogena, dvs. eleverna har olika bakgrunder och utgångspunkter. Det betyder att det är lika sannolikt med elever med inlärningssvårigheter i språkbad som i reguljär undervisning. (Bergroth 2015: 2) Enligt tidigare forskning kan det dock vara utmanande att identifiera läs- och skrivsvårigheter hos elever som undervisas på sitt andraspråk eftersom man inte kan vara säker på om svårigheterna ligger i kontakten med det nya språket eller om barnet har inlärningssvårigheter (Bergström 2002: 83).

I den här avhandlingen undersöker jag språkbadselevs skrivförmåga med fokus på elever med läs- och skrivsvårigheter. Jag jämför skrivförmågan mellan skrivsvaga elever och de elever som har normal skrivutveckling. I min avhandling koncentrerar jag mig på elevernas skriftliga förmåga på språkbadsspråket svenska men för att kunna få en bredare syn på deras skrivförmåga analyserar jag också deras texter skrivna på deras modersmål finska. Jag anser att det finns behov av undersökningar inom det här området eftersom läs- och skrivsvårigheter är en vanlig utmaning i dagens skolvärld och allt fler barn får en diagnos (Pavey 2017: 24). Tidigare undersökningar som har gjorts om det här temat i språkbad är från början av 2000-talet och sålunda är redan rätt gamla. Jag anser att det är viktigt att belysa avvikelser mellan skrivsvagas och deras jämnårigas stavning så att lärare skulle ha bättre beredskap för att identifiera elever med särskilda behov.

Fortune och Menker konstaterar att om barnet drabbas av läs- och skrivsvårigheter så presterar hen dåligt på alla språk (Fortune & Menker 2010: 18). Därför är det viktigt att skolan gör en profil av språkbadselevs kunskaper i alla språk för att få en helhetsbild. Detta är orsaken till att jag undersöker skrivsvaga språkbadselevs texter både på

svenska och finska. Det är beaktansvärt att notera frekvensen och typer av fel på olika språk. Om själva felanalysen berättar jag mera i avsnitt 1.3.

Enligt bland annat Eklund (2007) och Bergström (1995) finns det för lite forskning på elever med inlärningssvårigheter i språkbad för att kunna avgöra om språkbadet passar för sådana elever. Inlärningssvårigheter är ett omfattande begrepp som kan innehålla diagnoser från läs- och skrivsvårigheter till grava utvecklingsstörningar (Rydellius 2010: 356). Den här avhandlingen fokuserar på elever som har inlärningssvårigheter som kommer till uttryck i läsning och skrivning. Informanterna i undersökningen är sådana som enligt lärarens bedömning har avsevärda svårigheter i skriftliga uppgifter. Genom avhandlingens resultat kan man få syn på rättstavningsutveckling hos skrivsvaga språkbadselever.

Det har kommit fram i flera undersökningar att språkbad ofta saknar behörig och ändamålsenlig specialundervisning (t.ex. Genesee 2007: 6). Genom att undersöka elevernas utmaningar och utveckling av deras skrivförmåga är det möjligt att i framtiden planera lämplig stödundervisning med rätta prioriteringar. Jag anser att det behövs nya undersökningar om språkbadselever som har läs- och skrivsvårigheter för att kartlägga den aktuella situationen. Många områden i skolvardagen har utvecklats från 2000-talets början då de tidigare undersökningarna gjordes. Bland annat har tekniken utvecklats och skapat nya möjligheter för undervisningen såsom mer varierande arbetssätt där tekniken utnyttjas. Dessutom är syftet med undervisningen att den hela tiden blir alltmer elevcentrerad istället för att vara lärarcentrerad och föreläsningsaktig. Det är eleverna som ska aktiveras och engageras i all verksamhet. Därför vill jag se hur de skrivsvaga elevernas situation och utmaningar ser ut i dagens skolvärld ur språkbadssynvinkel.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling pro gradu är att undersöka skrivförmågan hos språkbadselever i årskurs 4 som har läs- och skrivsvårigheter. Målgruppen i min undersökning är en klass i årskurs 4 som består av elever med läs- och skrivsvårigheter och elever som har normal

skrivutveckling. Målet är att identifiera generella drag i de skrivsvaga språkbadslevernars skriftliga produktion och stavning genom att analysera deras uppsatser på svenska och finska. Jag ska skapa en helhetsbild av de svårigheter som de skrivsvaga har och hur deras skrivförmåga skiljer sig från elever med normal skrivutveckling. Dessutom undersöker jag om det finns likadana drag i texterna skrivna av dessa två elevgrupper. Förutom elevtexter undersöker jag också fenomenet från lärarsynvinkel genom att studera språkbadslärares uppfattningar om de skrivsvaga elevernas utmaningar i språkbad.

Mina forskningsfrågor är:

1. Hurdana fel förekommer i uppsatser skrivna av språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter jämfört med elever med normal skrivförmåga?
2. Hurdana skillnader och likheter finns det mellan skrivsvaga språkbadslevers uppsatser på svenska jämfört med deras uppsatser på finska?
3. Hur upplever och beskriver språkbadslärarna utmaningar hos elever med läs- och skrivsvårigheter i språkbad?

I den första forskningsfrågan vill jag undersöka hurdana fel är vanliga och frekventa i de skrivsvaga språkbadslevernars texter. Som jämförelsematerial har jag uppsatser skrivna av elever som har normal skrivutveckling från samma klass. Med jämförelsematerialet kartlägger jag hurdana fel är kännetecknande för språkbadslevers text på årskurs fyra. Därtill vill jag skapa en beskrivning av elevernas allmänna kunskapsnivå i kreativt skrivande och i att skapa sammanhängande texter. Målet är att få en helhetsbild av elevernas allmänna nivå i producering av text på båda språken och jämföra den till vad jag upptäcker i uppsatserna skrivna av de skrivsvaga. Jag skapar perspektiv för att identifiera hurdana fel och språkliga drag är utmärkande för sådana som har svårigheter med läsande och skrivande.

Den andra frågan innebär att jag studerar vilka slags fel som är typiska för de skrivsvaga eleverna då de skriver på språkbadsspråket svenska och på modersmålet finska. Jag tar reda på om eleverna skriver bättre på finska än på svenska eller tvärtom. Jag undersöker om eleverna gör likartade fel på olika språk. Dessutom undersöker jag flytet i texterna

samt hur logisk helhet eleverna har lyckats producera på bäggedera språken. Det vill säga att jag studerar meningsbyggnader och hur sammanhängande texterna är.

Den tredje forskningsfrågan handlar om språkbadslärares syn på läs- och skrivsvårigheter i språkbad med fokus på hur svårigheterna kommer fram i språkbadet och hur vanliga de är i språkbad? Jag kommer att jämföra lärarnas beskrivningar med resultat som jag får genom att analysera elevuppsatser. Det är värt att notera att lärarna har svarat anonymt på mitt frågeformulär och är från hela Finland så de beskriver fenomenet läs- och skrivsvårigheter i språkbad på allmän nivå och enligt sina egna upplevelser. De har inte erfarenheter av just denna österbottniska språkbadsklass som deltar i min studie. Därför är det intressant att se hurdana beskrivningar lärarna ger om elevernas svårigheter och om dessa svårigheter syns i praktiken i elevers skriftliga produktion som ingår i min studie.

Min hypotes är att eleverna med läs- och skrivsvårigheter stavar fel både på svenska och på finska eftersom tidigare forskning har visat att elever med läs- och skrivsvårigheter svårigheter på alla språk (Fortune & Menker 2010: 18). Dock antar jag att de gör mera fel på svenska eftersom det är mer främmande språk för dem än finskan som är deras modersmål och för att svenskan har en svårare ortografi där orden skrivs inte såsom de uttalas. Jag antar att skillnaden mellan de skrivsvaga elevernas uppsatser och uppsatser skrivna av elever som har normal skrivutveckling kommer till uttryck mest i frekvensen av fel. Jag antar att de skrivsvaga eleverna har ett större antal fel i sina texter och att deras texter är kortare. På basis av tidigare forskningsresultat om temat antar jag att de fel som skrivsvaga elever gör handlar mest om stavfel. (Bergström 2002) Gällande svar från lärare antar jag att de beskriver elevernas läs- och skrivsvårigheter som utmaningar i skolvardagen som mest kommer till uttryck i att klara av att göra längre skriftliga uppgifter och att skriva rätt.

1.2 Material

I detta kapitel presenterar jag det primära och sekundära undersökningsmaterialet samt berättar om mina informanter och redovisar för materialinsamlingsmetoder. I avsnitt 1.2.1 diskuteras primärmaterialet som utgörs av elevuppsatser och i avsnitt 1.2.2 presenteras sekundärmaterialet som utgörs av svar på en elektronisk enkät som jag har skickat till språkbadslärare runt om i Finland.

1.2.1 Elevuppsatser

Som primärt forskningsmaterial har jag uppsatser som har samlats in hösten 2019. Uppsatserna är skrivna av språkbadselever i årskurs 4 i en skola i Österbotten. Jag valde att ha årskurs 4 som målgrupp i min studie eftersom tidigare forskning har visat att språkbadseleverna oftast når vid denna ålder en mer flytande stavningskompetens men de som drabbas av läs- och skrivsvårigheter bevarar en knagglig stavning (Bergström 2002). Med lägre årskurser är det svårare att veta om fel som eleverna gör beror på läs- och skrivsvårigheter eller bara på svårigheter i möte med främmande språk som sedan försvinner under tiden. Det är sålunda tillåtet och förståeligt att språkbadseleverna gör mycket fel i första årskurser är det mer ändamålsenligt att välja en lite högre årskurs där de flesta av eleverna kan redan antas skriva mer felfritt.

Alla elever i min studie går i samma klass. Jag valde denna klass för att specialläraren i skolan insåg att klassen var lämplig för min undersökning då det i klassen finns flera som har svårigheter med läsande och skrivande. I mitt material ingår uppsatser av både sådana elever som har enligt klasslärarens bedömning något slags problem med läsande och skrivande och sådana elever som enligt klasslärarens bedömning har normal skrivutveckling. Av mina 18 informanter har fyra elever läs- och skrivsvårigheter enligt klasslärarens uppfattning och resten av klassen alltså 14 elever har normal skrivutveckling. Läraren konstaterade att de fyra elever har olika typer av problem med rättstavning och i att följa skrivregler. De får stöd av specialläraren för sin inläring i svenska och i modersmålet finska.

Elevernas identiteter har hållits anonyma i min undersökning. När det i deras texter kommer fram sådana saker som skulle avslöja elevens identitet har jag anonymiserat även dem genom att byta t.ex. namnet på en karaktär i deras berättelser.

Varje elev på den aktuella klassen har skrivit en uppsats både på svenska och på finska. Uppsatserna ingår i deras undervisning eftersom jag inte ville orsaka stress för eleverna genom att utföra undersökningen utanför den vardagliga skolverksamheten. Det betyder att klasslärarna har bestämt uppsatsernas tema. Jag anser att temat i uppsatserna inte är avgörande för min undersökning eftersom jag undersöker rättstavning.

1.2.2 Enkät svar från lärare

Som sekundärmaterial använder jag enkät svar som jag har fått via ett elektroniskt Google Forms -frågeformulär som skickades till språkbadlärare runt om i Finland. Jag har samlat in materialet i november 2018. Materialet består av nio informanternas svar.

Enkäten fylldes i anonymt. En anonym enkät anses enligt Trost (2012: 10–11) vara ett bra svarsinsamlingsätt eftersom genom att svara anonymt och i lugn och ro utan en intervjuare kan den som svarar bättre formulera sina tankar och berätta även sådant som hen inte skulle våga säga ansikte mot ansikte i en intervju. Jag valde använda enkät som insamlingsmetod eftersom jag anser att mitt tema kan väcka mycket tankar och via enkäten hade lärarna möjlighet att svara längre och de hade tid att organisera sina tankar bättre än i en muntlig intervju. I ett samtal kan intervjuaren också lätt styra diskussionen t.ex. med ledande frågor så att hen får de svar hen vill få. Däremot då man fyller i en enkät är man helt med sina egna tankar i svarsituationen. Därtill är en elektronisk enkät också mycket billigare svarsinsamlingsmetod än att t.ex. resa runt Finland för att intervjua människor.

Enkäten i min studie innehöll sammanlagt tio frågor som handlade om lärarnas erfarenheter av att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter i språkbad. Förutom svårigheter som eleverna har handlade frågorna också om arbetssätt och undervisningsmetoder som lärarna har upplevt som gynnsamma för elever med läs- och

skrivsvårigheter. Därtill berörde frågorna också språkbadets lämplighet för eleverna med läs- och skrivsvårigheter.

Enkätfrågorna finns som bilaga i slutet av avhandlingen. I denna avhandling undersöker jag speciellt svaren på de frågorna som är relevanta gällande elevernas skrivutveckling och utmaningar med det. Jag analyserar också de svar som berör i hur utsträckning lärarna har stött på läs- och skrivsvårigheter hos språkbadselever och hur de upptäcker sådana svårigheter. Dessutom analyserar jag de svar som gäller lärarnas upplevelse av sina färdigheter att stödja språkbadselever med läs- och skrivsvårigheter och de stödformer de ser som gynnsamma.

1.3 Metod

Min studie är främst kvalitativ eftersom jag forskar i enskilda människors språk- och stavningsförmåga från kvalitativt perspektiv genom att beskriva dem. Patel och Davidson (2011) hävdar att det behövs unika urval av metoder för varje kvalitativt forskningsproblem. Mitt forskningsproblem handlar om hur skrivsvaga elevers stavning kommer i uttryck i språkbad. Patel och Davidson (2011: 119–120) påpekar att metoder som används i kvalitativa undersökningar inte är lika rätlinjiga som i kvantitativa forskningar. I min studie använder jag också flera olika metoder och det är värt att notera att min undersökning har också en del kvantitativa moment eftersom det behövs kvantitativa framställningar för att belysa t.ex. antalet fel.

Som metod i analysen av elevuppsatserna använder jag felanalys. Enligt Ellis och Barkhuizen (2009: 51) handlar felanalysen om identifiering, beskrivning och förklaring av språkinlärares fel både i muntligt och skriftligt språk. I min undersökning analyserar jag enbart elevernas skriftliga uppsatser. Felanalysen (FA) studerar avvikelser från normen och det finns fem olika faser i den: 1) identifikation av felen, 2) felkategorisering, 3) felbeskrivning, 4) felförklaring och 5) bedömning av fel (Laurén 1991: 29). I min undersökning fokuserar jag främst på faserna 1-4 eftersom jag vill identifiera och beskriva fel i elevtexterna samt finna möjliga bakomliggande orsaker till dem. Bedömning av fel

kommer fram endast på det sättet att jag undersöker vilka fel som är typiska för alla elever i mitt material och vilka som är kännetecknande för endast de skrivsvaga eleverna.

Jag börjar analysen av elevtexterna genom att läsa igenom alla uppsatser noggrant för att få en helhetsbild av dem. Därefter räknar jag ordantalerna i alla uppsatser. I räknandet av ord följer jag skrivregler, om eleven har skrivit t.ex. *hals duk* räknar jag det som ett ord eftersom den korrekta formen av ordet skulle vara *halsduk*.

Efter det tar jag de skrivsvaga elevernas texter under mer noggrann granskning och exciperar de fel som förekommer i deras texter och räknar antalet fel. Genom att räkna fel vill jag skapa en bild av hur frekventa felen är i de skrivsvagas texter. Jag identifierar, räknar, kategoriserar och beskriver fel som förekommer i texterna och analyserar elevernas strategier för skrivande både på finska och på svenska. Strategierna kan vara t.ex. olika sätt att undvika fel eller skriva ett ord som eleven inte helt behärskar.

Jag kategoriserar felen i fyra kategorier som Laurén (1991) har också använt i sin studie. Den första kategorin är ortografiska fel som handlar om fel i stavning, t.ex. en bokstav som fattas eller har lagts till i ett ord. Ett exempel av fel inom den kategorin är då ordet *lyssna* skrivs *lysna*. Den andra kategorin är morfologiska fel som betyder fel i böjning av ord, t.ex. fel i verbböjning eller genusfel. Dessa fel handlar inte om att eleven skulle ha bara stavat fel utan att hen har skrivit t.ex. *bilerna* eftersom den är också en möjlig böjningsform för substantiv fast felaktig i det här fallet. Enligt Laurén (1991: 62) hör också talspråksallomorfer till morfologiska felen men i min studie markerar jag inte talspråkliga ord (t.ex. *int* eller *sånt*) som felaktiga om de är rätt stavade enligt talspråksnormen.

Den tredje felkategorin är syntaktiska fel som berör ordföljd och satsstrukturer. Kategorin syntaktiska fel innehåller både syntaktiska och morfosyntaktiska fel. De syntaktiska felen kan handla t.ex. om bisatsordföljd (t.ex. *Jag ska gå ut eftersom jag vill inte vara inne*). Morfosyntaktiska fel handlar om genus-, species- och kongruensfel, till exempel att man skriver *en rött bok* där adjektivet och substantivet inte är i kongruens. Den korrekta formen skulle vara *en röd bok*. Därtill har jag placerat meningsbyggnadsfel i kategorin

syntaktiska fel. Meningsbyggnadsfel omfattar avvikelser i meningsstrukturer t.ex. ofullständiga meningar: *En natt när vi var på väg till hamnen. Där var en gammal båt.* (Laurén 1991: 108)

Den fjärde felkategorin handlar om fel i ordval och fraseologi. Dessa fel förekommer som olämpliga ordval eller prepositioner t.ex. *Jag lyssnar i musik* istället för *Jag lyssnar på musik*. Jag har sammanfört lexikaliska, stilistiska och semantiska fel till en enda kategori såsom Laurén har gjort i sin undersökning (Laurén 1991: 56) Fel inom ordval påverkar i textens begriplighet, semantik och stil och därför anser jag att de är betydande, t.ex. *Jag har kastat dig* istället för *Jag har saknat dig*.

Jag undersöker också flyt i uppsatser genom att studera meningsbyggnader samt logik och sammanhängande i uppsatserna. Jag betraktar elevernas meningar som fungerande eller ickefungerande helheter genom att undersöka hur meningarna och innehållet hänger ihop.

Texter som är skrivna av elever som har normal skrivutveckling analyserar jag genom att identifiera generaliserbara drag för språkbadelevers skrivförmåga i årskurs fyra. Jag undersöker frekvenser av fel i de finsk- och svenskspråkiga texterna och jämför dem till genomsnittliga frekvenser av fel i de skrivsvagas texter. Jag jämför både frekvensen och kategorierna av fel för att finna likheter och olikheter.

Jag använder innehållsanalys som metod då jag analyserar enkätsvar som jag har fått av lärare. Bryder (1985: 39) definierar innehållsanalys som att observera, analysera och dra slutsatser av beteende. I den här undersökningen fokuserar jag på lärares beskrivningar av skrivsvaga språkbadelevers skriftspråsutveckling. Jag identifierar de olika företeelser i lärarens beskrivningar. Jag jämför aspekter som lärarna lyfter fram med det som jag har observerat i elevuppsatserna. Jag identifierar likheter och skillnader mellan felen i elevuppsatserna och hur lärarna beskriver elevernas svårigheter i skriftliga uppgifter.

2 SPRÅKBAD

I detta kapitel presenterar jag begreppet språkbad genom att främst fokusera på språkbadsprogrammet i Finland. Därtill behandlar jag läsande och skrivande på ett andraspråk som är viktiga aspekter gällande min avhandling och som kommer till uttryck i språkbad.

