

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Anni Jokiranta

Svenskans ordföljd i tal hos språkbads elever och gymnasister i klasstandem

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2015

INNEHÅLL

TABELLER	2
TABLÅER	2
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	11
1.3 Metod	14
2 ANDRASPRÅKSINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING	17
2.1 Olika syn på andraspråksinläring	17
2.2 Mål och metod i olika former av språkundervisning	20
2.2.1 Traditionell språkundervisning	22
2.2.2 Språkbad	25
2.2.3 Klasstandem	28
3 SVENSKANS ORDFÖLJD I SKRIFT OCH TAL	30
3.1 Inläring av svenskans ordföljd	30
3.1.1 Ordföljd i huvudsatser	31
3.1.2 Ordföljd i bisatser	33
3.1.3 Ordföljd i samtal	34
3.2 Utvecklingsstadier i svenskans ordföljd	36
3.2.1 Utveckling av svenskans inversion	39
3.2.2 Utveckling av negationens placering	41
3.2.3 Utveckling av frågekonstruktioner	44

4 ANALYS AV INFORMANTERNAS ORDFÖLJD MED STÖD AV SATSSCHEMAT	48
4.1 Den kvantitativa analysen av informanternas ordföljd	48
4.2 Den kvalitativa analysen av informanternas ordföljd	54
4.2.1 Analys av rak ordföljd	55
4.2.2 Analys av inversion	56
4.2.3 Analys av bisatsordföljd	64

5 UTVECKLING AV SVENSKANS ORDFÖLJD HOS INFORMANTERNA	69
--	----

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	74
-----------------------------	----

LITTERATUR	82
------------	----

TABELLER

Tabell 1. Längden på diskussioner hos språkbadsgруппerna och tandemparen samt analyserat material (min)	13
---	----

Tabell 2. Förekomsten av rak ordföljd och inversion i informanternas huvudsatser samt andelen och antalet fel i dem	49
---	----

Tabell 3. Andelen olika satsled i fundamentet samt felprocenten med olika satsled i språkbadselevernas diskussioner	50
---	----

Tabell 4. Andelen olika satsled i fundamentet samt felprocenten med olika satsled i gymnasisternas diskussioner	52
---	----

Tabell 5. Förekomsten av satsadverbial i bisatser och indirekta frågesatser samt antalet felaktiga bisatser hos informanter	54
---	----

TABLÅER

Tablå 1. Positionsschema för huvudsatser	32
--	----

Tablå 2. Positionsschema för bisatser	33
Tablå 3. Den utvidgade satsens positionsschema	34
Tablå 4. Utvecklingssekvens för placering av negation	42
Tablå 5. Utvecklingssekvens för ja/nej-frågor (direkta och indirekta)	45
Tablå 6. Utvecklingssekvens för frågeordsfrågor (direkta och indirekta)	46

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Anni Jokiranta
Pro gradu -tutkielma:	Svenskans ordföljd i tal hos språkbads elever och gymnasister i klasstandem
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2015
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tutkielmani tavoitteena on tarkastella, kuinka hyvin 9. luokkalaiset kielikylpyoppilaat ja lukion toista luokkaa käyvät opiskelijat hallitsevat ruotsin sanajärjestyksen puheessa. Päälauseiden osalta selvitän, kuinka usein informantit käyttävät suoraa ja käänteistä sanajärjestystä. Selvitän myös, millä lauseenjäsenillä informantit aloittavat lauseet, joissa heillä on käänteinen sanajärjestys ja mitkä käänteistä sanajärjestystä vaativat lauseenjäsenet tuottavat sanajärjestysongelmia. Sivulauseiden osalta tutkin, kuinka usein informantit käyttävät lauseadverbiaalia sivulauseissa sekä epäsuoraa kysymyslauseetta. Selvitän lisäksi, kuinka hyvin he hallitsevat sivulauseen sanajärjestyksen. Tutkimusaineistoni koostuu 12 videokeskustelusta, joista yhdeksässä on kielikylpyoppilaita ja kolmessa tandemkurssille osallistuvia lukiolaisia. Kielikylpyaineisto koostuu yhdeksästä ryhmäkeskustelusta, ja se on osa BeVis-projektia. Lukiolaisten tandemaineisto koostuu kolmesta keskustelusta, jossa suomenkielinen oppilas keskustelee ruotsinkielisen tandemparinsa kanssa. Aineisto on osa luokkatandemprojektia. Olen käyttänyt analyysissä lähinnä kvalitatiivista menetelmää, mutta myös kvantitatiivista ja vertailevaa tutkimusmenetelmää. Olen analysoinut sanajärjestystä ruotsin kielen lausekaavion (satsschema) sekä puhekielen sanajärjestyssääntöjen avulla. Lisäksi olen analyysin tulosten pohjalta pohtinut, millä kehitystasella informantit ovat sanajärjestyksen osalta.

Tulokseni osoittavat, että informanteilla ei ole vaikeuksia suoran sanajärjestyksen kanssa. He ovat myös omaksuneet käänteisen sanajärjestyksen melko hyvin. Kielikylpyoppilailla oli jonkin verran enemmän virheitä käänteisessä sanajärjestyksessä kuin lukiolaisilla. Informantit tekivät eniten virheitä käänteisessä sanajärjestyksessä, kun virke alkoi sivulauseella. Lisäksi kielikylpyoppilaat aloittivat lauseen usein adverbiaalilla, jonka jälkeen sanajärjestys oli usein väärin. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sekä sivulauseen että adverbiaalin jälkeen on vaikea soveltaa käänteisen sanajärjestyksen sääntöä. Lukiolaiset taas aloittivat lauseensa usein jollakin verbillä tai kysymyssanalla, minkä vuoksi he tekivät vähemmän virheitä. Informanteilla oli enemmän vaikeuksia sivulauseen sanajärjestyksen kanssa. Tutkimukseni perusteella voidaan kuitenkin todeta, että informanttien ruotsin kieli on jo hyvin kehittynyt, sillä käänteisen sanajärjestyksen hallinta on merkki siitä, että kielen kehitys on jo pitkällä.

AVAINSANAT: syntax, ordföljd, andraspråksinläring, språkbud, samtalspråkets grammatik

1 INLEDNING

Jag har alltid varit intresserad av svenskans grammatik eftersom den har varit ganska lätt för mig. Grammatiken och språkriktigheten har inte förorsakat särskilt mycket problem för mig i skriftlig produktion men i muntlig produktion har läget varit ett annat. I mina studier i svenska och flerspråkighet har jag bekantat mig med språkinlärning och olika teorier om andraspråksinlärning. Speciellt inom studier i flerspråkighet blev jag inspirerad av andraspråksinlärning och tillägnandet av ett andraspråk i olika inlärningssituationer och särskilt i vilken ordningsföljd olika grammatiska strukturer inlärs. Nu har jag möjlighet att kombinera både grammatik och andraspråksinlärning i min undersökning.

Enligt Flyman Mattsson & Håkansson (2010: 51) vållar ordföljd ofta problem för inlärare av svenska som andraspråk. Eftersom svenskans ordföljd är svår för många andraspråksinlärare undersöker jag hur finskspråkiga inlärare behärskar svenskans ordföljd i muntlig produktion. Ordföljden är en betydande del av svenskans grammatik och det är viktigt att fästa fokus vid den eftersom den avviker från ordföljden i finskan och i många andra språk. Svenskans ordföljd är bunden och följer strikta regler till skillnad från många andra språk. En annan orsak till att jag vill studera ordföljden i det muntliga språkbruket beror på att det kan vara svårt för inlärare att komma ihåg alla grammatiska regler i tal eftersom det inte finns så mycket tid att tänka på grammatiken. För att få sitt budskap fram kan inläraren fokusera mycket mera på innehållet än den språkliga formen. Fokus på ett meningsfullt innehåll utvecklar inlärnarnas kommunikativa förmåga men samtidigt läggs mindre fokus på språkets korrekthet (Lyster 2007: 43). Eftersom jag har egna erfarenheter av hur svårt det är att producera grammatiskt korrekta meningar i tal, intresserar detta tema mig mycket.

Min undersökning kan ge information om hur automatiserad ordföljden egentligen är för andraspråksinlärare. Dessutom kan min studie belysa hur viktig den kommunikativa aspekten i språkinlärningen är. Om inlärarna har möjlighet att använda språket mycket i praktiken påverkar detta eventuellt andelen grammatiska korrekta satser. Jag har redan tidigare i min kandidatavhandling undersökt ordföljden i språkbadselevers uppsatser

men med avgränsade aspekter (Jokiranta 2012). Nu vill jag gå på djupet och koncentrera mig på flera aspekter gällande ordföljd. Jag kommer fortfarande att undersöka språkbadselevs ordföljd i grundskolan men jag har valt att ta även äldre elever med i undersökningen och dessa elever har inte gått i språkbad. De har fått sin undervisning enligt traditionella språkundervisningsmetoder i en finskspråkig skola. Inlärarna i min studie har följaktligen olika skolbakgrunder och detta gör min undersökning intressant. Dessutom erbjuder det muntliga materialet en möjlighet till jämförelse med mina tidigare resultat som berör inlärnas skriftliga produktion.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att undersöka hur ett antal andraspråksinlärare behärskar svenskans ordföljd i muntlig produktion. Jag kommer att jämföra ordföljden mellan språkbadselever i årskurs nio och gymnasister som deltar i klasstandem. Min avsikt är att undersöka ordföljden både i huvud- och i bisatser. Jag använder termen *informant* genom hela avhandlingen när jag hänvisar till inlärarna i min studie för att skilja det från termen *inlärare* som syftar på alla andraspråksinlärare i allmänhet. Jag är intresserad av att veta vad informanterna kan i fråga om ordföljd och vilka delområden som eventuellt förorsakar problem eftersom vissa delområden är svårare än andra. På det viset är det möjligt att se på vilken nivå mina informanter befinner sig i fråga om utveckling av svenskans ordföljd. För huvudsatsernas del har jag valt att undersöka både rak ordföljd och inversion med hjälp av satsschemat. Svenskans fasta ordföljd kan placeras på ett schema där det finns bestämda platser för de olika satsleden. Detta kallas för satsschemat. (Bolander 2005: 200) Vidare är jag intresserad av att undersöka vilka satsled informanterna använder i fundamentet när de tillämpar inversionsregeln. Fundamentet är ett inledande led i en huvudsats (Hultman 2003: 291). Jag kommer också att lyfta fram satsled som eventuellt förorsakar problem vid inversion. För termen inversion finns det också en annan benämning, nämligen omvänd ordföljd. Jag kommer att använda bara termen *inversion* i denna avhandling.

I bisatser kommer jag att koncentrera mig på placering av negation och eventuella andra satsadverbial. Jag vill således veta om informanterna kan placera satsadverbialen på rätt

plats. Ytterligare har jag även valt att undersöka indirekta frågesatser. Jag har valt dessa aspekter för att enligt Flyman Mattsson & Håkansson (2010: 59) förorsakar dessa problem i bisatsordföljd för inlärare av svenska som andraspråk. Jag undersöker också bisatsordföljden med hjälp av satsschemat. Eftersom jag studerar både huvud- och bisatser kan jag se om informanterna kan göra skillnad mellan huvudsats- och bisatsordföljd. Jag har formulerat följande forskningsfrågor för min undersökning:

- 1) Hur frekvent använder informanterna rak ordföljd i jämförelse med inversion?
- 2) Hur bra behärskar informanterna huvudsatsordföljden?
- 3) Vilka satsled använder informanterna i fundamentet och vilka satsled förorsakar eventuellt problem vid inversion?
- 4) Hur frekvent använder informanterna satsadverbial i bisatser?
- 5) Hur frekvent använder informanterna indirekta frågesatser?
- 6) Hur bra behärskar informanterna bisatsordföljden?
- 7) Vilka skillnader finns det mellan språkbads elever och gymnasister i klasstandem?

Alla dessa aspekter är viktiga att undersöka. I synnerhet är inversion och placering av satsadverbial i bisatser de mest centrala aspekterna i undersökningar av ordföljd eftersom svenskans inversion och placering av negation på rätt plats i bisatser förorsakar mest problem för andraspråksinlärare. Bland annat har Hyltenstam forskat i andraspråksinlärares behärskning av svenskans ordföljd. (Philipsson 2004: 129–130, 136) Enligt Hyltenstam (1978: 12–13) har nästan alla inlärare en längre tid upplevt problem med svenskans ordföljd.

Det kommer att bli intressant att se om det finns skillnader mellan språkbads elever i årskurs nio och gymnasister i klasstandem för informanterna har inte haft likadan språkundervisning i skolan. Gymnasisterna i min studie har deltagit i traditionell undervisning där användningen av språket inte betonas så mycket. (Se avsnitt 2.2.1) Däremot betonas de kommunikativa färdigheterna mycket i språkbad. I språkbad får eleverna också mycket undervisning på svenska och inte bara i svenska. I avsnitt 2.2.1–

2.2.2 kommer jag att berätta om traditionella språkundervisningsmetoder och metoder som används i språkbud.

Vad gäller andelen svenskundervisning under grundskolan finns det stora skillnader informantgrupperna emellan. Gymnasisterna i min studie har studerat A-svenska. Timfördelningen i A-svenska är 16 årsveckotimmar under grundskolan. En årsveckotimme motsvarar 38 timmar. (Utbildningsstyrelsen 2004: 302) Eftersom en lektion varar i 45 minuter betyder detta att gymnasisterna i min studie har fått cirka 456 timmar svenskundervisning under hela grundskolan. Enligt Björklund (1997: 89) får språkbudseleverna redan i slutet av lågstadiet sammanlagt 4100-4400 timmar undervisning i svenska. Eftersom denna skillnad är så avsevärd kan det finnas stora skillnader i fråga om behärskning av svenskans ordföljd mellan mina informantgrupper.

Jag förväntar mig att alla informanter i min studie använder rak ordföljd mer frekvent än inversion. Mitt antagande baserar sig på en undersökning gjord av Lahtinen och Palviainen (2011) i finskspråkiga studenters bruk av inversion i fri skriftlig produktion. Enligt deras resultat (Lahtinen & Palviainen 2011: 94) inleds påståendeformade huvudsatser oftast med subjekt. Även Håkansson (1988) har studerat ordföljden i tal hos vuxna och enligt hennes resultat är subjektfundament i påståenden det vanligaste satsledet, dvs. rak ordföljd är dominerande (Lahtinen & Palviainen 2011: 93). Jag antar att både språkbudseleverna och gymnasisterna kan ha svårigheter med att göra en skillnad mellan huvud- och bisatser eftersom deras ordföljd inte följer samma mönster. Jag antar även att inversion kan förorsaka problem för alla men mitt antagande är också det att gymnasisterna behärskar inversion något bättre än språkbudseleverna. Eftersom det finns skillnader i hur informanterna har undervisats i svenska, antar jag att detta påverkar. Enligt Lyster (2007: 57) har språkbudseleverna svårt att tillägna sig korrekt språk eftersom de blir utsatta för språket i huvudsak via sakinnehållet. I Finland får språkbudseleverna emellertid undervisning också i svenska (se avsnitt 2.2.2). Vad beträffar de vanligaste satsleden i fundamentet antar jag att informanterna använder mest adverbial i samband med inversion. Bolander som har undersökt ordföljd i tal hos andraspråksinlärare (1987a: 209) visade att adverbial och prepositionsfraser är de vanligaste fundamenttyperna som inlärare använder. Även enligt Platzack (1987: 91)

inleds 30–40 % av alla påståendehuvudsatser med något annat led än subjektet och den vanligaste leden är oftast något adverbial. Jag förväntar mig att inversion uteblir vid bisats hos mina informanter eftersom enligt Bolander (1987a: 209) är inversionsregeln svårast att tillämpa efter satsinledande bisatser.

Däremot antar jag att alla informanter behärskar rak ordföljd eftersom denna oftast inlärs först. När inläraren befinner sig i början av inläringen använder han bara enkla påståendesatser med korrekt rak ordföljd (Abrahamsson 2009: 68). Dessutom har informanterna i min undersökning studerat svenska under flera år så de befinner sig troligen inte alldeles i början av inlärningsgången. I analys- och diskussionsdelen kommer jag att redogöra för och diskutera mina frågeställningar. I den avslutande delen kommer jag också att diskutera ifall mina resultat stöder mina hypoteser.

1.2 Material

Mitt material består sammanlagt av 12 videoinspelade diskussioner. Materialet för språkbadets del hör till projektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbud* (BeVis) som är ett forskningsprojekt som påbörjades 2004 vid Enheten för nordiska språk vid Vasa universitet (Projektbeskrivning: 2012). Materialet omfattar nio gruppdiskussioner där språkbadselever i årskurs 9 deltar i och jag har valt att analysera alla diskussioner. Materialet har samlats in i Vasa, Åbo och Esbo. Längden på diskussionerna är i genomsnitt 13 minuter. Diskussionerna har bandats in och transkriberats. Den andra delen av mitt material består av 3 klasstandemlektioner. Materialet hör till projektet *Klasstandem* ”där forskare från Åbo Akademi och Vasa universitet samarbetar med finsklärare från Vasa gymnasium och svensklärare från Vaasan lyseon lukio” (Klasstandem: 2013). I klasstandem kommunicerar de finskspråkiga och svenskspråkiga gymnasisterna med varandra för att lära sig det andra inhemska språket. Studerande i klasstandem går i andra årskursen i gymnasiet. Klasstandemmaterial innehåller således tre finskspråkiga informanter vilkas ordföljd jag undersöker när de diskuterar med sin respektive svenskspråkiga tandempartner. Jag har själv transkriberat diskussionerna så att alla viktiga aspekter gällande ordföljd kommer fram. Däremot har jag utelämnat sådana detaljer i transkriptionen som inte påverkar ordföljden. Några typiska tecken för

samtalsanalysen har således blivit utelämnade. Jag har skrivit meningarna enligt skriftspråkets konventioner. Jag har dock varit noggrann med t.ex. pauser för att de påverkar ordföljden. Längden på diskussionerna varierar och de är i genomsnitt 83 minuter långa. Jag analyserar sådana diskussioner där studerande pratar bara svenska under hela diskussionen.

