



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA,
FLERSPRÅKIGHET OCH SPRÅKTEKNOLOGI

Lärares reflektioner över uttalsundervisningen på sfi.

”En jätteviktig bisak”

Kristina Bodor

C-uppsats:	15 hp
Kurskod:	SSA136
Ämne:	Svenska som andraspråk
Termin/år:	Ht/2024
Handledare:	Clara Palm
Examinator:	xx

Sammandrag

Syftet med studien är att få mer kunskap om hur pedagoger på sfi reflekterar över uttal och uttalsundervisningen i allmänhet, men även mer specifikt kring deras mål med uttalsundervisningen och vilka prioriteringar den har i jämförelse med övriga delmoment inom sfi. Undersökningen har genomförts genom kvalitativa intervjuer med fem sfilärare verksamma på studieväg ett, kurs a, b, c, och d, där lärarnas erfarenheter, funderingar och intentioner kring uttal och uttalsdidaktik ligger till grund för analysen. Resultatet visar att sfilärarna anser uttal vara en viktig och relevant del av svenska som andraspråksundervisningen för elever på sfi men samtidigt synliggörs en avsaknad av gemensamma riktlinjer samt gemensamma pedagogiska praktiker och mål med uttalsundervisningen. Därtill vittnar de deltagande lärarna om att uttalsundervisningen av olika orsaker ges lägre prioritet än övriga delmoment. De nämner bland annat sina egna tillkortakommanden på området uttal och uttalsundervisning men även omnämner även pressen de erfar på en snabb genomströmning, för elever på sfi, till nästa nivå i utbildningen eller ut i arbetslivet. Studien synliggör att fortbildning och tydligare riktlinjer för lärare på sfi kan bidra till en effektivare uttalsundervisning på sfi, vilket stämmer väl överens med tidigare forskning. Denna undersökning är ej generaliserbar men ger en trots det en inblick i hur olika lärare angriper uttalsundervisningen på olika sätt med sina individuella personliga kunskaper och intresse som utgångspunkt.

Nyckelord: sfi, uttal, brytning, svenska som andraspråk, uttalsundervisning

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
2 Bakgrund	2
2.1 Språk i Sverige idag.....	3
2.2 Kortfattat om sfi.....	4
2.3 Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare	4
3 Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning	5
3.1 Betydelsen av stöttning.....	5
3.1.1 Kommunikativa utmaningar för inlärare	6
3.1.2 Attityder till brytning	7
3.2 Tidigare forskning	7
3.3 Brytning, attityder till brytning och vikten av uttalsundervisning.....	7
3.4 Uttalsundervisning.....	8
3.4.1 Indikationer om lärares attityder till uttalsundervisning.....	10
3.4.2 Delar i uttalet som främjar begriplighet.....	10
3.4.3 Prosodins betydelse för begripligt uttal	11
3.4.5 Karaktäristiskt för svenskt uttal	12
3.5 Kontrastivt perspektiv och språktypologi.....	13
3.5.1 Språktypologi.....	13
3.6 Lärarutbildningens roll	14
4 Metod och material.....	14
4.1 Urval	15
4.2 Den kvalitativa intervjun	15
4.2.1 Intervjuns struktur.....	16
4.3 Metoddiskussion.....	17

4.3.1 Induktivt tillvägagångsätt.....	18
4.3.2 Transkribering.....	18
4.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.	19
4.5 Etiska överväganden.....	20
5 Resultat och analys.....	21
5.1 Positiva till uttalsundervisning, med viss diskrepans i enskild attityd.	22
5.2 Ett begripligt uttal som mål.	23
5.3 Uttalsundervisningen ges jämförelsevis låg prioritet.	25
5.4 Hur reflekterar lärarna kring sin uttalsundervisning?.....	26
5.4.1 Fonetik och uttalundervisning på lärarprogrammet.	26
5.4.2 Explicit uttalsundervisning.	27
5.4.3 Planering av uttalsundervisningen.	28
6 Diskussion och slutsats.....	29
6.1 Mål med uttalsundervisningen.....	29
6.2 Uttalsundervisningen prioriteras ofta bort.....	31
6.4 Reflektioner kring uttalsundervisning	33
6.5 Framtida forskning	34
6.6 Sammanfattande diskussion	34
Litteraturförteckning	36
Bilaga 1	40
Bilaga 2	42
Bilaga 3	43

1 Inledning

Sedan jag började arbeta som sfilärare 2019 har jag vid sidan av mitt arbete studerat svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Många av de delmoment som ingår i svenska som andraspråksutbildningen återkommer dagligen i mitt arbete, som diskussioner om grammatik, avkodning, läs- och skrivstrategier samt olika teorier om pedagogiska arbetssätt och progressionsplaner såsom processbarhetsteorin och performansanalys för att nämna några. I kursplanen för sfi på Skolverkets hemsida anges flera olika riktlinjer för de olika delmålen inom sfi, med ett undantag – uttalsundervisningen. Det övergripande målet med uttalsundervisningen kan sammanfattas enligt följande; ett gott uttal, inläraren uttrycker sig begripligt och till viss del sammanhängande (Skolverket 2022).

Detta har väckt mina funderingar kring uttalsundervisningens mål och prioritering på sfi samt hur svenska som andraspråkslärare reflekterar kring uttalsundervisningen. Har lärare kännedom om evidensbaserade forskningresultat och didaktiska metoder som kan gynna inläraren på sin väg mot ett gott uttal? Forskning inom området andraspråksinläring och svenska som andraspråksinläring har traditionellt sett, haft ett större fokus på områden som avkodning, grammatik, skriv- och lässtrategier än på fonologi och uttalsundervisning (Derwing & Munro 2005:380). Men att behärska det muntliga språket är en förutsättning för integration i det svenska samhället i såväl vardagliga som yrkesmässiga sammanhang. En undersökning av Boyd och Bredänge (2013) visade att ett avvikande uttal hos andraspråkstalare (L2) kan leda till att personer med svenska som förstaspråk intar en skeptisk/negativ attityd till L2-talaren utöver deras språkförmåga; även deras yrkeskompetens kan komma att ifrågasättas på grund av ett avvikande uttal (Boyd & Bredänge 2013:438).

Zetterholm och Tronnier (2017) konstaterar att på lärarprogrammen ges de moment som berör uttal och uttalsundervisning inom svenska som andraspråk oftast inte någon högre prioritet (Zetterholm & Tronnier 2017:7). Zetterholm (2017) genomförde en enkät om uttalsundervisning som besvarades av 92 sfilärare över hela landet. Enkäten visade att de sfilärare som deltog ansåg att det är mycket viktigt att elever kan kommunicera på svenska och att målsättningen är att elever ska utveckla ett funktionellt och begripligt uttal. Samtidigt angav drygt hälften av de tillfrågade att de inte erbjudits någon specifik utbildning i

uttalsundervisning (Zetterholm 2017:308). Den här uppsatsen syftar till att få ökad kunskap om vilka mål sfilärare har med uttalsundervisningen och vilken prioritet uttalsundervisningen ges i jämförelse med övriga delmoment inom sfi men även hur lärarna reflekterar kring uttalsundervisningen.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

I den här uppsatsen vill jag ta reda på vad lärare verksamma inom sfi har för mål med uttalsundervisningen i allmänhet, men också vilken prioritet uttalsundervisningen ges i jämförelse med övriga moment samt undersöka lärarnas reflektioner kring uttalsundervisningen.

Frågeställning:

1. Vad har lärare inom sfi för mål med uttalsundervisningen?
2. Vilken prioritet har uttalsundervisningen i jämförelse med övriga moment på sfi?
3. Hur reflekterar lärare kring uttalsundervisning på sfi?

2 Bakgrund

Ämnet uttal och svenska med brytning är i jämförelse med andra aspekter av andraspråksinläringen ett relativt utforskat område (Derwing & Munro 2005:380). Samtidigt visar forskning som finns att tillgå inom fältet andraspråksinläring, att ett avvikande uttal kan resultera i negativa attityder hos lyssnaren och således påverka andraspråkstalare i sin vardag och i arbetslivet (Boyd & Bredänge 2013:438).

Sfilärarens uppgift är att undervisa och stötta inläraren genom de olika delmomenten läsa, skriva och tala. För de flesta delmomenten finns det gedigen forskning och genomtänkta didaktiska planer att tillgå, men vad gäller didaktiska strategier för uttalsundervisningen, har det länge saknats en motsvarighet. Forskning på området uttal och uttalsundervisning är begränsad (Derwing & Munro 2005:380). Dessvärre saknar många lärare fortfarande tillräcklig kännedom och didaktiska redskap utifrån ett uttalsperspektiv och uttalsundervisning kräver stor metalingvistisk kunskap hos läraren för att kunna synliggöra och beskriva uttal (Zetterholm &

Tronnier 2017:73). Thorén (2014:04) menar att uttalsundervisningen försummas och uttrycker det så här:

”Det är svårt att veta vad den nämnda bristen beror på [...] Om läraren hör eleven säga subjekt och verb i fel ordning, så är det konkret och lätt att beskriva muntligt eller skriftligt. Men om ett /p/ låter nästa som ett /b/; vad gör jag som lärare då? [...] Hur hjälper jag en inlärare vars svenska låter korthuggen och närmast aggressiv?”

I ämnet svenska som andraspråk, i lärarutbildningen, är metalingvistisk kunskap om uttal och uttalsundervisning ett viktigt inslag. Samtidigt är delkurser i *fonologi och uttalsdidaktik* ofta mindre omfattande (Zetterholm & Tronnier 2017:73). Med detta i åtanke är det relevant att nämna att en andraspråklärare med svenska som förstaspråk inte per definition, är medveten om hur språkljud framställs eller har kännedom om svenskans fonologiska regler samt kunskap om vilka regler som gäller för den svenska prosodin. Denna metalingvistiska kunskap är väldigt viktig för att kunna förklara svenskans uttal och kunna ge inlärare korrekt vägledning (Zetterholm & Tronnier 2017:73). Vidare menar Zetterholm & Tronnier (2017:74) att lärare inte behöver undervisa om *allt* inom uttal men understryker vikten av att betona det som är mest väsentligt för uttalet på såväl segmentell som prosodisk nivå, för att stötta inlärare att nå målet av begripligt uttal. I denna studie vill jag få ökad kunskap om vilka mål, prioriteringar och reflektioner sfilärare på studieväg ett har kring uttalsundervisningen.

2.1 Språk i Sverige idag

Under andra hälften av 1900-talet förändrades bilden av Sveriges befolkning och enligt statistik fördubblades andelen personer födda i utlandet från 6,7% år 1970 till 13,4 % år 2007. Detta är en viktig bakomliggande faktor för forskning om relationen mellan språk och samhälle. Forskning på området söker ökad kunskap om vilka frågor denna språkliga diversitet ger upphov till och hur invandring hanteras i vardagssituationer och i olika samhällliga institutioner (Milani 2014:343). År 2022 har antalet utrikes födda ökat till 2 miljoner dvs. 20% av Sveriges befolkning (Statistiska centralbyrån 2024). För att möjliggöra att personer som invandrat till Sverige integreras i det svenska samhället och ges tillfälle till utbildning och arbete samt en chans till social gemenskap, är en grundläggande faktor att de behärskar det svenska språket vilket möjliggörs genom utbildningskontexten sfi (Zetterholm & Tronnier 2017:7).

2.2 Kortfattat om sfi

Sfi (svenska för invandrare) är en utbildning för nyanlända invandrare utformad för att ge dem grundläggande kunskaper i svenska. Syftet är att ge nyanlända baskunskaper i språket för att kunna kommunicera muntligt och skriftligt i vardagen, i samhället och i arbetslivet. Det finns 3 olika studievägar inom sfi, beroende på hur lång skolbakgrund inläraren har med sig från hemlandet. Studie väg ett, två, och tre, där studieväg ett är för dem med kort eller *ingen* utbildningsbakgrund, och innehåller kurserna a, b, c och d. Studieväg två är utformad för dem med en skolbakgrund som är lägre en svensk gymnasieskola och består av kurs b, c och d, och studieväg tre består endast av kurs c och d och riktar sig till dem som har en skolbakgrund jämförbar med svenska gymnasieskolan eller högre (Skolverket 2022). Den här studien har jag valt att avgränsa till att huvudsakligen fokusera på studieväg ett. Skälet till avgränsningen är eftersom grupper på studieväg ett är mer homogena vad gäller utbildningsbakgrund och till viss del även ursprung men också för att det är den grupp som kan tänkas behöva mest stöttning av läraren. På studieväg två och tre har inlärarna betydligt längre utbildningsbakgrund och behöver möjligtvis något mindre stöttning.