2.1 Språkbadsprogrammet i Finland

I den här avhandlingen fokuserar jag på svenskspråkigt språkbad i Finland som innebär att finskspråkiga elever går i skola delvis på svenska. Svenskspråkigt språkbad inleddes i Vasa hösten 1987 inom småbarnsfostran. Numera ordnas språkbad i flera städer runtom i landet. (Peltoniemi m.fl. 2018)

Kortfattad kan man säga att språkbad betyder undervisning som sker till största delen på ett annat språk än eleverns modersmål. Det har fått sin början i Kanada under 1960-talet då engelskspråkiga barn började bada i franska språket. Efter det har språkbadet spridits runt hela världen. Idag finns det flera olika varianter av språkbad. En faktor som skiljer språkbadsvariationerna från varandra är åldern när barn börjar språkbad. I tidigt språkbad börjar barnen i språkbad redan i daghemsålder eller i början av grundläggande utbildningen. I fördröjt språkbad är barn redan 9–10 åriga då de börjar språkbadet och sent språkbad börjar först i högre årskurser. (Baker 2011: 239)

Språkbad är egentligen just det som namnet säger – att bada i språk. Oftast handlar det om att barn som har majoritetsspråket som modersmål deltar i språkbadsundervisning på ett minoritetsspråk (Baker 2011: 239). Barn som börjar i språkbadet har likadana språkliga utgångspunkter: de har inga eller mycket minimala kunskaper i språkbadsspråket innan de börjar i språkbad (Bergroth 2015: 1). Språkbadet syftar till att eleverna ska lära sig andraspråket i naturliga situationer via äkta interaktion. Språkbadet kan kallas för innehållsbaserad språkundervisning eftersom språket ses som ett medel till att lära sig olika läroämnen. Elevernas fokus ligger på innehållet och språkkunskaperna

kommer på köpet. Språkinläring i språkbud kan jämföras med språkutveckling som genomgås då en individ har lärt sig sitt modersmål. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9).

Språkbudet i Finland kan ses vara unik på internationell nivå eftersom målet med det är att eleverna blir inte bara tvåspråkiga, utan flerspråkiga. Programmet strävar efter mångsidiga funktionella språkkunskaper. Dessutom betonas modersmålets viktighet och därför bör undervisningen ordnas så att varje skolämne blir undervisat både på elevernas modersmål finska och på språkbudsspråket svenska så att ämnesinnehåll och begrepp fås på båda språken. Språkbudsprogrammet följer både de nationella och regionala läroplanerna. En av de viktigaste principerna i språkbud är ”en person, ett språk” som syftar på att en viss lärare använder bara ett språk med eleverna. Det betyder att ett skolämne inte ska undervisas samtidigt på finska och svenska. Lärare fungerar som språkliga modeller för elever och det är viktigt att läraren arbetar på ett språkmedvetet sätt. För att eleverna ska nå målen i språkbud behöver undervisningen vara välplanerad för både språk och innehåll. (Bergroth 2015: 3-8)

För att ett undervisningsprogram kan kallas för språkbud ska minst 50 % av undervisningen ske på språkbudsspråket (Peltoniemi m.fl 2018: 78). I svenskt språkbud ges nästan all undervisning på svenska i början av grundskolan. Andelen finskspråkig undervisning ökar stegvis tills den når 50 %. Kari Nummela har beskrivit fördelningen mellan undervisningsspråken i språkbudet i Vasa år 1994. Han berättar att i första och andra årskurser hade eleverna 18 timmar undervisning på svenska, två timmar på finska och en timme i ämnet engelska per vecka. I årskurserna tre och fyra ökade andelen finskspråkig undervisning till sex timmar per vecka och undervisningen i engelska till två timmar per vecka. Resten, alltså 17 timmar, var på svenska. I årskurserna fem och sex hade eleverna fortfarande undervisning i engelska två timmar per vecka och därtill var det möjligt att välja ett frivilligt språk (oftast tyska eller franska) som undervisades två timmar per vecka. (Nummela 1994: 31) Språkfördelningen är motsvarande även idag. Eleverna inleder språkbudet med mycket undervisning på svenska och mot slutet av grundskolans lägre årskurser har eleverna nästan lika mycket undervisning på svenska

och finska och ca 15 % av undervisningstiden är avsedd för de olika främmande språk (Bergroth 2015: 7).

Bergroth har i sin bok räknat upp några grundpelare för språkbad. En av dem är att familjen binder sig till att barnet som börjar i språkbadsdaghem fortsätter i språkbadsprogrammet under hela grundskolan. I språkbadet finns bara ett begränsat antal platser och programmet är frivilligt och förutsätter inga specialkunskaper eller språkliga begåvningar. Således passar språkbadsprogrammet också för elever som har inlärningssvårigheter. Eftersom språkbad är ett frivilligt undervisningsprogram är språkbadselevernas föräldrar oftast aktiva medverkare i skolgången och samarbetet mellan skolan och hemmet brukar vara tätt. Det är möjligtvis en orsak till varför inlärningsresultaten i språkbad är bra. (Bergroth 2015: 1-2)

2.2 Läsande och skrivande på ett andraspråk i språkbad

Eleverna i språkbad skriver på både sitt andraspråk (språkbadsspråket svenska) och sitt förstaspråk (modersmålet finska). I detta avsnitt diskuterar jag aspekter av tvåspråkig skrivutveckling generellt och särskilt läsandet och skrivandet på andraspråk i språkbad.

Forskning har visat att det finns både likheter och skillnader mellan skrivande på ett förstaspråk och ett andraspråk. Tvåspråkig skrivutveckling kan vara både komplicerad och tidskrävande. Dessutom kan barn ha svårt att hålla isär språken då de läser och skriver. Barn använder likadana strategier för att komplettera sina bristfälliga kunskaper då de lär sig skriva på förstaspråket och som då de lär sig att skriva på andraspråket: de kompletterar text med bilder och symboler och utvecklar uppfattningar om skriftens funktioner. På förstaspråket har eleverna oftast redan en hög kommunikativ nivå då de börjar sin skolgång och kan relatera talspråket till det de skriver. Däremot har barn mindre kunskap om andraspråkets ljudsystem och således har de svårare att göra kopplingar mellan bokstav och språkljud. Därtill har barn bredare kunskap om texter på modersmålet, det vill säga barn har mer utvidgad genrerepertoar då det har hört t.ex. höglästa sagor och via dem fått uppfattning om språkets skriftliga funktioner. Oftast har expositionen på

andraspråket inte varit lika stort vilket betyder att barn oftast har bara lite eller inte alls erfarenheter av text på sitt andraspråk. (Magnusson 2014: 634-636)

Litteracitet är ett begrepp som omfattar verksamheter som är relaterade till läsande och skrivande. Cummins har skapat en modell som beskriver relationen mellan litteracitetsrelaterade kunskaper på första- och andraspråket. Enligt honom hänger skriftliga kunskaper på första- och andraspråket nära samman med varandra. Individerna använder samma förmågor som har att göra med skrivande och läsande när hen skriver på både sitt första- och andraspråk. Däremot är lexikografiska och fonetiska kunskaper specifika för varje språk. Dessa två typer av kunskaper omfattar dock bara en liten del av utvecklingen av litteracitet på ett andraspråk. I Cummins' isbergmodell illustrerar litteracitetsrelaterade förmågor (de som är samma på båda språken) den stora delen av isberget som ligger under vattenytan. De enskilda språkens lexikogrammatik och fonetik representerar de toppar som sticker upp ovanpå vattenytan. Därför brukar man säga att goda kunskaper och brett ordförråd på modersmålet skapar en bra grund för att lära sig andra språk. (Cummins 1981)

Språkbadets inverkan på elevernas muntliga språkkunskaper har varit föremål för rätt intensiv forskning eftersom språkbad syftar till funktionell flerspråkighet med vilket man avser förmågan att obehindrat använda flera språk i vardagen (Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen 2015: 157). I språkbadet uppskattas funktionella kommunikativa färdigheter högre än grammatiskt korrekthet. Bergström (2002: 291) framhäver att det är framför allt det kommunikativa undervisningssättet i språkbad som kan ha lett till att eleverna trots sina svårigheter vågar uttrycka sig på sitt andraspråk också i skriftlig form fastän de inte helt behärskar det. Hon konstaterar också att eftersom många elever i språkbad i början av sin skolgång inte är skickliga på att skriva (på svenska) framträder inte de skrivsvaga eleverna som svagare än andra och det stöder de skrivsvagas självförtroende då alla är på samma nivå. Däremot i undervisning där läs- och skrivinläringen sker på modersmålet är vissa elever mycket duktigare än andra redan från början. (Bergström 2002: 293)

I språkbad sker läs- och skrivundervisningen först på elevernas andraspråk och läs- och skrivundervisningen på modersmålet inleds oftast först i årskurs två. Läs- och skrivinlärning kan beskrivas som komplicerade processer i språkbadet då de sker på ett språk som är relativt nytt för eleverna och elevernas ordförråd i detta språk är ännu någorlunda begränsat. I de lägsta årskurserna är många elever också osäkra med korrekt uttal av ord och fonem. Bergström konstaterar att en stark interferens från finskan är synlig i början av skrivutvecklingen hos språkbads elever. Det vill säga att eleverna stavade svenska orden ljudenligt som i finskan. Svenskan har en djupare ortografi vilket betyder att orden skrivs oftast inte på samma sätt som de uttalas. Det leder till att elever i språkbad ska lära sig att använda två typer av stavningsstrategier eftersom de ska lära sig att skriva både på finska och på svenska. På högre årskurser ska eleverna i språkbadsprogrammet även lära sig att skriva på främmande språk. (Bergström 2002)

Särkiniemi (2002) har undersökt språkbadslärares uppfattningar om läsinlärning i språkbad. Hennes studie visar att klasslärarna i språkbad använder flera olika läsundervisningsmetoder: ljudmetoden, LTG-metoden och läsinlärning genom stavelser och ordbilder. De är alla vanliga metoder enligt läsinlärningsteorier. (Särkiniemi 2002: 107) LTG-metoden bygger på elevernas förförståelse och enligt denna metod ska texterna vara sådana som intresserar och engagerar eleverna. Metoden används ofta i läsundervisning för andraspråkselever. Den viktigaste principen i metoden är att eleven först ska behärska ordet muntligt innan det används i läs- och skrivinlärning. (Mörkeberg & Reimer 2006: 2) Enligt Mörkeberg och Reimer (2006: 5) grundar LTG-metoden sig på analys av det talade språket samt jämförelser mellan skriftspråket och det talade språket. Språkbadslärarna i Särkiniemis studie använde relativt ofta LTG-metoden och ansåg att det är viktigt att stödja elevens läslust genom texter som är från elevernas egen erfarenhetsvärld. (Särkiniemi 2002: 108)

Fast läs- och skrivundervisningen i språkbad sker först på språkbadsspråket och språket har annars också en stor roll i språkbadsprogrammet bevisar forskningen att språkbadet inte riskerar utvecklingen av elevernas modersmål. Elomaa konstaterar att i hennes studie fanns det inte avsevärda skillnader i skrivförmågan på finska hosspråkbads elever på årskurs 8 och deras jämnåriga med finska som förstaspråk. (Elomaa 2000: 336)

3 LÄS –OCH SKRIVSVÅRIGHETER

En del människor har lätt att läsa och skriva medan för andra är läsandet och skrivandet mycket svårt. De flesta befinner sig någonstans mittemellan dem. I dagens läge förutsätts det att man har god läs- och skrivförmåga för att fungera i samhället. Kraven på läs- och skrivförmåga har ökat genom att mer och mer av den skriftliga kommunikationen sker digitalt med ett enormt textflöde. Samtidigt har läs- och skrivsvårigheterna ökat och de har blivit mer uppmärksammade av allmänheten. Det behövs en ökad kunskap om det pedagogiska arbetet kring läs- och skrivsvårigheter eftersom det är viktigt att upptäcka svårigheterna i god tid och arrangera stödåtgärder. (Pavey 2017: 17)

I detta kapitel öppnar jag begreppet läs- och skrivsvårigheter genom att berätta om diagnostisering och vanliga tecken på svårigheter. Efter det belyser jag hurdana problem läs- och skrivsvårigheter kan orsaka i möte med främmande språk. I slutet av detta kapitel presenterar jag tidigare forskning i temat läs- och skrivsvårigheter hos språkbads elever.

3.1 Begreppet läs- och skrivsvårigheter

De uppskattas att cirka 5–15 % av befolkningen drabbas av läs- och skrivsvårigheter (Frisk 2010: 68). Läs- och skrivsvårigheter handlar om att en individ inte lär sig läsa och skriva enligt sin åldersnivå trots att intellektuella hinder inte finns. Høien och Lundberg (2013) betonar att eftersom läs- och skrivsvårigheter inte har något att göra med allmän intelligens är det viktigt att kunna stödja elever på rätt sätt och utan att underskatta dem.

Dyslexi är ett begrepp som kopplas ihop med speciella läs- och skrivsvårigheter och som används mest i medicinska sammanhang. (Moilanen 2002: 10) Dyslexi är en centralnervös språklig funktionsstörning som är lokaliserad till flera områden i hjärnan (Frisk 2010: 65). Det är beaktansvärt att om ett barn har läs- och skrivsvårigheter betyder det inte nödvändigtvis att hen har dyslexi utan det kan också handla om något annat. Således är det viktigt att ta reda på orsakerna som förorsakar att barnet har svårigheter i läsning och skrivning. Enligt Lundberg (2010: 136) är dyslexi bara en möjlig orsak till

läs- och skrivsvårigheter medan andra möjliga orsaker är exempelvis emotionella, fysiska och sociala faktorer i barnets liv. Läs- och skrivsvårigheter kan också vara följder av pedagogiska fel. Möjliga anledningar till läs- och skrivsvårigheter kan dessutom vara en miljö med främmande språk, en fattig språkmiljö, sociala problem i hemmet, olycklig skolstart eller hörsselfel. (Lundberg 2010: 136–137; Frisk 2010: 66–67)

Läs- och skrivsvårigheter framträder oftast som bristande automatisering av ordavkodning, fonologiska svårigheter och dålig rättstavning. I de flesta fall handlar läs- och svårigheter om problem i att behärska språkets ljudsystem som kommer fram då eleven har svårt att välja rätta bokstäver då hen skriver. (Lundberg 2010: 137) Många elever med dyslexi eller andra slags läs- och skrivsvårigheter har dåligt arbetsminne, alltså korttidsminne. (Høien & Lundberg 2013: 18) Elever med dåligt arbetsminne glömmar snabbt bort det de har läst och har svårt att koppla ihop sakerna de har läst. Sådana elever har svårigheter att hantera verbal och fonologisk information så oftast när de läser måste de återvända tillbaka och läsa om det de just läst. De har oftast också svårt att tolka och uppfatta långa uppgifter med många delar. (Moilanen 2002: 15) Därtill är problemen med att lära sig främmande språk och matematik genom skolundervisning mycket vanliga för barn med läs- och skrivsvårigheter (Moilanen 2002: 10–11).

Det finns också andra kännetecken som är oberoende av läsande eller skrivande som kan hänvisa till att eleven har speciella läs- och skrivsvårigheter. Eleven kan ha utmaningar med att organisera saker samt svårt att skilja på höger och vänster. Dessutom kan eleven vara tröttare än andra elever och ha mycket dåligt självförtroende. Det är viktigt att komma ihåg att man inte kan enbart på basis av dessa kännetecken diagnostisera läs- och skrivsvårigheter. Diagnostisering sker genom långvarig granskning av elevens utveckling. Klasslärarens och speciallärarens roller är viktiga i identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter. (Pavey 2017: 28-29)

Då psykologer eller barnläkare diagnostiserar dyslexi sker det genom formella kriterier. Det finns två olika kriterier, Världshälsoorganisationens internationella sjukdomsklassifikationer och en diagnosmanual av American Psychiatric Associations. (Pavey 2017: 30) Enligt den amerikanska manualen är kriterierna för specifika

lässvårigheter att man läser fel, långsamt och med stor möda och har en svag förmåga att uttrycka sig skriftligt (American Psychiatric Association 2013). Världshälsoorganisationen anser därtill att specifik lässvårighet är en störning av läsutveckling som föreligger när andra orsaker kan uteslutas. Allvarliga stavningssvårigheter beskrivs separat som en specifik inlärningsvårighet som innehåller klart försämrade utveckling av skrivförmågan. (Pavey 2017: 30-31)

Det är viktigt att läraren differentierar sin undervisning och arrangerar stödåtgärder fast eleven inte (ännu) skulle ha diagnos men har svårigheter i läsande och skrivande. Det är värt att notera att det är ganska sällan läkaren gör diagnosen om dyslexi utan oftast är det skolpersonalen och särskilt specialläraren som diagnostiserar att eleven har några slags svårigheter i läsande och skrivande. Det är viktigt för alla parter som är med i elevens liv att medge att specifika läs- och skrivsvårigheter handlar om livslånga svårigheter som inte går att bota genom att använda en åtgärd. Men det betyder inte att åtgärderna skulle vara onödiga. Tvärtemot är de viktiga för att underlätta barns skriftliga processer och hålla motivationen upp. Läraren bör ha kunskaper om dysleximedvetna tekniker för att hjälpa barn utveckla sin litteracitet. Det är viktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter att läraren använder texter med tydligt typsnitt och med stor teckenstorlek. Gynnsamma tekniker för utvecklande av läskunskaper är t.ex. multisensorisk läsinlärning, minnestekniker och mycket repetition. (Pavey 2017: 31-32) Multisensorisk läsinlärning innebär att eleverna får läsa med alla sinnen: de får känna, höra och uppleva bokstavs ljud t.ex. med symboliserande bokstavsfigurer (Specialpedagogik 2016).