Eftersom längden på diskussionerna i språkbad är mycket kortare än i klasstandem har jag tagit med flera diskussioner för språkbadets del. På det sättet får jag lika mycket material i minuter från både språkbad och från klasstandem. I språkbad diskuterar eleverna i grupper med 4-5 elever men i klasstandem är det en person per diskussion som jag kommer att undersöka. Det visade sig vara svårt att analysera informanterna som individer gällande ordföljd eftersom i språkbad diskuterar eleverna i grupp vilket betyder det att de inte säger så många yttranden per elev. Därför görs analysen på gruppnivå. Jag har alltså valt att fokusera på kännetecknande drag som finns både i språkbadselevers diskussioner och i gymnasisternas diskussioner gällande ordföljd. Längden på alla språkbadselevers diskussioner är knappt 2 timmar. Jag utgår från materialet som jag har från språkbad för att få samma minutantal från var och en av de tre diskussionerna i klasstandem. I tabell 1 nedan presenteras längden på diskussioner hos alla informanter i sin helhet samt längden på diskussioner som analyseras.

Tabell 1. Längden på diskussioner hos språkbadsgrupperna och tandemparen samt analyserat material (min)

Längden på diskussioner i minuter	Total diskussionslängd i språkbad	Det analyserade materialet i språkbad	Total diskussionslängd i klasstandem	Det analyserade materialet i klasstandem
Diskussion 1	17,4	15,9	104	47,1
Diskussion 2	10,0	8,9	74	35
Diskussion 3	13,4	13,0	71	35
Diskussion 4	15,4	13,3		
Diskussion 5	15,0	13,8		
Diskussion 6	9,3	7,8		
Diskussion 7	11,4	10,8		
Diskussion 8	21,5	20,2		
Diskussion 9	14,6	13,4		
Sammanlagt	128	117,1	249	117,1

Som det framgår av tabellen är längden på diskussionerna i språkbad mycket kortare än i klasstandem. Längden på språkbadselevernas diskussioner är i sin helhet 128 minuter inklusive lärarinstruktionerna. Jag har utelämnat lärarinstruktionerna och analyserar bara de 117,1 minuter som utgörs av elevprat i språkbadsmaterialet. Jag utgår således från språkbadselevernas diskussioner som är kortare och varar sammanlagt i 117,1 minuter. Eftersom jag har tillgång till tre olika gymnasistdiskussioner har jag delat minutantalet för språkbadselevernas diskussioner (117,1 min) i tre delar för att få samma minutantal också för gymnasisternas diskussioner. Den ena av gymnasisternas diskussioner (47,1 min) är dock längre än de två andra. Jag har valt att ta flera minuter för denna diskussion eftersom den är mycket längre än de två andra. Efter indelningen har jag fått lika mycket material i minuter från både språkbad och klasstandem.

Både språkbadseleverna och gymnasisterna hade ett visst tema som de diskuterade. Alla språkbadselever diskuterade temat ”Nu blir det vår i Finland.” Meningen med uppgiften var att språkbadseleverna skulle göra en presentation av våren i Finland för att sända

presentationen till en skolklass i södra Sverige. Eleverna förväntades använda svenska under uppgiften. Eleverna fick sex stödord som de kunde använda som hjälp i presentationen. I början av diskussionerna finns det lärarinstruktioner som varar ungefär i 2 minuter. Sedan börjar eleverna diskutera och planera presentationen varefter följer själva presentationen. Jag har tagit med både planeringsfasen och presentationsfasen i det material som jag analyserar. Gymnasisterna i klasstandem hade varierande teman som de diskuterade under lektionerna. De diskuterade bland annat julen och sina hobbyer. De gjorde också ett reklamblad om tandem och spelade alias. De fick också några hjälpmedel för att komma igång med diskussionen. Som hjälpmedel hade de t.ex. olika bilder eller frågor om ett visst tema. Gymnasisternas diskussioner innehåller sekvenser där läraren ger instruktioner men dessa instruktioner förekommer även i mitten av lektionen och inte bara i början som i språkbadselevernans diskussioner. Jag har tagit med de delar av diskussionerna där studerandena samtalar mest och lärarens andel är minimal. Därmed får jag tillräckligt med material för analysen. Jag är dock medveten om bristerna som mitt material har. Bland annat finns det flera informanter i den ena informantgruppen och diskussionsämnen är olika vilket eventuellt kan påverka resultaten. Jag kommer att beakta detta i resultatdiskussionen.

1.3 Metod

Jag kommer att undersöka ordföljden så noggrant som möjligt. Genom att använda kvalitativa metoder kan forskaren få en djupare förståelse av något fenomen medan kvantitativa metoder karaktäriseras av statistik och kan förklara olika företeelser (Holme & Solvang 1997: 87–88). Jag kommer att använda främst kvalitativa metoder när jag undersöker och analyserar ordföljden men min studie har även drag av kvantifiering. Jag kombinerar alltså kvalitativa och kvantitativa metoder. Dessa två typer av metoder är bra att kombinera för de kan tillsammans stärka varandra. Kvantitativa metoderna hjälper forskaren att upptäcka de faktorer som hen bör koncentrera sig på i den kvalitativa undersökningen. (Holme & Solvang 1997: 85–87) Jag kommer att räkna antalet grammatiskt korrekta och felaktiga satser både i huvud- och bisatser och förekomsten av olika ordföljder. Då använder jag kvantitativ metod. När jag analyserar ordföljden med hjälp av satsschemat använder jag kvalitativ metod.

Först kommer jag att räkna förekomsten av olika typer av satser i informanternas diskussioner. För huvudsatsernas del beaktar jag förekomsten av rak ordföljd och inversion. Därefter räknar jag antalet rätta och felaktiga satser med både rak ordföljd och inversion. Jag kommer också att klassificera olika satsled som informanterna börjar satsen med för att få en uppfattning om vilka satsled som är lätta och vilka som är svåra i samband med inversion. Jag har tagit med sex olika satsled som står i fundamentet. Till min indelning hör *adverbial för tid, rum och sätt, objekt som satsled, bisats som satsled, inget fundament och frågeord i fundamentet*. Dessutom har jag en kategori som jag kallar för *övriga* för att det också finns andra satsled än de ovannämnda som kan stå i fundamentet. Jag kommer att räkna hur många fel informanterna gör med respektive satsled av alla försök med detta satsled. När jag undersöker bisatsordföljden kommer jag först att räkna förekomsten av satsadverbial i bisatser samt förekomsten av indirekta frågesatser i informanternas diskussioner. Därefter räknar jag antalet korrekta och felaktiga bisatsordföljder. Jag kommer att ange både antalet och andelen av alla belägg.

Jag kommer att kvalitativt analysera exempel på grammatiskt korrekta och felaktiga satser. Som stöd för min kvalitativa analys använder jag satsschemat, olika grammatikböcker och andraspråksforskarens teorier och resultat samt läroplaner. Eftersom jag undersöker ordföljden i talat språk utgår jag från de drag som karakteriserar talspråkets grammatik. Svenskans satsschema fungerar som en bra modell om målet är att analysera skriftspråket men det går inte alltid att tillämpa som sådant om man vill analysera samtal. Därför använder jag bland annat Anwards och Nordbergs (2005) *Samtal och grammatik* och Lindströms (2008) *Tur och ordning* som utgångspunkt för att analysera ordföljden i talspråket. Svenskans satsschema används ändå främst som analysinstrument i denna studie för att analysera och diskutera ordföljden. Det finns också många teorier och forskningar om ordföljden hos andraspråksinlärare. Hyltenstam var den första som kartlade hur grammatiken utvecklas hos inlärare av svenska som andraspråk. Det finns vissa utvecklingsstadier som kan urskiljas i inläringen av svenskans ordföljd och Hyltenstam har analyserat både negationens placering i huvudsatser och bisatser och ordföljden i påståenden och frågor. (Håkansson & Norrby 2007: 78) Jag kommer utöver Hyltenstam att använda även Bolanders och Philippons undersökningar om ordföljd hos andraspråksinlärare. Efter

att jag har analyserat informanternas ordföljd med hjälp av satsschemat och talspråkets grammatik skall jag diskutera på vilket utvecklingsstadium mina informanter befinner sig i fråga om ordföljd. I samband med detta kommer jag också att utnyttja läroplanerna i kommunerna Esbo, Vasa och Åbo för att se vad inlärarna förväntas kunna i en viss årskurs när det gäller svenskans ordföljd. Till sist kommer jag att använda en komparativ metod när jag jämför språkbadseleverna och gymnasisterna med varandra.

2 ANDRASPRÅKSINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING

I detta kapitel tar jag upp fenomenet andraspråksinläring och olika metoder som används i andraspråksundervisningen och i språkundervisningen överlag. Det finns många olika sätt att lära sig ett andraspråk och olika forskare har sina egna synpunkter på hur språkinläringen uppstår. I fråga om språkundervisning diskuterar jag bakgrund och historia bakom olika språkundervisningsmetoder. Därefter presenterar jag tre olika språkundervisningsmetoder och tar också upp deras målsättningar. Det finns många metoder som kan användas i språkundervisningen, men jag tar upp de tre metoder som är viktiga med tanke på min undersökning.

2.1 Olika syn på andraspråksinläring

Fenomenet andraspråksinläring är något problematiskt att förklara. Men termen kan delas in i två delar så att man definierar *andraspråk* och *inläring* skilt för sig. Ett sätt att definiera *andraspråk* och *inläring* är att jämföra dem till en rad likartade fenomen som t.ex. Abrahamsson (2009) gör. Abrahamsson gör en skillnad mellan termerna *förstaspråk* och *andraspråk*. Ett *förstaspråk* betyder det språk en individ tillägnat sig först-, genom att ha blivit utsatt för detta språk i sin hemmiljö. Med termen *andraspråk* avses vilket språk som helst som lärs in efter det att förstaspråket fulltständigt har utvecklats eller börjat utvecklas. Av dessa termer används även förkortningar *L1* och *L2* där L syftar på *language*. Med andra ord är det fråga om ordningsföljd i vilken en person exponerats för dem. Termerna hänvisar således inte till behärskningsgraden. En individ kan emellertid ha två eller flera förstaspråk vilket oftast är fallet om man växer upp i en tvåspråkig familj. I inläringssammanhang är det även möjligt att använda termen *målspråk* i stället för *andraspråk* för att beteckna det språkliga systemet som är syftet med inläringen. Målspråket som inläraren uppvisar under inläringens gång är dock mycket annorlunda i relation till målspråkssystemet. Inlärarens variant av målspråket är ofta enklare och mer omväxlande än själva målspråket. Inlärarens variant av målspråket kallas *interimspråk* eller *inlärarspråk*. Ytterligare brukar ett *andraspråk* och ett *främmandespråk* skiljas från varandra. *Andraspråk* är ett språk som tillägnats i den miljö där språket talas, t.ex. svenskan i Finland medan termen *främmandespråk*

används för ett språk som lärs in utanför dess naturliga miljö, t.ex. i undervisningssituationen i skolan. (Abrahamsson 2009: 13–15)

I fråga om inläring är det också möjligt att skilja på två termer, nämligen *tillägnande* och *inläring*. Abrahamsson (2009) skriver att denna indelning har en framträdande roll hos andraspråksforskaren Stephen Krashen (1981) som vill urskilja det automatiska och äkta tillägnandet som äger rum i kommunikation med målspråkstalare från den mer onaturliga och formfokuserade inläring som sker i klassrumsmiljö. Andraspråkstillägnandet sker på samma sätt omedvetet som tillägnandet av förstaspråket då individen inte reflekterar över vad hen lär sig. Detta kan också kallas för *informell inläring*. Den L2-kunskap som bygger på en mer medveten och formfokuserad inläring av strukturer och regler är explicit och kallas för *formell inläring*. Krashen påstår i sin *Monitorteori*, (1981) att explicit kunskap aldrig kan förvandlas till implicit. Distinktion mellan termerna *tillägnande* och *inläring* görs dock inte alltid i litteraturen. (Abrahamsson 2009: 15–16, 116, 119) I denna avhandling kommer båda termerna att användas för att beteckna andraspråksinläring. Ett andraspråk kan läras in och tillägnas både informellt och formellt (som t.ex. svenskan i Finland kan läras in både i naturlig kommunikation utanför skolan och via undervisning i skolan) och ett främmandespråk kan också läras in formellt och övas informellt via TV, musik och litteratur fast det är vanligare med formell inläring i skolan. (Abrahamsson 2009: 16) Jag kommer att diskutera informell och formell inläring närmare när jag tar upp de olika språkundervisningsmetoderna i avsnitt 2.2.

När det gäller inläring av grammatiska strukturer poängterar Flyman Mattsson & Håkansson (2010) att det inte är problemfritt i forskningen att förklara vad inläring av en enskild grammatisk struktur innebär. Däremot går det lätt att skilja mellan två typer av grammatikinläring; den som grundar sig på explicit och den som grundar sig på implicit kunskap. Den explicita kunskapen omfattar regelkunskap och de delar av språket som analyseras och sedan lagras som medveten kunskap. När inläraren t.ex. känner till reglerna för svenskans inversion och medvetet kontrollerar att ordföljden är korrekt är det fråga om explicit kunskap. Detta möjliggör att inläraren kan berätta hur reglerna ser ut. I explicit inläring ställer inläraren hypoteser om de språkliga

strukturerna och testar dem på modersmålstalare eller lärare. Explicit kunskap liknar den kunskap som brukar kallas för *metalingvistisk kunskap*, det vill säga de kunskaper man har om språket, snarare än i språket. Den implicita kunskapen är däremot omedveten kunskap och reglerna svåra för inläraren att förklara. Detta betyder att inläraren lär sig reglerna på ett naturligt sätt i kommunikation med andra människor. Om inläraren använder inversion i frågor utan att kunna berätta hur det avviker från en vanlig påståendesats med rak ordföljd är det fråga om implicit kunskap. På samma sätt utvecklas även förstaspråket. Det är sällsynt att inläraren reflekterar över sin grammatik när hen använder sitt modersmål. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 25–26)

Många forskare bl.a. Bialystok (1978) har visat en motsatt ståndpunkt från Krashens tanke om att explicit kunskap aldrig kan förvandlas till implicit kunskap. Forskarna hävdar istället att explicit kunskap kan bli implicit genom formell träning och att man genom att dra slutsatser från den implicita kunskapen kan göra den explicit. Bland annat har man funnit att om inläraren har explicit kunskap om någon regel är det lättare för inläraren att märka denna i inflödet och på så sätt lära in det som implicit kunskap. Flera undersökningar har emellertid visat att det inte finns något givet samband mellan den explicita kunskapen om grammatiska regler och den implicita kunskapen som manifesteras i språkproduktion. Flyman Mattsson t.ex. visar i sin undersökning (2003) att fast en inlärare kan förklara en viss grammatiskt struktur så betyder det inte nödvändigt att hen kan tillämpa den korrekt i språkproduktionen. Andra studier visar dock att det finns individuella skillnader mellan olika inlärare. En del inlärare kan förklara reglerna, men inte tillämpa dem i sin språkproduktion medan andra gör tvärtom; de kan producera korrekt språk men inte återge reglerna. Vissa inlärare klarar av båda. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 26)

På frågan hur språkinlärningen uppstår finns det många olika svar som bygger på olika teorier. Många forskare, t.ex. Krashen, betonar vikten av inflödet. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 77–78) Med termen *inflöde* (eng. input) menas det språk som inläraren hör och ser (Abrahamsson 2009: 260). Krashen anser att inlärningen uppstår bäst om inflödet som inläraren får höra är begripligt men något mer avancerat än inlärarens rådande nivå (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 77).