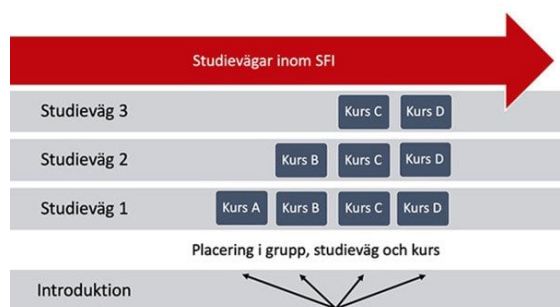


Bild: Folkuniversitetet.se

2.3 Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare

I kunskapskraven för muntlig produktion i sfi beskrivs progressionen mellan kurs a, b, c och d med att eleven steg för steg ska uttrycka sig *tydligare, mer sammanhängande, med mer flyt och språklig variation*. Vidare står det i målen för sfi-utbildningen att eleven ska ges förutsättningar att *utveckla sin förmåga att tala, samtala, läsa, lyssna, och förstå svenska i olika sammanhang samt utveckla ett gott uttal*. I betygskriterierna för godkänt på c-kursen, i delmomentet muntlig produktion, anges att *eleven uttrycker sig begripligt och till viss del sammanhängande samt visar prov på viss språklig variation* (Skolverket 2022).

Skrivningar för kursplanen för sva (svenska som andraspråk) i grundskolan är betydligt mer utförliga. Här beskrivs både vilka delar inom uttal som främjar förståelsen och vilka uttalsdidaktiska prioriteringar lärare kan göra, men även hur läraren kan medvetandegöra de underliggande orsakerna till varför det är viktigt att träna uttal. Även det kontrastiva perspektivet (att jämföra olika språkstrukturer med varandra) anges som en komponent för att framkalla reflektioner hos inlärare. Skolverket nämner bland annat följande riktlinjer i kursplanen för grundskolan:

“uttal, betoning och satsmelodi samt uttalets betydelse för att göra sig förstådd” [...] “hur ord och yttranden uppfattas av omgivningen beroende på tonfall, kroppsspråk och ords nyanser” [...] “utmärkande drag i talspråket som kan försvåra förståelsen: reduktioner, assimileringar och talhastighet” [...] “uttal, satsmelodi och sambandet mellan betoning och betydelse. Svenska språkets uttal i jämförelse med andra språk eleven kan” [...] “svenska språkets prosodi och uttalets betydelse för att göra sig förstådd” (Skolverket 2022).

Motsvarande skrivningar saknas för sfi vilket ger läraren större frihet att utforma undervisningen.

Under rubriken *syfte* i svenska som andraspråk anges även att inläraren ska erbjudas möjlighet att stärka sitt svenska språk för att få ökat förtroende för den egna språkförmågan och våga tala i olika sammanhang och för skilda syften. Språket är av stor vikt för identitetsskapande och att uppvisa samhörighet jämsides med att språket även ger tillgång till gemenskaper som arbete, skola och samhälle (Zetterholm & Tronnier 2017:44).

3 Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning.

Här redogörs för det sociokulturella perspektivet som är den teoretiska ansats jag valt att utgå från i den här studien.

3.1 Betydelsen av stöttning

Sociokulturell teori utgår från Vygotskijs utvecklingspsykologi där en grundläggande idé är att det är i en social kontext som språket utvecklas till följd av sociala och kommunikativa behov (Hammarberg 2014:64). Hammarberg beskriver vidare Vygotskijs teori om stöttning (scaffolding) som en betydelsefull konstruktiv del som inläraren får ta emot i samspel med

andra genom korrigeringar, tolkningar, omformuleringar av dialogen, vilka kan gynna inläraren om rättelserna befinner sig inom närmaste utvecklingszonen (zone of proximal development) (2014:65). Lärarens uppgift är att försäkra att elever får vara aktivt delaktiga i interaktion, men detta är ofta komplicerat när eleverna i en klass är på olika språkliga nivåer, klasserna är stora och lärarresurser få (Flyman Mattsson & Håkansson 2010:83). Inom det sociokulturella perspektivet framhålls att det är i interaktion med andra som vi lär oss, och att närmaste utvecklingszonen är den kognitiva skillnaden mellan vad inläraren kan uppnå utan stöttning av en mer kunnig individ och vad inläraren kan klara med stöttning (Elmeroth 2017:77). Elmeroth betonar även att då inlärare på sfi ofta har en mycket begränsad kommunikation med målspråkstalare, medför det att språkundervisningen bör ske genom explicita regler men poängterar även vikten av en sociokulturell inställning med ett kommunikativt arbetssätt för att skapa ett begripligt inflöde i klassrummet (2017:115). Lärarens pedagogiska grundtanke har inverkan på uppfattningen om interaktionens betydelse för inläringen. Det är möjligt att lära utan interaktion med andra, men utgångspunkten i just språkinläring är den sociokulturella kontexten, och här spelar läraren en viktig roll som stöttare (Elmroth 2017:83).

3.1.1 Kommunikativa utmaningar för inlärare

En av de språkfärdigheter som nya elever förväntas bemästra är ett fungerande svenskt uttal, vilket är en betydande faktor för ett muntligt tal som går att avkoda och begripa, trots uttalsmässiga avvikelser. En stark brytning kan innebära ett hinder i kommunikationen i de fall mödan att förstå en talare utgör en större ansträngning hos mottagaren (Thorén 2015:55). Speciellt gäller detta om den inläraren talar med, är en person hen aldrig tidigare träffat och som dessutom är ovan att tala med personer med brytning. Att lärare på sfi och vänner kan förstå hen kan skilja sig vesäntligt från hur man blir förstadd av nya personer man kommer i kontakt med (Riad 2018:1). Detta kan bidra till frustration och språkliga osäkerheter hos inläraren och förstärka känslan av utanförskap i mötet med det svenska samhället. Hur en inlärare av det svenska språket blir bemött och bedömd i samhället beror delvis på kvalitén på uttalet, menar Riad (2018:5). Riad beskriver två olika perspektiv av uttalsundervisningen; det *strukturella perspektivet* som inbegriper kunskaper om de viktigaste fonologiska distinktionerna i svenska språkets ljudmönster vilket gör inlärarens uttal avkodbart för mottagaren och det *sociala perspektivet* som har med kommunikationen, människor emellan,

att göra. Det sociala perspektivet kan, trots strukturell fonologisk medvetenhet, få till följd att talarens brytning uppfattas som stark, vilket kan få en social betydelse (ibid).

3.1.2 Attityder till brytning

För att vidare exemplifiera det sociokulturella perspektivet av en inlärares uttalsfärdigheter kan man i Boyd och Bredänges (2014:454) studie om attityder till brytning läsa om hur *gatekeepers* (portvakter) som t.ex arbetsgivare och skolledare behöver bli medvetna om hur avvikande uttal/brytning tenderar att påverka deras uppfattning om en persons yrkeskompetens och kvalifikationer att utföra ett kvalificerat yrke. Ytterligare belägg inom det socio-kulturella synsättet åskådliggörs av Bijvoet & Fraurud (2014:389). De menar att för arbetsgivare och övriga med auktoritet att bestämma vilka personer som ges tillträde till arbete eller vidare studier s.k. *gate-keepers* innebär det att kunna göra korrekta bedömningar av de sökandes kompetenser såväl språkliga som andra. I synnerhet bör de i mötet med personer med *migrationsrelaterad språklig variation* kunna känna igen vad det rör sig om; inlärardrag, slang eller sociodialektala skillnader. En sådan sociolingvistisk medvetenhet är något som skulle vara till nytta för alla aktörer i samhället (ibid.)

3.2 Tidigare forskning

Här presenteras både svensk och internationell forskning i ämnet. Ämnet uttalsundervisning inom andraspråksforskning är ett relativt outforskat fält i jämförelse med studier av grammatiska färdigheter och ordförråd inom samma område (Derwing & Munro 2005:380). Av den anledningen har jag valt att vidga mitt perspektiv till att även innefatta internationella studier inom fältet andraspråksinlärning med fokus på uttal och uttalsundervisning. Här berörs även attityder till brytning samt attityder till uttalsundervisning. Kapitlet innehåller i huvudsak svensk forskning men även en del internationell forskning som är relevant.

3.3 Brytning, attityder till brytning och vikten av uttalsundervisning

Vikten av en grundlig uttalsundervisning är inte längre lika omtvistad som den var tidigare. I dagsläget är forskare överens om att uttal är en viktig del av språkundervisningen (Derwing & Munro 2008:476).

Boyd och Bredänge (2013) beskriver att brytning är uttalsdrag hos en andraspråkstalare som avviker från talspråksnormen för andraspråket. De avvikande uttalsdragen kan bero på transfer från talarens förstaspråk men även på andra, exempelvis typologiska, förhållanden i andraspråkets ljudsystem (2013:438). Vidare har Boyd och Bredänge (2013) analyserat attityder till brytning och kommit fram till att personer med kraftig brytning riskerar att anses ha lägre yrkeskompetens och inte erhålla samma förtroende hos sina kunder/klienter/patienter som en förstaspråkstalare (Boyd & Bredänge 2013:454). Zetterholm och Ydringer (2023) betonar att en alltför kraftig brytning kan leda till många missförstånd och därmed även påverka inlärares sociala relationer (Zetterholm & Ydringer 2023:1).

I en studie av Lev-Ari och Keyser (2010), fick infödda talare lyssna till påståenden framförda av andraspråkstalare med varierande brytning och därefter bedöma pålitligheten i de olika uttalanden. En av slutsatserna i studien förklaras med att *den ökade ansträngningen att förstå andraspråkstalarens yttranden antogs leda till att lyssnarna bedömde yttrandet som mindre trovärdigt, snarare än som svårt att förstå* (Lev-Ari & Keyser 2010:1095). Thorén (2015) drar slutsatsen att *”ju bättre inlärares uttal blir, desto bättre fungerar kommunikationen”*. Ett så kallat *bra* uttal behöver däremot inte betyda ett brytningsfritt uttal. Det gäller för lärare att vara medvetna om vilka delar i uttalet som är viktiga att fokusera på och vilka delar som inte innebär större hinder för förståelsen, även om det avviker från målspråket. Det viktigaste är att talet är lättbegripligt och inte orsakar lyssnaren stor möda att koda av (Thorén 2015:55).

3.4 Uttalsundervisning

Olika aspekter av uttalet är också olika viktiga. Enligt Thorén (2015) är betoningkontrasten ett exempel på en viktig kontrast medan den kvalitativa skillnaden mellan lång och kort vokal inte är lika viktig eftersom dialekter har olika varieteter på dessa.

Zetterholm & Tronnier (2017) visar på vikten av en grundlig uttalsundervisning i ett exempel om missförstånd i rättsliga sammanhang, där brytning kan ge underlag för förutfattade meningar och missuppfattningar. Lärares uppgift är därför att vägleda och stötta både teoretiskt och praktiskt för att, i möjligaste mån, undvika missförstånd i de olika delar som ingår i elevens liv. I detta sammanhang betonas att värdet av uttalsundervisningen bör tydliggöras för både lärare och elever genom kursplanen för till exempel så varvid individuella mål bör sättas

upp. För att kunna göra detta menar Zetterholm & Tronnier (2017:49) att lärare måste ha mera kunskap om uttal, både på praktisk och teoretisk nivå, och kunna se den svenska språkstrukturen i relation till andra språk. Ett individuellt mål för uttalsundervisningen kan till exempel vara ett användbart och lyssnarvänligt uttal (Zetterholm & Tronnier 2017:68). Inläraren kan förstås ha andra individuella mål beroende på egna behov, önskemål, motivation och andra praktiska förutsättningar såsom till exempel livssituation. Just motivationen är en stark drivkraft i inlärningsprocessen. En inlärare kan ha en lång utbildning och ett bra arbete från sitt hemland och önska ett liknande arbete i Sverige (Zetterholm & Tronnier 2017:68).

Zetterholm (2017) nämner även i sin studie att den individuella inläraren ofta har som mål att låta som en infödd talare, men att målet för klassen hellre bör vara begripligt uttal med tanke på uttalets vikt för daglig kommunikation och integration i samhället. Zetterholm (2017) påpekar också att det underlättar för inläraren om jämförelser kan göras mellan modersmålets uttal och det svenska uttalet och om läraren har förståelse för vilka ljud som finns respektive inte finns i modersmålet (Zetterholm 2017:71). Derwing & Munroe (2005) påpekade redan fem år tidigare att det finns för lite forskning inom uttalsområdet och att en ökad förståelse för förstaspråkets påverkan på uttalet av andraspråket underlättar för både lärare och inlärare. Lärarna är ofta utelämnade att lita på sin egen intuition (Derwing & Munroe, 2005:379). Vidare finns en återkommande idé om att tillräcklig exponering av målspråket så småningom leder till målspråkliknande uttal och således inte tilldelas tillräckligt utrymme i programmen för andraspråksinläring (Derwing 2013:01).