3.2 Svårigheter i möte med främmande språk

Studier i främmande språk orsakar problem för 15–20 procent av alla barn i grundskoleålder men alla svårigheter beror inte på läs- och skrivsvårigheter (Moilanen 2002: 11). Vissa språk, till exempel engelska, uttalas annorlunda än det skrivs. Därför kan elever med läs- och skrivsvårigheter ha svårt att känna till och komma ihåg hur ett skrivet

ord på engelska ska uttalas. Eleven måste se på ordet som helhet och inte koda bara enstaka bokstäver. (Moilanen 2002: 14)

Eftersom elever med läs- och skrivsvårigheter ofta har svag auditiv förmåga leder det oftast till att de har i skolan problem med både hörförståelse och muntligt främmande språk. Den auditiva kanalen hos en elev med läs- och skrivsvårigheter är inte helt aktiv och det tar mycket tid att processa och förstå det som har sagts. En elev med läs- och skrivsvårigheter har svårigheter att skilja åt enstaka ord så hela budskapet kan gröta till sig. Koncentrationssvårigheter, som läs- och skrivsvaga elever oftast har, kombinerade med buller och bakgrundsljud skapar inte gynnsamma utgångspunkter för bra hörförståelse. (Moilanen 2002: 18)

Man lär sig att tala och uttala främmande språk genom att härma andra skickligare talare men om man har problem med lyssnande och hörförståelse så lär man sig inte heller lätt att tala. Det är svårt att säga något rätt på främmande språk om man inte ens kan höra det rätt. Artikulationsgrunden är också oftast svagt utvecklad hos elever som har läs- och skrivsvårigheter. Elever med läs- och skrivsvårigheter brukar ha svårt att utforma och använda ett artikulationssystem som avviker mycket från deras modersmål. (Moilanen 2001: 18–19)

I boken *Yli esteiden – oppimisvaikeudet ja vieraat kielet* (2002) presenterar Moilanen flera metoder för lärare att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter i främmande språk. Eftersom elevernas verbala och fonologiska kunskaper kan vara svaga, föreslår Moilanen att läraren använder visuella och kinestetiska metoder i undervisningen. Undervisningen ska vara så praktisk och konkret som möjligt och den ska erbjuda upplevelser. Anvisningar till uppgifter ska ges både i skriftlig och i muntlig form och det är viktigt att ge tid att läsa, lyssna och förstå. (Moilanen 2002: 43–44) Moilanen betonar också vikten av uppmuntran och positiv atmosfär. Eleverna ska känna att de får göra misstag och att de inte behöver kunna och förstå allt på en gång. (Moilanen 2002: 33)

3.2.1 Läs- och skrivsvårigheter i språkbåd

Stanutz (1992) konstaterar att den viktigaste faktorn som påverkar barnets framgång i språkbåd är barnets behärskning av sitt eget modersmål. Keep har presenterat fem variabler som påverkar hur barnet kommer att klara sig i språkbåd: socioekonomisk status, tillgång till specialundervisning, stöd från föräldrarna, pedagogiskt skicklig lärare och tillgången till specialundervisningsmaterial (Keep 1993: 44). Bergström däremot har undersökt språkbåd med tyngdpunkten i språkbådselever som har skrivsvårigheter och kommit fram till att en faktor som påverkar mycket skrivsvaga elevs framgång i språkbåd är elevens attityder till sina svårigheter och det hur mycket hen störs av sin egen oförmåga att stava korrekt. (Bergström 2002)

Specialläraren Pia Eklund konstaterar i sin artikel (2007: 144–148) att man i språkbådet ger värde för muntliga kommunikativa kunskaper eftersom språkbådet syftar till funktionell flerspråkighet. Eklund beskriver i sin artikel en elev som led av dyslexi och hade svårt att skriva och läsa men lärde sig bra genom att lyssna och göra muntliga uppgifter och klarade sig därför bra i språkbåd. Hon påpekar att eleven inte skulle ha lärt sig främmande språk lika bra i vanlig grammatikbaserad språkundervisning som ofta är textbaserad som genom språkbåd där kontakten med språket är både intensiv och till stora delar muntlig. (Eklund 2007: 147)

Annika Meller har undersökt klasslärares erfarenheter av att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter i språkbåd. Hon har gjort sin undersökning i svenskt språkbåd. Hon kom fram till att läs- och skrivsvårigheter är vanliga i språkbådsklasser. Lärare i hennes studie ansåg att man i Finland har bättre resurser för specialundervisning för språkbådselever än man har i Kanada så läs- och skrivsvårigheter ses inte som ett så stort problem i Finland. Alla skolor med språkbåd har inte svenskspråkiga speciallärare vilket gör det komplicerat för elever som behöver stöd i ämnen som undervisas på svenska och vars material är på svenska. (Meller 2014: 77–78)

Bergström (2002) har undersökt individuell andraspråksinläring hos skrivsvaga språkbads elever. Språkbads elever med skrivsvårigheter hade i Bergströms undersökning främst svårigheter på det ortografiska planet med rättstavning. Dessa elever hade ändå inte svårigheter med att skapa text och att använda skriftlig kommunikation. Bergström påpekar att det troligtvis är språkbadets kommunikativa undervisningsmetoder som har lett till att eleverna med svårigheter i skrivande vågade använda språket i skriven form fast de inte helt behärskade det. Gällande dyslektiska elever konstaterar Bergström att det verkar vara problematiskt för dem att utveckla skriftspråk på två språk. Dyslektikern i Bergströms undersökning stavade ljudenligt på svenska och det resulterade i ett stort antal förväxlingsfel, utelämnningar och tillägg. (Bergström 2002)

De flesta eleverna på lägre årskurser i Bergströms forskning stavade ljudenligt t.ex. ”bror” blev ”brur” och ”myggor” blev ”mygår”. Bergström påpekar att man kan notera interferens från finskan både hos svaga och starkare språkbads elever, det vill säga att eleverna stavar enligt finskans ortografi och har svårigheter att diskriminera ljud som hör till svenskan. I Bergströms undersökning gjorde nästan alla elever i årskurs två ett stort antal stavfel men från årskurs tre framåt började antalet stavfel minska hos elever med normal skrivutveckling och stavfel som de ännu gjorde hade mest att göra med lång och kort vokal. Skrivsvaga elever skrev ännu i årskurs tre och fyra ostrukturerade ord och hade svårigheter i att markera ordgränser. På basis av det konstaterar Bergroth att efter årskurs två är det lätt att peka på dyslektiker och elever utan specifika skrivsvårigheter. (Bergström 2002)

Interferens innebär enligt Arnberg (1988: 44) att ett språk påverkar ett annat språk hos en språkanvändare så att hen inte är medveten om det. Interferensen kan ses som en kompensatorisk strategi i andraspråksinläring då inläraren ännu inte helt behärskar andraspråket. Bergström (2002: 172) konstaterar att i hennes studie kom det fram att hos såväl de svaga och starka språkbads elever kan noteras en stark interferens från finskan. I Bergström studie hade eleverna svårt att diskriminera ljud som hör till det nya språket och gjorde sådana vokal- och konsonantförväxlingar i sina texter som enspråkigt svenskspråkiga barn i samma ålder inte gjorde i hennes material. Språkbads eleverna som

lärde sig svenska som andraspråk verkade ha en tendens att övergeneralisera kunskaperna i sitt förstaspråk finska. (Bergström 2002: 173).

4 SKRIFTLIGA FÖRMÅGA HOS SKRIVSVAGA ELEVER OCH DERAS JÄMNÅRIGA I SPRÅKBAD

I detta kapitel analyserar jag uppsatser skrivna av elever på en språkbadsklass på årskurs 4. Fokusen ligger på uppsatser skrivna av elever som enligt klasslärares bedömning har avsevärda problem med läsande och skrivande. Jag inleder med att analysera, kategorisera och bedöma de fel som förekommer i uppsatser skrivna av språkbadselever med läs- och skrivsvårigheter samt beskriver flytet i deras texter. Efter det analyserar jag på likadant sätt uppsatserna skrivna av de övriga eleverna i samma klass, det vill säga de elever som inte har läs- och skrivsvårigheter. Jag analyserar och jämför felen både kvalitativt och kvantitativt.

Uppsatserna på svenska har temat fiskar som har anknytning till klassens tema i omgivningslära. Läraren bad elever att skriva en fiskberättelse med egen rubrik. Uppsatsen fick vara en sann historia eller en påhittad berättelse och den skulle vara minst tio meningar lång. Största delen av klassen fick sina uppsatser färdiga under en lektion (45 minuter) men några fortsatt med den ännu hemma.

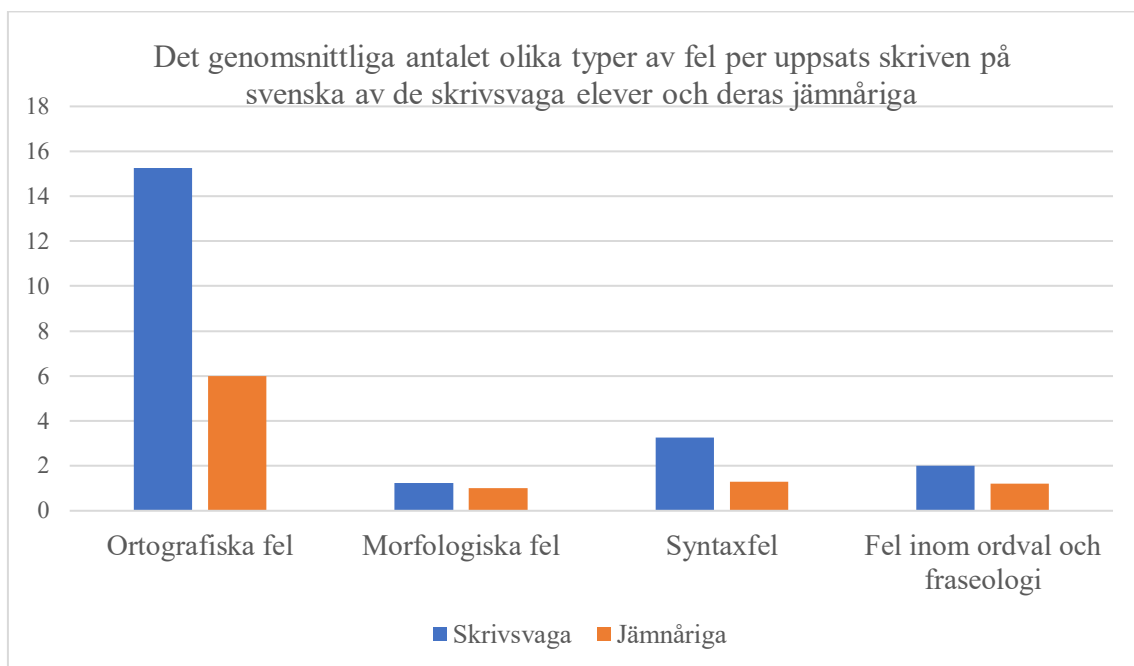
Teman i uppsatserna på finska var mycket varierande eftersom läraren både gav temaförslag och gav eleverna en möjlighet att själva välja temat. De flesta elever skrev om diverse kryp (t.ex. kryp, skalbagge eller kackerlacka, fi. *öttiäinen*, *koppakuoriainen* eller *torakka*) och några om temat ensam hemma (fi. *yksin kotona*) medan temat för resten av uppsatserna var mycket varierande. Tiden för att skriva en uppsats på finska var också begränsad till en lektion i skolan (45 minuter) men några elever hade fortsatt med den hemma.

I avsnitt 4.1 presenterar jag fördelningen mellan olika felkategorier i elevernas uppsatser genom att jämföra de skrivsvaga och deras jämnåriga. I de följande avsnitten 4.2–4.5 analyserar jag djupare alla fyra skrivsvaga elevers uppsatser på båda språken skilt under en egen rubrik. Jag använder sifferbeteckningar 1–4 av elever med läs- och skrivsvårigheter för att skilja dem från varandra. Efter det analyserar jag uppsatser gjorda av de andra eleverna i klassen och skapar en helhetsbild av skriftliga förmågan på årskurs

4 i språkbud. Jag har betecknat de andra eleverna i klassen också skilt med siffror 5-18 och diskuterar vid behov enskilt om dem också.

4.1 En översikt över felkategorier och ordantal i elevuppsatser

Jag börjar med att analysera felen i uppsatserna på svenska. Jag presenterar förekomsten av fel i elevernas uppsatser i hela klassen i figur 1 nedan. Eleverna har delats in i två olika grupper: de som har läs- och skrivsvårigheter och de som inte har det. För den först nämnda gruppen använder jag termen *skrivsvaga* och för den andra gruppen termen *jämnåriga*. I figur 1 nedan presenteras fördelningen mellan olika felkategorier hos de skrivsvaga och deras jämnåriga i svenskspråkiga uppsatser. Staplarna visar det genomsnittliga antalet fel per uppsats inom olika kategorier separat hos de båda grupperna.



Figur 1. Det genomsnittliga antalet olika typer av fel per uppsats skriven på svenska av de skrivsvaga elever och deras jämnåriga.

Figur 1. visar att de skrivsvaga eleverna har gjort mera fel än deras jämnåriga i alla felkategorier. De mest frekventa felen hos de båda grupperna är ortografiska fel, det vill säga stavfel. De som har läs- och skrivsvårigheter har dock mycket högre antal ortografiska fel i sina uppsatser. En annan synlig skillnad mellan grupperna är antalet syntaxfel som är också påtagligt större hos de skrivsvaga. Fel på morfologiska planet är ungefär lika vanliga för båda grupper. Jag anser att det är förväntat eftersom böjningar i svenskan kan vara svåra för vem som helst som är andraspråksinlärare. Till exempel verbböjningar är inte alltid logiska därför att svenskan har ett stort antal oregelbundna verb.

Till näst presenterar jag två tabeller som belyser ordantal och felfrekvenser för de fyra skrivsvaga elever (Elev 1-4) samt medeltalen, variationsvidden och medianen av antal ord och fel hos deras jämnåriga. Den första tabellen (tabell 1) visar fördelningen i uppsatser på svenska och den andra (tabell 2) i uppsatser på finska.

Tabell 1. Ordantalen och antalen fel i uppsatserna på svenska hos de skrivsvaga eleverna 1-4 och deras jämnåriga

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Statistiken i jämnårigas grupp
Antalet ord i uppsatsen	99	68	80	86	Medeltalet 95 Variationsvidden 47–145 Medianen 88
Ortografiska fel	23	12	8	18	Medeltalet 6,36 Variationsvidden 0-25 Medianen 5
Morfologiska fel	0	3	0	2	Medeltalet 1 Variationsvidden 0-4 Medianen 0
Syntaktiska fel	2	1	6	6	Medeltalet 1,36 Variationsvidden 0-7 Medianen 1
Fel inom ordval och fraseologi	1	4	0	2	Medeltalet 1,21 Variationsvidden 0-6 Medianen 1
Antalet fel sammanlagt i en uppsats	26	20	14	28	Medeltalet 9,93 Variationsvidden 1-27 Medianen 8

Tabell 1 visar att tre av fyra skrivsvaga elever har skrivit en aning kortare uppsatser än genomsnittet i klassen. Det är ändå värt att notera att variationsvidden i ordantal hos jämnårigas grupp var bred. Elev 1 har däremot skrivit en längre uppsats än medeltalet och medianen i jämnårigas grupp. Man kan se att Elev 1 dock har gjort avsevärt många fel på ortografiska planen men har nästan inga fel inom andra felkategorier. Alla elever har främst gjort stavfel men Elev 3 och Elev 4 har också flera fel som har att göra med syntaxen. Däremot har Elev 2 mera fel än medeltalet inom ordval och fraseologi. Det verkar att felfördelningen är individuell och eleverna brukar ha ett delområde där de är svagare på.

Till näst presenterar jag tabellen som visar ordantalet och antalet fel i de finskspråkiga texter hos båda grupper (tabell 2).

Tabell 2. Ordantalet och antalet fel i uppsatserna på finska hos de skrivsvaga eleverna 1-4 och deras jämnåriga

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Statistiken i jämnårigas grupp
Antalet ord i uppsatsen	85	81	70	68	Medeltalet 104 Variationsvidden 32-208 Medianen 91,5
Ortografiska fel	2	26	0	8	Medeltalet 2,36 Variationsvidden 0-19 Medianen 1
Morfologiska fel	0	2	0	0	Medeltalet 0,14 Variationsvidden 0-1 Medianen 0
Syntaktiska fel	0	0	4	0	Medeltalet 0 Variationsvidden 0-0 Medianen 0
Fel inom ordval och fraseologi	0	0	0	0	Medeltalet 0 Variationsvidden 0-0 Medianen 0
Antalet fel sammanlagt i en uppsats	2	28	4	8	Medeltalet 2,5 Variationsvidden 0-19 Medianen 1

Tabell 2 visar att alla de fyra skrivsvaga har skrivit i någon mån kortare texter på finska än de flesta av sina jämnåriga. Hos jämnårigas grupp fanns det dock några ännu kortare uppsatser, varav kortaste bestod endast av 32 ord. Däremot det högsta antalet ord i uppsatser skrivna av de jämnåriga var 208 ord. Man kan konstatera att också i finskspråkiga texter var variationsvidden bred hos de jämnåriga elevernas grupp men de skrivsvaga skrev nästan lika långa uppsatser sinsemellan.

Tre av fyra skrivsvaga har åtta eller mindre stavfel medan Elev 2 har till och med 26 stycken stavfel. De tre eleverna stavar mycket bättre på finska än på svenska medan hos Elev 2 är situationen den motsatta. Fel inom andra kategorier är lågfrekventa hos alla förutom Elev 3 som har fyra syntaktiska fel medan de andra skrivsvaga och deras jämnåriga har inga fel inom denna plan. Då man ser på nedersta raden i Tabell 2 ser man att hos Elev 1 och Elev 3 är felfrekvensen i finska ungefär på samma nivå som medeltalet hos andra i klassen, dvs. de verkar inte ha större problem med rättstavning på finska. Moilanen (2002: 11) konstaterar att ett främmande språk orsakar svårigheter för ca 15-20% av grundskoleelever men svårigheterna beror inte alltid på läs- och skrivsvårigheter. Språket är i det här fallet svenska som inte kallas för främmande språk utan andraspråk här i Finland. Det utesluter dock inte att eleverna kan ha svårt med endast svenska och dess ortografi och inte i läsande och skrivande i allmänhet.

4.2 Elev 1

Elev 1 har skrivit ungefär lika långa uppsatser som alla andra i klassen (se tabellerna 1 och 2). Hens uppsats på svenska innehåller 99 ord och uppsatsen på finska 85 ord. Det är ändå beaktansvärt att uppsatsen på svenska innehåller relativt många småord såsom prepositioner som ökar ordantalet i relation med den finska uppsatsen. I fråga om antalet textrader i den svenska och finska uppsatsen är uppsatserna skrivna av Elev 1 ungefär lika långa. Antalet meningar i uppsatserna har jag räknat så att en mening är en fullständig mening som slutar med en punkt. I vissa fall har elever inte använt punkter och i så fall har jag själv markerat texten till meningar enligt grammatiken. Det är beaktansvärt att

den finskspråkiga uppsatsen hos Elev 1 innehåller 10 meningar och antalet meningarna i den svenskspråkiga uppsatsen är 17 fast ordantalen avviker inte mycket. Elev 1 har skrivit nästan lika mycket text på båda språken då det finns bara en rad mera text i den svenskspråkiga texten. Det betyder att hens meningar på svenska är mycket kortare.

Båda uppsatser är sammanhängande men den finskspråkiga har en tydlig intrig med en börja, en handling och ett slut. Däremot har den svenskspråkiga uppsatsen inte lika tydlig konstruktion. Största orsaken till det är att uppsatsen inte är färdig utan slutar mitt i en mening. Dess intrig är ganska stillastående och innehåller inte några överraskande moment.

4.2.1 Uppsatsen på svenska

På svenska har Elev 1 skrivit om en barnfisk som heter Candy och som är med sin mamma. Candy känner sig ensam och ledsen och längtar efter pappan. Uppsatsen innehåller en dialog och är ganska långsam på sitt tempo. Det vill säga att den inte innehåller så mycket handling och ordförrådet är ensidigt. Berättelsen börjar med att Candy väntar på sin mamma från butiken. Sedan ringer Candy till pappa men pappan svarar inte. Candy är ledsen och mammafisken kommer och föreslår att Candy skulle gå ut och leka. Candy säger att han har inte har någon att leka med. Sedan ringer pappa till Candy. Berättelsen slutar med meningen *När Candy had pratat med pappa*. Det verkar att uppsatsen har lämnats på hälften eftersom sista meningen är en bisats som saknar en huvudsats. Det vill säga att eleven inte har skrivit vad som hände efter Candy hade pratat med pappan.

Redan rubriken i elevens svenskspråkiga uppsats avslöjar att hen har något slags problem i möte med skriftligt svenska. Rubriken lyder *fis som had iga väner*. Det går dock att förstå rubrikens innebörd även om den innehåller många stavfel. Överlagt kan man konstatera att rubriken är det mest felstavade uttrycket i hela uppsatsen. Elev 1 har t.ex. stavat ordet fisk fel i rubriken trots att hen senare i texten skriver den rätt. Det kan bero på att hen har satt mera värde på själva texten och eventuellt skrivit rubriken först vid slutskede då läraren har sagt att det måste finnas en rubrik för uppsatsen. Eleven har stavat

ordet *hade* talspråkligt till formen *had* som är vanligt också i de uppsatserna som är skrivna av elever som inte har läs- och skrivsvårigheter. Bokstaven *e* i ordet *hade* uttals inte alltid så det är förståeligt att eleverna lämnar bort den. Ordet *inga* har Elev 1 stavat *iga*. Dessutom har hen också i sin första mening skrivit *Det var en gon*. Det tyder på att hen har svårigheter i att stava ord med ng-ljudet. Bergström (2002: 138-139) kom också fram i sin studie att det oftast är just konsonantkombinationer som är svåra för språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter. Därtill har eleven stavat sista ordet i rubriken *väner*. Hen verkar ha problem i att känna igen när det behövs dubbelkonsonanter.