Även kvantiteten av inflödet har en avgörande roll för inläringen, dvs. en viss struktur har desto större möjlighet att bli frekvent i det inflöde inlärares möter ju mer språk inlärares får höra och se. Enligt Swain (1985) räcker det inte bara med begripligt inflöde för att grammatiska strukturer ska utvecklas. Inlärares har en möjlighet att förstå innehållet genom att få inflöde, men inlärares bör även producera språket för att kunna reflektera över och iaktta de grammatiska strukturerna. Då har inlärares en möjlighet att inse att luckor i hans språk kan orsaka att ett budskap inte kan överföras begripligt. Med egen produktion har inlärares också en chans att testa olika strukturer eller uttrycka sina antaganden explicit. Det krävs också att antagandena kan bekräftas eller förkastas av någon och då behövs det interaktion. Återkoppling är således viktig. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 79–80) När inlärares måste uttrycka sig begripligt leder detta till en grammatiks analys av målspråket snarare än bara en semantisk. Om inlärares producerar en mening vars betydelse samtalspartnern inte kan förstå måste inlärares omformulera sin mening genom att använda grammatiska medel för att meddelandet blir begripligt. Detta kallas för framtvingat utflöde (eng. *pushed output*) som enligt Swain främjar inlärarespråkets syntaktiska och morfologiska progression. (Abrahamsson 2009: 179)

2.2 Mål och metod i olika former av språkundervisning

I detta avsnitt tar jag närmare upp tre språkundervisningsmetoder. Enligt Tornberg (2009: 31) finns det inte en sådan metod att undervisa språk som kan anses vara den bästa metoden och som skulle utveckla eleverns språkfärdigheter bättre än några andra metoder. I själva verket är det en metodisk pluralism som gäller i språkundervisningen. Alla lär sig inte på samma sätt och därför används många metoder samtidigt. (Tornberg 2009: 31) Olika strömningar har haft sin inverkan på språkundervisningen och vissa har påverkat språkundervisningen mera än andra. Tiden är av sig själv en faktor som har inverkan på metoderna ur utvecklingsperspektiv (Laurén 2006: 35). Samhällets syn på vad som är viktigt kunskap påverkar undervisningens innehåll och detta kommer fram t.ex. i läroplanerna. För språkämnena är undervisningens innehåll oftast bundet till de språkkunskaper som krävs för närvarande i samhället. Nuförtiden, när behovet av

internationalisering är stort, framhävs förmågan att kommunicera på det främmande språket medan annan kunskap fästs mindre avseende vid. (Tornberg 2009: 32)

Språkundervisningen dominerades länge av grammatik- och översättningsmetoden och den användes i språkundervisningen överallt i världen. Dess betoning ligger på inläring av grammatik och vokabulär. Metoden började få kritik i slutet av 1800-talet då vikten av muntlig färdighet började betonas. Även om kommunikativa färdigheter i språkinläring krävdes har grammatik- och översättningsmetoden inte försvunnit som språkundervisningsmetod. Grammatiken fortsattes att användas i undervisningen under de följande decennierna, men det var bara målspråket som skulle användas som undervisningsspråk. Användning av endast målspråket ställde dock höga krav på lärarnas språkliga kompetens som ofta inte var tillräcklig för en väl fungerande språkundervisning. Därför uppstod det många gånger problem i undervisningen. En ny förändring i språkundervisningshistorien skedde när Hymes (1972) introducerade begreppet ”kommunikativ kompetens”. Språkkompetensen började betraktas mycket bredare; den var inte bara grammatiskt korrekt producerade meningar utan meningarna skulle även användas i lämpliga situationer. Språkanvändning betonades således som en del av språkinläringen. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 88–89)

Enligt Larsen-Freeman (2000: 121) har nästan alla språkundervisningsmetoder som mål att eleverna lär sig att kommunicera på målspråket. Varje metod har sitt eget tillvägagångssätt, men på 1970-talet började man dock ifrågasätta om metoderna når sina mål på ett rätt sätt. Då blev det även klart att lingvistisk kunskap om språket inte räcker till för att kommunicera på detta språk. Det behövs också kommunikativ kompetens och kommunikationen bör ske i en social och kulturell kontext. Av den anledningen blev språkundervisningen under slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet mera kommunikativt än lingvistiskt inriktad. I kommunikativ språkundervisning är målet att eleverna kommunicerar på målspråket och fokuset ligger på betydelsen och språkets funktioner i kommunikationssituationer (Larsen-Freeman 2000: 128). Språkbad och klasstandem är exempel på detta. I följande redovisas bakgrund och kännetecknande drag för traditionell språkundervisning, språkbad och klasstandem.

2.2.1 Traditionell språkundervisning

Till de traditionella språkundervisningsmetoderna hör grammatik- och översättningsmetoden. Grammatikundervisning och översättning har använts så länge som det har funnits språkundervisningen överlag. I slutet av 1700-talet togs både undervisning om grammatikregler och översättningsövningar med i språkundervisningen. Sedan dess har den använts som en systematisk metod i språkundervisningen. Metoden används fortfarande i språkundervisningen i någon mån vilket till en del kan bero på traditionens makt. Många av dagens språklärare undervisades genom grammatik- och översättningsmetoden. Metoden har sina rötter i de klassiska språken, latin och grekiska, dessa språk undervisades nämligen genom denna metod. På grund av de klassiska språkens status som bildningsspråk anpassade sig de moderna språken till undervisningspraktik som gällde i latin och grekiska. Eftersom många lärare var skolade vid universiteten tog de med sig grammatik- och översättningsmetoden också till sin egen undervisning. (Tornberg 2009: 34–35)

Kännetecknande för grammatik- och översättningsmetoden är att undervisningen sker på inlärares modersmål. I undervisningen ges det beskrivningar av grammatikregler som inlärares först ska lära sig för att senare tillämpa dem i översättning från modersmålet till målspråket. Olika texter används för att inlärares bättre ska kunna analysera grammatiken. Det är mycket vanligt att inlärares översätter enskilda meningar till och från målspråket för inläring av regler. (Tornberg 2009: 34–35) Texterna som översatts följer även mycket strikt den regel i grammatik som behandlas. Grammatikreglerna behandlas alltid först varefter ges det exempel, dvs. texter. Nya ord presenteras med anknytning till textbokens textstycke och lärs in genom en tvåspråkig ordlista. Det är den grammatiska meningen som bildar helheten och fraserna som översatts anknyter sig nödvändigtvis inte till verkligheten. Språkformen betonas således mera än innehållet. Det är bara läraren som behärskar språket och ger modellen samt tar hand om att eleverna använder korrekt språk. Korrigeringarna är av stor vikt i denna metod. (Laurén 2006: 38–39)

I denna metod utgår inläraren från sitt modersmål när hen lär sig det nya språkets regler. Det anses vara av oersättlig hjälp att få använda sitt modersmål i förståelsen av det främmande språkets regler. Om inläraren får kontrastera målspråket mot de språk hen redan behärskar blir det lättare att inse det främmande språkets regler. Då blir inläraren medveten om hur språken är uppbyggda och vilka skillnader det finns mellan dessa språk. (Tornberg 2009: 36) Laurén (2006: 39) skriver att metoden är mycket effektiv, speciellt för kognitivt begåvade inlärare som kommer att bli högutbildade för den skapar en teoretisk grund som är av värde vid vidare kontakt med målspråket.

Det finns också skäl att ta upp de begränsningar som denna metod har. Fast inläraren har kunskap om språkets regler betyder det inte att inläraren kan tillämpa dessa regler när hen använder respektive språk. Metoden är således inte lämplig då meningen är att utveckla fri produktion och använda språket i kommunikation med andra. Eftersom metoden betonar översättning av enskilda meningar betyder detta att inlärarna kommer i kontakt med rätt onaturligt språk. (Tornberg 2009: 35–36) Metoden bygger således på formell inläring. Som det redan framkom tidigare har språkundervisningen blivit mera kommunikativt inriktad. Den kommunikativa aspekten betonas även mycket i de flesta läroplaner i de flesta europeiska länder och detta påverkar naturligtvis grammatikundervisningen (Tornberg 2009: 138). Vikten av kommunikation betonas även i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2004) som ”utgör den nationella ramen för en läroplan som görs upp på det lokala planet” (Utbildningsstyrelsen 2004: 8). Eftersom gymnasisterna i min studie har läst A-svenska tar jag upp de mål i läroplanen som berör svenska som A-språk.

Läroplansmålen för A-svenska

Gymnasisterna i min studie har läst svenska från och med årskurs 4. I årskurserna 3-6 är undervisningens mål att vänja eleven vid att kommunicera på svenska i mycket konkreta och för hen närliggande situationer. I början betonas speciellt muntlig kommunikation och så småningom introduceras också skriftlig kommunikation. Eleven ska bland annat lära sig att berätta grundläggande fakta om sig själv och sin närmaste krets och kommunicera på målspråket i enkla vardagssituationer där eleven också kan få

hjälp från samtalspartnern om hen behöver. Syftet med undervisningen i årskurserna 7-9 är att eleven använder svenska i mera krävande sociala situationer samt i områdena som har att göra med fritidssysselsättning, tjänster och det offentliga livet. (Utbildningsstyrelsen 2004: 128–129) Muntliga färdigheter betonas även i de skolvisa läroplanerna i Vasa. Enligt *Länsimetsän koulun opetussuunnitelma* (2013: 25) är målet i A-svenska att eleven klarar sig att använda svenska i vardagliga situationer under lågstadiet. Vardagliga kommunikationssituationer betonas även i *Onkilahden koulu* (Onkilahden koulun opetussuunnitelma 2012: 10). Enligt *Vöyrinkaupungin koulun opetussuunnitelma* (2008: 121) är målet i årskurserna 7-9 att eleven använder svenska i mera krävande sociala situationer och andelen skrivet språk ökar i undervisningen.

Det som står i läroplanerna stämmer nödvändigtvis inte överens med situationen i verkligheten. Rapporten *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta* (2007) ger en inblick i språkundervisningen i Finland. Enligt den artikel som Tarnanen, Huhta och Pohjala (2007: 385, 387) har i rapporten följer alla lärare inte de punkter som har fastställts i läroplanen. Det som betraktas som viktigt i språkundervisningen kan skilja sig mycket mellan olika skolor och lärare fast alla skolor följer samma nationella läroplansgrunder. Lärarens bedömning kan t.ex. grunda sig bara på prov där man testar elevernas grammatiska kunskaper. Tarnanen m.fl. (2007: 403–404, 406) anser också att språkets alla delområden borde bättre än idag tas hänsyn till både i undervisningen och i bedömningen. Då skulle inläraren få utförligare återkoppling på sina språkkunskaper vilket även är nyttigt med tanke på språkkunskapskraven i arbetslivet. Både undervisningen och bedömningen borde basera sig på en funktionell syn på språket. Många tror att det är så, men detta förverkligas inte i praktiken. De muntliga språkfärdigheterna borde också enligt Tarnanen m.fl. (2007) förstärkas och värderas högre i språkundervisningen t.ex. genom att beakta dem i bedömningen.

Grammatikens roll i språkundervisningen är ett mycket omdiskuterat tema. Speciellt explicit grammatikundervisning är idag omstridd. Exempelvis anser Krashen att den explicita kunskapen som inläraren får genom undervisningen är begränsad. Många andra forskare är dock av motsatt åsikt och anser att det är nyttigt att ge explicita grammatikförklaringar. Bland annat visar studier att om inlärarna endast får implicit

grammatikundervisning kommer de att ha svårigheter med målspråkets basgrammatik. Genom explicit undervisning är det lättare att uppnå högre grammatisk kompetens, men detta garanterar dock inte att inlärarna kan tillämpa reglerna i sin egen språkliga produktion. Att endast explicit undervisa i grammatikregler utan att de grammatiska strukturerna tillämpas och övas i produktionen har inte visat sig vara effektivt. Explicit kunskap kan dock hjälpa i utvecklandet av den implicita kunskapen av språket. (Rutschman 2012: 8)

2.2.2 Språkbud

Språkundervisningen i språkbud är mycket annorlunda jämfört med språkundervisningen genom grammatik- och översättningsmetoden. I dagens samhälle betonas alltmer individens förmåga att använda flera språk och i språkbud är användningen av språket viktigt och de kommunikativa färdigheterna framhävs starkt (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 154). I språkbud har elever en möjlighet att tillägna sig ett andraspråk genom verkliga och meningsfulla kommunikationssituationer. Språkbudet kom till Finland eftersom det fanns ett behov av effektivare språkundervisning i vårt land. (Buss & Laurén 2007: 26–27) Språkbud har sina rötter i St. Lambert, Kanada och i Finland har man följt och tillämpat den kanadensiska modellen sedan 1987 då svenskt språkbud påbörjades i Vasa. Idén om det kanadensiska språkbudet föddes av initiativ på engelska föräldrar som ville ha effektivare franskundervisning för sina barn. (Laurén 2007: 19)

Språkbudet i Finland kallas för tidigt fullständigt språkbud som börjar redan i daghemmet och pågår ända fram till slutet av grundskolan. I Finland är det fråga om fullständigt språkbud, eftersom all verksamhet börjar på barnens andraspråk, svenska. Nästan all undervisning sker på svenska under elevernas första år i språkbud och eleverna lär sig även läsa och skriva på språkbudsspråket. Undervisning på finska börjar i årskurs ett och modersmålets del som undervisningsspråk ökar årligen. Från och med femte årskurs undervisas eleverna nästan lika mycket på svenska och på finska. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 154–156)

I språkbadsundervisningen ligger fokuset på innehållet och språket används främst som ett redskap för att uttrycka tankeinnehåll. Språkinläringen sker i naturliga kommunikationssituationer och därför är det viktigt att språkbadspråket används i undervisningen så att den äkta kommunikationen upprätthålls. Det är också viktigt att varje lärare använder bara ett språk i alla kommunikationssituationer med eleverna. Då kan lärare fungera som bra språkliga modeller för eleverna. Elevernas språkliga utveckling främjas om eleverna har möjlighet att använda svenska både ofta och i föränderliga situationer med olika språkliga uttrycksmedel. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9–10) Integrering av språk och ämne är även kännetecknande. Då är det möjligt att betona både sakinnehållet och det naturliga kommunikationsbehovet i undervisningen. På det sättet innehåller talsituationen de drag som också den äkta kommunikationen har. (Björklund 1998: 23) Metoden i språkbadet bygger alltså på en kombination av formell och informell inläring. Inläringen sker i klassrummet men den äkta kommunikationen gör inläringen naturlig vilket är fallet i situationer där man lär sig språket utanför skolan.

I ett språkbadsklassrum lär sig eleverna således språket genom meningsfull och naturlig interaktion och eleverna får riklig med input genom att läraren använder enbart svenska i klassrummet. På det sättet blir det lättare för eleverna att själva också börja använda språket. I undervisningen ligger tyngdpunkten på innehållet och grammatiken inlärs genom att det i undervisningen används kommunikativt viktigt stoff. Kännetecknande för undervisningen är även det att lärarna korrigerar felen implicit. (Laurén 2007: 19–20) Detta betyder att det inte används skilda regler för produktion av strukturer i undervisningen utan implicita rättelser som t.ex. förekommer mellan två talare som har olika språk. Andelen explicit grammatikundervisning är mycket litet i daghemmet och i de första årskurserna i skolan. I ett senare skede ingår även mer explicita grammatiska kommentarer i undervisningen. (Laurén 1999: 82–83) Grammatiska regler introduceras när eleverna har ett behov av att tillämpa dem. Då har eleverna också mera motivation och de är kognitivt mogna att lära sig reglerna. (Buss & Mård 1999: 18) Även om språkinläringen i språkbad är meningsfull, har språkbadsprogrammet kritiserats när det gäller grammatikundervisning och speciellt av den låga andelen explicita felkorrigeringar. Det har visat sig att språkbadseleverna har svårt att tillägna sig

grammatiska strukturer enbart via innehållsundervisningen på detta språk. (Lyster 2007: 43, 57) Swain (1985) argumenterar att lärare måste få eleverna att producera sådant andraspråk som är både begripligt och korrekt. Detta främjar elevernas språkutveckling. (Lyster 2007: 107) I Finland får språkbadsleverna undervisning i svenska och detta kommer fram också i läroplanen (se nedan).

Läroplansmålen för språkbadspråket

I språkbad är språket både ett inlärningsobjekt och ett redskap vid inläringen av innehållet i skolans olika ämnen. Undervisningens centrala mål är att ge eleverna en gedignare språkkunskap till skillnad från det som erbjuds i traditionell undervisning under lektioner reserverade för språkundervisning. Undervisningen som ges på skolans undervisningsspråk eller ett språkbadspråk bildar en helhet. Målen och innehållen för de olika läroämnena är desamma som i enspråkiga undervisningsprogram. Varje skola ska i sin egen läroplan fastställa i vilken omfattning de olika läroämnena undervisas på språkbadspråket. (Utbildningsstyrelsen 2004: 270) I skolornas läroplaner fastställs också målen för språkbadspråket samt språkliga mål för olika läroämnena (Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2012: 92). Målen i språkbadspråket i årskurserna 1-9 ska anpassas till den omfattning språkbadsundervisningen har i skolan (Utbildningsstyrelsen 2004: 270). De skolvisa läroplanerna för språkbadet i de skolor där eleverna i min studie går beaktar ganska likadana aspekter när det gäller målen i språkbadspråket. I Vasa är målen i språkbadsundervisningen funktionell flerspråkighet och att eleverna aktivt använder språket. Språkbadsleverna lär sig svenskan genom flera läroämnena, t.ex. genom matematik och biologi. (Keskuskoulun ops 2012: 9–10; Merenkurkun koulu 2013–2014: 105–106; Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma) I Esbo där språkbadsundervisningen ges i flera lågstadieskolor varierar målbeskrivningarna mellan skolorna. Enligt *Espoonlahden koulun opetussuunnitelma* (2011: 5) studeras svenskan enligt de målsättningarna som finns i A-svenska och målet är att eleverna får gedigna kunskaper i svenska. Enligt *Päivänkehrän koulun opetussuunnitelma* (2010) är målet i språkbadsundervisningen funktionell tvåspråkighet och språkvård är en del av daglig språkbadsundervisning. Språkvård är viktigt i daglig språkbadsundervisning också i Soukan koulu (Soukan koulun

opetussuunnitelma 2013: 31). I högstadiets läroplan i Esbo är språket ett redskap vid inläringen av innehållet i olika ämnen och målet är funktionell tvåspråkighet (Haukilahden koulun opetussuunnitelma 2011: 7). I Åbo ska målen i språkbadspråket i årskurserna 1-9 anpassas till den omfattning språkbadsundervisningen har i skolan (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio 2012: 253).