Studier visar att inlärare som har fått tydliga instruktioner både på segmentell och prosodisk nivå visar bättre resultat jämfört med de elever som inte fått någon specifik uttalsundervisning (se exempelvis Derwing, Munro & Wiebe, 1998 och Zetterholm, 2017). Ovanstående ger en indikation om vikten av en utförlig uttalsundervisning vilket kan ha direkt koppling till lärares inställning till densamma.

Zetterholm publicerar i studien "Swedish for immigrants. Teachers' opinions on the teaching of pronunciation" (2017) en undersökning där svenska SFI-lärare svarar på frågor om sin uttalsundervisning. En enkät delades ut till 92 SFI-lärare där de fick besvara frågor om sin inställning till uttalsundervisning. Undersökningen visar bland annat att endast 12 % av de

tillfrågade SFI-lärarna genomför explicit uttalsundervisning där de pratar om svenskt uttal och ibland använder sig av digitala hjälpmedel. Däremot framkommer det i samma undersökning att svenska SFI-lärare anser uttal vara viktigt och att de ofta tar chansen att prata om uttal i samband med grammatikundervisning, läs- och skrivträning och andra moment inom andraspråksundervisningen (Zetterholm 2017:310).

3.4.1 Indikationer om lärares attityder till uttalsundervisning.

Thorén belyser vikten av utförlig uttalsundervisning och hänvisar till tidigare internationell forskning som har visat att uttalsundervisning genom åren har blivit negligerad och styvmoderligt behandlad på grund av okunskap och ointresse från lärarnas sida (Thorén 2015:56). Detta gäller både svenska som andraspråk och andraspråksinläring internationellt. Ändå har svenskan en bättre ställning än många andra i denna fråga. Orsaken till denna negativa särbehandling av uttalet i undervisningssituationer förklarar Thorén med den jämförelsevis enkla justeringen inom till exempel grammatikundervisningen där förhållandet ofta är antingen rätt eller fel. Uttalsundervisningen är dock inte så svartvit utan gråskalan är mycket större. Därför är det även svårare för lärare att bedöma elevernas försök som rätt respektive fel och att ge tydlig vägledning för en lyckad utveckling. För att kunna detta behövs, enligt Thorén (Thorén 2015:56), kunskaper om svenskans betoningssystem och om hur betoning realiserar i svenskan. För att få dessa kunskaper behövs en gedigen utbildning inom uttal och fonetik.

De lärare som har deltagit i Huhtamäki & Zetterholms undersökning (2020) om lärares attityd till uttalsundervisning förklarar att svårigheterna bland annat beror på att de själva sällan har någon systematisk utbildning i uttal, till skillnad från exempelvis grammatik. En av lärarna säger att hen borde ha mer kunskap om fonetik för att kunna undervisa i uttal. Lärarna säger sig också sakna metoder för uttalsundervisning. Som en följd av detta uppger lärarna att uttalsundervisningen ofta sker spontant under lektionerna, exempelvis när eleverna läser högt och fastnar på något visst ljud (Huhtamäki & Zetterholm 2020:51).

3.4.2 Delar i uttalet som främjar begriplighet.

Som tidigare nämnts är det sparsamt med forskning inom uttal, men några forskare som ofta nämns i samband med uttalsforskning är Bannert, Kjellin och Thorén. Bannert (1990) baserade sin forskning på inspelningar av L2-svenska där inlärares talade svenska granskas utifrån olika

kriterier såsom *segmentella* egenskaper (vokaler och konsonanter) och suprasegmentella egenskaper (språkmelodi och intonation) samt andra uttalsutmaningar som kan uppkomma hos inlärare. Bannert gjorde även en skala på uttalsavvikelser med hänsyn till vilka fonologiska strukturer som medverkar till ett begripligt uttal på svenska och menade att vissa fenomen är viktigare för uttalet än andra och bör således prioriteras i uttalsundervisningen (Bannert 1990:10). Bannerts resultat visar att prosodiska drag (talets rytm med ord- och satsbetoning) samt kvantitet (vokal- och konsonantlängd) är viktigast för ett begripligt uttal (Zetterholm 2017:13).

3.4.3 Prosodins betydelse för begripligt uttal

Abelin och Thorén (2016) framhäver, precis som Bannert (1990) prosodin som en av de tre viktigaste beståndsdelarna för ett fungerande uttal. Inom uttalsundervisningen bör betoning i satser och ord prioriteras i stället för enskilda ljud. Enskilda ljud är också viktiga, men för att ”låta svensk” är prosodin enligt ovanstående forskare viktigare än till exempel kvaliteten på enskilda ljud (Abelin & Thoren 2016: 1, Bannert 1990:33).

I sammanhanget lyfter Aronsson (2016) den nästa helt frånvarande prosodin inom språkundervisningen, alltså inläring av generella ljudsekvenser med höjningar och sänkningar i tonhöjd, för att nå målspråksliknande betoningsmönster (Aronsson 2016:42). Aronsson förtydligar vad uttalsträning enbart på ordnivå kan leda till genom en metafor som jämför företeelsen med blomkrukor. Inläraren kan få ett bra uttal av varje enskilt ord, men när hen sedan exponeras för autentiska talsekvenser av infött tal befinner de sig i en djungel där inläraren inte lyckas avkoda samtal som uppstår i spontana kommunikativa sammanhang (Aronsson 2016:43).

Utifrån ett fonologiskt perspektiv kan språket delas in i tre nivåer: en segmentell nivå, en stavelsestrukturell nivå och en prosodisk nivå (Abrahamsson 2004). På den segmentella nivån finner vi de enskilda språkljud, vokaler och konsonanter, som ord och morfem är uppbyggda av. På den stavelsestrukturella nivån återfinns regler för hur en stavelse kan konstrueras inom ett givet språk. En stavelse utgörs av två delar: en ansats och ett rim, där rimmet i sin tur delas in i en stavelsekärna och en koda. Kärnan i en stavelse utgörs i allmänhet av en vokal och ansatsen och koda av en eller flera konsonanter. Den vanligaste stavelsestrukturen bland

världens språk består av en konsonant i ansatsen, följt av en vokal i kärnan, utan någon konsonant i kodan: CV. På den prosodiska nivån, slutligen, behandlas språkets dynamiska aspekt eller betoning: de temporala aspekterna, eller längd och duration, samt de tonala aspekterna eller ord- och satsintonation (Abrahamsson 2004:80-84).

Robert Bannert (1990) delar in svenskans prosodiska egenskaper i sex kategorier: *ordbetoning*, *längd*, *ordaccent*, *satsaccent*, *satsrytm* och *intonation*. *Ordbetoning* ger talet dess grundläggande rytm och den manifesteras genom att den stavelse som ska betonas förlängs. Bannert skiljer på huvudbetoning i ord som bara har en betoning, och bibetoning i ord som har två betonade stavelser (Bannert 1990:26-27).

3.4.5 Karaktäristiskt för svenskt uttal

Svenskan har, till skillnad från många andra språk, rörlig betoning vilket innebär att betoningens placering varierar från ord till ord (Engstrand 2007:73-75). I ordet *hästarna*, till exempel betonas den första stavelsen, i *maskiner* betonas den andra medan det i *margarin* är den tredje stavelsen som är betonad. Det finns förvisso regler för var betoningarna ligger, men det finns också många undantag från dessa regler. I svenskan markeras betoning i första hand genom att den betonade stavelsen förlängs i förhållande till obetonade stavelser. Med *relativ längd*, eller *kvantitet*, avses alltså den förlängning som vokalen eller den därefter följande konsonanten i en betonad stavelse tilldelas (Engstrand 2007:73-75).

Ett karaktäristiskt mönster i svenskan är den så kallade *komplementära längden*. Det innebär att en lång vokal i en betonad stavelse följs av en kort konsonant, exempelvis ordet *mal*, medan en kort vokal i en betonad stavelse följs av en lång konsonant eller ett konsonantkluster, exempelvis ordet *mall*. Förutom förlängningen förekommer även en melodiförändring i en huvudbetonad stavelse, den så kallade *ordaccenten*. I svenskan accentueras en betonad stavelse antingen genom akut (accent 1) accent, som i *dörren*, eller grav (accent 2) accent, som i *luckan* (Bannert 1990:26-27).

Satsaccent innebär att det eller de ord i en sats som står i semantiskt fokus, och som alltså bär den nyaste eller viktigaste informationen, tilldelas en betydande förlängning av den betonade stavelsen I en fras som: ”Det är på lördag de kommer.”, är det ordet lördag som bär på den

viktigaste informationen och därmed tilldelas satsaccent (Bannert 1990: 27). *Satsrytm* å andra sidan, handlar om distributionen av betonade och obetonade i en sats eller fras. Grunden för en korrekt satsrytm är en korrekt ordbetoning och satsrytmen utgörs alltså av å ena sidan av rytmen hos enstaka ordet och å andra sidan samspelet mellan alla ord som ingår i satsen (Bannert 1990:27). *Intonationen* slutligen, definieras av Bannert som den totala melodin i en sats, bortsett från ord- och satsaccenterna. Svenskan har till exempel olika melodiförlopp, eller F0-kurva, i frågor och påståenden, även om dessa i huvudsak uttrycks med hjälp av lexikala eller syntaktiska medel (Bannert 1990:27). Bannert menar (1990:64) att av dessa prosodiska egenskaper är det de uttalsdrag som hänger samman med talets rytm, som är de viktigaste målen vid uttalsundervisning av andraspråksinlärare.

3.5 Kontrastivt perspektiv och språktypologi

Idag är det en fördel för svenska som andraspråkslärare att ha kunskap om *kontrastiv analys/kontrastivt perspektiv* då det kan hjälpa dem att förstå vilka fonematiska kontraster elever med ett visst modersmål ställs inför (Zetterholm 2017:52) Till kontrastiv analys hör kännedom om ljudsystem i inlärarens L1 och vilka skillnader och likheter det har med svenskt uttal. Detta är mycket värdefullt för att kunna hjälpa enskilda elever i uttalsundervisningens svårigheter genom att känna till förstaspråkets fonologi och kunna urskilja kontrasterna mellan förstaspråket och svenska. Kontrastiv kunskap är till exempel att insikt om att arabiska, dari, somaliska och kurdiska har mindre vokalsystem än svenskan vilket följaktligen kan skapa problem i ord som *lysa*, *stök*, och *mur*. Vidare har de flesta invandarspråk helt annorlunda *kvantitetsförhållanden* än svenska (Riad 2018:3).

3.5.1 Språktypologi

Inom språktypologi forskar man kring hur världens språk varierar i förhållande till varandra, dels vad de har gemensamt (universellt), dels hur skillnader i språkens variation kan tydliggöras (Källström 2020:22). Hammarberg (2004) beskriver att man i andraspråksundervisningen talar om ett språktypologiskt perspektiv vilket kan ses som ett ramverk för att jämföra olika språk och undersöka ett visst språks karakteristiska drag. Insikter om svenskans utmärkande drag har stor betydelse för en andraspråkslärare, då de med hjälp av den typologiska ramen kan göra

jämförelser mellan inlärares L1 och L2 och på så vis bättre kunna förstå avvikande uttal och således bättre kunna stötta varje enskild elev (Hammarberg 2004:39).

3.6 Lärarutbildningens roll

I en studie av uttalsundervisning på sfi som pågick under ett års tid, deltog ett antal sfilärare och en forskare för att få mer kunskap om vilka didaktiska metoder lärarna använde sig av i sin uttalsundervisning (Zetterholm 2022). En av slutsatserna blev att det behövs en bättre förståelse för vad och hur man genomför en konstruktiv uttalsundervisningen på lärarutbildningen, för att understödja framtida sfilärare (Zetterholm 2022:102). Zetterholm (2017) tar upp huruvida blivande lärare får tillräcklig pedagogisk utbildning inom ämnet uttalsundervisning under lärarutbildningen. Zetterholm hänvisar till ett antal forskare (Burns 2006; Burgess & Spencer 2000; Darcy, Ewert & Lidster 2012; Deng et.al 2009; MacDonald 2002), vilka alla har undersökt denna fråga i engelsktalande länder och kommit fram till att lärarutbildningen i andraspråksundervisning brister på just uttalsområdet (Zetterholm 2017:308). Lärarna som har tillfrågats i ovan nämnda forskares undersökningar var mycket väl medvetna om vikten av en noggrann uttalsundervisning och tydliga uttalsinstruktioner, men uttryckte en önskan om mer uttalsträning i sin egen lärarutbildning. Zetterholm (2017) och Foote, Holtby & Derwing (2011) framhåller vikten av utförligare undervisning av uttal och uttalsmetodik på lärarutbildningarna. I de kanadensiska studierna utförda av Foote, Holtby & Derwing (2011) uttryckte de medverkande lärarna ett behov av mer metodiska hjälpmedel och bättre utbildning för att undervisa i uttal. De kanadensiska lärarna som deltagit i nämnd studie föredrog att blanda träning av enskilda ljud med de prosodiska drag som accent och betoning. De kanadensiska forskarna betonar att mycket har hänt inom uttalsundervisningen det senaste decenniet före presenterad studie, men att mycket fortfarande skulle kunna förbättras (Foote, Holtby & Derwing 2011:3, Zetterholm 2017:311).