Sammanlagt har Elev 1 stavat fel 27 ord av de 99 ord som hen har i sin uppsats på svenska. Det tyder på att eleven har avsevärda problem med stavning på svenska. De flesta fel handlar om fel på ortografiska planet. Elevens största problem med stavning gäller dubbelkonsonanter. Därtill har hen svårt att avgöra om man ska använda *o* eller *å* liksom *ä* eller *e*. Nedan finns ett exempel av detta fenomen.

Exempel 1. Det var en gon en liten fisk som hete candy han var 25cm lon och 5 år gamal. (Elev 1)

I ovanstående exemplet har Elev 1 två fel gällande dubbelkonsonanter. Eleven har skrivit *hete* istället för *hette* och *gamal* istället för *gammal*. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016: 9) är vanligt för elever med skrivsvårigheter att ha särskilt svårt med dubbelkonsonanter. Det kan vara att de inte hör om det är en eller två konsonanter i ett ord. Därtill kan man notera att Elev 1 har svårt att använda bokstaven *å* och väljer ofta *o* istället för den. Det kan ses som ett tecken på ljudenlig stavning och finskans påverkan. Bokstaven *o* uttalas annorlunda i finskan än i svenskan. Om man säger ordet *gon* enligt finskans uttalsregler så säger man det som det skrivs (*gon*) och det låter ganska nära den rätta formen *gång*. Eleven verkar inte ha svenskas ljudsystem som automatiserat ännu. Enligt Dyslexi.fi (2020) är det kännetecknande för elever med läs- och skrivsvårigheter att ha svårt att skilja mellan ljud som liknar varandra.

Det som är typiskt för Elev 1:s uppsats på svenska är att hen stavar samma ord på flera olika sätt i sin uppsats. Elev 1 skriver t.ex. ordet *mamma* på två olika sätt i uppsatsen. Hon stavar först ordet rätt men skriver senare *maman* som tyder på att ordets uppbyggnad inte har automatiserats utan Elev 1 är osäker på ordets stavning. Det kan också vara att hen vet hur ordet skrivs men gör ändå fel av misstag.

Elev 3 har också svårt att använda korrekt sådana bokstäver som är ovanliga i finskan, t.ex. bokstäverna *c*, *g* eller *d*.

Exempel 2. Cand gisk in (Elev 1)

Exempel 3. Du skule go utt och leka (Elev 1)

I exemplet ovan (Exempel 2) har eleven valt att stava ordet *gick* med *s* fast det inte finns ett *s*-ljud i dess uttal. Ett fonem som innebär bokstaven *c* kan ändå i vissa ord uttalas som *s*-ljud, t.ex. i ordet *choklad*. Det är möjligt att eleven har kommit ihåg att det kommer någon bokstav före *k* men har glömt bort vilken den var och valt att sätta *s*. Eventuellt kan eleven också ha påverkats av ordet *fisk* och därför stavat ordet som *gisk*. I exempel 3 har eleven stavat ordet *skulle* fel genom att tillägga bokstaven *c* och utelämnat bokstaven *l*. Det är svårt att veta bakomliggande orsaken till ett extra *c* i ordet eftersom hen i har stavat samma ord rätt i en annan mening. Det kan vara att hen är osäker på ordet stavning och därför skriver på två olika sätt så att ett av dem skulle vara rätt. Därtill kan eleven ha svårigheter med korttidsminnet och automatisering av ord (Høien & Lundberg 2013: 18).

Elev 1 har valt ett engelskt namn, *Candy*, för sin huvudkaraktär i den svenskspråkiga berättelsen. Hen skriver *Candy* rätt i första meningen och i följande meningar utelämnar hen bokstaven *y* och således stavar namnet *Cand*. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016: 9) är utelämnning av småord, ändelser och bokstäver i slutet av ord vanligt för elever med dyslexi.

Elev 1 har inga morfologiska fel i sin svenskspråkiga text utan hen har böjt verben rätt. De verbfelet som förekommer i uppsatsen gäller felstavning och utelämnande eller

tillägg av bokstäver. Dessa fel avser jag inte som morfologiska fel eftersom eleven har använt korrekt böjningsform men har bara stavat ordet fel, t.ex. ordet *hette* har blivit *hete*. Nedan finns ett exempel som handlar om ett stavfel med ett tillägg.

Exempel 4. Han ringdet till pappa (Elev 1)

I ovanstående exemplet har eleven böjt verbet rätt men tillagt ett extra *t* i slutet av det. Detta fel hänvisar inte till problem på morfologiska fältet utan kan vara ett tecken på att eleven stavar enligt hur hen hör. Det tredje ordet i meningen är prepositionen *till* som börjar med bokstaven *t* och då man talar snabbt kan orden smälta in i varandra och ordgränserna bli oklara. Enligt Dyslexiförbundet (2011) har barn med läs- och skrivsvårigheter oftast svårt att identifiera ordgränser, speciellt i främmande språk.

Elev 1 har rätt ordföljd i meningar som börjar med subjekt men då hen skriver en bisats eller börjar en mening med tids- eller platsbestämning är ordföljden fel (se exempel 5.) Man kan konstatera att hen inte har den omvända ordföljden automatiserad.

Exempel 5. En dag cand ventade på sin mamma (Elev 1)

I ovanstående exempel har Elev 1 skrivit subjektet och predikatet i fel ordning. Det har troligen inte att göra med läs- och skrivsvårigheter eftersom de elever som inte har läs- och skrivsvårigheter gjorde samma fel i sina texter (se avsnitt 4.7). Ordföljden i finskan är annorlunda än i svenskan. Meningen skulle kunna skrivas på finska *Yhtenä päivänä Candy odotti äitiään*. Språkbadsleverna kan ha svårt att komma ihåg ordföljden. En del elever kan också tänka på finska och översätta sin tanke till svenska vilket kan leda till grammatiska fel i svenskan.

Elev 1:s uppsats på svenska är begriplig och sammanhängande trots att den innehåller många stavfel. Hen har inte fel i ordval eller fraseologi utan hens ordval är lämpliga för sammanhanget med undantag av en fel preposition. Det är ändå värt att notera att hen har använt ganska vardagligt språk. Till exempel verb som hen använder i uppsatsen är bara

vara, heta, vänta, ringa, gå, svara, prata, leka och vilja som är vanliga verb i svenskan och som eleven högst antagligen hör varje dag i skolan. Därtill är texten upprepande då t.ex. orden *mamma, Candy* och *pappa* nämns sammanlagt 19 gånger i en uppsats med 99 ord.

Exempel 6. *pappa var i resa. Pappa var nästan alltid non stans. pappan svarade inte.* (Elev 1)

I exempel 6 ser man att eleven upprepar ordet *pappa* istället för att använda det personliga pronomenet *han* vilket gör att texten är hackig. I exempel 6 finns det också ett fel i ordval då eleven har använt fel preposition i uttrycket *i resa* istället för *på resa*.

Elev 1 har använt ganska lite bisatser i sin berättelse så berättelsen består av många korta huvudsatser. Hen har t.ex. svårt att kunna koppla ihop orsak och verkan till en mening med huvud- och bisats utan istället skriver hen dem i två skilda meningar t.ex. *Pappan svarade inte. Cand var lesen.* Elev 1 har skrivit tre meningar med både huvud- och bisats i sin uppsats. En av dem lyder: *mamman svaradet inte for att telefun ringde.* Alla bisatsstrukturer hen har i uppsatsen är enkla och korta. På basis av det ringa antalet bisatsstrukturer i Elev 1s uppsats på svenska kan man konstatera att hen inte har uppnått färdighetsnivån där hen skulle använda mer komplicerande satsstrukturer. På grund av att elever med läs- och skrivsvårigheter oftast har ett dåligt arbetsminne är det förståeligt att de skriver korta meningar för att komma ihåg de som de ska skriva och för att gå sakta framåt i sin text (Fridolfsson 2017: 140).

Meningen var att uppsatsen skulle vara en fiskberättelse, en sann historia eller en fiktiv berättelse. Elev 1 har valt att skapa en fiktiv fiskberättelse. Hen har valt att humanisera fisken genom att fisken kan prata och göra diverse mänskliga vardagliga sysslor. Det här kan ses som en strategi att stanna inom den bekväma zonen och undvika användningen av ord som känns svåra, t.ex. ord som har att göra med fiskar. Eleverna hade före uppsatsskrivningen behandlat mycket temat fiskar och sannolikt lärt sig många nya ord inom detta område. De flesta andra elever i klassen har använt t.ex. fiskarters namn (b.la. siklöja och abborre) i sina uppsatser fast de också hade gett mänskliga egenskaper till

fiskar. Elev 1 har inte använt andra fiskrelaterade ord än *fisk*. Det kan tyda på att hen inte har lärt sig stava de orden och därför inte vill ens försöka använda dem. Det finns bevis på att personer med dyslexi, både barn och vuxna, försöker dölja sina svårigheter genom olika strategier varav en är att använda så långt som möjligt bara “säkra ord” som de har lärt sig att stava rätt (Bergström 2002: 149; Kiela 2017: 5; Pavey 2017: 49)

4.2.2 Uppsatsen på finska

På finska har Elev 1 skrivit om en flicka som är ensam hemma och börjar längta efter sina föräldrar. Både uppsatsen på svenska och finska berättar alltså om ensamheten. Uppsatserna i sig är ändå mycket olika. Den finskspråkiga uppsatsen är spännande och har ett mer mångsidigt omslag samt rikare ordförråd än den svenskspråkiga uppsatsen. I berättelsen finns en flicka som är ensam hemma då föräldrarna har rest till Grekland för en vecka. Det börjar spöka i huset och det kommer ett elavbrott. Flickan blir rädd och åker med taxin till ett flygplan. Där tar hennes pengar slut och hon måste stjäla pengar för att ha råd att flyga till Grekland till sina föräldrar. Den finskspråkiga uppsatsen har flera intressanta snabba händelser. Därtill har eleven vågat använda icke vardagliga, lågfrekventa och långa ord såsom *sähkökatkos* som hen också har stavat rätt.

På basis av den finskspråkiga uppsatsen av är det inte lika lätt att avgöra om eleven har läs- och skrivsvårigheter som från den svenskspråkiga uppsatsen eftersom den finska texten innehåller relativt få fel. Elev 1 har stavat bara tre ord fel av de 84 ord som hen har i berättelsen. Dessa felstavade ord är *yhtäkiä*, *jaatkuu* och *lenokentälle*. Dessa fel gäller om dubbelkonsonanter och tillägg och utelämnning av en bokstav. I ordet *jaatkuu* kan tillägg av ett extra *a* ses också som ett stilistiskt val för att illustrera kontinuiteten då eleven har skrivit *jaatkuu...seuraavalla sivulla* i slutet av första sidan.

I följande exempel (Exempel 7) visar Elev 1 kunskaper i att forma en mening med både en huvudsats och en bisats.

Exempel 7. lopulta hän sai tarpeeksi että sai ostettua lentoliput kreikkaan. (Elev 1)

Elev 1 har svårigheter endast i att följa skrivregler, såsom kommateringsregler (se exempel 7.) och regeln om stor bokstav i början av en mening samt i början av ett egennamn. Sådana fel var vanliga för många elever i mitt material. Eftersom svenskan har annorlunda regler för kommaterering än finskan är det förståeligt att kommaterering inte är helt rätt på finska då språkbads elever skriver mest på svenska i skolans lägre årskurser (se kapitel 2). Exempel 7 visar att Elev 1 ändå har kunskaper i att formulera en mening med både huvud- och bisats. Hen har flera sådana meningsstrukturer i sin uppsats på finska. Däremot finns det bara få sådana strukturer på den svenskspråkiga uppsatsen (se avsnitt 4.2.1).

Elev 1 har inkonsekvenser på morfologiska planen i sin uppsats på finska. Användning av personpronomen är inte konsekvent (se exemplen 8-9).

Exempel 8. olipa kerran yksi tyttö jonka äiti ja isä olivat lähteneet kreikkaan. olin yksin kotona kokonaisen viikon. (Elev 1)

Exempel 9. lentokentällä hänen piti päästä lentokoneeseen mutta työllä ei ollut yhtään rahaa joten sen piti varastaa rahaa (Elev 1)

Eleven börjar meningen i tredje person men fortsätter den i första person (se exemplet 8). Det kan bero på att hen ville skriva i tredje person men berättelsen var på något sätt personlig och hen kunde identifiera sig till huvudpersonen och därför skrev i misstag fel. I slutet av uppsatsen skriver hen också i mer talspråklig form i tredje person *se* (jfr. på sv. *den*) (se exemplet 9).

Det är överraskande hur mycket den finskspråkiga texten skiljer sig från den svenskspråkiga texten då man iakttar antalet fel och flytet i texten. Enbart på basis av den finskspråkiga texten skulle jag inte tro att eleven skulle ha läs- och skrivsvårigheter. Dock är det omöjligt att säga det på basis av en enda uppsats om en elev har läs- och skrivsvårigheter. Diagnoser görs genom långvariga observationer och bedömningen görs

av en expert på området. I det här fallet är det också viktigt att notera att ingen av eleverna i klassen har officiellt diagnosen dyslexi utan är bara avsevärt svagare i skriftliga uppgifter än genomsnittet.

Jag anser att det ändå är betydande att notera skillnader mellan elevens skriftliga produkter på olika språk. Då läs- och skrivsvårigheter framträder mest bara på andraspråksfältet är det viktigt att lägga märke till eventuella svårigheter med minne, sekvensering och organisation som är faktorer som har att göra med dyslexin men är inte beroende av läsande och skrivande. Det är svårt att bedöma läs- och skrivsvårigheter hos elever som är andraspråkstalare eftersom det finns ett stort antal komplicerande faktorer. Det är viktigt att man inte gör för hastiga slutsatser eftersom elevs svårigheter på andraspråket kan bero just på det att det är frågan om elevens andraspråk, inte hans förstaspråk. (Pavey 2017: 112)

Kelly och Philips (2011: 89-90) anser att det finns några indikatorer som kan avslöja läs- och skrivsvårigheter hos en andraspråkselev. Dit hör att barnet förstår avsevärt bättre muntliga än skriftliga instruktioner samt har dålig fonologisk medvetenhet. Därtill är barnets läsning och skrivning oftast icke-automatiserade och barnet visar ointresse för böcker. (Kelly & Philips 2011: 89-90) Genom att observera Elev 1 inom dessa områden skulle det vara möjligt att skapa en bättre bild på hans eventuella läs- och skrivsvårigheter. I den här forskningen går jag inte nog så djup utan kan bara enligt det material som jag fått av Elev 1 konstatera att hans litterära kunskaper på modersmål är betydligt bättre än på andraspråket i fråga om de aspekter min undersökning gäller.

4.3 Elev 2

Elev 2s uppsats på svenska innehåller 68 ord och hans finskspråkiga uppsats 81 ord. Den finskspråkiga uppsatsen är något längre än den svenskspråkiga. Båda uppsatser innehåller en spännande berättelse med mycket handling. Elev 2 har ganska svårläst handstil som enligt Fridolfsson (2017: 140) är kännetecknande för svaga läsare och skrivare. Speciellt den svenskspråkiga texten är svårläst på grund av det stora antalet fel och oklar handstil.

Eleven har dock kompletterat sin svenskspråkiga text genom att rita en bild av händelser. Det kan ses som en strategi att förmedla sitt budskap trots bristfälliga skriftliga kunskaper (Magnusson 2014: 634–636).

4.3.1 Uppsatsen på svenska

Rubriken på den svenskspråkiga uppsatsen lyder *Fisk bot* och den handlar om en fiskarmé som kämpar mot människor. Fiskarméns ledare heter Vaporeon som är en pokemonfisk. I berättelsen börjar människorna fiska men Vaporeon vill inte att fiskarna blir fiskade så fiskarmén attackerar människornas båt. Båten går sönder och människorna simmar till stranden men båtens bitar sjunker under vattnet ner på Vaporeons hem. Berättelsen slutar med att Vaporeons kompis Atta slår båten bort från hemmet. Elev 2 har skrivit en text som har en röd tråd: en börja, en handling och ett slut. Innehållsmässigt är berättelsen intressant och har ett logiskt händelseförlopp. Textens begriplighet är dock på relativt låg nivå på grund av att den innehåller många stavfel och problem med ordval.

Elev 2:s text på svenska innehåller 12 ortografiska fel, det vill säga ord som är felstavade. Eleven stavar orden mycket ljudenligt.

Exempel 10. mansor boria fiska (Elev 2)

I exempel 10 har Elev 2 skrivit ordet *människor* i felaktig form *mansor*. Det är värt att notera att ordet kan vara svårt att stava för personer med finska som modersmål på grund av dess uttal som innehåller sje-ljudet. Elev 2 har troligtvis använt som strategi att skriva ordet så som hen hör att det uttals. Ordet *börja* är också felstavat i exempel 10 och där har eleven antagligen också använt ljudenlig stavning som strategi. Det förklarar dock inte vokalförväxlingen som hen har gjort då hen har skrivit ordet med bokstaven *o* istället för bokstaven *ö*. Elev 2 har också andra vokalförväxlingar i sin text, t.ex. i ordet *sonder*. Det är svårt att säga om eleven lätt blandar mellan *o* och *ö* eller om det är bara glömt bort

att beteckna prickar till bokstaven *ö*. Samma fenomen syns som förväxlingar med *a* och *ä* i elevens uppsats.

Elev 2 har svårigheter i att välja rätt mellan bokstäverna *å* och *o* i svenska ord. Hen har använt flera gånger ordet *båt* i hens uppsats men alltid skrivit det som *bot*. Bokstaven *å* förekommer mycket sällan i finskan och därför kan användning av den vara svår för elever med finska som förstaspråk. Det är ändå värt att notera att Elev 2 har konsekvent använt samma stavningsmönster och inte skrivit samma ord på flera olika sätt i sin uppsats såsom Elev 1 hade gjort.

Dessutom har Elev 2 svårigheter med dubbelkonsonanter i slutet av ett ord och har skrivit *vil*, *at* och *snab* istället för *vill*, *att* och *snabb*. Nedan finns ett exempel på det.

Exempel 11 Men Vaporeon vil inte at fiskarna blir fiskat (Elev 2)

Orden *vill* och *att* kan vara svåra därför att eleven inte kan höra av uttalet att det finns två konsonanter i slutet av orden. Egentligen om svenskan skulle innehålla ett sådant ord som *vil* skulle det uttalas som *viil*. En dubbelkonsonant i slutet av ett ord signalerar att vokalen före dem uttalas som kort. Det kan vara svårt för språkbads elever att förstå och tillägna sig skrivregler och uttalsmönster i svenskan. Speciellt en elev som är i svårigheter med läsande och skrivande har knappast färdigheter att förstå komplicerade grammatikregler på årskurs 4.

Elev 2 har också några fel på morfologiska fältet och det förstärker slutsatsen att eleven har svårigheter med svenskans grammatikregler. Eleven har böjt verb i fel form, t.ex. verbet *ropa* böjer hen *roper* i presens istället för den rätta formen *ropar*. Dessutom har hen problem med kongruens (se exemplet 10). Hen har skrivit *fiskarna blir fiskat* där adjektivet inte kongruerar med substantivet som är i pluralis. Processbarhetsteorin är en teori vars syfte är att beskriva och förklara utvecklingsstadierna i andraspråksinlärning. Denna teori visar att frasmorfologin som innebär b.la. kongruensen är oftast svårt för andraspråksinlärare och lärs in ganska sent. (Flyman Mattson & Håkansson 2017: 15–16) Elev 2 har ännu inte automatiserat den kunskapen.

Elev 2 klarar ändå oftast bra av att välja om hen ska använda en bestämd eller en obestämd form av substantivet. Det kommer fram t.ex. då hen först skriver om *mansor* (människor) och senare i texten om *mansorna* (människorna). Hen har dock ibland glömt bort artiklarna (se exempel 12 nedan).