2.2.3 Klasstandem

I likhet med språkbad framhävs kommunikation även i klasstandem om än på ett litet annorlunda sätt än i språkbadsprogrammet. Klasstandem är en undervisningsform där två studerande med olika modersmål kommunicerar med varandra för att lära sig varandras språk. Meningen är att båda språken används växelvis vilket leder till att båda deltagare fungerar turvis som inlärare och turvis som språklig mentor i det egna modersmålet. Syftet med denna undervisningsmetod är att skapa situationer där eleverna eller studerandena från respektive språkgrupp kan träffas i naturliga kommunikationssituationer. Båda deltagare har likvärdiga möjligheter att använda och utveckla sina språkfärdigheter. (Klasstandem 2013)

Tandem som metod fick sin början genom ett tyskt-franskt ungdomsutbyte på 1960-talet. I Finland har tandem under de senaste åren för det mesta genomdrivits för vuxna inom den fria bildningen och som bekant exempel på detta är den vasabaserade kursen FinTandem som ordnats sedan 2002. Det har blivit aktuellt att förverkliga tandem även i en skolkontext, i form av klasstandem, eftersom FinTandem för vuxna har fungerat bra. Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio är de första skolorna i Finland som verkar i ett tvåspråkigt campus i Vasa och samarbetar med varandra med klasstandem. Verksamheten började år 2012. (Karjalainen & Pörn 2013)

Klasstandem är förankrat i ett social-interaktionellt perspektiv på språkinläring inom vilket man försöker visa att språkanvändning ger möjligheter till språkinläring och att inläring kan äga rum i vilken social situation som helst där två individer kommunicerar med varandra. Samarbetet i klasstandem grundar sig på ömsesidighet och autonomi.

Med ömsesidighet menas att båda deltagare har lika mycket nytta av samarbetet. I fråga om autonomi är det meningen att inläraren lär sig planera, styra och utvärdera den egna inlärningsprocessen. Klasstandem genomförs så att man växlar mellan finskspråkiga och svenskspråkiga lektioner och på varje lektion finns det en lärare som styr undervisningen. Studerande får stöd från en modersmålstalare och får också själv fungera som språklig modell i det egna modersmålet. (Karjalainen & Pörn 2013)

Enligt Karjalainen (2011: 31) kan tandemläring placeras mellan formell och informell inläring, beroende på hur självstyrd tandem det handlar om. Det är å ena sidan fråga om lärarstyrd undervisning men å andra sidan sker inläringen i naturlig interaktion med modersmåltalare. Eftersom målet i tandem är att lära sig språket genom att kommunicera med andra människor, påminner tandem mycket om kommunikativ språkundervisning. (Karjalainen 2011: 34)

Gymnasisterna i min studie har deltagit i en fritt valbar klasstandemkurs som är skolans egen tillämpande kurs. Det finns tillsvidare ingen läroplan för den fritt valbara klasstandemkursen som är aktuell i min studie utan Vaasan lyseon lukio och Vasa gymnasium har tillsammans planerat innehållet i kursen. Det finns emellertid andra tandemkurser i skolan och dessa kurser följer de målen som finns i den nationella läroplanen för lärokursen A-svenska. (Koskinen 2015)

3 SVENSKANS ORDFÖLJD I SKRIFT OCH TAL

I detta kapitel presenterar jag svenskans ordföljd. Först berättar jag allmänt om svenskans ordföljd och förtydligar den ur ett andraspråksperspektiv och därefter tar jag närmare upp ordföljd i huvud- och bisatser och exemplifierar dessa med hjälp av satsschemat. Till sist redovisar jag hur svenskans ordföljd utvecklas hos andraspråksinlärare, dvs. hurdana utvecklingsstadier det finns när inlärare lär sig svenskans ordföljd.

3.1 Inläring av svenskans ordföljd

Ordföljd har en betydande roll i svenskan. Typologiskt har svenskan SVO-ordföljd (subjekt-verb-objekt) som också de flesta indoeuropeiska språk har. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 50) Det finns vissa faktorer som gör svenskans ordföljd svår för många inlärare. För det första kan svenskans ordföljd betecknas som bunden. Satsdelarna kan inte vara placerade hur som helst och variation i ordföljden är bunden till svenskans relativt strikta syntaktiska regler. Svenskans syntax kännetecknas av dess ordföljd som har en viktig roll när vissa funktioner uttrycks. Genom att bilda t.ex. ja/nej-frågor uttrycks vissa funktioner. Genom ordföljden är det således möjligt att skilja mellan påstående huvudsatser och underställande frågesatser (ja/nej-frågor). Ytterligare finns det ett drag som är mycket betecknande för svenskans syntax och detta är ett så kallat *platshållartvång*. Det är förknippat med svenskans fasta ordföljd. (Hultman 2003: 298–299; Philipsson 2004: 128–129) Det finns ”tomma” platser i de grammatiska strukturerna som inte har egen betydelse och därför bör de vara fyllda med ord. I svenskan råder så kallad subjektstvång vilket betyder att varje sats måste innehålla ett subjekt. (Hultman 2003: 299) Vissa satsdelar är alltså obligatoriska i svenskan. Behärskning av platshållartvånget är ett villkor för att inläraren ska kunna uttrycka den viktiga skillnaden mellan rak ordföljd och omvänd ordföljd. (Philipsson 2004: 129)

Svenskan är vidare ett så kallat *V2-språk*. Med denna term avses ett syntaktiskt fenomen som förorsakar problem för många andraspråksinlärare. Detta betyder att det finita verbet alltid står på andra plats i huvudsatser. Det uppstår problem för många inlärare

särskilt när satsen inleds med någon annan satsled än subjektet. Då är det fråga om inversion och därmed bör det finita verbet vara före subjektet. När någon annan satsdel än subjektet står först i en huvudsats talas det om *topikalisering*. (Philipsson 2004: 129–130)

Den andra komplicerande faktorn i svenskans ordföljd är placering av negation och andra satsadverbial i bisatser (Philipsson 2004: 130). Enligt regeln står satsadverbialen efter det finita verbet i en huvudsats men före det finita verbet i en bisats och detta kallas för ”biff-regeln” (Hultman 2003: 289). En avgörande faktor med placeringen av negation på rätt plats är att inläraren kan göra skillnad mellan huvud- och bisatser (Philipsson 2004: 130). Svårigheter med bisatsordföljden uppstår också vid indirekta frågor. Inversion kan endast förekomma i huvudsatser och är en avancerad struktur som inte kan överföras till bisatsen. Detta förorsakar problem för inläraren i ordföljdsutvecklingen. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 59) Som det redan framkom kan svenskans ordföljd beskrivas med hjälp av scheman där de olika satsdelarna har sina bestämda platser. Svenskan har egna scheman för både huvud- och bisatser vilket beskriver den bundna ordföljden. Den danske språkforskaren Paul Diderichsen var den som introducerade detta schema för danska och de nordiska språken. (Sigurd & Håkansson 2007: 84) I avsnitten 3.1.1 och 3.1.2 presenteras ordföljd både i huvud- och bisatser med hjälp av satsschemat.

3.1.1 Ordföljd i huvudsatser

Det finns tre olika fält i både huvudsats och bisatsschemat: förfält, mittfält och slutfält och sju positioner för båda där de olika satsdelarna står på en bestämd plats. Alla satsdelar finns inte med i alla satser men relationen mellan satsdelarna följer ändå alltid den bestämda ordningen. Följande tablå beskriver hur positionsscheman för huvudsatser ser ut.

Tablå 1. Positionsschema för huvudsatser (enligt Bolander 2005: 202)

FÖRFÄLT	MITTFÄLT			SLUTFÄLT			
fundament	finit verb (v)	subj (s)	adv (a)	infinit verb (V)	part/ prep/ refl	obj/pred (S)	advl (A)
(1) David	vill		inte	köpa		någon bil	ännu.
(2) Varje dag	cyklar	han					till jobbet.
(3) När han inte jobbar	går	han	ofta				ut i skogen.
(4) Vilka	ska			flytta?			
(5) Det	tänker	han	ofta		på.		

Som det framgår av tablå 1 har alla satsdelar sin egen plats på schemat. Dessutom finns det en egen plats för partiklar, prepositioner och reflexivpronomen i slutfältet. I huvudsatsschemat finns fundamentet på första plats i förfältet. I fundamentet kan det i princip stå vilken satsled som helst (t.ex. bisats (3) när han inte jobbar) och således blir satsledets ordinarie plats tom. På andra plats finns det finita verbet som ibland kan ha subjektet efter sig. Det finita verbets position är alltid på andra plats och därför kallas svenskan för V2-språk. Satsadverbial och negationen *inte* placeras efter det finita verbet i mittfältet. Det infinita verbets position är i slutfältet där också eventuella partiklar finns. Efter det infinita verbet placeras substantiviska led som är objekt, vissa predikativ och det egentliga subjektet samt infinitivfraser eller nominala bisatser. Sist i slutfältet placeras olika adverbial, t.ex. adverbial för rum och tid. (Bolander 2005: 200–202) Det finns också bestämda förkortningar för de olika satsleden. Det finita verbet betecknas med v, subjekt med n eller s, satsadverbial med a, det infinita verbet med V, objekt och predikativ med S och adverbial med A (Thorell 1973: 197). Samma förkortningar används också i bisatsschemat. När jag analyserar mina informanternas ordföljd kommer jag att använda dessa förkortningar.

3.1.2 Ordföljd i bisatser

Svenskans bisatsordföljd är mycket striktare än huvudsatsordföljden. Skillnaderna finns i inledarfältet (förfältet i huvudsatsschemat) och mittfältet. Tablå 2 beskriver hur positionsschema för bisatser ser ut.

Tablå 2. Positionsschema för bisatser (enligt Bolander 2005: 203)

INLEDARFÄLT	MITTFÄLT			SLUTFÄLT			
bisatsinledare	subj (s)	advl (a)	finit verb (v)	infini verb (V)	part/ prep/ refl	obj/pred (S)	advl (A)
1) eftersom	David	inte	vill	köpa		någon bil	ännu.
2) att	han	varje dag	cyklar				till jobbet.
3) att	han	glad/ glatt	skulle	kunna ta	på sig	fler uppgifter.	
4) som		ingen ting		hört			
5) vem	hon		hade	träffat			

I inledarfältet finns först bisatsinledaren som signalerar att det är fråga om en bisats. Huvudsatsens fundament motsvaras alltså av bisatsens bisatsinledare. Efter bisatsinledaren följer mittfältet. Mittfältets ordföljd avviker från den som finns i huvudsatsschemat, både subjektet och negationen placeras nämligen före det finita verbet och då är det fråga om ”biff-regeln”. Leden kommer således i följande ordning: s + a + v. (subjekt, adverbial och finit verb) Slutfältets ordföljd är likadant som i huvudsatsschemat, dvs. VSA (infini verb, objekt, adverbial). I bisats är ordföljden alltid rak. (Hultman 2003: 299; Bolander 2005: 202–203)

3.1.3 Ordföljd i samtal

I svenskan har både fraser och satser en fast inre syntax (Lindström 2008: 68–69). Som det tidigare har framkommit står de olika satsdelarna i en viss ordningsföljd i ett schema som beskriver ordföljd. När ordföljden beskrivs i samtalet bör det emellertid tas i beaktande att satser också kan innehålla andra element utöver de vanliga satsdelarna. Både fraser och satser kan vidare utvidgas genom att lägga till andra element som placeras i satsschemat. När sådana element fogas i en sats placerar de sig i förfältet eller i efterfältet som i tablå 3 nedan. (Lindström 2008: 70) Satsen kan även utvidgas med mediala element (Lindström 2005: 13). I tablå 3 nedan presenteras hur den utvidgade satsen ser ut.

Tablå 3. Den utvidgade satsens positionsschema (enligt Lindström 2005: 13)

Utvidgad sats								
Förfält	Inre sats							Efterfält
	<i>Initialfält</i> <i>Mittfält</i>		<i>Slutfält</i>					
	Inledare	Finis	Subjekt	Satsadv	Infinis	Nom.led	Advl	
Ja,	i morgon	kan	hon	inte	träffa	Mats	där,	eller hur?

Som det framgår av tablå 3 har den inre satsen *i morgon kan hon inte träffa Mats där* utvidgats med elementen *ja* och *eller hur* i början och i slutet av satsen. Den inre satsen har delats in i tre huvudsakliga ordföljdsfält. *Initialfältet* (även förfältet) intas av det första primära satsledet som allmänt kan kallas *inledare* och särskilt i påstående huvudsatser fundament. I *mittfältet* finns de centrala satsleden: det finita verbet (v), subjektet (s) (ifall det inte fungerar som inledare) och satsadverbial (a). Slutfältet inrymmer det infinita verbet (V), substantiviska led (S) och olika adverbial (A). Elementen kring satsen befinner sig utanför den inre satsramen. (Lindström 2005: 13)

Elementen i för- och efterfälten har ingen inverkan på den syntaktiska utformningen av en sats, till exempel ordföljden. Elementens uppgift är att kontextualisera den handling som uttrycks. Leden i för- och efterfältet fungerar som en typ av bestämmingar till ett

yttrande på pragmatisk nivå. De är ovanliga i skriftspråket men ytterst vanliga i samtal. (Lindström 2008: 70)

Yttranden kan vara antingen enkla eller komplext formade. Med enkla satsformade yttranden menas yttranden som utgörs av en sats. Denna typ av sats består vanligen av en huvudsats med t.ex. subjekt och finit verb som satsdelar och inkluderar inte underordnade satser. Satser med bisatsform kan även ensamma bilda yttranden. Expressiva satser som *Om du var här!* eller *Vilken fin bil du har!* är exempel på detta. Men även andra bisatser kan ensamma bilda yttranden beroende på kontexten. Komplexa satsformade yttranden består av huvudsatser som har en eller fler underordnade satser efter sig. (Lindström 2008: 72–73) Det är vanligt i synnerhet i finlandssvenskan att att-satser ensamma bildar yttranden. I skrivet språk har konjunktionen *att* en underordnad funktion men i talspråket är fallet inte alltid det. (Lindström 2003: 552) De flesta underordnade satser har bisatsordföljd. Bisatserna tillhör som led i huvudsatser eller som bestämningar till led i huvudsatser. (Hultman 2003: 282) Exempelvis har följande att-sats en underordnad funktion: *”Jag märker att du är ledsen.”* I samtalet kan *att* ofta inleda en sats i form av en huvudsats och kan i princip bilda ett eget yttrande. Sådana yttranden kan upprepa, explicera eller komprimera det som någon har sagt i det föregående yttrandet. Exempelvis kan talare konstatera en slutsats om något som han har sagt tidigare i samtalet som t.ex. *”att där hade di vari också”*. (Lindström 2003: 552)

”Det innehållstunna *att* inleder specificerande yttranden som bygger vidare på ett tidigare yttrande.” Exempelvis har *att* en slutledande funktion i följande yttrande: *”att han liksom dro iväg”*. *Att* har här som funktion att tyda på ett samband mellan något som sagts tidigare av samma talare. *Att* förekommer också med sammansatta konjunktioner av typen *för att* och *så att* samt *men att*. Kombinationen *men att* är mycket vanlig i finlandssvenskan. (Lindström 2008: 101–102) Vissa *att-satser* avviker också från biff-regeln vilket betyder att de är huvudsatsformade. Att-satser som anger vad någon förstår, säger, tror eller vet har ofta huvudsatsordföljd, t.ex. *”... jag förstår att där kan man inte vara darrhänt.”* Med bisatsordföljd skulle ordföljden ha varit följande: *”... jag förstår att man inte kan vara darrhänt där.”* (Hultman 2003: 290)

I samtal är det synnerligen vanligt att det i talet förekommer diskursmarkörer. *Diskursmarkör* är en gemensam beteckning för ord och uttryck ”som fungerar som samtalsreglerande signaler eller som modifierande bestämmingar till yttranden” (Lindström 2008: 78). Diskursmarkörer inbegriper inte i yttrandets semantiska innehåll och dess övergripande syntaktiska struktur och kan utelämnas utan att basinnehållet i yttrandet förändras. De påverkar inte heller yttrandets grammatiska form. Däremot har diskursmarkörer inverkan på mottagandet eftersom de signalerar på vilket sätt yttrandet är avsevärt i sitt diskurssammanhang, hur talaren ställer sig till yttrandet och dess mottagare, och hurdan respons som kan förväntas. Diskursmarkörer kan delas in i två kategorier enligt sina funktioner i samtalet. En kategori består av uttryck vars primära eller enda funktion är att reglera samtalet, t.ex. å ”*vetni där hör å häpna gick ju Dallas på en kanal*”. I detta exempel har *vetni* som funktion att förbereda mottagarna för poängen i en redogörelse. Den andra kategorin består av uttryck från andra ordklasser som har samtalsreglering som en av sina möjliga funktioner, t.ex. ”*Du ja undrar eh v- vi ska åka*”. I detta exempel har *du* som funktion att kontrollera mottagarens uppmärksamhet. De förra kallas *diskurspartiklar* och de utgör en särskild kategori i ordklassen interjektion. Partiklarna kan delas in i dialogreglerande (*ja*), yttrandebestämmande (*vetdu*), fokuserande (*liksom*) och modaliserande (*ju*) undergrupper. Den senare kategorin kallas *sekundära diskursmarkörer* som delas in i expressiva interjektioner (*hej*), konjunktioner (*men*), verb (*vänta*) och pronomen (*du*). (Lindström 2008: 78–79, 88, 113) I analysdelen kommer jag att förklara diskursmarkörer noggrannare med hjälp av exempel i fall de förekommer i informanternas samtal.