4 Metod och material

Här kommer jag att redogöra för mitt material och val av metod samt mitt tillvägagångssätt i samband med urval, kvalitativa intervjuer, transkription och hur jag analyserat materialet.

I den här kvalitativa studien kommer jag utföra ett antal intervjuer med lärare inom sfi språkväg ett, alla nivåer a, b, c, d. För att besvara frågeställningarna utgår jag från ett bredare perspektiv

som kan angripas utifrån dessa funderingar: Hur prioriterar de delmomentet uttal i jämförelse med de andra delmoment och vad prioriterar de inom uttal samt vilka uttalsdidaktiska strategier använder de sig av?

4.1 Urval

Urvalet kan kategoriseras som ett bekvämlighetsurval (Denscombe 2018:71) och med hänsyn till uppsatsens omfång (c-uppsats) och genomförande begränsades urvalet till fem olika lärare på sfi. Avgränsning till studieväg ett, gjorde jag eftersom inlärare på studieväg ett utgörs av en över lag mer homogen grupp vad gäller skolbakgrund (kort till ingen skolbakgrund), studietakt (gemensamt för de flesta elever är att det tar längre tid att nå nästa nivå inom sfi), och i viss mån elevernas ursprungsland och förstaspråk. Det kan jämföras med inlärare man möter på studieväg tre med minst 12 års skolbakgrund eller mer, med god studievana. De är mer självständiga och mindre beroende av lärarnas stöttning. Den semistrukturerade intervjun [bilaga 3] består av 24 öppna frågor kring uttal med avsikt att ge förutsättningar för lärarna att utgå från sina egna subjektiva tankar och individuella erfarenheter i sina svar. Jag har valt att göra inspelningar av intervjuerna för att kunna fokusera bättre på intervjusvaren och fånga upp eventuella sidospår, men även för att kunna återge intervjuerna korrekt vid transkribering.

4.2 Den kvalitativa intervjun

Kvalitativ forskning lämpar sig bra för småskaliga studier inom samhällsvetenskaperna och skiljer sig från kvantitativa studier dels genom den data som används, dels genom studiens storlek. Kvantitativ forskning används ofta till studier i större skala och materialet utgörs av kvantifierbara, statistiska siffror som analyseras, emedan man i kvalitativa studier omfattar relativt få personer eller företeelser och analysenheten består av ord eller visuella bilder (Denscombe 2017:23).

Forskningsstudier som använder sig av kvantitativt eller kvalitativt perspektiv kan placeras inom olika forskningsparadigm, det vill säga olika tankesätt och mönster för bästa tillvägagångssätt vid forskning (Denscombe 2017:26). Man talar här om ett *positivistiskt paradigm* med särskild inriktning på fakta och data vad gäller *orsaker till* och *konsekvenser av* fenomen i det sociala samhället. Detta perspektiv är ofta associerat till kvantitativa data och

statistik. *Interpretivistiskt paradigm* ägnar sig åt att nå kunskap och få en inblick i människors inställning och erfarenheter genom att använda kvalitativa data som text och bild för analys. Inom det interpretivistiska paradigmat strävar man inte efter att uppnå fullständig objektivitet då man menar att det är oundvikligt att forskarens idéer är formade av hans egna erfarenheter och personlighet, i den sociala miljön där studien äger rum.

Intervju som metodval passar bra till den här typen av småskalig studie med syfte att belysa intrikata och något vaga fenomen så som åsikter, uppfattningar, erfarenheter och känslor (Denscombe 2017:268). Vidare karaktäriseras intervjun i den här studien som *semistrukturerad intervju* vilket betyder att intervjuaren utgår från förberedda frågor av öppen karaktär, men att det samtidigt finns en flexibilitet i vilken ordning jag ställer frågorna och även att den intervjuade ges möjlighet att utveckla sina idéer och fördjupa sig i vissa frågor vid behov (Denscombe 2017:269). Valet att avgränsa materialet till fem intervjuer, är delvis en fråga om hur mycket tid jag kan avsätta för att genomföra, transkribera och analysera intervjuerna. Med detta sagt, finns det även fördelar med att utgå från ett fåtal deltagare. Det möjliggör ett mer noggrant tillvägagångssätt för forskaren, med mer ackurata tolkningar av detaljer och vidare blir forskningen lättare att handskas med, i synnerhet för studenter som ofta saknar tid och resurser för en mängd intervjuer och analyser (Kvale & Brinkman 2014:157).

4.2.1 Intervjuns struktur

Samtliga respondenter är behöriga lärare och fyra av dem har 90 poäng eller mer i svenska som andraspråk. Min avsikt med intervjuerna har varit att få en djupare förståelse i lärarnas funderingar angående uttalsundervisning. Som redan nämnts i stycket ovan, har jag valt att genomföra en *semistrukturerad* intervju med sfilärare för att ge dem möjlighet att i viss mån utveckla tankar som går utanför den direkta intervjufrågan. Initialt har jag valt att ställa några frågor av allmän karaktär om deras utbildningsbakgrund och deras aktuella verksamhetsområde, det vill säga vilken studieväg och grupp de undervisar inom sfi i dagsläget. Intervjufrågorna delas in enligt följande kategorier; *lärarens bakgrund, reflektioner kring målen med uttalsundervisningen, prioritering och genomförande, förmågor och praktiska förutsättningar, kollegiet och fortbildning.*

Vid informationsmötet med sfilärarna för att inhämta informerat samtycke, underströk jag att syftet med studien ej är att undersöka deras personliga kompetens inom området uttal och uttalsundervisning utan klargjorde mina konkreta frågeställningar:

1. Vad har lärare inom sfi för mål med uttalsundervisningen?
2. Vilken prioritet har uttalsundervisningen i jämförelse med övriga moment på sfi?
3. Hur reflekterar lärare kring uttalsundervisning på sfi?

Det är angeläget för mig som intervjuare att de jag intervjuar är bekväma med situationen alltså har jag strävat efter att undvika att de känner sig generade, blir defensiva eller försöker svara så som de tror att jag förväntar mig. Denscombe menar att skillnader i social status, utbildningsmässiga kvalifikationer samt professionell sakkunskap mellan intervjuare och tillfrågade kan påverka relationen dem emellan i en positiv eller en negativ riktning (Denscombe 2017:277). De faktorer som i min studie skulle kunna bidra till en neutral och anspråkslös situation under intervjun är att jag själv är en obehörig lärarvikarie med en pågående lärarutbildning och endast kort arbetslivserfarenhet inom läraryrket. De tillfrågade bör därför kunna känna sig trygga i sina yrkesroller och bör kunna svara uppriktigt på mina frågor utan att bli obekväma. Vid intervjutillfällena, som genomfördes under loppet av 4 veckor under vårterminen 2023 på den skola där lärarna arbetar, gjordes ljudupptagningar och i snitt tog varje inspelad intervju omkring 30 minuter. Detta medgav att jag kunde fokusera fullt ut på respondentens svar och fånga upp svaren med följdfrågor om något var oklart för mig och även förtydliga frågan om så behövdes.

4.3 Metoddiskussion

Vid analysen av de transkriberade intervjuerna kommer jag att fokusera på *meningen* i det som sägs (meningsfokuserad analys), alltså inte på den *språkliga form* med vilken meningen formuleras (språkfokuserad analys). Detta genomförs med hjälp av *meningskoncentrering* vilket vanligtvis baseras på *kodning* som går ut på att man utifrån längre intervjusvar, skapar kortfattade koncentrerade formuleringar som återspeglar det viktigaste innehållet i varje mening. Jag kommer inte att göra en kodning av hela det transkriberade intervjumaterialet utan i stället fokusera på de delar som har med frågeställningen att göra (Kvale & Brinkman 2014:245).

Som tidigare nämnts har jag valt att genomföra *semistrukturerade intervjuer* där informanterna ges utrymme att bredda sina svar och tolkningar av frågan. Friheten till uttryck som detta innebär, medför en möjlighet för mig att fånga upp signaler och antydningar som kan vara av hjälp i analysen. Förvisso förekommer det då även att delar av svaren kan hamna utanför frågeställningen, men dessa kommer då inte att användas som underlag i analysen.

4.3.1 Induktivt tillvägagångsätt

För den här studien har jag valt ett induktivt tillvägagångsätt för analysen av det insamlade materialet. Det innebär att man utifrån ett antal fall gör observationer för att kunna arbeta mot en mer generell teori och slutsats (Kvale & Brinkman 2014:238). Det skiljer sig alltså från en deduktiv *slutledning* där man i stället prövar en redan befintlig teori. I fråga om kvalitativ forskning kännetecknas den i de flesta fall som induktiv då forskaren antar sig materialet med ett öppet sinne och utan en teori (ibid). Baserat på de insamlade intervju svaren är målsättningen att kunna utveckla teorier för att förklara mönster och kunna dra slutsatser.

Översatt till den här studien kan man uttrycka det som en observation av olika sfilärares reflektioner kring ämnet uttal, med avsikt att skapa en generell bild av deras tankar kring uttalsundervisningen, sina mål med uttalsundervisningen samt prioriteringar gentemot övriga delar inom sfi. Studien är en ögonblicksbild, en återgivning av direkta iakttagelser, och syftar till att underbygga det fortgående arbetet att utveckla och underlätta inläringen av uttal inom svenska för invandrare på vuxenutbildningen. Kvale och Brinkman (2014) hänvisar till ett citat av Pascale (2011:53): "*Den systematiska undersökningen av likheter inom och mellan fall i syfte att utveckla begrepp, ideér och teorier*" (Kvale & Brinkman 2014:239).

4.3.2 Transkribering

Några av de val jag ställts inför vid transkribering av intervjuerna var om de skulle återges ordagrant med "mmm" och liknande verbala läten samt inkorrekt meningsbyggnader som endast fungerar i talspråk, alternativt skriva ut intervjuerna enligt en mer formell skriftspråklig stil (Kvale & Brinkman 2014:221). Mitt val landade på det sistnämnda; att transkribera i en skriftspråklig stil, då jag bedömde att pauser, och talspråkliga drag skulle distrahera läsaren för mycket och medföra en risk att informationsinnehållet åsidosätts. Dock har jag återgett /eh/ och

(skrattar) samt viss bristande meningsbyggnad, för att inte det talspråkliga draget helt ska försvinna. Vid talspråkliga upprepningar, exempelvis */–men då, ja, men det var, alltså, men då gjorde vi.... etc/* har jag i stället försökt att använda mig av kommatecken som indikerar talspråkliga korta pauser. Ibland har jag, på ställen där det skulle kunna skapa förvirring för en läsare, förtydligat vad som åsyftas inom parentes. Intervjufrågorna är markerade med fet stil, vilket gäller även då jag ställt följdfrågor som inte ingått i de 24 intervjufrågorna.

4.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Kvale och Brinkman (2014:295) refererar till en allmängiltig omskrivning av begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* introducerad av Lincoln och Guba (1985) I den här studien har min avsikt varit att nå hög trovärdighet och att förhålla mig så objektiv som möjligt till materialet. En aspekt värd att nämna i min strävan efter objektivitet, är att de 24 frågorna som utgör intervjun är av öppen karaktär för att undvika att frågorna blir ledande, och att forskaren (jag) på så vis äventyrar *reliabiliteten*.

Resultatet av både ljudupptagningar och transkriberingar finns att tillgå, i det fall en läsare skulle vilja granska uppsatsen och författarens objektivitet till respondenter och det insamlade materialet. Gällande objektivitet som *frihet från bias* avses en väl utredd och kontrollerad trovärdig kunskap som är oförfalskad av forskarens fördomar (Kvale & Brinkman 2014:292). Generellt sett kan en noggrant utförd intervju anses utgöra en objektiv forskningsmetod i den bemärkelse att den inte är *biased/snedvriden*. Forskningsresultatens reliabilitet förknippas ofta med huruvida en studies resultat kan reproduceras vid andra tillfällen av andra forskare och därtill om respondenterna skulle ge samma svar till intervjuaren (Kvale & Brinkman 2014:295).