Exempel 12 Det var en gång fisk som heter Vaporeon (Elev 2)

I ovanstående exempel fattas artikeln *en* framför substantivet *fisk*. Det kan handla bara om ett slarvfel eftersom på andra ställen har hen använt artiklar. Med ordet *gång* har eleven använt artikeln men det är troligen därför att *Det var en gång* är ett etablerat och vanligt uttryck att börja en saga med. I följande mening har hen använt en artikel: *Den är en pokemon*. Detta tyder på att hen känner till att man ska använda artiklar men glömmer att göra det ibland. Som jag har konstaterat redan tidigare är det vanligt för elever med läs- och skrivsvårigheter att glömma småord som artiklar och ändelser i ord (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2016: 9).

Elev 2 har många fel i ordval och fraseologi vilket påverkar textens begriplighet. Vissa ord i hens text är oförståeliga och möjligen själv påhittade.

Exempel 13 Fiskarme far snabb at besondra boten boten bor sonder sylter (Elev 2)

Det ovanstående exemplet består av två olika meningar som är skrivna utan en punkt mellan dem. Det går att förstå det mesta i meningarna. Enligt min tolkning är innehållet följande: *Fiskarmén far snabbt att söndra båten. Båten går sönder*. Det är intressant att Elev 2 har skrivit *besondra* istället för *söndra*. Enligt Svenska Akademiens Ordbok har *besöndra* varit ett ord i gamla svenskan under 1500-talet. Ordet har betytt *att söndra, skilja eller aflägsna*. (SAOB 1906) Numera finns inte ordet *besöndra* i ordböcker. Jag antar att eleven har trott att verbet faktiskt heter *besöndra*. Det finns många ord som börjar med *be-* i svenskan, såsom *berätta, behandla* och *besöka*. Det är möjligt att eleven har blandat ihop dem och trott också ordet *söndra* skulle ha prefixet *be-*.

I slutet av exempel 13 står det *boten bor sonder sylter* var betydelse lämnas oklar. Elev 2 har använt verbet *bor* som passar inte i sammanhanget. Hen har möjligen haft som avsikt att skriva *for* eller *går* men har valt fel bokstav eller blandat orden. Enligt Bergström (2002: 149) kan eleverna visuellt blanda likartade ord och välja stava ordet som är mera bekant för hen. I detta fall kan ordet *bor* vara mer bekant för Elev 2. Det är ändå beaktansvärt att notera *f*, *g* och *b* är relativt ovanliga bokstäver i finskan så eleven kan ha svårigheter i att använda dessa bokstäver korrekt. Sista ordet i meningen är *sylter* som är svår att tolka. Det är omöjligt att tolka vad eleven har menat men troligtvis inte det som hen har skrivit eftersom *sylter* passar inte alls in i sammanhanget. Jag antar att eleven har menat att båten går sönder till skärvor eller spillror. Eller möjligen har hen allegoriskt menat med *sylter* att båten gick sönder och blev som mos, såsom sylt.

I exemplet nedan har Elev 2 fel i fraseologi eftersom meningen inte är sammanhängande då det finns upprepning.

Exempel 14. Men en gång fisk bot boten mansor boria fiska (Elev 2)

Det ovanstående exemplet betyder troligtvis att *Men en gång fiskbåt båtens människor började fiska*. Eleven har skrivit två gånger ordet *bot* som tyder på att hen har problem med arbetsminnet och glömmet bort det som hen har skrivit eller läst. Det kan vara att hen tänker snabbt och planerar i huvudet berättelsens innehåll men har svårt att få det på pappret lika snabbt som tankarna flyger och i förståelig form. (Fridolfsson 2017: 140) Eleven har kanske tänkt börja en mening med *Men en gång fiskebåt* men lämnat meningen på hälften och hoppat direkt till en ny mening som borde ha lytt så här: *Båtens människor började fiska*. En annan orsak till upprepning av ordet *båt* kan vara att hen har varit osäker om ordets böjning och lämnat fundera på det och skrivit det sedan två gånger av misstag. Dessutom har Elev 2 fel ordföljd då hen börjar meningen med ett satsadverbial *Men en gång*. Efter det borde hen ha verbet men istället för det har hen subjektet.

För övrigt har Elev 2 få problem med ordföljden. Hen har relativt korta meningar i sin uppsats men har också använt bisatser (se exempel 10). Det är omöjligt att säga om

elevens kunskaper på svenskans syntax är bra eller var det bara en slump att hen råkade använda så pass enkla meningsstrukturer i hens text att ordföljder att de flesta av dem är rätt.

Sammanlagt kan man konstatera att Elev 2 vågar modigt använda det svenskaspråket för att skriva en spännande berättelse. Elevens kreativa och modiga språkanvändning sammankopplat med läs- och skrivsvårigheter orsakar dock en del problem i textens begriplighet. Eleven har valt olämpliga och icke-existerande ord som gör uppsatsen något svårtolkad till vissa delar. Eleven har också många stavfel i sin text, några morfologiska fel och ett syntaktiskt fel som gäller ordföljden.

4.3.2 Uppsatsen på finska

Också Elev 2:s uppsats på finska avslöjar att hen har svårigheter med skrivande. Elev 2 har skrivit sin finskspråkiga uppsats om kackerlackor som går på kackerlackskola och gör olika slags experiment där. Rubriken lyder *Toraka puntari* (på sv. ”kackerlackbesman”) En dag hittar kackerlackorna på att använda ett besman som hjälpmedel för att flyga. Uppsatsen slutar med att de flyger och funderar på vad de ska göra som näst.

Nästan alla fel som Elev 2 har i sin finska text är på ortografiska planen. Därtill har eleven fel gällande morfologin med ordet *puntari* (på sv. ett besman). De flesta stavfel som hen har gjort gäller konsonant- eller vokalbortfall, speciellt i ord med dubbelkonsonanter eller –vokaler. I vissa fall handlar felen om att hen har tillagt en onödig bokstav i ett ord.

Exempel 15. Aapo, samu ja Alex halusi lentää. Aapo on nänyt punitsimen. Hän miäti että he pasevät lentonsen avula. Ja samasa Aapo sai idean he käytävät puniaa että he päseivät lenton. (Elev 2)

I exemplet ovanför har Elev 2 skrivit *käytävät* och *pasevät/päseivät* Dessa fel hänvisar till att eleven inte hör ordens strukturer och har svårt att avgöra om man behöver

dubbelkonsonanter eller dubbelvokaler. I verbet *käyttävät* kan eleven ha blandat ordet med ett liknande ord, dvs. substantivet *käytävät* (jfr. på sv. korridor).

Svårigheter i att använda dubbelvokaler kan bero på att eleven har lärt sig att i svenskan ska man inte ha dubbelvokaler och tillämpar denna princip också då hen skriver på finska (Bergström 2002). Att eleven har skrivit ordet *lentoön* i felaktig form *lenton* (se exempel 15) tyder på att hen kan ha svårigheter i att simultant tillägna sig båda språkens ortografier. Elev 2 har 12 stavfel i sin svenskspråkiga uppsats medan stavfelen är 26 i den finskspråkiga uppsatsen. Det tyder på att hen har bättre kunskaper i svenskans stavning. I språkbadet sker undervisningen på grundskolans lägre årskurser mest på svenska så eleverna skriver mera på svenska i skolan (se kapitel 2). Om eleven inte är intresserad av att skriva t.ex. hemma på finska är det möjligt att skrivförmågan i svenskan utvecklas snabbare.

I exempel 15 har Elev 2 använt ordet *punias* som jag har tolkat att betyda *puntaria* eftersom rubriken i berättelsen är *Toraka puntari* och eleven har använt ordet också tidigare i uppsatsen. Eleven har använt ordet *puntari* tre gånger i uppsatsen. I rubriken har hen stavat hen ordet rätt men de två senare förekomsterna av ordet har felaktig stavning. Den första av dem är en genitivform som Elev 2 har stavat *punitsimen*. Det tyder på att grundformen för ordet skulle enligt eleven vara *punnitsin* som inte finns som substantiv i finskaspråket (men finns som en form av verbet *punnita*). Man kan ifrågasätta om bara ordets uppbyggnad är oklar för eleven eller om också ordets betydelse är oklar eftersom eleven inte berättar *hur* besmanet hjälper kackerlackorna att flyga. Ett besman är inte ett vanligt hjälpmedel i flygande så det kan vara att eleven har förstått ordet *puntari* fel. Berättelsen är förstås fiktiv så det kan också hända omöjliga och ologiska saker i den. Eleven har skrivit *punias* som partitivform av ordet *puntari*. Det är svårt att tolka elevens strategi men det kan vara att eftersom eleven är osäker även på stavning av ordets grundform kände böjning av det för svårt och eleven valde använda bara de tre första bokstäver i ordet som hen var säker på och lade till en ändelse för att markera böjningsformen. De ovandiskuterade felen som handlar om ordet *puntari* kan tolkas som både stavfel och morfologiska fel eftersom både ordets stavning och böjning orsakade problem för Elev 2.

Elev 2 har använt också talspråkliga former i sin uppsats, såsom *miäti* (se exempel 15). Ordet är felstavat men användning av bokstaven *ä* kan tolkas som att eleven har skrivit ordet som hen hör det. Speciellt på dialekter kan ordet uttalas med *ä*. Eleven har också kongruensfel i sin text, t.ex. *Aapo, samu ja Alex halusi lentää*. I denna mening är subjektet i pluralis men predikatet i singularis. I talspråket på finska är det vanligt att utelämna ändelser som hänvisar till pluralis, t.ex. *Ne meni kouluun* istället för rätta formen *He menivät kouluun*. Det är ändå värt att påpeka att i Tabell 1 har jag inte räknat talspråkliga ord som fel om de är annars rätt stavade.

I exempel 15 har eleven också skrivit *nänyt* istället för *nähnyt*. I slutet av uppsatsen skriver hen *lätevät* istället för *lähtevät*. I båda ord har hen utelämnat bokstaven *h* vilket kan bero på att hen inte hör bokstaven eftersom *h* är en svag och mjuk konsonant som kan smälta sig in i andra starkare konsonanter.

Elev 2 har använt mångsidigt språk och lyckats i att skapa en förstälilig berättelse. Eleven har också meningar med bisatser i sin uppsats (se exemplen 16 och 17 nedan).

Exempel 16. He mietivät mihin ilmansuntan he lätevät. (Elev 2)

Exempel 17. He pätävät että he lätevät suuran eten päin. (Elev 2)

Berättelsen slutar lite oväntat då skribenten skriver *He ampuvat itsensä vaatii he laskeutu savele sen pituinese*. Det vill säga att eleven inte avslöjar hur kackerlackornas flygresa slutar utan lämnar det på tolkning. Dessutom är slutet tämligen radikalt och överraskande. Det kan bero på att eleven har märkt att hen har skrivit redan tio meningar som var minimilängden för uppsatsen och velat sluta uppsatsen snabbt. Därför har hen bara hittat på en elfte mening att sluta uppsatsen med.

Sammanlagt kan man konstatera att det stora antalet fel i uppsatsen på finska beror mest på problem med dubbelkonsonanter och -vokaler. Elev 2 behöver mera träning på dessa områden.

4.4 Elev 3

Elev 3 är den starkaste skribenten av de fyra elever med läs- och skrivsvårigheter i min studie. Hen har skrivit 80 ord på svenska och 70 ord på finska. Längden av hens uppsatser avviker alltså inte från de andra skrivsvagas uppsatser men hen har mycket mindre fel i sina texter (se Tabell 1). Elev 3 har dock svårläst handstil som blir alltid mer oklarare mot slutet av uppsatser. Eleven slutar sina berättelser snabbt och med överraskande händelser. Det tyder på att skrivlusten är ostabil och eleven har möjligen motivationsbrist.

4.4.1 Uppsatsen på svenska

Elev 3 har skrivit sin svenskspråkiga uppsats om en abborre som heter Pertti. Rubriken lyder *En liten pertti fisk*. Först har Pertti inga vänner eftersom han inte har ett öga och är så liten att de andra fiskarna kan äta upp honom. En väldigt stor gädda som heter Simo försöker alltid äta upp Pertti. En dag får Pertti en vän, Ismo, och de far och simmar tillsammans. Så kommer Simo igen och jagar dem men Ismo slår Simo och till sist äter Ismo upp Simo.

Elev 3 har sammanlagt 14 fel i sin text. Åtta av dem är på ortografiska planen. Elev 3:s ortografiska fel gäller främst användning av fel bokstäver. Eleven har felstavat två gånger ordet *så* till *so*. I mitt material är det vanligt för elever att ha svårigheter i att välja rätt mellan *å* och *o*. I ordet *så* kan felstavningen även bero på att eleven har blandat ordet med det motsvarande engelska ordet *so*. Elev 3 har också skrivit *gong* istället för *gång*. Detta fel förekommer i många uppsatser, också hos sådana elever som inte har läs- och skrivsvårigheter (se avsnitt 4.7). Elev 3 har också gjort ett fel som handlar om att välja mellan *g* och *j* (se exempel 18).

Exempel 18 Simo är en gädda en gätte stor gädda. (Elev 3)

I exemplet ovanför har eleven använt två gånger ordet *gädda* som uttals som [ʔ'ed:a] vilket kan ha lett till att eleven har stavat också det fonetiskt liknande ordet *jätte* med bokstaven *g*. Felet kan bero på att uttal av bokstaven *g* kan vara svår för andraspråksinlärare av svenska.

Exempel 19 Pertti har ingen vänner när pertti har ingen öga. So ingen kunde vara perttis vänn. En dag Ismo är Perttis vänn. (Elev 3)

I slutet av exemplet 19 har Elev 3 stavat ordet *vän* med två *n*, det vill säga, *vänn*. Eftersom pluralisformen av ordet heter *vänner* (som eleven har stavat helt rätt i sin uppsats) kan eleven ha tänkt att i singularis stavas det också med två *n*. Hen har inte skrivit *vänn* av misstag eftersom hen upprepar samma skrivform flera gånger.

I exemplet 19 har Elev 3 flera syntaktiska fel. Hen har skrivit *ingen vänner* istället för *inga vänner*, det vill säga har fel i adjektiv kongruens. Hen har skrivit också *ingen öga* som är fel eftersom *öga* har genuset neutrum och därför borde också det indefinita pronomenet också vara i neutrumformen *inget*. Enligt Bolander (2001: 96) är det en lexikal egenskap hos modersmålstalare att de känner till vilket genus orden har. Det finns inte något enhetligt system bakom genusindelningen. Därför är det oftast svårt för andraspråksanvändare att veta genuset. (Bolander 2001: 96). Det kan också vara att Elev 3 har mest stött på *ingen*-formen och tror att den kan används med alla ord och både i singularis och i pluralis. Det kan ses som ett syntaktiskt fel som handlar om övergeneralisering.

I den sista meningen i exempel 19 har Elev 3 fel ordföljd. Predikatet *är* och subjektet *Ismo* är i fel ordning eftersom meningen börjar med ett tidsadverbial. Som jag har konstaterat tidigare kan fel med ordföljden hos språkbads elever bero på att de är ovana med den strikta ordföljden i svenskan. I finskan är ordföljden fri och orden kan vara i nästan vilken ordning som helst och ändringen i ordföljd påverkar bara det vilket ord som betonas.

De andra syntaktiska fel som Elev 3 har i sin text handlar om satsstrukturer. Elev 3 verkar ha svårt att formulera hela meningar.

Exempel 20. Det var en gång en liten fisk. Som häter Pertti. Pertti är en abborre. En liten abborre. (Elev 3)

Meningsstrukturer i exempel 20 kan tolkas som syntaktiska fel eller stilistiska val. Speciellt de sista två meningar kan tolkas som ett stilistiskt val att betona att abborren är liten. Den andra meningen i exempel 19 *Som häter Pertti.* ska dock inte skrivas som en självständig mening utan den borde vara ihop med den första meningen: *Det var en gång en liten fisk som heter Pertti.* Så det har jag betraktat som syntaktiskt fel eftersom meningsstrukturen är fragmentarisk.

Sammanlagt kan man konstatera att Elev 3 kan skriva en sammanhängande berättelse med en röd tråd. Eleven använder fackspråkliga ord som *abborre, gädda och mört.* Elev 3 har mycket handling i sin berättelse men meningarna är korta och ibland syntaktiskt fragmentariska. Stavfel som eleven har gjort är små och handlar mest om användning av fel bokstäver.

4.4.2 Uppsatsen på finska

På finska har Elev 3 skrivit en berättelse om en skalbagge och rubriken för uppsatsen är *Koppis*. I uppsatsen är Koppis hemma och funderar vad den ska göra då det regnar och den kan inte vara ute. Den går till sitt eget rum och leker med leksaksbilar men den har bara en bil. Därför går den till butiken och köper tre nya bilar och efter det går den hem för att leka. Intrigen i uppsatsen är enkel men mestadels sammanhängande.

Det är beaktansvärt att Elev 3 inte har stavfel i sin uppsats på finska. Däremot har hen meningsbyggnadsfel såsom hen också har i sin svenskspråkiga uppsats.

Exempel 21. Eräänä aurinkoisena päivänä. Koppis ei keksinyt mitä tekisi. Koska ulkona satoi että ei voi mennä ulos. Sitten koppis meni omaan huoneeseen. Leikkimään pikkuautoilla mutta koppiksella ei ollut kuin yksi auto. (Elev 3)

I exempel 21 ser man att Elev 3 har skrivit alla ord rätt men texten är fragmentariskt på grund av överflödigt användning av punkter. Enligt Pavey (2017: 28) är det kännetecknande för elever med läs- och skrivsvårigheter att ha svårt att organisera sekvenser såsom meningar i en text. I mitt material var det dock vanligare att utelämna skiljetecken än att använda för mycket av dem. Elev 3s meningar på exempel 21 är inte logiska då eleven börjar med att beskriva att dagen var solig men sedan skriver att det regnade. Korttidsminnet är oftast dåligt hos elever med läs- och skrivsvårigheter, det vill säga de kan lätt glömma det som de just har skrivit eller läst (Høien & Lundberg 2013: 18).

4.5 Elev 4

Elev 4 har skrivit 86 ord på svenska och 68 ord på finska men uppsatserna ser ungefär lika långa ut eftersom orden i den finskspråkiga uppsatsen är längre. Eleven har svårsläst handstil och problem i att markera ordgränser vilket påverkar textens begriplighet. I båda uppsatser handlar felen mest om fel gällande stavning.

4.5.1 Uppsatsen på svenska

Rubriken i den svenskspråkiga uppsatsen lyder *En liten aborre*. Uppsatsen handlar om en liten aborre som börjar i daghem och har först inga vänner. Till sist får abborren en kompis och de flyttar ihop. I texten förekommer fel från alla fyra kategorier men felen inom ortografiska planen är mest frekventa. Nästan alla stavfel handlar om vokalfel då eleven har använt bokstaven *o* istället för *å*.

Exempel 22. o sen aborren gor i dagis osen den for vänner (Elev 4)

I exempel 22 ser man att Elev 4 har stavat fel de båda verben (*gor, for*) som liknar varandra. Felen som eleven har gjort handlar i båda fall att välja en fel vokal. Det är beaktansvärt att *for* är också ett ord på svenska, nämligen preteritumform av verbet *fara*. Eleven har använt verbet *fara* i preteritum i en annan mening i sin uppsats men skrivit det i formen *furd*. Elev 4 har kanske svårigheter i att skilja o-, å- och u -ljuden från varandra eftersom de är ganska likartade vokaler i uttal. Hen har gjort vokalförväxlingsfel också med orden *lång* och *år* (*long, ore*).

Exempel 23 nedan är ett exempel på bokstavsförväxlingar som är frekventa hos Elev 4.