3.2 Utvecklingsstadier i svenskans ordföljd

Det finns forskning om typiska inlärningsordningar hos andraspråksinlärare när det gäller grammatik. De grammatiska utvecklingsstadierna har en betydande roll i andraspråksinläringen. Det finns mycket forskning i många språk kring dessa utvecklingsstadier och däribland svenska. (Abrahamsson 2009: 63; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 10) Forskare (t.ex. Philipsson; Hyltenstam & Bolander) har funnit att inläraren lär sig olika grammatiska strukturer i en viss ordningsföljd t.ex. olika morfem

och olika satstyper. Hyltenstam och Bolander har t.ex. studerat hur ordföljden utvecklas hos vuxna andraspråksinlärare. Termen utvecklingsstadium (också utvecklingssekvens) hör samman med inlärningsordning och detta betyder att inlärarna går igenom vissa stadier när de lär sig enskilda strukturer. (Abrahamsson 2009: 63–64) Utvecklingsstadierna är till stor hjälp för t.ex. lärare som vill bedöma och följa inlärarnas språkliga utveckling. Det är viktigt att ha kännedom om utvecklingsstadierna för att kunna följa språkutvecklingen hos inlärare som har svenska som andraspråk. Tidigare har språkanalyser beaktat bara de fel som inläraren gör, dvs. de avvikande former som inte är målspråksenliga. Om man fokuserar enbart på felaktiga former missar man det att språket håller på att utvecklas. Avvikande formerna är ett tecken på det att inläraren har uppnått någonting i sin språkutveckling, dvs. inläraren har börjat utvecklas i sitt andraspråk. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 10–11)

Då den moderna andraspråksforskningen fick sin början i slutet av 1960-talet trodde många att alla fel och avvikelser som inlärare gjorde i sitt andraspråk berodde på inlärarens förstaspråk: det ansågs vara svårt att lära sig nya vanor eftersom de gamla vanorna interfererade, dvs. störde. Detta tolkades så att avvikande former i inlärarspråket berodde på transfer från modersmålet (dvs. överföring av element, strukturer och regler från förstaspråket). Synen på andraspråksinläring förändrades under 1960-talet och tecken på språkets medföddhet upptäcktes i andraspråksinlärnarnas produktion. Forskare började noggrannare studera felen och avvikelserna hos andraspråksinlärare. Snart insågs det att det inte var bara transfer från modersmålet som förorsakade fel i andraspråket. Många av de avvikande och felaktiga formerna i inlärarens språk verkade snarare beskriva en naturlig utveckling. Språket som andraspråksinlärare producerade påminde mycket om den utvecklingsgång som modersmålstalare genomgår i sitt förstaspråk. Detta ledde till en föreställning om att förstaspråket och andraspråket möjligen utvecklas på samma sätt. Personer med olika modersmål gör likadana fel när de lär sig ett givet andraspråk. Alla genomgår också samma utvecklingsstadier och lär sig språkets regler i samma ordning. (Abrahamsson & Hyltenstam 2003: 41–42)

Andraspråksutvecklingen kan beskrivas t.ex. med hjälp av processbarhetsteorin. Teorin är utvecklad av Piemann och den beskriver och förklarar den utvecklingsgång som andraspråksinlärare genomgår när de lär sig svenskans grammatiska strukturer. Teorin baserar sig på Levelts modell för språkprocessing och språkproduktion (1989) som går ut på att talprocessen äger rum i olika steg. (Håkansson 2014: 151; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 15) Det finns fem olika nivåer i processbarhetshierarkin. Inläraren kan processa bara en nivå i taget och de nivåer som är högre upp i hierarkin används inte förrän de lägre är processbara. (Håkansson 2014: 152) När inläraren har processat en nivå med vissa strukturer lämnas dessa strukturer för att automatiseras och samtidigt frigörs resurser så att nästa nivå kan börja processas. Detta betyder att de strukturer som är färdigprocessade kommer att produceras med växlande korrekthet innan de är helt automatiserade samtidigt som strukturerna från nästa nivå börjar dyka upp. Det betyder även att en ny nivå har uppnåtts vid den första förekomsten av en struktur; då är den processad men inte automatiserad. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 15)

Forskningen om andraspråksinlärning fick alltså intryck från forskningen om barns förstaspråksinlärning. Barn betraktas som aktiva språkbyggare vilkas grammatik utvecklas i bestämda stadier. Forskarna kom fram till att även andraspråksinlärare skapar en egen grammatik, en övergångsgrammatik som de använder innan de har tillägnat sig fullt målspråkets regler. Det börjades tala också om termen *inlärarspråk* vilket betyder inlärarens eget språkssystem som han eller hon utvecklar själv. Inläraren lär sig också grammatiken i en viss ordning. Varje fas i utvecklingen kan beskrivas med hjälp av systematiska regler. Transfer som tidigare var en viktig faktor i andraspråksinlärningsprocessen reducerade nu p.g.a. inlärarspråkhypotesen. Felsökningsperspektiv lämnades bort och ett nytt perspektiv på språkinlärning kom med i bilden. Detta kallades för helhetsperspektiv där både det som var fel och det som var rätt skulle analyseras. (Håkansson & Norrby 2007: 69) Detta perspektiv går bra att tillämpa i min undersökning för jag kommer uttryckligen att se på helhetsbilden. De syntaktiska strukturer som har undersökts i svenskan är ordföljd i huvud- och bisatser (Håkansson & Norrby 2007: 77).

3.2.1 Utveckling av svenskans inversion

Hyltenstam var den första som kartlade hur grammatiken utvecklas hos inlärare av svenska som andraspråk. Hans doktorsavhandling (1977, 1978) beskriver dessa utvecklingsstadier. Han använde en lucktest i sin undersökning och fick som resultat vilka kontexter som var mest gynnsamma för olika strukturer. De gynnsamma kontexterna var enklare och de var således snabbare att lära sig. Hyltenstam analyserade både negationens placering i huvudsatser och bisatser och ordföljden i påståenden och frågor. (Håkansson & Norrby 2007: 78) Hyltenstam fann att det finns tre stadier som inläraren genomgår när det gäller inversion i påståendesatser.

När inläraren befinner sig i början av inlärningsprocessen är det fråga om stadium 1. Då kan inläraren använda bara enkla påståendesatser med rak ordföljd. Inläraren börjar satsen alltid med subjektet och har korrekt ordföljd i satsen (t.ex. *Jag spelade fotboll igår*). På stadium 2 börjar inläraren använda också andra satsled i början av satsen, t.ex. objekt, adverbial och bisatser. På det här stadiet är ordföljden felaktig efter topikalisering och inläraren placerar subjektet före verbet och verbet hamnar på en målspråksavvikande tredje position (t.ex. **Igår jag spelade fotboll*). (Abrahamsson 2009: 68–69) Fel ordföljd vid topikalisering är inte alls ett ovanligt drag i det här skedet. Eftersom de konstruktioner som först produceras i svenska som andraspråk har ordföljden subjekt-verb-objekt är det naturligt att inläraren tenderar att ha samma ordföljd även vid topikalisering. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 53)

Det är först på stadium 3 då inläraren börjar använda inversion rätt och verbet står på andra position enligt målspråkets regler. Exempelsatsen blir således följande: *Igår spelade jag fotboll*. På stadium 2 kommer fel ordföljd alltså till synes i inlärarspråket, eftersom inläraren inte ännu har tillägnat sig inversionsregeln. (Abrahamsson 2009: 68–69) Inläraren kan nödvändigtvis inte alltid tillämpa inversion och det beror på vilken satsled som står i fundamentet. Hyltenstam har redan tidigt uppvisat att inlärnarnas utveckling följer successiv ordning från rak ordföljd efter topikalisering till inversion. Han betonar särskilt variationen mellan de olika stadierna, dvs. inlärnarna använder rak

ordföljd och inversion varierande efter topikalisering. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 53) Ibland kan inlärarna alltså tillämpa inversion korrekt och ibland inte. Satsinledaren påverkar tillämpningen av inversionsregeln. Exempelvis kan inläraren korrekt tillämpa inversionen mellan subjekt och verb när satsen börjas med adverbial (t.ex. *Igår var jag i skolan*) och felaktigt tillämpa inversionsregeln med satsinledande bisats (t.ex. **När skolen sken var jag i skolan.*) Inversionsregeln är också lättare att tillämpa då ett enkelt adverbial som (*idag*) står i fundamentet än då en bisats står i början av satsen (*när skolen sken.*) (Abrahamsson 2009: 22)

I läroplanerna fastställs de centrala innehållen och målsättningarna som ska behandlas i lärokursen A-svenska i skolan. Varje skola har sin egen läroplan. Det finns skillnader olika läroplaner emellan i hur svenskans ordföljd presenteras i dem och när skolorna tar upp svenskans inversion i undervisningen. Det finns inte någon specifik information om ordföljden i den nationella läroplanen men enligt den behandlas den centrala satsläran och bindningsstrukturerna i årskurserna 7-9 (Utbildningsstyrelsen 2004: 131). Däremot har de centrala strukturerna för A-svenska inom den traditionella språkundervisningen definierats i två lågstadier i Vasa. Enligt *Onkilahden koulun opetussuunnitelma* (2012: 11) behandlas inversion i årskurserna 5-6 och enligt *Länsimetsän koulun opetussuunnitelma* (2013: 27) behandlas inversion under lågstadiet, dvs. senast i årskurs sex.

Vad gäller språkbadsundervisningen i Vasa nämner de lokala läroplanerna ingenting särskilt om när svenskans inversion tas upp i undervisningen. (se Vaasan keskuskoulun ops 2012, Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, Merenkurkun koulu 2013–2014). Enligt *Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, Merenkurkun koulu* (2013–2014: 109) behandlas det i språkbadsspråket motsvarande grammatiska aspekter som i A-svenskan. I läroplanerna för Esbo stad berättas det lite noggrannare om när inversion behandlas i språkbadsundervisning. Enligt *Soukan koulun opetussuunnitelma* (2013: 35) ska eleven lära sig att använda huvud- och bisatser i årskurs fem, vilket också möjligen kan gälla inversion. Även i läroplanerna för Åbo stad finns det mycket begränsad med information om behandling av inversion i språkbad. Ordföljden tas upp i årskurs åtta (Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman

kuntakohtainen osio 2012: 254). Det är dock svårt att veta vilka aspekter av ordföljden som behandlas i undervisningen.

3.2.2 Utveckling av negationens placering

Negationens placering i svenska är annorlunda i huvud- och bisatser och därför är det viktigt att känna igen vad som är en huvudsats och vad som är en bisats. Enligt regeln kommer negationen efter det finita verbet i en huvudsats men före det finita verbet i en bisats. Universellt betraktas svenskans negations placering som komplex i huvudsatser. Däremot är det mycket vanligare i världens språk att negation placeras före verbet och således har svenskan enklare struktur i bisatser. Hyltenstams (1977, 1978) undersökning i negationens placering i huvud- och bisatser hos andraspråksinlärare visade en likadan inlärningsgång för alla inlärare oavsett modersmål. Även Bolander (1987, 1988) har observerat samma sak i muntligt material. (Abrahamsson 2009: 66) Det går att urskilja fem olika utvecklingsstadier för placering av negation. I tablå 4 nedan visas hur dessa utvecklingsstadier ser ut.

Tablå 4. Utvecklingssekvens för placering av negation (utarbetad efter Abrahamsson 2009: 67)

Stadium	Exempel
1. Preverbal negation	*Han inte läser. *Han inte kan läsa. (*)... när han inte läser. (pseudokorrekt) (*)... när han inte kan läsa. (pseudokorrekt)
2. Postverbal negation, hjälpverb	Han kan inte läsa. *Han inte läser. *... när han kan inte läsa. (*)... när han inte läser. (pseudokorrekt)
3. Postverbal negation, huvudverb	Han läser inte. Han kan inte läsa. *... när han läser inte. *... när han kan inte läsa.
4. Satsdifferentiering, huvudverb (preverbal negation i bisats)	... när han inte läser. *... när han kan inte läsa.
5. Satsdifferentiering, hjälpverb (preverbal negation i bisats)	... när han inte kan läsa.

Först placerar inläraren negationen före det finita verbet och detta gäller både huvud- och bisatser (t.ex. **Han inte läser.*) Inläraren kan inte heller göra någon skillnad mellan huvudverb och hjälpverb varför negationen också placeras innan hjälp verbet i en huvudsats (t.ex. **Han inte kan läsa.*) Eftersom inläraren inte kan göra skillnad på huvud- och bisats använder hen preverbal negation också i bisatsen, alltså negationen placeras helt rätt av misstag före verbet. Detta kallas för pseudokorrekt negationsplacering i bisats (t.ex. *... när han inte läser*). Producerade former blir korrekta utan avsikt eftersom inläraren inte fullt behärskar svenskans grammatik. På detta tidiga stadium behärskar inläraren alltså inte den korrekta placeringen av negation i bisats. Korrekt placering av negationen i bisats beror snarare på den enkla regeln som svenskan har för bisatsordföljd. På det andra stadiet har inläraren börjat urskilja mellan verbtyper och då behärskar hen också negationens placering efter hjälpverb (t.ex. *Han kan inte läsa.*) Negationen placeras emellertid fortfarande före huvud verbet i huvudsatser (t.ex. **Han inte läser.*) Inläraren kan inte heller göra åtskillnad mellan huvud- och bisats.

Strukturen med hjälpverb i bisats blir därför felaktig medan strukturen med bara huvudverb fortfarande ger former som blir korrekta utan avsikt. (t.ex. **... när han kan inte läsa, ...när han inte läser.*) (Abrahamsson 2009: 66–67)

På det tredje stadiet har inläraren lärt sig att placera negationen efter huvud verbet vilket resulterar i korrekt ordföljd i huvudsatser (t.ex. *Han läser inte*). Detta gäller ändå inte i bisatser där inläraren placerar negationen felaktigt efter verbet (t.ex. **när han läser inte*). Detta beror på det att inläraren har fortfarande svårigheter med att skilja på en huvudsats och en bisats. Först på det fjärde stadiet börjar inläraren göra skillnad mellan huvud- och bisatser och negationen placeras enligt målspråksregeln före huvud verbet i bisatser (t.ex. *när han inte läser*). Det finns ändå ett undantag på det här stadiet. Med ett hjälpverb blir bisatsordföljden fortfarande felaktigt (t.ex. **när han kan inte läsa*) På det femte stadiet kan inläraren slutligen placera negationen korrekt också med hjälpverbstrukturen (t.ex. *när han inte kan läsa*). Då har inläraren lärt sig svenskans komplexa negationssystem. (Abrahamsson 2009: 66–67)

Det finns stora skillnader olika läroplaner emellan hur inläring av bisatsordföljd presenteras i dem. Enligt de nationella läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen 2004: 131) behandlas den centrala satsläran och bindningsstrukturerna i årskurserna 7-9. Vad gäller den traditionella språkundervisningen finns det mycket begränsad information om bisatsordföljd i de lokala läroplanerna i Vasa. Enligt *Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma, Merenkurkun koulu* (2013–2014: 66) följer man de målen som finns i den nationella läroplanen. Enligt *Vöyrinkaupungin koulun opetussuunnitelma* (2008: 121) behandlas den centrala satsläran och bindningsstrukturerna i årskurserna 7-9.

Vad beträffar språkbudet i Vasa säger de lokala läroplanerna ingenting om när bisatsordföljden behandlas i språkbadsundervisningen. I *Merenkurkun koulu* behandlas motsvarande grammatiska aspekter som i lärokursen A-svenska (se avsnitt 3.2.1). Däremot anger en läroplan i Esbo språkbud när bisatsordföljden ingår i undervisningen. Enligt *Espoonlahden koulun opetussuunnitelma* (2011: 82) behandlas bisatsordföljden i årskurs åtta. Enligt *Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman*

kuntakohtainen osio (2012: 254) behandlas ordföljden i årskurs åtta i språkbud. Det är dock oklart vilka aspekter av ordföljden som behandlas i undervisningen.

3.2.3 Utveckling av frågekonstruktioner

Det finns huvudsakligen två typer av frågekonstruktioner i svenskan, dels *ja/nej-frågor*: *Går Maria till skolan?*, dels *frågeordsfrågor*: *Varför går Maria till skolan?* Dessa kallas direkta frågor. Däremot är satserna *Jag undrar om Maria går till skolan* och *Jag undrar varför Maria går till skolan?* indirekta frågor eller underordnade frågor eftersom frågekomponenten består av en underordnad sats, dvs. av en bisats. För direkta frågor tillämpas inversionsregeln men i indirekta frågor kommer subjektet före verbet och således behåller verbet sin originalplats. Hyltenstam (1978) och Philipsson (2007) har studerat frågekonstruktioners framväxt hos andraspråksinlärare. De utvecklingsstadier som kan urskiljas i direkta och indirekta ja/nej-frågor samt direkta och indirekta frågeordsfrågor baserar sig på Philipssons undersökning. (Abrahamsson 2009: 70) Utvecklingen av ja/nej-frågor omfattar fyra stadier. I tablå 5 presenteras hur dessa stadier ser ut.

Tablå 5. Utvecklingssekvens för ja/nej-frågor (direkta och indirekta) (utarbetad efter Abrahamsson 2009: 71)

Stadium	Exempel
1. Rak ordföljd (+ ev. intonation)	*Du spelar? (*) Jag undrar om du spelar. (pseudokorrekt) Även: * Jag undrar du spelar/att du spelar.
2. Inversion	Spelar du? *Jag undrar om spelar du. (överinversion) Även: *Jag undrar spelar du/att spelar du.
3. Satsdifferentiering Bisats	Jag undrar om du spelar. (icke inversion) Även: *Jag undrar att du spelar.
4. Korrekt subjunktion Bisats:.. <i>om</i>	Jag undrar <i>om</i> du spelar.