Det finns en risk i just den här studien att de tillfrågade efter intervjun ändrat inställning eller fått fördjupat intresse för uttalsundervisning och kanske läst på inom ämnet uttalsdidaktik. Detta skulle medföra att ytterligare en intervju skulle kunna ge ett annat resultat. Avsikten var att ge en ögonblicksbild av lärarnas reflektioner kring uttalsundervisning och mer information än syftet och frågeställningen har de inte delgivits före intervjutillfället.

En forsknings *validitet* åsyftar dess *giltighet* och för att en studie ska nå hög *validitet* gäller nödvändigheten av att metoden utforskar det den hävdar att den undersöker (Kvale & Brinkman 2014: 296). I den här kvalitativa studien om *sfilärares reflektioner kring uttalsundervisning* samt *beskrivning av lärarnas egna uttalsundervisning* anser jag att intervjuerna och det insamlade materialet faktiskt leder till kunskap som besvarar frågeställningen.

Generaliserbarhet innebär *överförbarhet* det vill säga huruvida resultaten av en studie med endast ett fåtal fall eller respondenter kan vara representativa om man skulle genomföra samma studie på likande grunder någon annanstans (Denscombe 2018:422) Det är vanligt att kvalitativa studier baseras på ett jämförelsevis litet antal fall eller respondenter. Lincoln och Guba förklarar det som *överförbarhet*, det vill säga i vilken omfattning resultatet för studien kan tillämpas på andra liknande fall, till skillnad från i vilken omfattning resultatet kan återfinnas i liknande fall (ibid). Ögonblicksbilden av sfilärares reflektioner som studien grundar sig på ger relevant information om lärarnas förhållningsätt till uttal och uttalsundervisning, men ger också en bild av yttre omständigheter som påverkar deras tankar och förhållningsätt till uttalsundervisningen på sfi.

4.5 Etiska överväganden

I det här stycket redogörs för hur jag följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Utgångsläget för min studie är att jag vill nå hög trovärdighet genom att hantera insamlad information med objektivitet, öppenhet samt ärlighet och respekt för alla deltagare i studien. Jag försäkrar mig i enlighet med de fyra forskningsetiska principerna om att alla deltagare är väl informerade (*informationskravet*). Undersökningsdeltagare informeras, dels muntligt, dels genom informationsbrev [bilaga 1], om deras uppgift i studien och vilka förutsättningar som gäller för deltagandet, såsom att de deltar på frivillig basis och att de när som helst kan avsluta sin medverkan till studien (Vetenskapsrådet 2002). Information delges om att syftet för studien är att skriva en C-uppsats, tillvägagångssättet för studien förtydligas samt vilken potentiell nytta resultatet kan komma att innebära inom området *uttalsdidaktik*.

Samtycke (*samtyckeskravet*) inhämtas av samtliga deltagare då de innehar en aktiv roll i studien. Deltagare kan avsluta medverkan i studien när som helst utan att det medför negativa konsekvenser för dem, vilket jag kommer att påminna dem om under studiens gång. Studien påbörjades i januari 2023 och slutfördes i januari 2025. Intervjuerna genomfördes under vårterminen 2023. (*Individskyddskravet* kommer inte att bli aktuellt då undersökningen inte omfattar information av personlig eller känslig karaktär).

All information om deltagarna kommer att sparas på en lösenordsskyddad dator i mitt hem (*konfidentialitetskravet*). Deltagarna kommer att refereras till med fingerade namn och personlig information kommer endast utgöras av årtal för examen inom *svenska som andraspråk* samt antal verksamma år inom sfi. Skolan som utgör deras arbetsplats kommer att refereras till som en kommunal sfi skola i västra Sverige, vilket bör omöjliggöra identifiering av enskilda.

Resultatet av de insamlade uppgifterna kommer inte att användas för andra ändamål än för forskning (*nyttjandekravet*), således ej kunna utnyttjas för kommersiella ändamål och informationen i studien är inte av den art att den skulle kunna utnyttjas då den endast hänvisar till en begränsad grupp anonyma lärares reflektioner.

5 Resultat och analys

Syftet i den här studien har varit att undersöka hur sfi-lärare reflekterar kring uttalsundervisningen utifrån tre frågeställningar. Alla, utom en, av de lärare som deltagit i studien, har läst minst 90 poäng svenska som andraspråk (sva). Detta till trots är det *ingen* som kan dra sig till minnes att de läst om uttalsdidaktik eller *vad* de de facto läste inom kursen fonetik. De 5 semistrukturerade intervjuerna som ligger till grund för studien eftersträvar att ge en uppfattning om vilka mål lärarna har med uttalsundervisningen, vilken prioritet den har i jämförelse med övriga delmoment på sfi och hur de reflekterar kring uttalsundervisning. Som tidigare nämnts i kapitel 4.4, avser studien att ge en ögonblicksbild av lärarnas reflektioner kring uttalsundervisningen, därav hade jag [författaren] endast tillkännagett syftet och frågeställningarna med intervjuerna före själva intervjutillfället, för att undvika att lärarna skulle förbereda sig inom området uttalsundervisning. Härvid skall påpekas att efter genomförd intervju, reagerade fyra av fem lärare med att de ”*önskade att de hade läst på lite innan för att*

kunna ge bättre svar”, men *bra svar* var inte avsikten med den här studien. Lärarna benämns i studien med följande fingerade namn: Karolina, Hilma, Annika, Jenny och Veronika.

I resultatavsnittet presenteras först exempel på informanternas svar under varje frågeställning och därpå följer mina sammanfattningar.

5.1 Positiva till uttalsundervisning, med viss diskrepans i enskild attityd.

Ur intervjuvaren framgår en något tvetydig bild av lärarnas attityder till uttalsundervisningen. Å ena sidan vittnar lärarna om stort engagemang och att de är måna om att undervisa och stötta eleverna för att de effektivt ska kunna tillgodogöra sig undervisningen och tillämpa det svenska språket i sin vardag, samt understryker att uttal är en jätteviktig del i att kommunikationen i det svenska samhället ska fungera. Å andra sidan kan en viss olust till uttalsundervisning skönjas i intervjuvaren. En av informanterna, Annika, menar att det råder en bekymmersam aspekt av att undervisa i uttal i grupper på sfi med kort utbildningsbakgrund och förklarar: *”Det finns en lite problematisk idé på sfi, att man ska jobba med reduktion och assimilation (...) att man ska reducera talet, men det gynnar inte eleverna; att man reducerar fonem som man inte hör till exempel Jag städa igår (...) utan det gör det svårare för dem att generalisera det grammatiska”*. I stället menar hon att man bör fokusera på de enskilda språkljuden/fonem och grammatik innan man lär ut uttal och reduktioner, det vill säga att eleverna ska ta bort vissa språkljud när de möter varandra. Veronika uttrycker att: *”Jag satsar inte jättemycket på det (...) jag tycker inte det ger så mycket (...) oftast tänker jag så här att man måste satsa på det som ger mest utdelning och som gör att de når sina mål snabbt.”*

Ytterligare en informant, Jenny, berättar att hon jobbar med ett uttalsprojekt med specialpedagogen men också att hon känner att det är just på uttalsdelen hon brister och att det alltid är den som får stryka på foten när hon kommer i tidsnöd. Jenny menar att hon skulle vilja ta den där *”några-veckor-kursen i fonetik och uttalsundervisning igen”* (refererar till kurs på lärarprogrammet) och förklarar *”För att känna att jag har lite kött på benen och kanske kunde förutse innan, eller i vart fall mycket tidigare: Vad är det som händer hos eleven? Varför fungerar inte det här? För just nu kan jag inte lösa det ’varför’ utan jag bara... aha, identifierar problemet och så tränar vi vidare”*.

Gemensamt för informanterna är att de trots individuella tankar och farhågor kring uttalsundervisningen uttrycker att uttal är en viktig del för deltagare på sfi ur ett sociokulturellt perspektiv där målet är att eleverna ska kunna förstå svenska och göra sig förstådda på vad som kan uppfattas som ett målspråksliknande uttal vilket Annika exemplifierar genom följande uttalande: ”Att de [eleverna] inte ska behöva gå till sina barn eller använda tolk (...) att de ska kunna göra sig förstådda och formulera ord och meningar på ett sätt som andra kan förstå”.

5.2 Ett begripligt uttal som mål.

De siktar alla på att eleverna ska uppnå ett *begripligt uttal* med det bakomliggande syftet att kunna kommunicera på svenska ute i *samhället*. Annika menar att målsättningen är att ge eleverna en kod för att förstå svenska men även att kunna göra sig förstådda ”Jag försöker lära dem ett uttal och strategier för att ta sig an olika kommunikativa sammanhang”. Hilma uttrycker att ”Det handlar mycket om självkänsla (...) begriplighet är ju verkligen det första och det viktigaste, att de märker att folk förstår vad de säger (...) utan en massa missförstånd.” Veronikas svar skiljer sig något från de övriga: ”Att låta så svensk som möjligt, det är inget fel i sig att ha en brytning, men när det gör det svårare [för andra] att uppfatta så är det ju tråkigt liksom”.

Det förs kontinuerligt en diskussion i arbetslaget om hur man kan göra undervisningen så verkningsfull och konstruktiv som möjligt ur ett elevperspektiv, så att eleverna kan ta sig vidare till nästa nivå i utbildningen, påbörja en yrkesutbildning, söka praktikplats eller ett arbete. De flesta lärare anser att uttalsundervisningen är ett viktigt och relevant delmoment för inläraren, men uttrycker även att de upplever att målsättningen att få igenom eleverna till nästa nivå så snabbt som möjligt, inte ger grund för att lägga mer tid på uttalsundervisning. Detta understryks i intervjusvaren på frågan om de har tillräckligt med tid till uttalsundervisning:

Karolina: ” Nej det har vi ju inte (...) alla [eleverna] vill ju komma igenom så snabbt som möjligt”.

Jenny: ”Nej (...) och det är väl därför jag föredrar integrerad uttalsundervisning, i vilket moment kan jag samtidigt jobba med uttal för att vi ändå ska få plats med allting som vi gör eller bara måste göra”.

"Allt vi bara måste göra" tolkar jag [författaren] här som grammatik, skriv- och lästräning och läsförståelse, de delar av sfi-utbildningen, som i högre grad en uttalet bedöms på nationella prov. Vidare framhåller de flesta av lärarna att det är just på området uttal de brister i kunskap och uttrycker att det är svårt att undervisa i uttal. På frågan hur läraren reflekterar över sina styrkor och brister inom uttalsundervisningen svarar Annika: *"Ja, jag behöver lära mig mycket mera om just uttalsundervisning, jag är ju väldigt fokuserad på avkodningen, så ja, jag skulle behöva lära mig mer om just olika språkgrupper (...) andra språks uttal tror jag. Det skulle gynna mig väldigt mycket i min egen undervisning att jag visste lärde mig mer om det"*.

Lärarna har inga gemensamma mål för uttalsundervisningen och deras individuella mål är tämligen varierade, från att inte ha några mål alls, till att ha målsättningen att låta så svensk som möjligt. Det sistnämnda förtydligades av Veronika med att det inte är fel att tala med brytning men att den inte ska vara så avvikande att det blir svårt för mottagaren att uppfatta vad som sägs; *"Va sa du? Folk orkar inte anstränga sig heller, eh, så att låta så svensk som möjligt så att folk snabbt uppfattar vad det är du säger"*. I motsats till den tankegången uttryckte Karolina sitt mål som *begriplig svenska* så som förespråkas i kursmålen för studieväg 1, kurs c och d, och menade också att *"Idag i samhället är det liksom ett väldigt stort spann av olika uttal, som de flesta ändå förstår"*. På samma fråga svarar Jenny med ett skratt att för henne handlar det inte bara om att tala fin svenska utan att eleverna ska kunna göra sig förstådda. Hon ger exempel på några minimala par /fira/ /fyra/, /bok/ /bak/ och förtydligar att hon vill göra dem medvetna om vad som händer om de säger fel, att den insikten är viktig för eleverna. På frågan om arbetslaget har några gemensamma mål svarar Jenny: *"Att det ska leda till bättre läs- och skrivutveckling och inte bara muntligt"*. Liknande koppling mellan uttalsundervisning och delmomenten skriva och läsa uttrycktes när läraren talar om resultat i uttalsträning och betonar att även om eleverna lyckas bättre med uttalet precis när man fokuserar på det så har de glömt det veckan därpå, medan uttalsträningens resultat syns mer i läs- och skrivövningar.