Exempel 23. Osen aborre äte ali. (Elev 4)

I exempel 23 visar Elev 4 att hen har tillägnat sig det fackspråkliga ordet, *alg*, i temat fiskar. Hen har dock stavat det ljudenligt som det uttalas vilket är relativt vanligt för språkbads elever i lägre årskurser (Bergström 2002). Dessutom har meningen fel ordföljd. Meningen börjar med ett satsadverbial så predikatet borde komma genast efter det. Det tyder på att eleven inte har ledstrukturen som automatiserad. Eleven börjar sammanlagt fyra meningar med *Osen* (och sedan) och i alla de meningarna har hen fel ordföljd. I exempel 23 har Elev 4 också ett morfologiskt fel då hen har böjt verbet *äta* fel. Jag antar att eleven har tänkt att skriva meningen i presens eftersom hen i början av uppsatsen skriver i preteritum men mitt i uppsatsen skriver hen *följande dag* och efter det skriver hen i presens. Så det fattas en *r* i slutet av verbet. Ett likadant utelämningsfel har eleven gjort i början av uppsatsen då hen skrev *famil* istället för *familj*. Utelämning av bokstäver och ändelser är vanligt också för de flesta andra skrivsvaga elever i mitt material (se avsnitten 4.2–4.4).

Satsstrukturer i Elev 4:s uppsats på svenska är hackiga eftersom nästan alla meningar börjar med uttrycket *O sen*. En del meningar är fragmentariska eller osammanhängande

då eleven hoppar från en sak till en annan (se exempel 26). Elev 4 har också ofullständiga meningar i sin uppsats (se exempel 26).

Exempel 26. följande dag. Osen aborre äte ali. O sen aborren gor i dagis.
(Elev 4)

I exempel 26 har Elev 4 skrivit osammanhängande och korta meningar. Hen kan ha haft svårt att hitta på händelseförlopp i sin uppsats eller haft låg motivation för uppgiften. Möjligen har hen inte haft så stort intresse för uppgiften utan skrivit bara tio meningar eftersom det var ett måste. Det kan ha lett till att eleven bara har skrivit meningar efter varandra och inte desto mera funderat på deras innehåll eller hur de hänger samman. Elev 4 har ändå använt fackspråkliga ord i sin uppsats (aborre, lax och alg) som hen har lärt sig i omgivningslära.

Elev 4 har använt en icke-existerande fras i sin uppsats som jag har kategoriserat som ett fel i ordval och fraseologi (se exempel 4).

Exempel 27. den favoritkompis var lax som häter ismo osen ismo och aborre blev bur i hup. loppu slyyt. (Elev 4)

Elev 4 har troligtvis velat skriva i slutet av exempel 27 att *Ismo och laxen flyttade ihop* eller *började bo tillsammans* men hen har använt uttrycket *blev bur i hup* som är ett intressant och kreativt val eftersom eleven har kreativt använt sitt ordförråd för att förmedla sitt budskap trots bristfälliga språkkunskaper. Man förstår budskapet fast uttrycket är fel. Eleven har kanske tänkt på finska att *Ismosta ja ahvenesta tuli kämppiksiä* som skulle förklara användning av ordet *blev* som betyder på finska *tulla (joksikin)*. Andra alternativet är att eleven har menat att de *började bo tillsammans* men har valt ett fel verb (*blev*) i sin mening.

Elev 4 har också gjort ett fel som har svårt att kategorisera eftersom felet handlar om att välja en fel bokstav men på grund av felet har också betydelsen av ordet förändrats (se exempel 28).

Exempel 28. den var 15cm long och den var 7 brev (Elev 4)

Det är tydligt att eleven har menat att fisken var 7 cm bred men har skrivit *brev* som har en annan betydelse och som inte passar i det här sammanhanget. Det är omöjligt att veta om felet handlar om stavfel där eleven har av misstag skrivit en fel bokstav eller om eleven har medvetet skrivit *brev* eftersom hen tror att detta ord kan användas. I det sist nämnda fallet skulle felet kategoriseras under fel inom ordval och fraseologi. Jag anser att det är möjligt att eleven har medvetet skrivit *brev* eftersom hen har blandat två likartade ord, *brev* och *bred*.

4.5.2 Uppsatsen på finska

Elev 4 har skrivit sin finska uppsats om en kackerlacka som far ut för att söka en nöjespark men hamnar i en ödestuga. Till sist hittar han en kompass i stugan och med hjälp av den hittar han till nöjesparken. Uppsatsen har ingen rubrik. Huvudkaraktären, alltså kackerlackan, heter Rammpe. Det är möjligt att eleven har menat Rampe men eftersom hen har konsekvent använt Rammpe i hela uppsatsen och eftersom det är ett egennamn har jag inte räknat det som ett fel.

Elev 4 har skrivit en sammanhängande berättelse på finska. De fel som finns i uppsatsen är alla i ortografiska planen. Elev 4 har sammanlagt åtta stavfel i sin finskspråkiga uppsats. Dessa handlar om användning av dubbelkonsonanter och vokalbortfall.

Exempel 29 Hän pakassi ja lähti. Se lösi Hyltyntalon. se Päätti mennä sisään. Ja sekatto kaikki kapitti läpi. (Elev 4)

I exempel 29 har eleven skrivit *pakassi* istället för *pakkasi*, det vill säga eleven har använt dubbelkonsonanter på fel ställe. Problemet handlar om att kunna dela ut ordet i mindre sekvenser och ljuda ordet för att höra vilka grafem ordet består av. I exempel 29 har eleven skrivit *Hyltyntalon* som kan ses som ett förenklingsfel som innehåller ett

vokalbortfall. Den korrekta formen hade varit *hylätyn talon*. I den sista meningen i exempel 29 har Elev 4 skrivit *kaiki kapitt*. Det första ordet (*kaiki*) kan ses innehålla ett vanligt fel gällande dubbelkonsonanter men det andra, *kapitt*, är intressant eftersom eleven har valt att använda dubbelkonsonant i slutet av ordet. I finskan använder man inte dubbelkonsonanter i slutet av ett ord så eleven kan ha påverkats av svenskan. Samma typ av fel finns också i exempel 30. I exempel 30 nedan har Elev 4 också stavat på ett sätt som tyder på att hen tillämpar svenskans ortografi i finskan.

Exempel 30 Se ponisti ne aina tasan 5g muuten se heitti sen poiss. (Elev 4)

I exempel 30 har Elev 4 skrivit *ponitsi* istället för *punnitsi*. Förutom att hen har använt bara ett *n* i ordet har hen också valt vokalen *o* istället för *u*. Användning av bokstaven *o* kan ses som ett tecken på att hen skriver enligt svenskans ortografi. Om man uttalar ordet *ponitsi* med svenskt uttal låter det nästan rätt på finska (*punitsi*). Eleven har också vissa talspråkliga drag (*katto*, *siällä*) i sin uppsats men dessa har jag inte betraktat som fel såsom inte heller i andra uppsatser.

4.6 Sammanfattning av de skrivsvaga språkbadslevernans skriftliga förmåga på två språk

Det som kom fram i de skrivsvaga elevernas uppsatser var att eleverna hade de största svårigheterna med stavningen. Uppsatserna var alla till största delen förståeliga men vissa var i någon mån fragmentariska och ologiska. Eleverna verkade ha haft svårigheter i att avsluta berättelser eftersom de flesta berättelserna slutade med någon radikal händelse t.ex. någon åt upp en annan eller sköt sig. Det tyder på att eleverna hade haft svårigheter i att planera sina uppsatser och skrev icke organiserade meningar. Morfologiska fel förekom främst i böjning av verb. Syntaxfel som de skrivsvaga gjorde handlade om fel ordföljd speciellt i meningar som började med tidsadverbial och skulle således krävt omvänd ordföljd. Eleverna hade också en del problem med kongruens.

En elev hade påtagligt många fel i ordval och fraseologi vilket betyder att hen använde själv påhittade ord som var oförståeliga. En elev hade däremot speciellt svårt med att forma hela och logiska meningar fast hen inte hade problem med stavning. I alla uppsatser var interferensen från finskan synlig.

De flesta elever skrev mer felfria texter på finska. På finska var felen nästan uteslutande bara stavfel. I vissa fall syntes det lite att eleverna var påverkade av svenskan då de skrev på finska. Det var en elev som skrev avsevärt bättre på svenska än på finska. Således kan man konstatera att svårigheterna var individuella och varierande.

4.7 Skrivförmåga hos språkbads eleverna med vanlig skrivutveckling jämfört med de skrivsvaga språkbads eleverna

I detta avsnitt presenterar jag vilka drag som karaktäriseras uppsatserna skrivna av de 14 övriga språkbads eleverna i den undersökta klassen. Detta elever har vanlig skrivutveckling enligt klassläraren. Det betyder att de inte har större utmaningar med skriftlig produktion utan deras stavningsförmåga har utvecklats enligt vad som förväntas av barn i deras ålder. I detta avsnitt använder jag termen jämnåriga av de elever i klassen som inte har läs- och skrivsvårigheter. Jag jämför mina iakttagelser med det som jag kom fram till i analys av de skrivsvaga elevernas uppsatser.

4.7.1 Uppsatser på svenska

Elevernas svenska texter är av mycket varierande längder (se Tabell 1). Den kortaste uppsatsen är endast 47 ord lång och den längsta innehåller 145 ord. Den genomsnittliga längden för uppsatsen på svenska är 95 ord och medianen 88 ord. De flesta elever med skrivsvårigheter har skrivit under 90 ord på svenska men Elev 1 hade skrivit 99 ord vilket betyder att hen har skrivit lite längre än medeltalet. Överlagt kan man ändå konstatera att

de som har skrivsvårigheter skriver lite kortare texter än deras jämnåriga men skillnaden är inte stor.

De fel som förekommer i de jämnåriga elevernas texter på svenska är i stor grad identiska sinsemellan och de flesta felen ligger i den ortografiska planen såsom hos elever med läs- och skrivsvårigheter. Antalet fel är ändå en skiljande faktor mellan uppsatser skrivna av elever med läs- och skrivsvårigheter och uppsatser skrivna av elever utan läs- och skrivsvårigheter. Det är ändå värt att notera att antalet fel var mycket varierande även bland de jämnåriga. Det var ett par elever som hade inga stavfel i sina texter på svenska medan en elev som hade 25 stavfel fast hen inte hade blivit kategoriserat som en elev med skrivsvårigheter av klassläraren. Det är beaktansvärt att antalet fel är större än hos någon av de skrivsvaga då det största antalet stavfel hos dem var 23. De flesta elever i de jämnårigas grupp hade 0-7 stavfel i sina uppsatser på svenska så det tyder på att den ena som hade 25 fel har troligtvis också något slags svårigheter i möte med skriftspråk.

Fel som ligger på ortografiska planen handlar mest om vokalförväxlingar hos de jämnåriga. Ordet *gång* skrivs fel av tre elever (*gong, gon*). Ordet *heta* och dess olika former verkar också vara svåra eftersom det har stavats fel av fyra elever (*häter, hete, hätte*). Också i många andra ord har språkbads eleverna svårigheter i att stava rätt då valet ska göras mellan *ä* och *e* eller *o* och *å*. Dessutom är konsonantförväxlingar gällande speciellt *c* och *k* ganska vanliga (*rycksäcken, tycker, shokad, försöckt*). Däremot har de jämnåriga inte svårigheter med dubbelkonsonanter såsom de skrivsvaga hade b.l.a. i orden *vill* och *att*.

I medeltalet har de jämnåriga ett morfologiskt fel per uppsats. Medianen är ändå 0 som hänvisar till att de flesta har inga morfologiska fel i sin uppsats på svenska. (se Tabell 1) Relativt många elever har övergeneraliserat verb böjningar genom att alltid skriva verbet i preteritum med slutändelsen *-ade*.

Exempel 31 Simo hinnade just och just till hans kompis som är en mört som heter Samuel (Elev 14)

Exempel 32 Vi sleppade tvo abborre tillbaka till havet. Se gorde vi hem. (Elev 9)

I de ovanstående exemplen 31 och 32 har eleverna kreativt använt sina kunskaper gällande böjningar av verb. Eleverna har automatiserat att ändelsen *-ade* hänvisar till preteritumformen men har inte ännu automatiserat att det finns andra böjningsmönster och irreguljära verb. Dessa fel förekom ofta i mitt material (t.ex. *serde*, *glömmat*). Troligtvis har eleven den rätta formen i sitt receptiva ordförråd eftersom hen har säkert hört den många gånger men kan inte ännu själv använda den. Några morfologiska fel förekom också med substantivböjningar (*husar*, *braxerna*). Dessa kan också betraktas som fel som handlar om övergeneralisering.

Alla elever i de jämnårigas grupp skriver hela meningar och de flesta har bra koll på ordföljden men fyra elever har ännu svårt med ordföljden. Problemen förekommer i sådana meningar som börjar med ett satsadverbial (t.ex. *Och sedan...* eller *Nästa dag...*) och således skulle kräva omvänd ordföljd.

Exempel 33 Den femte dagen Pete målade en stor sten röd. Den sjätte dagen målade Pete en ö röd. åttonde dagen målade pete målade finland röd. (Elev 18)

Eleven i exempel 33 har räknat upp vad Pete gjorde på vilka dagar. Den första meningen i exemplet har fel ordföljd medan den andra har rätt ordföljd. Däremot har eleven i den tredje meningen skrivit verbet av misstag två gånger. Dessa val tyder på att eleven är nära att automatisera den rätta ordföljden men är ännu lite osäker och gör misstag kanske på grund av en gammal vana. Om man har skrivit fen en länge tid är det svårt att automatisera det rätta sättet.

Sammanlagt åtta elever har problem med syntaxen i sina uppsatser på svenska. Fyra av dem har problem med ordföljden och fyra har problem med kongruensen. De kongruensfel som eleverna har gjort handlar om kongruens mellan adjektiv/pronomen och substantiv (*en röda mantel*, *en annan namn*, *min kusiner*). Såsom fel gällande

ortografin är de syntaktiska felen också mera frekventa hos en del elever och sällsynta hos andra.

Fel gällande ordval och fraseologi är relativt sällsynta hos de jämnåriga eleverna. Ett par fel förekommer med prepositioner (*Hilja lysnar musik i sin telefon*). Några elever har använt fel preposition eller utelämnat en preposition. Prepositioner kan vara svåra för andraspråkinlärare speciellt för en som har finska som modersmål då finskan inte har några prepositioner. En elev har blandat ihop verben *se* och *säga* (se exempel 34).

Exempel 34 Ingen fara såg samuel. Var ska vi gå såg simo. Till fisk bibliotek såg Samuel. (Elev 14)

I exempel 34 har eleven skrivit en dialog mellan Samuel och Simo men skrivit *såg* istället för *sade*. Det är ett lexikaliskt-semantiskt fel. Verben är liknande och båda är irreguljära verb. Eleven har ändå böjt det felaktiga verbet *se* helt korrekt i preteritum så det är tydligt att hen har blandat ihop de två verben. Felen kategoriseras således under fel i ordval och fraseologi.

I några uppsatser hittar man drag som tyder på finskans och även engelskans påverkan. En elev har använt en fras *gå till fisken* som inte fungerar på svenska. På finska brukar man säga *mennä kalaan* som på svenska uttrycks *gå och fiska*. Eleven har använt en direkt översättning från finskan men den är inte korrekt på svenska. En elev har använt verbet *håxade* som är en finlandism som används i finlandssvenskan. Den härstammar från finskans *hoksata* som betyder *fatta, förstå* eller *haja*. I det finlandssvenska talspråket är det vanligt att använda *håxa* och eleven har möjligtvis hört ordet även av läraren. En elev har skrivit *swimer* istället för *simmar* och det tyder på att eleven har påverkats av engelskan (*swim*).

Det finns bara i ett närmare oförståeligt ord i de jämnårigas uppsatser skrivna på svenska. (se exempel 35)

Exempel 35. och han kan svela och han är flygfisk (Elev 10)

Betydelsen av ordet *svela* är oklar men jag tolkar att det skulle kunna betyda *sväva* eftersom det skulle passa i sammanhanget. Dock är ordet *sväva* ganska lågfrekvent i svenskan och jag misstänker att språkbads eleverna i årskurs 4 kanske inte känner till detta ord. Det kan vara möjligt att eleven har velat använda ordet och har frågat av läraren vad det heter på svenska och skrivit bara vad hen har hört.

Likheten mellan de skrivsvagas texter på svenska och de jämnårigas texter på svenska är att fel som förekommer hos enskilda elever kan identifieras mest under en kategori, det vill säga felfördelning är individuellt. Det finns elever som är t.ex. svaga på att stava men klarar av ordföljden utmärkt och tvärtom. Det genomsnittliga antalet stavfel per text är mycket högre hos de skrivsvaga (15,25) än hos de jämnåriga (6,36). Det är värt att notera att en elev i jämnårigas grupp hade 25 stavfel som ökar medeltalet fast de andra hade betydligt mindre antal stavfel. Ifall man räknar medeltalet utan denna elev är det bara 4,92.

Båda grupper hade ännu svårigheter med att välja rätta vokaler då valet är mellan *ä* och *e* eller *å* och *o*. I jämnårigas grupp var det sällsynta att ha problem med dubbelteckning men de skrivsvaga hade stora svårigheter med dubbelkonsonanter. En del konsonantförväxlingar förekom hos båda grupper, speciellt gällande bokstäver som är lågfrekventa i finskan b. la. *g*, *c*, *d* och *b* samt beteckning av *sje*-ljudet. Dessutom var fel gällande ordval och fraseologi vanligare hos elever med läs- och skrivsvårigheter. De jämnåriga hade mer sammanhängande meningar som bildar ett logiskt kontinuum i uppsatser. Däremot de skrivsvaga hade en del fragmentariska och lösa meningar som hade nog lite koppling sinsemellan men bildade inte en flytande helhet. I båda grupper hade de som hade ett större antal fel och kortare texter kompletterat sin text med bilder vilket kan betyda att de är osäkra på sin text och vill förmedla budskapet via en bild. En annan orsak kan vara att de var omotiverade att skriva och tillbringade hellre tid med ritande.

4.7.2 Uppsatser på finska

Texter på finska skrivna av de jämnåriga är i medeltal 104 ord långa. De jämnåriga har skrivit längre texter på finska än på svenska men hos de skrivsvaga är situationen tvärtom (på svenska i medeltal 83 och på finska i medeltal 76). Det finns mycket variation i längder av uppsatser skrivna av de jämnåriga på finska. Den längsta uppsatsen är 203 ord lång medan den kortaste är bara 32 ord lång.

Alla i de jämnåriga elevernas grupp förutom en har skrivit en mer felfri uppsats på finska än på svenska. På finska har eleverna nästan inga syntaktiska fel eller fel som gäller ordval eller fraseologi. Stavfelen är de mest förekommande feltyperna och dessutom finns det ett par morfologiska fel som är kontroversiella och skulle möjligtvis kunna betraktas som ortografiska fel (se nedan). Överlag kan man konstatera att uppsatserna på finska är bra skrivna och innehåller mer mångsidig och kreativ språkanvändning än uppsatserna på svenska. Eleverna har använt ett större antal beskrivningar, rikare ordförråd och flera bisatsstrukturer (t.ex. *Hänellä oli kiljuva nälkä. Siinä hän sitten söi marjoja, mutta ei kuuakaan koska hän haistoi lihan.*)

Det finns många elever som har inga alls eller bara ett eller två stavfel i sin uppsats. Elev 11 är dock ett undantag för att hen har sammanlagt 19 stavfel i sin uppsats på finska. Däremot har hen i sin uppsats på svenska endast 5 stavfel som betyder att hen skriver avsevärt bättre på svenska än på finska. Nästan alla stavfel som Elev 11 har i sin uppsats på finska handlar om dubbelkonsonanter (t.ex. *karkia, metsäsä, sisäle, kelo, sohvala*). Hen har stavat alla ord med dubbelkonsonanter fel vilket är överraskande för att på svenska har hen klarat av att skriva b.l.a orden *gillade, annan* och *botten* korrekt och har inga problem med dubbelteckning. Det är beaktansvärt att Elev 11:s höga antal fel i den finska uppsatsen höjer medeltalet (2,36) av stavfel i de jämnårigas grupp då de alla andra har gjort mycket mindre fel. Det finns även sex elever som har inga alls stavfel i sina texter. Ifall man räknar medeltalet av stavfel utan Elev 11 är det endast 1,07 stavfel per uppsats.