På det första stadiet använder inläraren rak ordföljd och ibland med stigande intonation (t.ex. **Du spelar?*). Inläraren kan således inte tillämpa inversionsregeln. Däremot får indirekta frågor en pseudokorrekt form (*Jag undrar om du spelar*). På det andra stadiet behärskar inläraren inversionsregeln för direkta frågor (t.ex. *Spelar du?*). Inläraren tillämpar emellertid inversionsregeln även i indirekta frågor (s.k. *överinversion*) vilket leder till fel ordföljd (t.ex. **Jag undrar om spelar du.*). På det tredje stadiet börjar inläraren göra skillnad mellan direkta och indirekta frågor och inser att inversion inte förekommer i bisatser utan endast i huvudsatser (*Jag undrar om du spelar*). På det sista stadiet behärskar inläraren också den korrekta användningen av subjunktionen *om*. Vissa inlärare lär sig det relativt sent. Innan inläraren behärskar den korrekta användningen av subjunktionen *om*, använder hen antingen *att* eller ingen subjunktion alls (**Jag undrar att du spelar.*) (Abrahamsson 2009: 71)

Utvecklingen av direkta och indirekta frågeordsfrågor liknar ganska mycket de stadier som finns i ja/nej-frågor. (Abrahamsson 2009: 72) Frågeordsfrågor omfattar fem olika stadier som presenteras i tablå 6 nedan.

Tablå 6. Utvecklingssekvens för frågeordsfrågor (direkta och indirekta) (utarbetad efter Abrahamsson 2009: 72)

Stadium	Exempel
1. Endast ja/nej-frågor, rak ordföljd (+ ev. externt FråX)	*Du spelar? Varför?
2. Frågeordsframflyttning FråX-S-V	*Varför du spelar? (*) Jag undrar varför du spelar. (pseudokorrekt)
3. Inversion FråX-V-S	Varför spelar du? *Jag undrar varför spelar du. (överinversion)
4. Satsdifferentiering Bisats: ... FråX-S-V	Jag undrar varför du spelar. (icke inversion) *Jag undrar vem/vad/vilken/-a spelar. (ej platshållning)
5. Platshållning Bisats: ... FråS-som-V	Jag undrar vem/vad/vilken/-a som spelar.

På det första stadiet använder inläraren inte frågeordsfrågor utan bara ja/nej-frågor som eventuellt kan ha frågeord efter sig (t.ex. **Du spelar? Varför?*) På det andra stadiet flyttar inläraren på frågeordet och placerar det i början av satsen. Framflyttning av frågeordet kräver inversion vilket inläraren inte ännu kan och detta leder till fel ordföljd i huvudsatser men pseudokorrekt ordföljd i bisatser (**Varför du spelar? Jag undrar varför du spelar.*). Först på det tredje stadiet behärskar inläraren inversionsregeln men tillämpar den i både huvudsatser och bisatser. Av den anledningen får direkta frågor korrekt ordföljd medan indirekta frågor får inkorrekt ordföljd (*Varför spelar du?*, **Jag undrar varför spelar du.*). På det fjärde stadiet kan inläraren skilja mellan satstyper och har således korrekt ordföljd både i huvud- och bisatser. Inläraren utelämnar dock ordet *som* i de fall då den indirekta frågans frågeord har samma referent som subjektet, dvs. *vem, vad, vilken* eller *vilka* (**Jag undrar vem spelar.*). Eftersom svenskans ordföljd karaktäriseras av platshållartvång bör subjektets plats i indirekta frågor fyllas. Detta lär sig inläraren relativt sent. På det femte stadiet lär sig inläraren en korrekt användning av *som* (*Jag undrar vem som spelar.*) (Abrahamsson 2009: 72)

Det finns också väldigt lite information om behandling av ja/nej-frågor och frågeordsfrågor i de olika läroplanerna i Finland. Bara tre läroplaner har lite information om dessa aspekter. I den nationella läroplanen finns det inte någon specifik information

men läroplansgrunderna anger att den centrala satsläran och bindningsstrukturerna behandlas i årskurserna 7-9 (Utbildningsstyrelsen 2004: 131). Vad gäller lärokursen i A-svenska lär sig eleverna direkta frågor i årskurs fyra i en skola i Vasa (Onkilahden koulun opetussuunnitelma 2012: 11). I en annan skola, Länsimetsän koulu, behandlas direkta frågeordsfrågor under lågstadiet, dvs. senast i årskurs sex (Länsimetsän koulun opetussuunnitelma 2013: 27). Enligt *Espoonlahden koulun opetussuunnitelma* (2012: 84) lär sig t.ex. språkbadsleverna i Esbo den indirekta frågesatsen i årskurs nio.

4 ANALYS AV INFORMANTERNAS ORDFÖLJD MED STÖD AV SATSSCHEMAT

I detta kapitel redogör jag för informanternas ordföljd både i huvud- och bisatser. I avsnitt 4.1 presenterar jag kvantitativa aspekter av informanternas ordföljd. Jag behandlar språkbadslevernans och gymnasisternas resultat i samma avsnitt för att jag bättre kan kontrastera dem mot varandra. Därefter i avsnitt 4.2 redogör jag för kvalitativa aspekter av informanternas ordföljd med hjälp av satsschemat. Jag lyfter också fram olika aspekter som är kännetecknande för talspråket i samband med analysen.

4.1 Den kvantitativa analysen av informanternas ordföljd

Jag har räknat förekomsten av olika konstruktioner sammanlagt i alla diskussioner både för språkbadslevernans del och för gymnasisternas del. Jag analyserar således inte varje diskussion skilt. Jag redovisar för förekomsten av huvud- och bisatser i informanternas diskussioner, förekomsten av rak ordföljd och inversion, förekomsten av satsadverbial och indirekta frågesatser i bisatser samt andelen korrekta och felaktiga satser för dessa konstruktioner. För inversionens del kommer även olika satsled i fundamentet att lyftas fram samt vilka satsled som är svåra för informanterna när de försöker tillämpa inversionsregeln. Förekomsten av olika konstruktioner anges både i absoluta tal och i procent.

Av språkbadslevernans diskussioner framgår att de använder mest huvudsatser när de diskuterar varen i Finland. Andelen huvudsatser i deras diskussioner är 84,6 % och andelen bisatser är 15,4 %. Även gymnasisterna använder mest huvudsatser i sina diskussioner. Andelen huvudsatser i gymnasisternas diskussioner är också 84,6 % och andelen bisatser är 15,4 %. Både språkbadslevernans och gymnasisterna har således ganska få bisatser och det är huvudsatser som dominerar i deras diskussioner. Det bör dock påpekas att det finns stora skillnader vad beträffar antalet huvudsatser och bisatser i informanternas diskussioner. Fast jag har tagit samma minutantal diskussioner från både språkbadslevernans och gymnasisterna finns det märkbara skillnader i antalet

huvud- och bisatser i dem. Språkbads eleverna använder sammanlagt 1191 huvudsatser och 217 bisatser i sina diskussioner medan gymnasisterna har sammanlagt 237 huvudsatser och 43 bisatser i sina diskussioner. Jag har inte analyserat alla repliker i gymnasisternas diskussioner utan bara de som producerats av andraspråksinläraren vilket avsevärt har påverkat antalet satser i gymnasistmaterialet. Däremot har jag analyserat alla repliker i språkbads elevernas diskussioner eftersom alla deltagare är andraspråksinlärare. Gymnasisterna diskuterar inte i grupper som språkbads eleverna gör vilket betyder att det bara är tre gymnasister vilkas satser jag undersöker. Detta kan också förklara gymnasisternas ringa antal satser. Uppgiften kan även ha påverkat resultatet. Språkbads eleverna hade som uppgift att tillsammans planera en presentation om ett visst tema medan gymnasisterna hade varierande teman som de diskuterade. Jag kommer dock att relatera förekomsten av alla de analyserade konstruktionerna till antalet satser i materialet skilt för språkbads eleverna och gymnasisterna. På det sättet är det möjligt att få fram tendenser. Av tabell 2 framgår förekomsten av rak ordföljd och inversion hos informanter samt felprocenten i dem. Antalet olika konstruktioner har markerats i parentes.

Tabell 2. Förekomsten av rak ordföljd och inversion i informanternas huvudsatser samt andelen och antalet fel i dem

	Språkbads elever	Gymnasister
Rak ordföljd	62,8 % (748)	63,3 % (150)
Fel i rak ordföljd	0,8 % (6)	0 % (0)
Inversion	37,2 % (443)	36,7 % (87)
Fel i inversion	22,6 % (100)	12,6 % (11)

Som det framgår av tabellen finns det inte stora skillnader i användning av rak ordföljd och inversion mellan informanterna. Språkbads eleverna och gymnasisterna har främst rak ordföljd i sina huvudsatser (62,8 % och 63,3 %). De låga felprocenten (0,8 % och 0 %) visar att ingen informantgrupp har problem med rak ordföljd. Bland alla 748 satser som språkbads eleverna producerade finns det bara 6 felaktiga satser. Inversion förekommer i ca en tredjedel av huvudsatserna hos de båda informantgrupperna (37,2 %

och 36,7 %). Däremot har bägge informantgrupperna större svårigheter med inversion även om felprocenten för inversion inte är märkbart stora. Det finns dock skillnader informanterna emellan när det gäller andelen fel med inversion. Språkbadslevernars felprocent med inversion är 22,6 % (100) och gymnasisternas bara 12,6 % (11). Språkbadsleverna har följaktligen gjort flera fel med inversion än gymnasisterna.

Informanterna verkar emellertid behärska inversion relativt bra men för att få en noggrannare bild av inversion granskar jag också vilka satsled informanterna använder i fundamentet i samband med inversion och vilka satsled som förorsakar svårigheter. Jag har excerperat satsleden i materialet, kategoriserat dem i sex grupper och räknat hur ofta de förekommer i informanternas huvudsatser. Kategorierna är *adverbial för tid, rum och sätt, objekt, satsinledande bisatser, inget fundament, frågeord* och *övriga*. Till gruppen *övriga* har jag räknat alla andra satsled än de ovannämnda som kan stå i fundamentet. Jag har även räknat hur många fel informanterna gör med respektive satsled av alla förekomster av detta satsled. Detta ger en illustrativ bild om informanternas behärskning av olika satsled vid topikalisering. I tabellerna 3 och 4 visas förekomsten av olika satsled i fundamentet samt felprocenten med olika satsled hos informanterna. Antalet olika satsled har angetts i parentes.

Tabell 3. Andelen olika satsled i fundamentet samt felprocenten med olika satsled i språkbadslevernars diskussioner

Satsled i fundamentet	Andelen satsled i fundamentet	Felprocent
Adverbial	46 % (204)	35,3 % (72/204)
Objekt	2,3 % (10)	0 %
Bisats som satsled	7,7 % (34)	61,8 % (21/34)
Inget fundament	19,9 % (88)	0 %
Frågeord	18,1 % (80)	0 %
Övriga	6,1 % (27)	25,9 % (7/27)

Av tabell 3 framkommer att språkbadsleverna använder många olika satsled i fundamentet. Det vanligaste satsledet hos språkbadsleverna är adverbial vars förekomst av alla satsled är 46 %. Olika frågor är också mycket vanliga. Kategorin inget

fundament, som utgör 19,9 % av alla fundament, innebär att eleverna använder *ja och nej-frågor* och då inleds satsen med ett verb. Sökande frågor, vilket bildar kategorin frågeord i fundamentet, omfattar 18,1 % av alla satsled. Sökande frågor inleds med ett frågeord (Hultman 2003: 280) och därmed krävs det inversion. Bisats som satsled och övriga satsled förekommer även i viss mån. Förekomsten av satsinledande bisatser är 7,7 % och förekomsten av övriga satsled 6,1 %. Det mest sällsynta satsledet i fundamentet är objekt vars förekomst är bara 2,3 %. Satsled som förorsakar mest svårigheter med inversion är bisats och adverbial. Felprocenten med bisatser är 61,8 % och med adverbial 35,3 %. Satsinledande bisatser har visat sig vara svåra för andraspråksinlärare enligt tidigare undersökningar. Därför är det inte oväntat att de utgör stötsten även för eleverna i min studie. Bolander (1987a) har t.ex. undersökt andraspråksinlärnarnas tillämpning av inversionsregeln i tal. Enligt hennes resultat (1987a: 209) är det svårast att tillämpa inversionsregeln efter satsinledande bisatser. Inversion uteblir ofta även vid adverbial (Lahtinen & Palviainen 2011: 91). Övriga satsled vållar också problem vid inversion för mina språkbadsinformeranter (felprocent 25,9 %). Att bilda frågeordsfrågor och *ja/nej-frågor* förorsakar inte problem för språkbads eleverna. Eleverna gör inte heller fel när de börjar satsen med objektet. I Bolanders undersökning (1987a: 209) framkommer även att inversionsregeln är lättast att tillämpa efter objektet. Bolanders undersökningar stöder mina resultat även om språkbads eleverna sällan inleder sina satser med objektet.

Tabell 4. Andelen olika satsled i fundamentet samt felprocenten med olika satsled i gymnasisternas diskussioner

Satsled i fundamentet	Andelen satsled i fundamentet	Felprocent
Adverbial	11,5 % (10)	10 % (1/10)
Objekt	0 %	0 %
Bisats som satsled	10,3 % (9)	89 % (8/9)
Inget fundament	43,7 % (38)	2,6 % (1/38)
Frågeord	33,3 % (29)	0 %
Övriga	1,1 % (1)	0 %

Av tabell 4 framkommer att gymnasisterna sällan använder adverbial. Förekomsten av adverbial i fundamentet är bara 11,5 %. Däremot dominerar frågeordsfrågor och *ja/nej-frågor* i gymnasisternas diskussioner. Kategorin ”inget fundament” är det vanligaste fundamentet och det täcker 43,7 % av alla fundament. Förekomsten av frågeord i fundamentet är 33,3 %. Bisats som satsled förekommer i viss mån och dess förekomst är 10,3 %. Gymnasisterna inleder inte sina satser med objekt och förekomsten av övriga satsled är bara 1,1 %. Gymnasisterna har problem att tillämpa inversionsregeln efter satsinledande bisatser vars felprocent är 89 %. Felprocenten med adverbial är 10 %. Det bör dock påpekas att eftersom varken satsinledande bisatser eller adverbial förekommer ofta är det svårt att säga om dessa satsled förorsakar problem för studenterna. Frågorna vållar inte problem för gymnasisterna med undantag av den låga felprocenten för ”inget fundament” (2,6 %).

I jämförelse med språkbads eleverna har gymnasisterna mindre variation när det gäller olika satsled i fundamentet. Som det framgår av tabellerna 3 och 4 utgör förekomsten av frågor den största skillnaden mellan informanterna. Gymnasisterna använder mycket mera frågor jämfört med språkbads eleverna och därmed är förekomsten av andra satsled mycket liten. Gymnasisterna har över hälften mera ja/nej-frågor jämfört med språkbads eleverna och skillnaden mellan användningen av frågeordsfrågor är också ganska stor. Till skillnad från språkbads eleverna använder gymnasisterna sällan adverbial eller övriga satsled. Gymnasisterna använder inte objekt vilket förekommer liten mån i språkbads elevernas diskussioner. I likhet med språkbads eleverna använder

gymnasisterna i viss mån satsinledande bisatser. Bägge informantgrupperna har svårigheter med inversion efter satsinledande bisatser. I frågor tycks båda informantgrupperna kunna tillämpa inversionsregeln. Jag kommer att noggrannare diskutera dessa skillnader med hjälp av exempel i den kvalitativa analysen (se avsnitt 4.2).

Som det redan nämntes tidigare var andelen bisatser mycket liten hos informanterna. Det finns också synnerligen lite satsadverbial i informanternas bisatser vilket försvårar undersökning av bisatsordföljd. Andelen av indirekta frågesatser är också liten. Därför är det svårt att dra annat än preliminära slutsatser om informanternas behärskning av bisatsordföljd. Ulla Laurén (2003) har undersökt språkbadslevernans lexikal och syntaktisk kompetens i deras muntlig och skriftlig produktion. I hennes undersökning (Laurén 2003: 87) framkommer det att språkbadsleverna använder relativt få bisatser. Detta är fallet även med mina informanter.

Jag har granskat hur mycket fel informanterna gör med bisatsordföljd. När jag har räknat alla fel som förekommer i bisatsordföljd är andelen fel i bisatsordföljd hos språkbadslevernans 19 % och hos gymnasisterna 16 %. Nästan alla fel förekommer när informanterna använder satsadverbial i bisatser eller indirekta frågesatser. Felprocenten är inte särskilt stora men det beror på det att informanterna sällan använder satsadverbial och indirekta frågesatser. Jag har dock granskat hur många felplacerade satsadverbial informanterna har av alla bisatser som innehåller satsadverbial. Samma granskning har gjorts också med indirekta frågesatser. Då är det lättare att se vad som är svårt för informanterna. Jag har adderat negation och alla andra satsadverbial eftersom de inte finns så många belägg. I tabell 5 nedan presenteras i vilken mån informanterna använder satsadverbial i sina bisatser, hur många indirekta frågesatser samt hur många felaktiga bisatser de har. Procenten har angetts i parentes eftersom satsadverbial och indirekta frågesatser har så få belägg. De absoluta talen berättar mera om informanternas bisatsordföljd än procentandelen.