"Mitt mål är att eleverna ska automatisera kopplingen mellan grafem och morfem som ett led i skriv och läsinläringen" menar Annika och betonar även att det är viktigt att eleverna rent fysiskt kan uttala ljuden de lär sig. *"Målet är att de ska kunna generalisera det de lär sig hos mig(...) att de inte ska behöva gå till sina barn eller tolk (...), jag försöker ge dem en kod för*

att kunna göra sig förstådda helt enkelt (...). Hon poängterar vidare att hon ”försöker lära dem ett uttal och strategier för att ta sig an olika kommunikativa sammanhang”.

Lärarnas skiftande mening om vilka målsättningar de har med den uttalsundervisning de erbjuder sina elevgrupper vittnar om en avsaknad av gemensamma riktlinjer, Skolverkets kursplaner och kursmål till trots, men även en frånvaro av diskussion kring gemensamma mål för uttalsundervisningen inom kollegiet. Det framgår samtidigt att de har ett gott samarbete och fint klimat i kollegiet och svarar enhälligt ja på frågan om de känner sig bekväma att be någon i kollegiet om hjälp när de stöter på utmaningar i undervisningen. Trots att lärarnas individuella mål med uttalsundervisningen är relativt varierade, så har de ett mål gemensamt; att eleverna ska kunna göra sig förstådda och kunna kommunicera på svenska i samhället de möter i sin vardag. Därtill är de alla överens om att infött uttal inte är deras ambition.

5.3 Uttalsundervisningen ges jämförelsevis låg prioritet.

På frågan om vilken prioritet informanterna ger uttalsundervisningen i jämförelse med övriga delmoment förstärks bilden av att den ofta blir åsidosatt genom uttalanden som följer; *“den blir lite nedprioriterad”, “väldigt låg prioritet då det inte leder till något tydligt resultat”, “en jätteviktig bisak”, “jag tar upp det efter hand när det behövs, har man svårt för uttal så har man svårt för stavning och då jobbar vi ju mer med uttalet”.* I många intervjufrågor lärarna besvarat speglas deras olika förhållningssätt till uttalsundervisningen, däremot är de påfallande eniga i frågan om uttalsundervisningens prioritet i jämförelse med övriga delmoment.

Veronika uttrycker att *”Jag satsar inte jättemycket på det. Jag har prioriterat bort det (...). Jag tycker att man kan hålla på och träna och träna i speciella såna här sammanhang, och sen så försvinner det, och oftast tänker jag så här, jag måste satsa på det som ger bäst utdelning och som gör att de når sina mål snabbt”.* Med *mål* förklarar Veronika att hon menar att klara nationella proven och gå vidare till nästa nivå/utbildning eller arbete. Veronika anger dock att när en elev har väldigt dåligt uttal så tränar hon med den eleven speciellt så att, som hon formulerar det, *”det inte är någon stackare som inte vet alls”.* Hon fortsätter förklara att om man har svårt för uttal så har man även svårt för stavning, att dessa moment hänger ihop och motiverar att man jobbar med uttalet.

Att jobba med uttalet för att det hänger ihop med skrivinläringen är ett återkommande resonemang bland lärarna. Jenny, som tillika kopplar ihop uttalsundervisningen med skrivinläringen, påpekar att när hon ägnar sig åt explicit uttalsundervisning upplever hon att när man därefter fortsätter med övriga moment, så är det samma felaktiga uttal i alla fall. Vidare menar hon att hon är färgad av det nationella provet där det muntliga är den sista punkten: *”Uttalet, är det begripligt eller inte? Ja eller nej. Och väldigt ofta är det ju det (...) man kommer in som lärare och har skruvat på sina sfi-öron”*. Hon berättar också att klassen ska få besök av en 100-åring som eleverna ska ställa frågor till och tillägger: *”Nästa vecka får vi besök av en 100-åring (...) då kommer jag nog att behöva förtydliga ganska många uttal”*

Resonemanget förstärks genom intervjuvar som anger avkodningsperspektivet som prioritering för uttalsundervisning. *”De ska kunna generalisera det de lär sig hos mig, alltså att de till slut själva ska kunna ta upp brevet från Försäkringskassan och läsa det själva, att de inte behöver gå till sina barn eller till en tolk eller sådär (...) men ja uttalet (tanke-paus), det är att kunna göra sig förstådda, formulera ord och meningar”* beskriver Annika. Hon anger att hon försöker lära dem uttal och strategier för att ta sig an olika kommunikativa sammanhang, men motsätter sig samtidigt att man inom uttalsundervisningen börjar tidigt med reduktioner och assimilationer (ex. Jag städade igår = Ja städa igår).

5.4 Hur reflekterar lärarna kring sin uttalsundervisning?

Alla sfi-lärare som deltagit i studien är legitimerade lärare. Trots detta är det ingen av dem som kan dra sig till minnes vad de egentligen fick med sig från lärarutbildningen i form av fonologi, fonetik och uttalsdidaktik.

5.4.1 Fonetik och uttalsundervisning på lärarprogrammet.

Som tidigare nämnts är alla lärare som deltagit i den här studien legitimerade lärare och 4 av 5 har minst 90 högskolepoäng i svenska som andraspråk. En intervjufråga handlar om huruvida det ingick uttalsundervisning i informanternas lärarutbildning. Veronika besvarar frågan med ett skratt och berättar att hon hade 4,5 poäng fonetik i sina 90 poäng svenska som andraspråk, samt att hon var väldigt besviken för de fick en vikarie då läraren var sjuk under den modulen. Hilma nämner klusiler, labialer och frikativer, men uttrycker att: *“Det jag kan om*

uttalsundervisning har jag lärt mig själv genom bl a språkdoktorn på facebook [Olle Kjellin] och youtubeklipp om uttal". Hon säger också att hon skulle vilja lära sig mer om prosodi men tillägger samtidigt *"men det kanske inte hör till uttal"*? Karolina beskriver att hon tyckte *"det var svårt med fonetik delen (...) väldigt teoretisk och lite svårtillgänglig"* samt att hon hade behövt mer stöttning för att få med sig mer om fonetik. Annika nämner att det hon fick med sig från lärarprogrammet vad gäller uttal var det kontrastiva perspektivet och förklarar *"Hur uttalssvårigheter kan uppkomma på grund av att vissa fonem inte finns representerat i elevernas modersmål"*. *"Jag vet att vi läst om uttal och klusiler och labialer och frikativor, men uttalsundervisning"*? beskriver Hilma. Utifrån intervju svaren på ovan nämnda fråga bekräftas den bild som tidigare forskning (Zetterholm 2020:308, Zetterholm 2022:99) beskriver av att lärare får med sig otillräckliga kunskaper om uttalsundervisning från lärarutbildningen.

Det framgår av intervjuerna att det finns ett intresse bland informanterna kring att lära sig mer om de språk eleverna talar, det vill säga det kontrastiva perspektivet, och för Annika är det just det hon minns från lärarutbildningen, vad gäller uttal: *"Det vi fick till oss var nog mest utifrån elevernas egna språk (...) kontrastivt gentemot svenska då, och hur uttalssvårigheter kan uppkomma på grund av att vissa fonem inte finns representerade i elevernas modersmål, då kan vissa fonem och sammansättningar vara svåra i svenskan, så mer kontrastivt"*. Flera av lärarna ger uttryck för att det är just den kontrastiva aspekten som de skulle vilja lära sig mer om för att bättre kunna stötta eleverna mot ett målspråksliknande uttal.

5.4.2 Explicit uttalsundervisning.

På frågan om lärarna föredrar explicit uttalsträning är svaret samstämmigt; ingen av de tillfrågade ger explicit uttalsundervisning utan det sker oftast spontant när något problematiskt uttal dyker upp under lektionen. Samtidigt berättar Jenny att hon i dagsläget följer ett arbetssätt i samråd med specialpedagogen där de bestämmer vilka språkljud de ska jobba med under 1 till 3 veckor. *"Då kanske vi har /y/ då till exempel, då har vi först en lista med korta ord med /y/ (...) och då tränar vi på det tillsammans i helklass och jag säger först och de säger efter och vi använder kroppen och vi skrattar och gör det så där lite flamsigt"*. Detta gör de i klassen 5 min varje morgon och läraren uppmanar eleverna att öva hemma med en spegel eller mobilkameran så att de verkligen ser hur de artikulerar och hur läpparna rör sig. Momentet kopplas därefter till skriv- och läsövningar med samma språkljud. Resultatet av de här övningarna syns inte

direkt menar Jenny, men säger att *"det belyser ju verkligen vilka som behöver det (uttalsundervisning) mer än andra (...) det är ett enkelt sätt att få ett snabbt kvitto"*. Vidare berättar hon att trots hon inte märker något resultat just i elevernas uttal omedelbart, kan hon lägga märke till resultatet av uttals-träningen i läs- och skrivuppgifterna.

En idé som är återkommande är att uttalsundervisning ofta implementeras spontant när ett specifikt avvikande uttal uppmärksammas vilket exemplifieras av Hilma i följande uttalande: *"Om det är saker som jag märker att det är många som gör tokigt, då kan det ju kännas bra att ta det"*. Annika förklarar att hon kanske inte medvetet tänker att hon håller på med uttalsundervisning men att hon alltid börjar i talet, med uttal på mindre enheter så att ljudet sitter först innan de börjar skrivträna. Karolina ser många fördelar med att arbeta integrerat med uttal, men belyser att fördelen med explicit uttalsundervisning är *"att det blir en slags medvetenhet (för eleverna) kring uttalsundervisning"*, att det faktiskt också ingår att träna på uttal i sfi-undervisningen. *"Jag tänker att alla elever vet att vi tränar på läsa, skriva och höra"* fortsätter hon och betonar att lärare kan synliggöra vikten av uttalsundervisningen för eleverna, om den genomförs explicit.

5.4.3 Planering av uttalsundervisningen.

Planeringen av uttalsundervisning genomförs ibland, men inte strukturellt över en termin eller en modul, utan snarare vid behov och inte sällan med målsättningen att gynna skriv- och lästräningen. *"Ja, men det är ju lite både och, till exempel det här med vokalerna, det körde jag väl för-förra veckan, men jag märkte att det här behöver vi verkligen jobba med. Då lade jag in det i början av lektionen (...) en halvtimme eller så där, men att vi jobbade med vokaler"*.

Hilma beskriver hur hon gick igenom alla vokaler och sedan jobbade gruppen med enstaviga 3-bokstavsord med fokus på ord som är relevanta för inläraren till exempel /hyr/, /hår/ och /hör/. Jenny som i samråd med specialpedagogen utgår ifrån en viss arbetsgång där det ingår uttalsundervisning, berättar att nämnda arbetssätt engagerar eleverna i uttalsundervisningen *"för att de vet att det leder till någonting (...) till att vi ska skriva ord och sen så blir det diktamen (...) om jag tar uttalsträningen från deras böcker blir det kanske bara en lite isolerad del, en kort dialog, men det blir inte så meningsfullt på samma sätt"*.

Lärarna nämner att de undervisar om vokalljud, om konsonanter som är svåra för elever utifrån vilket modersmål de har, exempelvis r-ljudet för inlärare med asiatiskt ursprung. De redogör

för olika metoder de tillämpar i uttalsundervisning så som högläsning, diktamen, ljudning, men också att de använder kroppen för att förtydliga ljuden, klappa händer för att träna ord- och satsbetoning och överdrivet artikulera språkljud. Annika berättar om Fonomix som är ett material och en metod för att jobba med skriv- och läsinlärning där uttalsträning ingår med munbilder på de olika fonemljuden.

6 Diskussion och slutsats

Syftet för den här studien har varit att få ökad kunskap om vad sfilärare har för mål med uttalsundervisningen och prioriteringar för densamma i jämförelse med övriga delar inom sfi, samt att undersöka hur lärare reflekterar omkring uttal och uttalsundervisning på sfi. Den teoretiska utgångspunkten för den här studien är det sociokulturella perspektivet som grundas i tanken att språket utvecklas i en social kontext (Hammarberg 2014:64) samt att den närmaste utvecklingszonen är den kognitiva skillnaden mellan vad inläraren kan uppnå utan stöttning av lärare och vad inläraren kan uppnå medelst lärarens stöttning (Elmeroth 2017:83). I det här kapitlet redovisas resultatet i förhållande till det syfte och frågeställningar som ligger till grund för studien. Diskussionen kopplas till tidigare forskning.