Elev 8 som hade beaktansvärt många (25) stavfel i sin uppsats på svenska har skrivit mycket mer felfritt på finska och gjort endast tre stavfel. Det verkar vara så att eleverna kan ha svårigheter i skrivande på endast ett språk. Enligt forskning presterar elever med läs- och skrivsvårigheter dåligt på alla språk (Fortune & Menker 2010: 18). Det kan vara orsaken till att läraren inte har kategoriserat Elev 8 och Elev 11 som elever med läs- och skrivsvårigheter. De eleverna kanske bara råkar kunna skriva bättre ettdera språket och sämre på det andra. Det kan vara svårt att tillägna sig båda språkens ortografier i språkbad men enligt forskningen borde språkbadet inte skada kunskaper i modersmålet. Alla elever utvecklas i egen takt och kanske det tar längre att utvecklas för de här två eleverna. (Elomaa 2000).

Det finns bara två morfologiska fel i jämnårigas texter varav en handlar om böjning av namnet *Pekka* då eleven har skrivit *Pekkalla* istället för *Pekalla*. Det andra handlar om fel form av substantivet i meningen *Lääkäri vei kana pöydälle, jossa sitä tutkittiin*. Den rätta formen skulle vara *kanan* men det kan vara att felet handlar om ett slarvfel där eleven har bara glömt en bokstav men känner till den rätta formen.

I de jämnåriga elevernas uppsatser på finska fanns bara ett syntaxfel som presenteras i exempel 36 nedan.

Exempel 36. –Miksi minä en ole vielä iloinen. Huokaisi Öttiäinen ja lähti lentoon päin kotia. (Elev 18)

I exempel 36 borde meningen sluta med *kotia päin* men eleven har skrivit *päin kotia*, det vill säga hen har använt fel ordföljd. Anledningen till det kan vara att hen har påverkats av svenskan (jfr. mot hemmet) där prepositionen skrivs före huvudordet. De jämnåriga elevernas har inga andra fel gällande syntax i sina texter. Det är logiskt eftersom det är frågan om deras modersmål. Därutöver är ordföljden i finskan så fri så man kan inte göra så lätt fel med den.

Elomaa (2000: 175-176) har undersökt språkbadslevernans skriftliga förmåga på modersmålet finska. Hon kom fram till att elever i årskurs 4 var i någon mån påverkade av svenskan då de skrev på finska men att interferensen inte var särskilt stark. De var påverkade av svenskans omvända ordföljd samt använde i några fall bokstaven *j* istället för *i*. I mitt material var interferensen synlig i exempel 36. Eleverna i min studie använde ordföljder som är naturliga i finska språket. Interferensen från finskan i skrivande på svenska var dock synlig hos både de skrivsvaga och deras jämnåriga. Det kom fram mest som ljudenlig stavning och felaktig ordföljd.

Både de skrivsvaga och deras jämnåriga i min studie gjorde ganska likartade fel på finska. De vanligaste fel på finska handlade om dubbelkonsonanter, närmare sagt utelämning av en konsonant (t.ex. *liiskatiin*, *hänele*). Felfrekvensen var dock i medeltal högre hos de skrivsvaga.

5 SPRÅKBADSLÄRARNAS SYN PÅ SKRIVSVAGA ELEVERS SKRIVUTVECKLING

I detta kapitel belyses fenomenet språkbadslever med läs- och skrivsvårigheter från lärarnas synvinkel. Jag presenterar de drag som de nio lärare i min studie beskrev som karaktäristika för språkbadslever som har läs- och skrivsvårigheter. I föregående kapitel kom det fram att de skrivsvaga språkbadslever hade flera fel i sina texter och att felen som de gjorde ligger mest på det ortografiska planet. Målet med detta kapitel är att ge bredare översikt över läs- och skrivsvårigheter hos språkbadslever och hur de förekommer i skolvardagen. Fokuset ligger på elevernas skriftliga förmåga. Jag jämför resultaten som analysen av elevuppsatserna har gett med lärarnas beskrivningar.

Jag börjar med att diskutera förekomsten av läs- och skrivsvårigheter i språkbad enligt lärarna (5.1) och fortsätter med att analysera lärares beskrivningar om utmaningar som språkbadslever med läs- och skrivsvårigheter har (5.2). I slutet av kapitlet presenterar jag stödåtgärder som lärarna upplever som gynnsamma för skrivsvaga språkbadslever. Därtill belyser jag lärarnas syn på sina egna möjligheter i att bemöta och stödja språkbadslever med särskilda behov inom skrivutveckling (5.3).

5.1 Förekomsten av läs- och skrivsvårigheter i språkbad

Sju av de nio lärarna berättade att läs- och skrivsvårigheter är mycket vanliga i språkbadsklasser. En berättade att åtminstone lässvårigheter är vanliga medan en lärare konstaterade att hen har ”intressant ovanligt” stött på språkbadslever med läs- och skrivsvårigheter. En lärare konstaterade att i varje klass finns det till och med 1–4 elever som har någon slags svårigheter i läsning eller skrivning. I klassen som jag studerade i denna avhandling fanns till och med fyra elever som hade läs- och skrivsvårigheter enligt läraren så i denna klass var svårigheterna överrepresenterade i relation till svaren i lärarenkäten.

Frågan om förekomsten av svårigheter var öppen så lärare kunde beskriva sina erfarenheter med egna ord och med egna begrepp. Således var svaren varierande och lämnar mycket utrymme för tolkning. Vissa svar var ganska oprecisa. Sammanfattningsvis visar svaren ändå att läs- och skrivsvårigheter är vanliga i språkbadsklasser eftersom alla förutom en lärare nämnde på något sätt att läs- eller skrivsvårigheter är vanliga. Svaren är i samma linje med tidigare forskning. Bergström (2007: 135) konstaterar att språkbads elever är heterogena i sin kognitiva, emotionella och sociala bakgrund eftersom det inte finns något inträdesprov till språkbad. Språkbadet välkomnar alltså också barn med inlärningssvårigheter. Peltoniemi m.fl. (2018: 75) konstaterar dock att jämlikheten inte helt förverkligas i annan tvåspråkig undervisning än språkbad eftersom t.ex. elever med invandrarbakgrund eller inlärningssvårigheter lämnas oftast utanför programmet. I min studie var dock alla informanter lärare i språkbadsprogram.

Det kom fram i svaren att lärarna har olika sätt att upptäcka läs- och skrivsvårigheter hos språkbads elever. Två lärare konstaterade att redan det första testet vid skolstarten är vägledande. Testet handlar om att eleven förväntas känna igen bokstäver, ljud och siffror samt benämna saker snabbt. Om en elev inte känner till bokstäverna är det enligt lärarna ett tecken på att eleven möjligtvis har eller kommer att ha läs- och skrivsvårigheter. De två lärarna berättade att de märker redan under de första skolveckorna om eleven har problem i läsning eller skrivning.

Flera lärare beskrev att de märker svårigheterna då eleven läser långsamt och läsinlärningen är försenad. Lärarna betonade i sina svar att dålig stavning är det vanligaste kännetecknet på läs- och skrivsvårigheter. En lärare påpekade att då en elev lider av läs- och skrivsvårigheter så förbättras stavningen inte fast eleven blir äldre. Bergströms undersökning från år 2002 om skrivsvaga språkbads elevers stavningsutveckling visade att alla språkbads elever i hennes studie stavade ljudenligt ännu i åk 2 och 3. Dessutom bevarade de som hade läs- och skrivsvårigheter felaktiga stavningsstrategier ännu i högre årskurser medan de som hade vanlig skrivutveckling utvecklade mera framgångsrika strategier för stavning och således producerade ett mindre antal fel. (Bergström 2002: 148-149) Det kom också fram i mitt primära material att eleverna med svårigheter stavade

mer ljudenligt i svenskan medan deras jämnåriga stavade mer felfritt och hade bättre tillägnat sig svenskans ortografi.

5.2 Utmaningar som lärare har stött på hos elever med skrivsvårigheter

Svaret på frågan som handlade om de utmaningarna eleverna som har läs- och skrivsvårigheter har i språkbad var varierande. En lärare påstod att språkbadselever med läs- och skrivsvårigheter inte har några speciella utmaningar jämfört med ”de övriga”. Det är svårt att säga om hen med de övriga menade de andra eleverna på samma klass som inte har läs- och skrivsvårigheter eller de andra elever som har läs- och skrivsvårigheter men inte går språkbad. Det är ändå klart att hen ansåg att språkbadselever med läs- och skrivsvårigheter inte har några särskilda utmaningar.

Alla andra lärare berättade att elever med läs- och skrivsvårigheter har utmaningar i att klara av skolarbetet. Lärarna konstaterade att de största problemen ligger i skriftliga uppgifter – speciellt i sådana där eleven själv ska producera skriven text. Lärarna var eniga om att det svåraste för skrivsvaga elever är att hinna skriva lika mycket som de andra i klassen. Detta syntes också i elevuppsatserna i min studie genom att eleverna med skrivsvårigheter skrev kortare texter än de flesta andra i klassen. En lärare konstaterade att elever som har diagnosen dyslexi har svårt att skriva så att klasskamraterna förstår. Det innebär relativt stora problem och kan även ha att göra med textens visuella utseende att göra. Det vill säga ord och bokstäver kan vara svåra att tolka på grund av dålig handstil. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016: 9) är svårläst handstil ett ”symptom” i dyslexi. Fast handstilen var inte direkt ett forskningsobjekt i min studie kan man konstatera att två av de fyra skrivsvaga eleverna i min studie hade en svårläst handstil.

Fast jag frågade hurdana utmaningar eleverna i allmänhet har och inte speciellt i svenskan så fokuserade lärarna mycket på utmaningar med det svenskaspråket i sina svar. I exempel 1 berättar läraren att eleverna har oftast svårt att tillägna sig svenskans skrivregler.

Exempel 37. Att lära sig skrivregler. En extra utmaning då orden kan vara främmande; inte självklart att jätski är glass och lasi är glas, vilket det naturligtvis är för en svenskspråkig + skrivregeln där på. Om läsningen är knaglig är det extra utmanande att ändå hålla innehållet i tankarna. (Lärare 5)

I det ovanstående svaret (exempel 37) kommer det fram att eleverna har svårt att skilja likartade ord från varandra. Det kommer inte fram i svaret om eleverna också har samma problem med finska ord eller om det gäller bara andraspråket vars uttalsmönster och skrivregler inte är lika bekanta för eleverna. Lärarna berättade att eleverna har svårt att lära sig svenskans skrivregler. Ortografin och fonologin i svenskan är mycket annorlunda än i finskan. Det kan vara svårt för elever att hålla språken isär och lära sig två olika stavningssystem. Exemplet som Lärare 5 ger i exempel 37 tyder på att eleverna har svårt med dubbelkonsonanter och kan blanda likartade ord. Detta fenomen kom tydligt fram i mitt elevmaterial både hos de skrivsvaga och deras jämnåriga men var vanligare hos de skrivsvaga.

I ett svar kom det fram att eleverna har svårigheter både i morfologiska och ortografiska planen (se exempel 38).

Exempel 38. Hon eller han böjer ord fel eller väljer några fel bokstäver (Lärare 2)

Lärare 2 beskrev svårigheterna i skrivning genom att konstatera att eleverna har svårt att böja ord och väljer fel bokstäver då de skriver ett ord. Det kom inte fram om läraren syftar till ordböjning på svenska eller också på finska. Jag skulle anta att hen menar svenskan eftersom ordböjning på finskan oftast är automatiserade redan vid skolstarten. Däremot är kännetecknande för elever med läs- och skrivsvårigheter att de väljer fel bokstäver även då de skriver på modersmålet. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016: 9) är det vanligt för elever med läs- och skrivsvårigheter att vända på ord och kasta om bokstäver, till exempel ordet ”dom” kan bli ”mod”.

Undanflyktande beteende gällande skriftliga uppgifter kom fram i en lärares svar. Enligt lärarens beskrivning gör eleverna sitt bästa med att undvika skriftliga uppgifter. De slarvar och gömmer eller ”glömmer” hem sina böcker. Det kom fram också att de gömmer också svaren då de inte vill att någon annan ska se vad de har skrivit. Det betyder att de skrivsvaga eleverna skäms och är osäkra över sina texter. Däremot verkade språkbadsleverna med läs- och skrivsvårigheter i Bergströms studie från år 2002 vara modiga att skriva och brydde sig inte om sina bristfälliga stavningskunskaper utan fokuserade istället på texternas innehåll. Bergström konstaterar att elevernas självförtroende och positiva inställning påverkar deras framgång i skolan. Att arbeta på ett andraspråk blir tungt om man kontinuerligt känner sig svag. (Bergström 2002: 293)

En lärare i min undersökning konstaterade att elever med läs- och skrivsvårigheter har svårigheter i alla språk, också i finskan som är deras modersmål. I mitt elevmaterial presterade bara en elev ungefär likadant på finska och på svenska. De tre andra skrivsvaga eleverna hade betydligt mindre fel på finska än på svenska, dock flera än de jämnåriga hade i medeltalet.

Det var två lärare som hade starka åsikter om att språkbud inte passar för elever som har läs- och skrivsvårigheter och enligt deras åsikt skulle sådana elever ha bättre utgångspunkter för lärandet i en klass där undervisningen sker på modersmålet (se exempel 39 och 40)

Exempel 39. De har rättighet att lära sig, och de får inte det i språkbud. Oftast är det föräldrar som kräver för mycket och förstår inte alls barnets problem, även om hen har en diagnos (hur svår som helst). Föräldrar vill inte flytta barnet till vanlig klass och det är barnet som lider. Det är inte bara självkänslan som skadas, men också saknar de många kunskaper när de ska till högstadiet och redan före det försvinner intresse helt och hållet. Om de har lärt sig alldeles för lite i lågstadiet, så hjälper det inte längre om de flyttar för sent. (Lärare 7)

Exempel 40. Både språkinläringen och ämnesinläringen blir bristfällig när eleven har läs- och skrivsvårigheter. (Lärare 8)

De ovanstående två citaten hänvisar till att skrivsvaga elever inte har enligt lärarens bedömning tillräckliga kunskaper i svenska språket för att klara av skolgången på detta språk. Lärare 7 verkade ha en stor oro och konstaterade att eleverna har rätt att lära sig och att de inte har det i språkbad. Man kan tolka det som att de inte skulle förstå innehållet i lektionerna. Det är dock svårt att säga om eleverna skulle faktiskt klara sig bättre i en reguljär enspråkig klass. I Kanada har det varit vanligt att eleverna byter från språkbad till reguljär klass men i Finland är klassbyte inte vanligt. Enligt flera källor är bristen på resurser för specialpedagogik den största utmaningen för elever i språkbad. (t.ex. Meller 2014) Klassbyte kan möjligtvis förbättra elevens situation om eleven har bättre tillgång till specialundervisning i reguljär undervisning. Lärare 7 hänvisar till "svåra diagnoser" som tyder på grava inlärningssvårigheter. Elever som har läs- och skrivsvårigheter kan inte betraktas som en grupp med likadana förutsättningar eftersom svårigheterna kan vara olika till sin grad och eleverna kan ha dessutom t.ex. koncentrationssvårigheter. Eftersom min studie skrapar bara på ytan av fenomenet kan man inte veta alla bakomliggande orsaker till Lärare 7s och Lärare 8s negativa förhållningssätt.

5.3 Lärarnas sätt att stödja skrivsvaga elever i språkbad

I svaren kommer det fram att lärarna anser att det är gynnsamt för skrivsvaga språkbadselever att få arbeta med så konkreta uppgifter som möjligt. Flera lärare nämnde att praktiska uppgifter som aktiverar olika sinnen är bra. Två lärare lyfte fram samarbetsinlärningen genom att konstatera att eleverna utvecklas bäst då de får jobba parvis, i grupp eller med någon vuxen. Förutom arbetssätt frågade jag också mer specifikt om stödgärder som eleverna behöver för att klara av sin skolgång. Många nämnde specialundervisningen, stödundervisningen och den individuella handledningen samt föräldrarnas stöd (se exemplen 41 och 42)

Exempel 41. Samma som andra i klassen: differentiering, stödundervisning, specialundervisning. Att få stöd på det språk som undervisningen sker på är viktigt, i detta fall på språkbadsspråket. (Lärare 5)

Exempel 42. De behöver hjälp av spec.läraren och absolut av föräldrarna: de måste orka traggla med sina barn. Klassläraren måste också ge stödundervisning: läsa, läsa och åter läsa, samt skriva en del, spela spel som utvecklar stavningen. (Lärare 3)

Exempel 43. Jag tycker att det vore viktigt att stöda de grammatiska kunskaperna. Det är oftast lättare att prata än det är att skriva. (Lärare 2)

I exempel 41 konstaterar Lärare 5 att vanliga stödformer som ska erbjudas till alla är fungerande för elever med läs- och skrivsvårigheter men påpekar att det är viktigt att stöd ges på undervisningsspråket, alltså svenska. I några svar kom det fram att det inte alltid finns resurser för det i skolorna. I tidigare forskning (Meller 2014) har det kommit fram att det ibland inte finns svenskkunniga speciallärare i språkbad eftersom språkbadet oftast ordnas av skolor vars skolspråk är finska.

I exempel 42 berättar Lärare 3 att eleverna behöver mycket repetition och ska bara orka läsa och skriva mycket så att de lär sig. Hen konstaterar också att man kan spela spel som utvecklar stavningen. I exempel 43 konstaterar Lärare 2 att det skulle vara viktigt att stödja mera elevernas grammatiska språkutveckling. I språkbadet fokuserar man vanligtvis mest på funktionella språkkunskaper och grammatiken lämnar i bakgrunden. Lärare 3 konstaterar också att det oftast är lättare att tala än att skriva.

Sammanlagt fem lärare ansåg att differentiering är nyckeln till att underlätta elevers inläring. Med differentiering avses här att undervisningen anpassas till olika elever så att alla får utmaningar enligt sin egen kunskapsnivå. Differentieringen stödjer elevens självständighet och samarbetsförmåga. (Barow 2013: 22) I praktiken innebär differentiering att läraren anpassar en övning för elever och gör den enklare för en del och mer utmanande för andra. Lärarna i min undersökning brukade förenkla övningar till elever med läs- och skrivsvårigheter eller hjälpa dem att skriva kortare texter. En lärare konstaterade att hen hjälper eleverna att skriva kortare anteckningar men påpekar att det oftast inte räcker som stöd (se exemplet 44 nedan)

Exempel 44. Jag försöker göra allt möjligt enklare för dem, hjälpa skriva viktigaste saker med korta meningar, men det räcker inte när texterna på femman och sexan blir längre och längre och de faller...De kan knappast skriva något (på femman). (Lärare 7)

I exempel 44 beskriver Lärare 7 att i årskurserna 5 och 6 är texterna så långa att eleverna med läs- och skrivsvårigheter inte klarar av dem även om läraren skulle förenkla texterna. Läraren påstår att det finns elever som knappast kan skriva något på årskurs fem. Det tyder på gravare svårigheter eller bristfälligt pedagogiskt bemötande och stödande. Fridolfsson konstaterar att om barn som ligger i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter får strukturerad hjälp redan vid skolstarten kan de flesta utveckla sin litteracitet och gå stadigt framåt i sin utveckling (Fridolfsson 2017: 229). I svaren kan man tolka att två lärare av nio ser elevernas utmaningar som ett stort problem. De påstod att språkbads elever som har läs- och skrivsvårigheter lär sig varken språk eller skolämnenas innehåll då de går i skola på andraspråket. De ställer sig tydligt negativt till språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter.