Tabell 5. Förekomsten av satsadverbial i bisatser och indirekta frågesatser samt antalet felaktiga bisatser hos informanter

	Språkbads elever	Gymnasister
Satsadverbial i bisatser	29/217 (13,4 %)	6/43 (13,9%)
Felplacerade satsadverbial	19/29 (65,5%)	5/6 (83%)
Indirekta frågesatser	28/217 (12,9 %)	4/43 (9,3 %)
Felaktiga indirekta frågesatser	17/28 (60,7 %)	3/4 (75 %)

Språkbads eleverna har 217 bisatser av vilka 29 (13,4 %) innehåller ett satsadverbial. Av alla 29 bisatser med satsadverbial har 19 felaktig ordföljd. Felprocenten är således 65,5 %. Det finns 28 (12,9 %) indirekta frågesatser i språkbads elevernas diskussioner varav 17 har felaktig ordföljd. Felprocenten är 60,7 %. Gymnasisterna har sammanlagt 43 bisatser varav bara 6 (13,9 %) innehåller ett satsadverbial och fem av bisatserna har felaktig ordföljd vilket betyder att felprocenten är 83 %. Gymnasisterna har fyra indirekta frågesatser (9,3 %) varav tre är felaktiga. Felprocenten är 75 %. Det är svårt att säga om informanterna har svårigheter med bisatsordföljd men resultaten kan dock ge en bild av det utvecklingsstadium på vilket informanterna befinner sig. Bisatsordföljden är kanske inte helt automatiserad hos dem. I den kvalitativa analysen ger jag exempel på informanternas bisatser och i samband med dem diskuteras även olika bisattyper.

4.2 Den kvalitativa analysen av informanters ordföljd

I detta avsnitt diskuterar jag informanternas ordföljd kvalitativt. Jag kommer att ge exempel på de vanligaste konstruktionerna som informanterna använder i sina diskussioner. Exempel på olika konstruktioner ges också för att åskadliggöra hurdan variation det eventuellt finns när det gäller ordföljd. Jag ger exempel på både korrekta och felaktiga konstruktioner och diskuterar varför respektive konstruktioner är korrekta eller felaktiga. Jag lyfter också fram talspråkliga drag.

4.2.1 Analys av rak ordföljd

Som det redan framgick av den kvantitativa analysen behärskar informanterna rak ordföljd bra. Det förekommer bara några enstaka fel i språkbadslevernans diskussioner. Nedan följer exempel på de vanligaste konstruktionerna som språkbadsleverna använder i sina diskussioner. De felaktiga konstruktionerna har jag markerat med (*).

- (1) nå det blir soligare
- (2) [det] kommer måsarna och de där
- (3) det är liksom lättare att vakna upp på morgonen
- (4) man börjar ha olika fotbollsträningar ute och
- (5) man kan inte veta
- (6) det var inte så kall vinter

Exemplen 1-6 visar att språkbadsleverna uttrycker sig med enkla konstruktioner vilket kan vara orsaken till få fel. Konstruktionerna *det blir* och *det kommer* i exemplen 1 och 2 förekommer ofta och är enkla konstruktionerna som består bara av tre olika satsdelar. Exemplet 3 och 4 inkluderar flera satsdelar såsom adverbialen *på morgonen* och *ute*. I exempel 3 finns det även ett talspråkligt drag, diskurspartikeln *liksom*. Partikeln *liksom* hör till kategorin fokalpartiklar som kan fokusera ett visst led inom ett yttrande. *Liksom* är synnerligen mångfunktionell och kan placeras nästan var som helst i yttrandet. (Lindström 2008: 93) I exemplen 5 och 6 kan man se att eleverna också kan placera *inte* på rätt plats i huvudsatskontexten. (se tablå 1 Positionsschema för huvudsatser i avsnitt 3.1.1.)

Andelen fel i rak ordföljd är mycket litet hos språkbadsleverna. Exemplet nedan illustrerar hurdana fel som förekommer i deras diskussioner.

- (7) *mmm man kan köpa från torget olika grönsaker
- (8) *vi har många gånger säkert sagt

Orsaken till att satsen i exempel 7 är felaktig är att objektet *olika grönsaker* och adverbialen *från torget* är i fel ordning. Enligt regeln ska objektet placeras före adverbialen (se tablå 1 Positionsschema för huvudsatser i avsnitt 3.1.1.). I exempel 8 borde det infinita verbet *sagt* komma före *många gånger* och satsadverbial *säkert* borde placeras mellan de finita och infinita verben. Exempelsatsen borde således lyda *vi har säkert sagt många gånger*.

Gymnasisterna använder också enkla konstruktionerna med rak ordföljd. Nedan finns exempel på de vanligaste konstruktionerna.

- (9) jag har en travhäst
- (10) jag tycker de är så härlig
- (11) det är inte så lätt för mig att sova
- (12) jag kan inte gå till sängen
- (13) det ska vara större den där texten
- (14) träd har de gröna saker på kvistar

Exempelsatserna är ganska korta och inte heller för svårkonstruerade. Även gymnasister kan placera *inte* på rätt plats i huvudsatskontexten som exemplen 11 och 12 visar. Gymnasisterna börjar sina satser oftast med pronomenet *jag* till skillnad från språkbads eleverna vilket säkert beror på temat som de diskuterade. Gymnasisterna berättade mycket om sig själva medan språkbads eleverna beskrev vad som händer på våren i Finland.

4.2.2 Analys av inversion

Informanterna använder olika satsled i fundamentet och speciellt språkbads eleverna växlar mellan olika satsled. Jag kommer att ge exempel på de vanligaste satsleden som informanterna inleder satserna med. Språkbads eleverna börjar satsen oftast med något adverbial. Nedan finns exempel på korrekta satser med adverbial i fundamentet.

- (15) jä igen men nu har det ju varit li-likksom nånting sexton grader i Esbo
 (16) nå nu börjar man ju plantera växter och sådär
 (17) men sen kan det också vara soliga dagar och sådär
 (18) i slutet av somm[aren] är det jätte[varmt]
 (19) och sen i trafiken ser man mycket mer mopeder och allt (så här)
 (20) [men i Finland har vi inte] inte nåt
 (21) men inte vet jag nånting om marken

Språkbadseleverna använder mest tidsadverbial i fundamentet. Adverbet *sen* (sedan) förekommer oftast i deras diskussioner. Även adverbet *nu* förekommer ofta vilket också kan bero på uppgiftsgivningen. Eleverna ombads planera en presentation med rubriken *Nu blir det vår i Finland*. Uppgiftsrubriken kan även förklara varför eleverna har kunnat tillämpa inversionsregeln efter *nu*. I exemplen 15 och 16 börjar eleven satsen med *nu* och har målspråklig ordföljd, dvs. verbet kommer före subjektet. I båda exemplen finns det också talspråkliga drag som inte påverkar ordföljden. I exempel 15 förekommer diskuspartikeln *likksom* som diskuterades ovan (se exempel 3). Dessutom förekommer diskurspartikeln *ju* både i exempel 15 och 16. Denna partikel tillhör kategorin modalpartiklarna vilka är korta enstaviga och oftast obetonade ord. För det mesta förs modalpartiklarna till satsadverbial eftersom de i satsschemat intar de typiska positionerna för satsadverbial. De är ändå inte typiska satsadverbial i alla avseenden. (Lindström 2008: 95) I de båda exemplen har modalpartikeln sin plats i mittfältet, på satsadverbialets plats, och då ska ordföljden vara v-s-a. Modalpartiklarna är särskilt vanliga i svenskt talspråk vilket antyder att de är viktiga i kommunikationen. I synnerhet påträffas *ju* mycket i talspråk. (Lindström 2008: 96)

I exempel 17 har informanten tillämpat inversionsregeln korrekt efter *sen* och kunnat även placera satsadverbialet *också* på rätt plats vilket ger ordningen v-s-a (se tablå 1 Positionsschema för huvudsatser i avsnitt 3.1.1). Konjunktionen *men* fungerar här som ett talspråkligt drag. Den är så kallad sekundär diskursmarkör och hör till kategorin konjunktioner som kombinerar yttranden med varandra och kan utvidga turer (Lindström 2008: 100–101). I exemplen 18 och 19 finns också ett längre adverbial *i slutet av sommaren* och, *sen i trafiken* som också kan kallas prepositionsadverbial.

Adverbialen kan ha många former (Hultman 2003: 238). I exempel 19 består adverbialen av två delar, tidsadverbet *sen* och rumsadverbialen *i trafiken*. I exempel 20 har inversionsregeln tillämpats korrekt efter rumsadverbialen *i Finland* och även satsadverbialen *inte* är på rätt plats enligt ordningen v-s-a. I exempel 21 har eleven inlett satsen med satsadverbialen *inte*. I finlandssvenskan är det vanligt att börja satsen med det nekande satsadverbialen *inte*. *Inte* har som funktion att betona subjektet och oftast används det för att uttrycka meningsbrytningar till det som har sagts i tidigare yttrande. (Lindstöm 2003: 557) Språkbads eleverna använder satsadverbialen *inte* ganska mycket i fundamentet och oftast för att betona någon sak eller någonting.

Att inleda satsen med ett adverbial vållar också tämligen stora problem för språkbads eleverna (se tabell 3 i avsnitt 4.1). Adverbet *sen* förekommer ofta i elevernas diskussioner och utgör även stötesten för eleverna. Största delen av felen förekommer när eleverna börjar en sats med *sen*. Oftast föregås *sen* av konjunktionen *och*. Andra typer av fel förekommer också och nedan ges det exempel på felaktiga satser med adverbial i fundamentet.

- (22) *och sen det är varmare än på [vinter]
- (23) * och sen det blir snart sommar efter våren eller hur
- (24) * och sen det kommer det där öö öö
- (25) * och sen alla börjar cykla mera
- (26) * hm i går i Jerviksstrand det var fem fiskare
- (27) * [nå men] i alla fall nu det finns inga is kvar i [(i Vilken)] strand

I exemplen 22–25 kommer subjektet felaktigt före verbet efter adverbet *sen*. Det är inte överraskande att inversion uteblir efter *sen*. Bolander (1987a: 210) fann i sin undersökning att *sen* var det överlägset vanligaste fundamentet och att inversion ofta uteblev med det. Det var lättast för inlärare i hennes undersökning att tillämpa inversion efter objektet *det*. Svårigheterna i *sen*-satserna kan eventuellt bero på att *sen*-satserna har en helt annan funktion i kommunikationen och också en helt annan prosodi än *det*-satserna. *Sen* har oftare starkare tryck än *det* och används ofta liktydigt med *och/dessutom/vidare*. *Sen*-satserna används särskilt när man uppräknar händelser i en

berättelse och subjekten är då tematiska. Därför kan vissa inlärare rätta sig genom att direkt ändra t.ex. *sen går till sen hon går*. När inläraren hör sig själv kommer hon ihåg svenskans subjektstvång och lägger då till subjektet med den dominanta ordningen S-V. (Bolander 1987a: 210)

I exempel 26 består adverbialiet av tidsadverbialiet *igår* och rumsadverbialiet *i Jerviksstrand* och satsen har fel ordföljd. I exempel 27 har satsen utvidgats med element som är typiska för talspråk. I satsen förekommer t.ex. konstruktionen *i alla fall* som enligt Lindström (2002: 145) är ett annexled men som har samma positionella och funktionella karakteristik som yttrandepartiklar. Yttrandepartiklar förekommer sällan ensamma utan de kombineras normalt med ett fortsatt yttrande. Ibland kan yttrandepartiklar även föregås av konjunktioner (vanligtvis *men*). (Lindström 2002: 145) I exempel 27 finns konjunktionen *men* och yttrandepartikeln *i alla fall* i början av satsen. Satsen har felaktig ordföljd efter tidsadverbet *nu*.

Gymnasisterna inleder sällan sina satser med adverbial. Liksom språkbadseleverna börjar också gymnasisterna sina satser med adverbet *sen* men de kan tillämpa inversionsregeln efter det. Nedan finns exempel på korrekta satser med adverbial i fundamentet. De finskspråkiga inläggen är kursiverade.

(28) *no joo* nu kan vi försöka

(29) och sen kommer det text och *joo*

(30) sen ska vi lite ups

I exempel 28 har satsen inletts med adverbet *nu*. I exemplen 29 och 30 har satsen inletts med adverbet *sen*. I gymnasisternas diskussioner förekommer det sällan några talspråkliga drag jämfört med språkbadselevernas diskussioner. Till skillnad från språkbadseleverna är det inte vanligt för gymnasisterna att använda ett satsadverbial i fundamentet.

Vad gäller felaktiga konstruktioner med ett adverbial i fundamentet är antalet fel litet. Nedan finns ett exempel på felaktig sats.

(31) *men nuförtiden de är under granen på julmorrönen julmorgon

Eftersom gymnasisterna inte ofta inleder sina satser med adverbial är det svårt att säga om de behärskar inversion med adverbial i fundamentet. Det är också svårt att avgöra om *sen*-satserna är svåra för dem vilket är fallet med språkbadsleverna.

Inget fundament och frågeord i fundamentet utgör de största kategorierna hos gymnasisterna. Dessa är tämligen vanliga också för språkbadsleverna. (Se tabellerna 3 och 4 i avsnitt 4.1) Både gymnasisterna och språkbadsleverna använder ofta sökande frågor och ja/nej-frågor även om gymnasisterna använder dem oftare. Nedan finns det exempel på korrekta ja/nej-frågor som språkbadsleverna har i sina diskussioner. Ja/nej-frågor saknar ett inledarled som vanligen är obligatoriskt i påstående huvudsatser (Lindström 2008: 69). Då är fundamentet således tomt.

(32) ska vi prata om växterna

(33) firar man valborg någ i någon annastans än i finland

Som det syns av exemplen 32 och 33 inleds satserna med ett verb vilket betyder att fundamentet ska vara tomt.

Språkbadsleverna använder nästan lika mycket sökande frågor som ja/nej-frågor. Nedan följer exempel på frågeord i fundamentet.

(34) vad är det det där vattendragen

(35) hurudan är vädret

(36) hur hör du – hör det där till till det där våren

Som exemplen 34-36 visar inleder språkbadsleverna sina sökande frågor med olika frågeord, dvs. med frågeord *vad*, *hurudan* och *hur*.

Vad gäller gymnasisterna dominerar både sökande frågor och ja/nej-frågor i deras huvudsatser. De inleder sina satser oftast med ett verb när det gäller inversion. Nedan finns det exempel på två korrekta satser i kategorin ”inget fundament”.

(37) tycker du om jul

(38) har du någon förslag

Frågeordsfrågor är också mycket vanliga hos gymnasisterna. Nedan finns exempel på korrekta satser med frågeord i fundamentet.

(39) vad heter de skorna...på svenska

(40) vad var den där slogan i vasa

(41) okej vad heter din syster

Som exemplen visar använder gymnasisterna korta sökande frågor som börjar med frågeordet *vad*. Dessa konstruktioner kan anses vara sådana som man lär sig alldeles i början av inlärningsgången. Därför är de lätta för informanterna att producera. Enligt Axelsson (2003: 139) kan en talares yttranden delas in i två olika typer: dels de hon skapar med hjälp av kreativa regler och dels helfraser hon tillägnat sig och använder i sin fasta form. En helfras är ett oanalyserat yttrande, inlärt i sin helhet och som bara återfinns i denna form och används i vissa specifika sammanhang, t.ex. *Jag vet inte, Hur mår du?* Fördelningen mellan fraser skapade med kreativa regler och helfraser kan göras för både förstaspråksinläraren och andraspråksinläraren oavsett ålder. Helfraserna är vanliga hos andraspråksinlärare i början av inläringen. En flitig användning av helfraser gör att andraspråksinläraren underlättar sin tunga belastning att processa det nya språket. En helfras som används på lämpliga ställen hjälper inläraren att uttrycka funktioner på ett sätt som ligger långt före den kreativa regelinläringen. Inlärare lär sig helfraser för att minska inlärningsbördan och samtidigt öka den kommunikativa förmågan. (Axelsson 2003: 139–140) Gymnasisterna befinner sig dock inte i början av inlärningsprocessen men kommunikationen med en modersmålstalare är en ny sak för dem. Helfraser kan hjälpa dem att hålla kommunikationen igång och därför förekommer de frekvent i deras diskussioner. Av den anledningen gör de inte mycket fel med

inversion. Däremot vågar språkbadseleverna använda mera invecklade konstruktioner och därför har de flera felaktiga satser i fråga om inversion. Även Björklund konstaterar (Björklund 1996: 52) att helfraser är typiska tidiga andraspråksdrag hos andraspråksinlärare t.ex. hos språkbadseleverna.

Vad beträffar ”bisats som satsled” har både språkbadseleverna och gymnasisterna mest svårigheter att tillämpa inversion efter satsinledande bisatser. Bisats som satsled förekommer dock sällan i samband med inversion och därför är det svårt att avgöra om inversion med detta satsled är automatiserad. (Se tabellerna 3 och 4 i avsnitt 4.1) Det verkar emellertid att bägge informantgrupperna har svårigheter med satsinledande bisatser. Nedan finns det exempel på både korrekta och felaktiga satser med bisatsfundament som språkbadseleverna har i sina diskussioner.