6.1 Mål med uttalsundervisningen.

När Veronika besvarar frågan om målen med uttalsundervisningen lyfter hon att *“folk orkar inte anstränga sig”* och åsyftar vikten av uttalets roll för kommunikationen, det vill säga av att inlärare ges möjlighet att utveckla att målspråksliknande uttal. Thorén (2015) belyser vikten av att andraspråkslärare känner till att avvikande uttal ibland är oundvikligt, men acceptabelt om det innehåller de uttalsdrag som bidrar till att det inte blir besvärande för mottagaren (Thorén 2015:56). En tanke som korresponderar väl med Zetterholm (2017) som understryker att en alltför kraftig brytning kan leda till missförstånd och därmed påverka inlärarens sociala relationer (Zetterholm 2017:7 Riad 2018:5). Informanterna i den här studien är å ena sidan samstämmiga gällande sina mål med uttalsundervisningen; att stötta eleverna till att utveckla ett begripligt uttal för att göra sig förstådda och kunna kommunicera i det svenska samhället samt i alla de olika vardagssituationer de ställs inför. Å andra sidan indikerar intervju svaren en avsaknad av gemensamma riktlinjer och mål och ger en bild av varierande individuella förhållningsätt till uttalsundervisningen. Riktlinjerna som anges i kursplanen för sfi

vuxenutbildningen fastställer att eleven ska ges möjlighet att utveckla *ett gott uttal* samt *kommunikationsstrategier för sin fortsatta språkutveckling*, vilket lärarna också ger uttryck för. Dock kan deras olika förhållningsätt till uttalsundervisningen vittna om att nämnda riktlinjer erbjuder en allt för bred, närmast godtycklig, tolkningsmöjlighet.

Den här studien har visat att uttal ofta kopplas till skriv- och läsinläringen samt betraktas som en del av helheten bland informanterna. Att detta är ett vanligt förekommande förhållningsätt bland lärare på sfi är i linje med tidigare forskning. I Huhtamäki och Zetterholms (2018) studie uppger de deltagande andraspråklärarna i Finland att de inte siktar på målspråksenligt uttal hos inlärarna utan att talet ska vara begripligt i enlighet med styrdokumentet för integrationsutbildningen som anger ”har ett uttal som är någorlunda begripligt”. Lärarna i nämnda studie ser uttalet som en del i en helhet vilket synliggörs när en informant uttrycker att uttalet inte ska ha ett egenvärde utan ska vara en del av allt det där andra (Huhtamäki & Zetterholm 2018:51–52).

Den fundersamhet som uppstår hos samtliga lärare när frågan om vad de har för mål med uttalsundervisningen samt deras skiftande svar synliggör även hur delen uttal på sfi negligeras och behandlas styvmoderligt som Thorén (2015:56) uttrycker det. Han menar att det är på grund av okunskap och ointresse från lärarnas sida, ett antagande som dock inte stämmer överens med inställningen bland informanterna i den här studien. De uppvisar alla ett intresse för sina elevers kommunikativa färdigheter och uttrycker även en vilja att utöka sin kännedom om uttal, såväl didaktisk kompetens som kunskap inom det kontrastiva perspektivet. En möjlig förklaring till lärares skiftande mål och praktiker skulle kunna vara att det genomförs betydligt mindre forskning inom området för uttal i andraspråksinläring än inom grammatik och ordförråd. För didaktiska metoder och material inom uttalsundervisning är lärare fortfarande ofta hänvisade till ’common sense’ intuitiva föreställningar, menar Derwing & Munro (2005:380). Vidare finns en återkommande idé om att tillräcklig exponering av målspråket så småningom leder till målspråksliknande uttal och således tilldelas inte uttalsdidaktik tillräckligt utrymme i programmen för andraspråksinläring (Derwing 2013:01). Det är svårt att undgå att dra slutsatsen att den teorin till viss del lever vidare i sfi-utbildningen.

6.2 Uttalsundervisningen prioriteras ofta bort.

I frågan om uttalsundervisningens prioritet i jämförelse med övriga moduler är lärarna helt överens om att den ges låg prioritet i jämförelsen. *”Väldigt lågt prioriterad då den inte ger något tydligt resultat”* uttrycker Jenny och hennes svar återspeglas i övriga fyra lärares intervjusvar. En tidigare undersökning som 92 sfilärare från olika delar av Sverige deltagit i visar att muntliga färdigheter inte är ett primärt mål för lärare inom sfi (Zetterholm 2017:311). I nämnda studie uttrycker lärarna samtidigt att de anser att uttal är en viktig del av att uppnå ett begripligt tal och centralt för inlärares kommunikationsmöjligheter i sin vardag. Trots skillnader i omfånget och den geografiska spridningen mellan Zetterholms undersökning och den här studien bekräftar deltagarna i den här studien Zetterholms resultat, att lärarna är medvetna om uttalets betydelse för inlärares sociala sammanhang.

En faktor som understryks i tidigare forskning i samband med diskussionen om andraspråkslärares låga prioritering av uttalsundervisning är huruvida lärarna, de facto, innehar den kunskap och de redskap som krävs för att genomföra uttalsundervisning. Flera av informanterna uttrycker en osäkerhet inför att genomföra uttalsundervisning *”Det är alltid där jag brister (...) det är inte min starkaste kunskap eller styrka, jag slänger in uttalsträning så där lite i allting vi gör”* säger Jenny och fortsätter förklara att om hon inte hade följt en viss arbetsgång, rekommenderad av specialpedagogen, där uttalsövningar ingår så hade hon inte jobbat så uppstyrt med uttalsundervisning; *”För det är alltid någonting som får stryka på foten om man inte har tid”*. Bilden av nedprioritering utifrån otillräcklig kunskap förstärks av Annikas uttalande *”Jag behöver lära mig mycket mera om uttalsundervisningen för jag är ju väldigt fokuserad på avkodningen”*. Utifrån flera olika intervjusvar i samma andemening som ovan dristar jag mig att dra slutsatsen att bristfällig kännedom om hur man genomför konstruktiv uttalsundervisning kan vara en av de underliggande faktorerna till den låga prioriteringen i jämförelse med övriga delmoment, vilket tidigare forskningsresultat styrker. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det just med rätt stöttning av en mer kunnig individ inom den närmaste utvecklingszonen som inlärares kunskaper utvecklas. Resultatet antyder att lärarna inte har tillräckliga didaktiska redskap för att kunna ge adekvat stöttning inom uttalsdelen. Precis som i Zetterholms studie (2022) är informanterna i denna studie alla legitimerade lärare, och alla utom en har genomgått någon form av formell kurs i fonologi och fonetik inom lärarprogrammet, men inte någon modul om uttalsdidaktiska metoder och praktiker. Zetterholm

sammanfattar att kunskap och medvetenhet om uttalsdidaktik och inläring av uttal stärker lärares motivation och ökar deras självförtroende i klassrummet. Detta leder till slutsatsen att en bättre förståelse för hur och vad som ska läras ut samt vilka didaktiska tillvägagångssätt på lärarutbildningen, skulle hjälpa lärare tillgodose elever i sfi-utbildningen (Zetterholm 2022:98). Studien visar att självförtroende och tilltro till den egna språkliga förmågan är av stor betydelse för inläraren, vilket indikerar behovet av tydligare riktlinjer i styrdokumentet. Språket är av stor vikt för identitetsskapande och att uppvisa samhörighet jämsides med att språket även är en tillgång till gemenskaper som arbete skola och samhälle (Zetterholm & Tronnier 2017:44). Lärarna visar att de strävar efter att stärka elevernas språkliga självförtroende i uttalsundervisningen genom stöttning såväl i grupp som enskilt, genom körläsning och samtal med och mellan elever. Hilma uttrycker att *"Det handlar mycket om självkänsla (...) begriplighet är ju verkligen det första och det viktigaste, att de märker att folk förstår vad de säger (...) utan en massa missförstånd."* Liknande tanke återspeglas i kursplanen för svenska som andraspråk på grundskolan där det fastställs att inläraren ska erbjudas möjlighet att stärka sitt svenska språk för att få ökat förtroende för den egna språkförmågan och våga tala i olika sammanhang och för skilda syften (Skolverket 2022). En reflektion här är att avsaknaden av liknande benämning i kursplanen för sfi, skulle kunna indikera att vuxna inlärare redan besitter *ökat förtroende för egna språkförmågan*. Möjligtvis tar man i kursplanen för sfi inte till fullo hänsyn till den variation i utbildningsbakgrund som skiljer studieväg ett (kort eller ingen skolbakgrund) från studieväg tre (mer än 10 års skolbakgrund).

Resultaten visar ett samband mellan den låga prioritering uttalsundervisningen ges å ena sidan och lärarnas självuppskattade otillräckliga förmågor inom uttalsundervisning å andra sidan. Samma koppling återges av Derwing (2013) som lyfter fram att oaktat den viktiga roll som uttalet utgör för muntlig produktion är andraspråklärare ofta tveksamma till att lära ut det på grund av att de känner sig illa rustade att förstå elevernas behov och hur de ska ta sig an dem (Derwing 2013:02). Vidare betonas att det är lärarprogrammets ansvar att tillgodose lärare med lämpliga kurser i uttalsdidaktik för att ge läraren det självförtroende och kompetens som behövs för att kunna planera passande aktiviteter samt återkoppling till inläraren. Det är av stor vikt att lärare erhåller den expertis som krävs då de annars får lita på sin egen intuition vilket kan leda till att eleverna blir vilseledda (Derwing 2013:06).

Som avslutning bör det framhållas att även pressen på lärare att förbereda eleverna inför nationella prov där bedömningskriterierna för muntlig produktion i dagsläget är generella och erbjuder lärare generösa tolkningsmöjligheter, spelar en roll i uttalsundervisningens låga prioritering inom sfi.

6.4 Reflektioner kring uttalsundervisning

Ingen av de tillfrågade utför explicit uttalsträning, däremot implementerar de träning av olika uttal inom de övriga delmomenten, skriva, läsa, tala, höra. Den implicita uttalsträningen är sällan planerad och strukturerad förutom när den utförs inom ramen för den inlärningsgång som syftar till att hjälpa eleverna avkoda, stava, och tala, ett material som specialpedagogen har introducerat på studieväg ett inom nivåer a, b, c. Där jobbar de med uttal utifrån vokal- och konsonantljud, men avskilt från prosodi, betoning och kvantitet.

De varierade praktiker som framkommer utgörs till stor del av segmentell uttalsundervisning med fokus på vokaler och konsonanter och till viss del ingår uttalet som ett led till läs- och skrivinläring. Tre av fem lärare jobbar strukturellt med det här materialet som en specialpedagog på skolan försett dem med och är ett material för läs- och skrivinläringen skapat av Hylliepark. Bland annat ingår körläsning, visuella och auditiva strategier som att överdriva ljuden, att överdriva formen på mun och läppar vid uttalet, användandet av spegel för att länka vokalljudet med en bild/rörelse, minnesstrategier, men sammantaget sker de flesta moment integrerat inom de övriga delmomenten i andraspråksundervisningen och så gott som alltid i kombination med skrift- eller läspraktiker. Detta är en aspekt som avråds i tidigare forskning, speciellt för inlärare på studieväg ett med kort skolbakgrund där Linjer Fridfors (2018) menar att lärare helst ska jobba med bilder i stället för text *för att inläraren ska uppmärksamma hur orden låter och inte distraheras av bokstäver, stavning och stavelsegränser*. Oavsett den anmärkningen, så är det tydligt att eleverna kontinuerligt delges uttalsundervisning, oavsett om motivationen är att delge dem en helhet i tala- skriva- och läsfärdigheter.

6.5 Framtida forskning

Initialt var avsikten att även vara närvarande i klassrummet under ett antal lektioner för att kunna göra klassrumsobservationer, vilket skulle vara ett intressant inslag då intervjuer är baserade på *självrapportering* – vad informanterna säger att de gör och tror samt vilka åsikter de säger att de har (Denscombe 2017:167) och klassrumsobservationer skulle kunna bekräfta eller tillbakavisa materialet; de insamlade intervju svaren. Klassrumsobservationer skulle utöver att ge en bild av lärarens input i undervisningen även kunna omfatta inlärarens perspektiv i uttalsundervisningen. Tidsintervallet för den här studien, som avser resultera i en C-uppsats, medger emellertid inte fler tillvägagångssätt eller ytterligare material att analysera, utöver intervjuer, men skulle kunna vara ett intressant perspektiv att ha med i framtida forskning. I dagsläget finns ett relativt gott urval av forskning med fokus på vilka delar av uttalet som främjar förståelsen, med instruktioner och didaktiska metoder som svenska som andraspråkslärare rekommenderas att implementera i uttalsundervisningen. Däremot skulle forskning om hur lärare bedömer inlärares uttal kunna vara till nytta inom forskningsfältet andraspråksinläring. Vidare skulle det vara av intresse att undersöka effekten av fortbildning inom uttalsundervisning, på lärarens arbetssätt och prioriteringar inom delmomentet uttal i andraspråksinläringen.