De övriga lärarna i studien påpekade att man i språkbadsundervisningen repeterar mycket och behandlar samma fenomen från olika synvinklar och på olika lektioner. Elever med inlärningssvårigheter drar nytta av detta. I språkbad har man oftast temahelheter vilket betyder att samma tema behandlas under olika lektioner från olika perspektiv. Till exempel temat hösten kan behandlas i bildkonst, omgivningslära och svenska. Gränserna mellan skolämnen är inte så strikta utan man kan inom ett tema koppla samman flera olika skolämnen. Då samma fenomen behandlas från olika perspektiv och det finns mycket repetition får eleverna också repetition med stavning av ord. Eftersom eleverna med läs- och skrivsvårigheter oftast har utmaningar med minnesfunktioner blir orden inte så snabbt automatiserade som för elever som inte har dessa svårigheter. Därför är repetition bra för dem. Även om eleven skulle ha sett flera gånger hur man skriver ordet *fönster* kan hen ändå stava det olika sätt varje gång (t.ex. *fösnter* eller *föster*). En elev med läs- och skrivsvårigheter behöver sålunda mycket repetition även om dyslexin är en sådan funktionsnedsättning som aldrig försvinner. Dyslektikern kan ändå utveckla sig i något

mån och skapa strategier och minnesregler för rättstavning. I exempel 45 nedan beskriver Lärare 1 varför språkbadet med temaundervisning enligt hen passar bra för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Exempel 45. Man aktiverar hjärnan mer, hanterar samma fenomen på olika språk o med olika metoder (Lärare 1)

Enligt Lärare 1 blir eleverna i språkbad mångsidigt aktiverade i undervisningen. Enligt forskningar är mångsidigt aktivering och arbetssätt gynnsamma för elever med läs- och skrivsvårigheter (Moilanen 2002, Pavey 2017).

En lärare nämnde språkbadets huvudsakliga mål: att bli funktionellt flerspråkig. Hen ansåg att elever med läs- och skrivsvårigheter inte kan nå funktionella språkkunskaper i traditionell språkundervisning eftersom den grundar sig på grammatik och teori. Lärarna verkade se språkbadet som ett bra sätt för elever med inlärningssvårigheter att lära sig ett nytt språk. En lärare tyckte att ”språket vidgar alltid vyer” och det kan ses som en kulturell och social aspekt. Språkkunskaper öppnar dörrar i livet och breddar världsbilden.

Exempel 46. Inget tas förgivet, mycket repetition! Eleven kan bli hur bra som helst (få ett funktionellt andra språk) på sb-språket, vilket hon i traditionell undervisning ej (om undervisningen är teori/gramatik betonat) hade blivit. (Lärare 5)

I exempel 46. ovan sammanfattar Lärare 5 varför språkbadet ger en ypperlig möjlighet för de skrivsvaga att bli tvåspråkiga. Hen har en tydlig optimistisk och positiv inställning.

Ytterligare ville jag veta om lärarna anser att de hade fått tillräckligt mycket beredskap och färdigheter att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter. Svarsfördelningen blev ganska jämn: fem lärare svarade ja och fyra svarade nej. De fick också öppna sina svar och det kom fram att de som ansåg att de har fått tillräckligt mycket kunskaper hade främst fått dem i arbetslivet. Två av dem påpekade att lärarutbildningen inte innehöll

något om inlärningssvårigheter men de hade lärt sig genom erfarenheter i arbetslivet. En av informanterna är en speciallärare som under sina studier hade fördjupat sig i läs- och skrivsvårigheter just ur språkbads elevernas synvinkel. Två lärare berättade att de var intresserade av specialpedagogik och att de självständigt hade bekantat sig till material och lärt sig genom det.

Fyra lärare ansåg att de inte hade fått tillräckligt mycket kunskaper och färdigheter att beakta och stödja språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter. Två av dem konstaterade att de inte ens borde behöva ha kunskaper om läs- och skrivsvårigheter eftersom enligt dem hör det inte till deras arbete. Dessa två lärare hade också en tydligt negativ inställning till språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter och trodde inte på deras möjligheter att klara sig i språkbadet.

5.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man konstatera av lärarnas svar att de flesta anser att språkbadet ger en bra möjlighet för elever med läs- och skrivsvårigheter att lära sig ett nytt språk eftersom tyngdpunkten ligger i muntliga kunskaper. Enligt lärarna har några elever svårigheter i skriftlig produktion, både i rättstavning och med att själv skapa texter. Svårigheterna syns i skriftlig produktion i alla språk som långsamhet och utmaningar i att producera text. Elevmaterialet i min studie bevisar att elever med skrivsvårigheter skriver en aning kortare texter än andra men verkar inte ha större svårigheter i att skapa egna texter.

Enligt lärarna har språkbads elever med skrivsvårigheter svårt att lära sig skrivregler och de stavar fel – bokstäverna byter plats och böjningarna blir fel. Lärarna betonade utmaningar gällande svenskspråket i sina svar men eftersom jag inte frågade direkt om kunskaper i finska är det inte möjligt att dra slutsatser om svårigheternas tyngdpunkt faktiskt ligger i det svenskspråket. De flesta lärare verkade ändå ha en positiv inställning till elever med läs- och skrivsvårigheter i språkbad och en del visade även förtrogenhet för saken. Det var dock två lärare som visade sin oro gällande språkbadets lämplighet för

elever med läs- och skrivsvårigheter. De två lärare ansåg att undervisningen på andraspråket hindrar eleverna från att lära sig ämnesinnehållen.

6 SLUTDISKUSSION

Syftet med min studie var att undersöka hurdana skillnader och likheter det finns i skriftlig produktion mellan språkbads elever som har läs- och skrivsvårigheter och språkbads elever som inte har sådana svårigheter. Därutöver ville jag ta reda på hurdana syn språkbads lärarna har på läs- och skrivsvårigheter i språkbad och hur de beskriver elevernas svårigheter.

Det kom fram i resultaten att de flesta språkbads eleverna med läs- och skrivsvårigheter gör mera fel i sina skriftliga texter än deras jämnåriga. Jag hade som hypotes att fel som de skrivsvaga gör skulle mest ligga på ortografiska planen. Resultaten verifierar hypotesen men svårigheterna verkar vara ganska varierande mellan olika elever. En del elever hade svårare med stavning medan en del hade problem med syntaxen. Därför finns det behov för individuellt stöd för elever som har svårigheter med skrivande. Det är viktigt att hitta kärnan i deras svårigheter för att kunna fokusera på rätta delområden och erbjuda lämpligt stöd. Två av de fyra skrivsvaga i min studie skrev enligt åldersnivån på finska men hade ett betydligt stort antal fel i sina texter på svenska. Däremot en elev från de skrivsvagas grupp och en elev från de jämnårigas grupp skrev avsevärt bättre på svenska än finska. Där kommer vi till frågan om man kan ha läs- och skrivsvårigheter bara på ett språk? Kanske en elev kan t.ex. bara vara svag på svenska och inte i skrivandet i allmänhet. Resultaten tyder på att svårigheterna kan ligga bara i ett språk och då är det viktigt att sätta extra fokus på det svagare språket. I språkbadet är det viktigt att man inte lär sig svenska på bekostnad av modersmålet men också tvärtom så att man håller balansen mellan språken (Bergroth 2015: 15).

Det kom fram att både de skrivsvaga och de jämnåriga blandar finskans och svenskans olikartade ortografier. Det syntes speciellt i ordföljden och ordvalet på båda språken att eleverna går i språkbad. För att utveckla sina språkkunskaper behöver eleverna lära sig de kontrastiva grammatiska aspekterna mellan svenskan och finskan. Det är viktigt att förstå att de regler som finns i finskan inte automatiskt kan användas för svenskan. Det skulle vara intressant att undersöka longitudinellt hur interferensen från finskan möjligtvis försvinner då eleverna blir äldre.

Lärarna i min studie konstaterade att eleverna med läs- och skrivsvårigheter har svårt att lära sig svenskans skrivregler. En lärare föreslog olika slags spel som stödform för att utveckla elevernas stavningsförmåga. Jag anser att spel kan vara ett ypperligt sätt för de skrivsvaga att träna stavning eftersom de har oftast låg motivation för traditionella skrivuppgifter men behöver ändå träning. Genom olika slags brädspel och digitala spel kan man träna b. la. minnesfunktioner, ordens visuella utseende, uttal och skrivregler. I min studie hade de skrivsvaga och en del elever från jämnårigas grupp svårigheter med dubbelkonsonanter. Det skulle vara lätt att öva dubbelkonsonanter med. t.ex. minnesspel där man skulle ha likartade ord såsom *koll* och *kol* och eleverna skulle koppla dem ihop med rätta bilder.

De flesta lärare i min studie hade en positiv inställning till språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter. De medgav att en del elever har en del svårigheter med skriftliga uppgifter och hamnar att arbeta hårdare än andra för att hållas i takten. De lyfte också upp flera sätt att stödja inläringen och skriftliga förmågor. Två lärare ansåg ändå att de inte hade tillräckligt med beredskap för att undervisa språkbads elever med läs- och skrivsvårigheter och konstaterade även att enligt dem borde sådana elever inte ens gå i språkbad. Den negativa inställningen tyder på att de lärarna är osäkra på sina förmåga att stödja dessa elever och skulle behöva fortbildning om läs- och skrivsvårigheter. Såsom en lärare konstaterade är språkbad en fin möjlighet för elever med läs- och skrivsvårigheter att lära sig språk för att i traditionell grammatikbaserad undervisning lär de sig oftast inte så bra. Därför är det viktigt att språkbadet inte ses som ett undervisningsprogram där bara "eliten" kan studera utan ett program som välkomnar alla. För att öka jämlikheten behöver lärarna få mera beredskap att undervisa också elever med svagare skriftliga förmåga. För det behövs fortbildning, lämpligt undervisningsmaterial- och hjälpmedel, kollegialt stöd samt medverkande föräldrar.

Det är värt att notera att urvalet i min studie var litet och man kan inte dra några generella slutsatser av mina resultat. Man kan dock konstatera att resultaten går i stort sett hand i hand med tidigare forskningsresultat av t.ex. Bergström (2002). I båda studierna hade de skrivsvaga eleverna svårigheter i att markera ordgränser och hade ostrukturerade ord i sina texter. Bergström konstaterar att eleverna i hennes studie inte verkade låta sig störas

av sina ortografiska svagheter utan skrev mångsidiga och väl sammanhållna berättelser. (Bergström 2002: 289) I min studie var det dock synligt att eleverna med svårigheter skrev en aning kortare och mer fragmentariska texter än sina jämnåriga. Skillnaden var dock inte betydlig och i jämnårigas grupp var det också mycket variation i texternas längder och kohesion.

Enligt resultaten i min studie kan man lyfta fram några drag i uppsatser som kan anses vara tecken på avvikande skrivutveckling. De är ett stort antal stavfel, hackighet och ljudenlig stavning. Fast de skrivsvaga eleverna i min studie hade avsevärda problem med stavning och svenskans skrivregler saknade de inte kreativitet. De hade använt kreativa lösningar i sina meningar, såsom *ismo och laxen blev bur i hup* (se avsnitt 4.4). Detta visar att eleverna har insett det viktigaste målet i språkbadet: att bli funktionellt flerspråkig. Det viktigaste är inte att man uttrycker sig grammatiskt korrekt utan att man blir förstådd.

7 LITTERATUR

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition. DSM-5* [online] [Citerat 13.11.2019] Tillgänglig: <https://4.files.edl.io/8c29/04/23/18/201958-1268de6f-75bc-4112-afbf-f83781979af4.pdf>
- Arnberg, Lenore (1988). *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Ontario: Multilingual Matters/Channel View Publications
- Barow, Thomas (2013). *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vasa: Vasa universitet
- Bergström, Marina (1995). *Barnets inlärningssvårigheter och språkbåd*. Vasa: Vaasan yliopisto
- Bergström, Marina (2000). *Individuell andraspråksinlärnning hos språkbådselever med skrivsvårigheter*. Vasa: Universitas Wasaensis 2002
- Bergström, Marina (2004). *Några skrivsvaga elevers tankar om språkbåd och tankeprocesser vid skrivning på andraspråket*. I: Björklund, Siv & Martina Buss (red.). *Kielikylypy: kasvua ja kehitystä*. Vasa: Vaasan yliopisto
- Bergström, Marina (2007). *Kan alla bli tvåspråkiga i språkbåd? Fallstudier i skrivsvaga elevers möte med andraspråk*. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylypykirja – Språkbådsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto
- Björklund, Siv & Mård-Miettinen, Karita & Turpeinen, Hanna (2007). *Kielikylypykirja – Språkbådsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2011b). *Kielikylypylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus*. I: Niina Mäntylä (red.). *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-379-0.pdf
- Bolander, Maria (2001). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber
- Bryder, Tom (1985). *Innehållsanalys som idé och metod*. Vasa: Åbo Akademi

- Cummins, Jim (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: Schooling and language for minority student: At theoretical framwork*. Los Angeles: California State Department of Education
- Cummins, Jim (2008). *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I: Hornberger N.H. (red.) Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA
- Dyslexiförbundet (2011). *Dyslexi på olika språk*. [online] [Citerat 28.11.2019] Tillgänglig: <https://www.dyslexi.org/skrivknuten/dyslexi-pa-olika-sprak>
- Dyslexi.fi (2020). *Tecken som kan tyda på läs- och skrivsvårigheter*. [online] [Citerat 5.3.2020] Tillgänglig: <https://www.lukihairio.fi/sv/olika-varianter-av/tecken-som-kan-tyda-pa-las-och-skrivsvarigheter/>
- Eklund, Pia (2007). *Poimintoja lukiopetuksen piirteistä kielikylyssä. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.) Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto
- Ellis, Rod & Gary Barkhuizen (2009). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University
- Elomaa, Marjatta (2000). *Suomen ensimmäisten kielikylyläisten äidinkieliset kirjoitelmat peruskoulussa*. Vasa: Universitas Wasaensis
- Flyman Mattson, Anna & Gisela Håkansson (2017). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur
- Fortune, Williams Tara & Mandy R. Menke (2010). *Struggling learners & language immersion education*. Minneapolis: University of Minneapolis.
- Frisk, Max (2010). *Läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi/specifik lässvårighet. Förekomst, orsaker och diagnostik. I: Ericson, Britta (red.) . Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur AB
- Genesee, Fred (2007). *The suitability of french immersion for students who are at risk: A review of research evidence*. [online] Tillgänglig: <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/Suitability%20of%20Immersion%20for%20At-Risk%20Students.pdf>
- Hedman, Christina (2009). *Dyslexi på två språk*. Stockholm: Stockholm universitet

- Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg (2013). *Dyslexi – från teori till praktik*. Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Keep, L. (1993). *French Immersion Attrition: Implications for Model Building*. Edmonton: University of Alberta
- Kelly, Kathleen & Sylvia Philips (2011). *Teaching Literacy to Learners with Dyslexia. Multisensory Approach*. London: SAGE Publications
- Kiela, Henna (2017). ”Lukivaikkeuden kanssa voi pärjätä, jos vain tarpeeksi haluaa” *Aikuisopiskelijoiden kokemuksia lukivaikkeudesta ja tukimuodoista* [online] [Citerat 29.11.2019] Tillgänglig: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/132729/samk%20lukivaikkeus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kormos, Judit & Anne Margareth Smith (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Great Britain: MPG Books Group
- Laurén, Ulla (1991). *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Ingvar Lundberg och Natur & Kultur
- Magnusson, Ulrika (2014). *Skrivande på ett andraspråk*. i: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur
- Meller, Annika (2014). *Klasslärares erfarenheter av att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter i språkbadsklass*. Vasa: Åbo Akademi
- Moilanen, Kari (2002). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsingfors: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Mörkeberg, Birgitta & Carin Reimer (2006). *LTG –Läsning på talets grund inom sf1*. [online] [Citerat 20.9.2019] Tillgänglig: https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.96143.1343299855!/menu/standard/file/birgittamorkeberg.pdf
- Nummela, Kari (1994). *Kielikylpyopetus Vaasassa*. I: Laurén, Christer (red.). *Kielikylpy. Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vasa: Vasa universitet
- Patel, Runa & Bo Davidsson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB

- Pavey, Barbara (2017). Att förebygga läs- och skrivsvårigheter – förskolan och skolans tidiga årskurser. Lund: Studentlitteratur AB
- Peltoniemi, Annika, Kristiina Skinnari, Karita Mård-Miettinen & Sannina Sjöberg (2018). *Monella kielillä Suomen kunnissa 2017 Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta.* [online] [Citerat 25.10.2019] Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57577/978-951-39-7391-9.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Rydellius, Per-Anders (2010). *Om begreppen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter.* I: Ericson, Britta (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter.* Lund: Studentlitteratur
- Specialpedagogik (2016). De läser med alla sinnen [online] [Citerat 24.2.2020] Tillgänglig: <https://specialpedagogik.se/de-laser-med-alla-sinnen/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi.* [online] Tillgänglig: https://www.dyslexi.org/sites/default/files/bifogade_filer/att-gora-studiesituationen-tillganglig-for-vuxna-med-las-och-skrivsvarigheter-dyslexi-2016.pdf
- Svenska Akademiens Ordbok (1906). *BESÖNDRA, v. vbalsbst. -ING (se d. o.).* [online] [Citerat 25.1.2020] Tillgänglig: http://www.saob.se/artikel/?unik=B_1729-0144.OiiJ
- Särkiniemi, Annika (2002). *Språkbadslärares uppfattningar av läsinlärning i språkbad.* Vasa: Åbo Akademi
- Stanuz, M. S. (1992). Immersion programs in Canada. I: Laurén (red.). *En Modell för Daghem och Skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland.* Vasa: Vasa Universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2/1992
- Trost, Jan (2012). *Enkätboken.* Lund: Studentlitteratur AB

BILAGOR

Bilaga 1. Enkätfrågorna

1. Hur mycket har du stött på eleverna med läs- och skrivsvårigheter i språkbad?
2. Hur märker du att en språkbadselev har läs- och skrivsvårigheter?
3. Vilka slags undervisningsmetoder och arbetssätt anser du att passar för språkbadselever med läs- och skrivsvårigheter?
4. Hurdant stöd tycker du att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver i språkbad för att klara sin skolgång?
5. Anser du att du har som lärare fått tillräckligt mycket kunskap och färdigheter att beakta och stödja elever med läs- och skrivsvårigheter i språkbad?
6. Hur passar språkbad som språkundervisningsmetod för elever med läs- och skrivsvårigheter jämfört med traditionell språkundervisning?
 - a) Språkbad passar inte alls för elever med läs- och skrivsvårigheter
 - b) Språkbad passar dåligt för elever med läs- och skrivsvårigheter
 - c) Språkbad passar lika bra som vanlig språkundervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter
 - d) Språkbad passar bra för elever med läs- och skrivsvårigheter
 - e) Språkbad passar utmärkt för elever med läs- och skrivsvårigheter
7. Av vilka orsaker kan språkbad vara en gynnsam undervisningsmetod för elever med läs- och skrivsvårigheter?
8. Hurdana utmaningar har du märkt att elever med läs- och skrivsvårigheter har i språkbad?
9. Tror du att språkbadselever med läs- och skrivsvårigheter skulle klara sitt skolarbete bättre i en vanlig klass där undervisningen sker på elevens modersmål?
10. Av vilka inlärningsrelaterade orsaker anser du att en elev borde flytta sig från språkbad till vanlig undervisning?