6.6 Sammanfattande diskussion

Det framgår en tydlig bild av att de sfilärare jag intervjuat är medvetna om uttalets roll för hur inlärare blir bemötta och bedömda i samhället och att de vill stötta och hjälpa eleverna efter bästa förmåga. Lärarna är engagerade och öppna för kollegiala diskussioner och fortbildning för att utveckla nya kunskaper och metoder som kan gynna eleverna på sin väg mot ett målspråksliknande uttal och ge dem strategier för att ta sig an olika kommunikativa sammanhang i vardagen. Trots att lärarnas individuella mål med uttalsundervisningen är relativt varierade, så har de ett mål gemensamt; att eleverna ska kunna göra sig förstådda och kunna kommunicera på svenska i samhället de möter i sin vardag. Därtill är de alla överens om att infött uttal inte är deras ambition vilket sammanfaller väl med en studie om uttalsundervisning där de tillfrågade sfilärarna eftersträvar ett begripligt uttal (Huthamäki & Zetterholm 2018: 51). Lärarens mål för uttalsundervisningen bör inte vara att lära sig tala helt brytningsfritt, utan

snarare att inläraren ges möjlighet att utveckla ett lyssnarvänligt och förståeligt uttal som fungerar i kommunikationen med svensktalande personer (Zetterholm & Tronnier 2017:12). Min slutsats är att trots lärarnas bästa intentioner vad gäller att stötta, förenkla och effektivisera elevernas väg till en fungerande begriplig svenska, så finns en tveksamhet och en känsla av otillräcklig kännedom om metoder och strategier för hur man tränar uttal och vilka delar av uttalet som bör prioriteras. Tydligare och mer detaljerade riktlinjer i kursplanen för sfi, utförligare kurser på lärarutbildningen i uttalsundervisning med betoning på vilka delar av uttalet som främjar förståelsen, samt kontrastivt perspektiv skulle kunna vara möjliga åtgärder.

Litteraturförteckning

Abelin, Åsa & Bosse Thorén (2016). *Identification of stress, quantity and tonal word accent in Swedish*. Presentation vid New Sounds konferens i Århus, Danmark i juni 2016. https://www.bossethoren.se/bosse_Abelin_Thoren_2016_abstract.pdf Hämtad 10 april 2023.

Abrahamsson, Niclas (2013). Fonologiska aspekter på andraspråksinlärning och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. & I. Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, utbildning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur, s. 85–120

Aronsson, Berit (2016). *Hur undervisar vi i de främmande språkens prosodi?* Lingua 1 s.42–47. https://www.spraklararna.se/wp-content/uploads/2016/03/Aronsson_Prosodi_lingua_1601_korr8-3-2.pdf Hämtad 10 april 2023.

Bannert, Robert (1990). *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.

Bijvoet, Ellen & Kari Fraurud (2013) ”Rinkebysvenska” och andra konstruktioner av språklig variation i dagens flerspråkiga Sverige I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 369–396

Boyd, Sally & Gunlög Bredänge (2013). Attityder till brytning – Exemplet utländska lärare i svenska skolor. I Hyltenstam, K., & Lindberg, I (red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 437–458

Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Derwing, Tracey M. (2013) *Pronunciation instruction*. The Encyclopedia of applied linguistics (2013). Blackwell publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0968> Hämtad 7 mars 2023.

Derwing, Tracey M. Foote, Jennifer A. & Holtby, Amy K. (2011). *Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010*. TESL Canada Journal, 29(1), pp. 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086> Hämtad 7 mars 2023.

Derwing, Tracey M. & Murray J. Munro (2005). *Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach*. TESOL Quarterly, 39(3), pp. 379–397 <https://doi.org/10.2307/3588486> Hämtad 7 mars 2023.

Derwing, Tracey M. & Murray J. Munro (2008). *Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication*. American Association of Applied Linguistics. Cambridge University Press 2008. <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X> Hämtad 2 oktober 2023.

Derwing, T. M., & Munro, M. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, (49(s1)), 285–310. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.49.s1.8> Hämtad 2 oktober 2023.

Derwing, Tracey M., Munro, Murray J. & Grace Wiebe (1998) *Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction*. *Language learning* 48:3, pp. 393–410 [doi:10.1111/0023-8333.00047](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047) Hämtad 19 oktober 2023.

Elmeroth, Elisabeth (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur AB.

Engstrand, Olle (2007), *Fonetik light*, Lund: Studentlitteratur

Flyman-Mattsson, Anna & Gisela Håkansson (2010) *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning
I: Hyltenstam, K. & I. Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, utbildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 27–84

Huhtamäki, Martina & Elisabeth Zetterholm (2017). Uttalets plats i undervisningen av svenska som andraspråk. I: M. Kuronen, P. Lintunen, & T. Nieminen (Eds.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* Vol. 10, pp. 45–60. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://doi.org/10.30660/afinla.73123> Hämtad 25 oktober 2023.

Källström, Roger (2012). *Svenska i kontrast. Tvärspråkliga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.

Lev-Ari, Shiri & Boaz, Keysar (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of experimental social psychology* 46 (2010) 1093-1096. [doi:10.1016/j.jesp.2010.05.025](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.05.025) Hämtad 09 oktober 2024.

Linjer-Fridefors, Liv (2018). Uttalsundervisning i praktiken, I: Skolverkets Lärportalen, modul: Nyanländas språkutveckling, del 7: Uttalsundervisning. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M033/7> Hämtad 17 februari 2023.

Milani, Tommaso M (2013). Språkideologiska debatter i Sverige I Hyltenstam, K., & Lindberg, I (red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 343–367.

Riad, Tomas (2018). Uttalsundervisning för unga, I: Skolverkets Lärportalen, modul: Nyanländas språkutveckling, del 7: Uttalsundervisning. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M033/7> Hämtad 17 februari 2023.

Thorén, Bosse. 2014. *Svensk fonetik för andraspråksundervisningen*. Stockholm: Vulkan.

Thorén, Bosse (2015). Kärnan i uttalsundervisning. Vad bör lärare prioritera? I: Kindenberg, Björn, (red.), *Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Liber, s. 55–66

Zetterholm, Elisabeth & Tronnier, Mechtild (2017) *Perspektiv på svenskt uttal: fonologi, brytning och didaktik* Upplaga 1: Lund: Studentlitteratur

Zetterholm, Elisabeth (2017). Swedish for immigrants. Teachers' opinions on the teaching of pronunciation. Stockholms universitet: institutionen för språkstudier. *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech 2017*, pp.308–312 <urn:nbn:se:su:diva-155550> Hämtad 28 mars 2023.

Zetterholm, Elisabeth (2022) Pronunciation teaching for adult L2 learners. *Proceedings of the International Symposium of Monolingual and Bilingual Speech 2022*, pp. 98–103 <https://speechandlanguage.louisiana.edu/international-symposium-monolingual-and-bilingual-speech-ismbs/ismbs-2022-publications> Hämtad 28 mars 2023.

Zetterholm, Elisabeth & Emeli Ydringer (2023) Uttalsundervisning på sfi. *Venue*, (23). <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.4493> Hämtad 09 oktober 2024.

Skolverket (2022). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning för svenska för invandrare 2022*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi#anchor1> Hämtad 02 februari 2023

Skolverket (2022) *Kursplan för svenska som andraspråk grundskolan samt förskolan och fritidshemmet* (2022). Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> Hämtad 17 april 2023.

Statistiska Central Byrån (2022). <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda-i-sverige/>

Vetenskapsrådet (2021). *Etiska överväganden*. Vetenskapsrådet.
<https://www.vetenskapsradet.se>

Bilaga 1

Informationsbrev

Jag heter Kristina Bodor och håller nu på med ett examensarbete på Umeå universitet som handlar om uttalsundervisning på Sfi. Den preliminära titeln är *Pedagogers reflektioner över uttalsundervisning och uttalsproblematik på sfi*. Det vore ytterst värdefullt ifall du kunde bidra genom att delta i en intervju på temat uttalsundervisning.

Undersökningen handlar om uttalsundervisningen på Sfi utifrån ett lärarperspektiv och dess huvudsyfte är att undersöka hur lärare på Sfi reflekterar över uttalsundervisningen såväl teoretiskt som praktiskt. Undersökningen genomförs med hjälp av en intervju av 5-6 pedagoger verksamma inom sfi på en kommunal skola i Västsverige. Intervjuerna genomförs på plats som avtalas i förväg med respektive lärare. Jag avser göra ljudupptagning under intervjun för att kunna transkribera och därefter göra en analys av svaren i uppsatsen.

Dina svar och eventuella exempel som kommer från dig, i detta fall inspelning och transkription av intervjun, kommer att anonymiseras innan det behandlas vidare. Allt material och dina personuppgifter (namn och xxx) som samlas in i den här undersökningen kommer att behandlas enligt gällande personuppgiftslag och bevaras i säkerhet tills de gallras enligt gällande regler för gallring av uppgifter samlade in i studentarbeten.

När du har läst den här informationen kommer du att få välja om du vill delta i undersökningen eller inte. Om du är beredd att delta i undersökningen behöver du fylla i samtyckesblanketten.

Om personuppgifter.

Om du väljer att delta kommer följande personuppgifter om dig att samlas in och behandlas:

Ditt namn

Din ålder

Ditt tal (den inspelade intervjun).

Dina personuppgifter kommer att behandlas längst fram till 2023-06-24, eller till den senare tidpunkt då studentarbetet har godkänts.

Dina personuppgifter kommer endast att hanteras av studenten samt behörig personal vid Umeå universitet.

Bilaga 2

Samtycke till att delta i studien

Pedagogers reflektioner över uttalsundervisning och uttalsproblematik på Sfi.

Med min underskrift förklarar jag

- att jag skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta
- att jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl

och intygar

- att jag väljer att delta i studien och godkänner att universitetet behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

Ort och datum: _____

—

Underskrift

—

Namnförtydligande

Kontaktinformation till handledare och student:

Handledare: Annika Norlund Shaswar, E-post: annika.norlund.shaswar@umu.se

Student: Kristina Bodor, E-post: qristinab@gmail.com

Bilaga 3

Intervjufrågor om uttalsundervisning till sfilärare verksamma på Sfi studieväg 1.

Lärarens bakgrund

1. Vad har du för utbildningsbakgrund?
2. Ingick uttalsundervisning i din lärarutbildning?
3. Hur många år har du arbetat som lärare på sfi?
4. Vilka klasser har du mest erfarenhet av inom sfi studieväg 1, 2 eller 3 samt kurs A, B, C, D?

Reflektioner kring målen med uttalsundervisning

5. Vad gör att man låter som svensk?
6. Hur tänker du kring uttalsundervisningen?
7. Vilka fördelar/nackdelar ser du med uttalsundervisningen?
8. Hur skulle du beskriva din uttalsundervisning på lektionerna?
9. Vad har du för mål med uttalsundervisningen?

Prioritering och genomförande

10. Vad har uttalsundervisningen för prioritet för dig i jämförelse med övriga delmoment på sfi ex. grammatik, läsförståelse etcetera?
11. Vilka uttalsvårigheter hos dina elever stöter du på i undervisningen?
12. Planerar du din uttalsundervisning och i så fall hur planerar du den?
 - Om ej, när och hur ges i så fall tillfälle för uttalsundervisning?
13. Vilka hjälpmedel/material använder du dig av?
 - Hur fungerar de tycker du?
 - Gör du eget material eller har du olika källor?
14. Föredrar du explicit eller implicit uttalsundervisning inom de andra delmomenten?

Förmågor och praktiska förutsättningar

15. Vilken kompetens anser du behövs för att jobba med uttalsundervisning?
16. Hur reflekterar över din egen kunskap inom uttalsundervisning?
 - Känner du att du har tillräcklig kompetens inom delmomentet uttal?

17. Upplever du att du har tillräckligt med tid till uttalsundervisning?

18. Hur upplevde du modulen uttalsundervisning i lärarprogrammet?

Kollegiet och fortbildning

19. Har ni en diskussion om uttalsundervisning i arbetslaget?

– Kan du ge exempel på något?

– Har ni några gemensamma mål för uttalsundervisning?

20. Erbjuds du fortbildning inom uttalsundervisning?

21. Om du erbjuds fortbildning inom sfi vilka delmoment är du mest intresserad av?

22. Känner du dig bekväm med att be någon om hjälp när du stöter på svårigheter?

23. Vart vänder du dig i så fall, litteratur, forskning, kollegor?

24. Är det något du vill lägga till?