(42) om det här ska skickas till en skolklass i södra Sverige så ska [vi jämföra]

(43) när vattnet blir varmare så börjar mänskorna simma mera

(44) *om det har varit snö eller is på marken så den smälter

(45) *när vintern är över så alla går ut och är glada

I exemplen 42 och 43 finns det målspråkenlig korrekt ordföljd med bisats som satsled. I exemplen 44 och 45 är ordföljden felaktig eftersom subjektet kommer före verbet. Det som är kännetecknande för alla exempel är användningen av *så* i slutet av bisatsen. Enligt Hultman (2003: 293) kan två satsled tillsammans utgöra fundamentet. Vanligast är att ett fritt adverbial dubbleras med ett *så*: *När det gäller placeringen av kontoret så anser jag att den frågan måste utredas*. Tidigare betraktades användning av *så* som överflödigt och ansågs tillhöra bara talspråket. Men *så* har också en funktion. Det betecknar att fundamentet är slut, speciellt om det är långt, och att den överordnade satsens finita verb kommer. På det sättet kan det underlätta förståelsen. Nuförtiden hör det till vårdat talspråk och ledigt skriftspråk. (Hultman 2003: 293) Även Bolander (1987a: 211) visade att inlärare efter satsinledande bisatser dubblerar fundamentet med *så*. Hon konstaterar att idiomatiskt talspråk har inverkan på att inlärare skjuter in ett

dubblrande *så*. Språkbadsleverna använder mycket ofta *så* efter satsinledande bisatser.

Gymnasisterna använder också *så* efter satsinledande bisatser. Nedan finns exempel på korrekta och felaktiga konstruktioner som gymnasisterna har i sina diskussioner.

(46) om vi tar det där bort så är det lite

(47) *om man har en trädgård så öö man måste använda vatten

(48) *när min lillebror var mindre och jag var mindre så julgubben kom

(49) *när jag var kanske tio år jag var i lappland med min morfar

Gymnasisterna har bara en sats där ordföljden är korrekt efter en satsinledande bisats. I exempel 46 finns det korrekt ordföljd efter villkorsbisatsen *om vi tar det där bort*. I exemplen 47–49 är ordföljden felaktig.

Förutom ovan behandlade satsled börjar språkbadsleverna satser också med andra satsled som jag har kategoriserat till gruppen ”övriga.” Andra satsled är inte vanliga hos gymnasisterna. I exemplen 50-51 har den kursiverade satsen inletts rätt efter konjunktionen *så*. Den konklusiva konjunktionen *så* betyder ”och därför” och samordnar två huvudsatser (Hultman 2003: 186). *Så* är mycket vanlig i svenskt talspråk. ”*Så* kan vara ett ordningsföljdsangivande adverb och möjligen övergå till att uttrycka en konklusiv betydelse.” (Ottesjö & Lindström 2005: 85–86)

(50) det är kanske (xxx) det där snön smälter *så går den där vatten*

(51) det blir massor med vatten i dem *och så (börjar dem)*

I exemplen 50-51 har *så* som funktion att uttrycka en konklusiv betydelse. Med andra ord har det som funktion att berätta vad som är slutsatsen.

Inversion uteblir också efter den konklusiva konjunktionen *så*. I exemplen 52-53 nedan borde verbet komma före subjektet.

- (52) *å så folk planterar en massa blommor i sina trädgårdar
 (53) *å å så björnarna vaknar bland annat i skogen å ormarna och alla andra djur

4.2.3 Analys av bisatsordföljd

Informanterna verkar ha större svårigheter med bisatsordföljd än med huvudsatsordföljd. Nedan ger jag exempel på både korrekta och felaktiga konstruktioner och diskuterar också användningen av olika bisatstyper. Analysen med satsadverbial i bisatser rapporteras först. Nedan finns exempel på språkbadslevernars bisatser som innehåller satsadverbial. I varje exempel har de analyserade bisatserna kursiverats.

- (54) *vi kan ju inte prata av det här vattendragen *när vi vet inte* vad är det
 (55) *vi är så nära *att det är inte så stor skillnad*
 (56) * och sen alla i skolan är ute på rasterna *att det är inte så att* när läraren kommer och säger att nu måste ni gå ut
 (57) *”och alla *som har just fått kortet* så blir wiiiu”.
 (58) *och *när man har inte så många* så kommer det kallt och man blir sjuk
 (59) det skulle vara varmare *om det inte blåser*
 (60) kanske *om de inte tycker om dig* så då (är de inte pigga) nå) men och sen

Exemplen 54-58 är felaktiga eftersom negationen *inte* har placerats efter det finita verbet. Enligt regeln ska negation placeras före det finita verbet i bisatsen (se avsnitt 3.1.2). I exempel 57 har eleven placerat felaktigt satsadverbialet *just* som är ett framhävande satsadverbial (Hultman 2003: 277). Satsadverbialet *just* borde stå före verbet *har*. Dessutom är det fråga om en verbkedja (*har fått*). Det har visat sig att inlärare av svenska som andraspråk har lättare att placera negationen på rätt plats med enbart ett huvudverb än där det dessutom finns ett hjälpverb (Phillipsson 2004: 137). I

exemplen 59-60 har negationen placerats rätt före verbet i en villkorsbisats. Bolander (1987b: 61) har undersökt placering av negation och andra satsadverbial hos vuxna inlärares svenska och konstaterar att inlärare placerar negationen oftare felaktigt i *att*-satser än i övriga bisatser. Detta är fallet också med språkbads eleverna. Felplacerade satsadverbial förekommer oftare i *att*-satser.

Språkbads eleverna använder mest satsadverbial *inte* i sina bisatser men även några andra satsadverbial förekommer i dessa. Dessa satsadverbial är även mycket vanliga i svenskt talspråk.

(61)*förra året det var fyra grader att man ser *att det är nog litet mindre det*

(62) jag trodde *att man får bara några gamla flaskor*

I exempel 61 innehåller bisatsen det modala satsadverbial *nog* som är felplacerat efter verbet. De modala satsadverbialens uppgift är att uttrycka talarens hållning till satsens innehåll. Andra modala satsadverbial är t.ex. *kanske, säkert, ju, väl* och *verkligen*. (Hultman 2003: 276) I samtalet räknas *nog* som diskurspartikel och det hör till kategorin modalpartiklar. *Nog* kan inta alla adverbialpositioner inom satsramen till skillnad från många andra modalpartiklar. ”*Nog* är synnerligen vanligt i finlandssvenskan, där det uteslutande har innebörden av en rätt hög grad av visshet hos talaren.” (Lindström 2008: 95, 98) I exempel 62 har eleven använt ett framhävande satsadverbial *bara* i bisatsen. Framhävande satsadverbial betonar enskilda led i en fras eller sats och placeras vanligen framför dessa (Hultman 2003: 277). Detta betyder att det kan finnas variation i ordföljd med dessa satsadverbial. Exempelsatsen 62 är inte felaktigt fast satsadverbial *bara* kommer efter verbet eftersom *bara* framhäver ett visst ord i denna sats. Dessutom är vissa *att*-satser ofta huvudsatsformade som redan konstaterades tidigare i samband med ordföljden i samtal (se avsnitt 3.1.3). Om någon t.ex. tror någonting finns det oftast huvudsatsordföljd i bisatsen. Bolander (1987b: 41) konstaterar att satsadverbial som har mer komplicerade placeringsregler har stor kontextuell variation och ofta alternativa regler i idiomatisk svenska. Det är dock svårt

att säga om eleven i exempelsats 62 har kännedom om regler som gäller för vissa satsadverbial eller om bisatsordföljden överhuvudtaget är automatiserad.

Fast språkbadseleverna sällan använder satsadverbial i bisatser förekommer det dock många olika typer av bisatser i deras diskussioner. Därför är det också viktigt att ta upp frekvensen av olika typer av bisatser. Viberg (1990) har t.ex. studerat användningen av olika bisatser hos vuxna andraspråksinlärare. Utgående från sin studie kunde Viberg konstatera en inlärningsordning oavsett inlärarnas modersmål: adverbialbisatser uppträder redan tidigt i utvecklingen, därefter att-bisatser och indirekta frågor och till sist relativa bisatser. (Philipsson 2004: 143) Som exempelsatserna ovan visar uppträder många olika bisatser i språkbadselevernas andraspråksproduktion. I exemplen 54 och 58 förekommer adverbialbisatser, i exemplen 55-57 att-bisatser och även indirekta frågor uppträder som exemplen 54 och 57 visar. Även användningen av villkorsbisatser har undersökts hos andraspråksinlärare. ”Villkor kan uttryckas på tre sätt på svenska: subjunktionsbisats (inledd av om, ifall, bara m.fl.), frågeformad villkorssats samt imperativsats. Resultatet visar att deltagarna i undersökningen nästan uteslutande använder sig av den mest analytiska av de tre, nämligen subjunktionsbisatser.” (Philipsson 2014: 141) Detta är det enklaste sättet att uttrycka villkor, vilket kan tolkas som strategier för att undvika svårare sätt att uttrycka villkor (Philipsson 2014: 141). Språkbadseleverna i min undersökning använder några villkorsbisatser och som exemplen 59-60 visar använder de subjunktionsbisatser som de inleder med *om*.

Gymnasisterna använder bara sex bisatser som innehåller satsadverbial och fem av dessa bisatser är felaktiga (se tabell 5 i avsnitt 4.1). Gymnasisterna använder nästan uteslutande negation i sina bisatser. Nedan finns exempel på deras bisatser. De analyserade bisatserna har kursiverats.

(63) *hmm..båda och jag kan inte gå till sängen *om jag är inte trött*

(64) *jag har en hund *som är inte så liten*

(65) *jag försöker joo//sätta till facebook den där *som du kan skriva kanske idag eller i morgon nånting*

(66) *att alla saker bara öö går inte öö så jag har drömt och planerat *att allt går inte så bra*

(67) jag tror *att du inte fick mitt sms* när jag var borta på måndagen

I exemplen 63-66 har satsadverbialen placerats felaktigt efter verbet. I exempel 63 har negationen placerats felaktigt i en villkorsbisats. I exempel 64 har negationen placerats felaktigt i en relativsats där *som* fungerar som satsens subjekt. I exempel 65 har det modala satsadverbialen *kanske* placerats felaktigt och dessutom är det fråga om en verbkedja (*kan skriva*) vilket kan försvåra placeringen av satsadverbialen som det redan kom fram i exempel 57. I exempel 66 har negationen en felaktig placering i en *att*-sats. I exempel 67 har negationen placerats rätt även om det är vanligare att ha huvudsatsordföljd eftersom dessa typer av *att*-satser är ofta huvudsatsformade (se avsnitt 3.1.3).

Som exemplen ovan visar använder gymnasisterna också många olika typer av bisatser. De använder redan relativsatser (som exemplen 64-65 visar) som oftast dyker upp sist i andraspråksutvecklingen. Detta är dock vanligt eftersom gymnasisterna redan har studerat svenska i många år.

Indirekta frågesatser är också tämligen svåra för informanterna. Språkbadseleverna gör nästan lika mycket fel vid placering av satsadverbial som vid indirekta frågesatser (se tabell 5 i avsnitt 4.1). Språkbadseleverna använder för det mest indirekta frågeordsfrågor. Nedan finns det exempel på hurdana indirekta frågesatser som förekommer i språkbadselevernas diskussioner. De indirekta frågesatserna har kursiverats.

(68) * vi kan ju inte prata av det här vattendragen när vi vet inte *vad är det*

(69) * får vi fråga *vad är vattendragen* – vet någon *vad är det*

(70) * nu bö- när du började prata så jag kommer inte ihåg *vad ska jag säga*

(71) * och man kan inte veta *blir det*

(72) kanske någonting om *hur mycket det regnar*

(73) men inte vet vi ju *hur det är i södra Sverige så mycket*

(74) jo inte det där vattendragen för att vi vet inte *vad det är*

Exemplen 68-70 är indirekta frågeordsfrågor och de har felaktig ordföljd eftersom verbet kommer före subjektet vilket betyder att eleverna har använt inversion i sina bisatser. I bisatser ska ordföljden alltid vara rak, dvs. subjektet kommer före verbet. I exempel 71 är det fråga om en indirekt ja/nej-fråga. Satsen saknar subjunktionen *om* och har dessutom fel ordföljd. Som det konstaterades tidigare lär sig inlärare av svenska som andraspråk den korrekta användningen av subjunktionen *om* relativt sent vilket betyder att det är en svår konstruktion (se tablå 5 i avsnitt 3.2.3). Exempelsatsen 71 borde ha följande ordföljd: *och man kan inte veta om det blir*. I exemplen 72-74 har språkbads eleverna målspråksenlig ordföljd i indirekta frågeordsfrågor.

Gymnasisterna har bara fyra indirekta frågesatser varav tre är felaktiga (se tabell 5 i avsnitt 4.1). De använder också indirekta frågeordsfrågor i likhet med språkbads eleverna. Nedan följer exempel på deras konstruktioner. De indirekta frågesatserna har kursiverats.

(75) *du säger *vad måste jag skriva på svenska*

(76) * jag vet inte *vad är det på svens...*

(77) * det är så svårt att säga *vad är mitt min favoritfilm*

(78) säg kort *vad vi skriver*

I exemplen 75-77 kommer verbet felaktigt före subjektet vilket innebär att gymnasisterna har använt inversion i sina bisatser. I exempel 78 har den indirekta frågesatsen målspråksenlig ordföljd, dvs. subjektet kommer före verbet.

5 UTVECKLING AV SVENSKANS ORDFÖLJD HOS INFORMANTERNA

I avsnitten 3.2.1.– 3.2.3 presenterade jag olika utvecklingsstadier som kan urskiljas i inläringen av svenskans ordföljd. I det följande diskuterar jag på vilket utvecklingsstadium mina informanter möjligen befinner sig i fråga om inversion, placering av negation i bisatser och frågekonstruktioner. Jag betraktar också kommunernas och skolornas egna läroplaner för att se vad informanterna borde kunna i en viss årskurs. I olika läroplaner fastställs de centrala innehållen och målsättningarna som ska behandlas i A-svenska. Jag har utöver de nationella läroplansgrunderna granskat också läroplanerna i alla de kommuner och skolor där mina informanter har gått i Vasa, Esbo och Åbo.

När en inlärare av svenska som andraspråk lär sig svenskans inversion genomgår hen tre olika stadier innan hen behärskar den (se avsnitt 3.2.1.). Eftersom mina informanter inte gör så mycket fel med inversion (se tabell 2 i avsnitt 4.1) kan de placeras på stadium tre vilket är det stadium där inlärare kan tillämpa inversionsregeln. Enligt mina resultat kan både språkbads eleverna och gymnasisterna tillämpa inversionsregeln om än i varierande mån. Tillämpning av inversionsregeln beror dock på vilken typ av satsled som står i fundamentet. Detta betyder att inlärares inte alltid kan tillämpa den korrekt. (se avsnitt 3.2.1.) Fast mina informanter befinner sig på stadium tre gör de ändå fel med vissa satsled. De har problem att tillämpa inversionsregeln efter satsinledande bisatser och adverbial (se tabellerna 3 och 4 i avsnitt 4.1).

Som det redan kom fram innehåller inte alla läroplaner information om när inversion behandlas i undervisningen (se avsnitt 3.2.1). Speciellt i läroplanerna för språkbad är informationen om ordföljd överhuvudtaget mycket begränsad. Det är överraskande att det finns så lite information om ordföljden i läroplanerna. Eftersom ordföljden i svenskan är en av de svåraste strukturerna i svenskans grammatik borde den presenteras mycket noggrannare i läroplanerna. Vad gäller språkbadet i Vasa säger de lokala läroplanerna ingenting om när inversion behandlas i språkbadsundervisningen. I Soukan koulu i Esbo lär sig språkbads eleverna använda huvud- och bisatser i årskurs fem och i Luostarivuoren koulu i Åbo behandlar man ordföljden i årskurs åtta (se avsnitt 3.2.1).

Det är möjligt att inversion presenteras för språkbadsleverna i Esbo i årskurs fem och för språkbadsleverna i Åbo i årskurs åtta. Eftersom språkbadsleverna redan använder inversion och kan till och med använda den korrekt, kan man anta att inversion har diskuterats i undervisningen före årskurs nio. I min kandidatavhandling undersökte jag språkbadslevernas ordföljd i deras uppsatser. Enligt mina resultat behärskar språkbadsleverna i årskurs tre redan mycket bra inversion i skrift. (Jokiranta 2012) Därför kan man anta att inversion redan har presenterats för eleverna. Gymnasisterna borde redan kunna inversion eftersom inversion behandlas i årskurserna 5-6 åtminstone i Onkilahden koulu i Vasa. Även i Länsimetsän koulu i Vasa behandlas inversion under lågstadiet. Dessutom behandlas inversion i läroböckerna *Kom med!* och *Fritt fram* i årskurs sju men detta gäller B-svenska (Paavilainen 2010: 138–139). Om inversion presenteras i årskurs sju för elever som läser B-svenska kan man anta att gymnasisterna i min studie som studerar A-svenska borde kunna inversion. Det finns inte någon specifik information om ordföljden i den nationella läroplanen men den centrala satsläran och bindningsstrukturerna behandlas i årskurserna 7-9 i A-svenska (se avsnitt 3.2.1). I detta skede behandlas säkert också inversion. Dessutom befinner sig gymnasisterna redan så långt i sin språkutveckling att de redan bör kunna svenskans inversion. Enligt *Vaasan lyseon lukion opetussuunnitelma* (2014) anknyter sig undervisningen i svenska till undervisningen i grundskolan. Därför kan man anta att de redan inlärd grammatiska strukturerna, som exempelvis inversion, repeteras i gymnasiet.

Vad gäller inläring av negationens placering i bisatser genomgår andraspråkinläraren fem olika stadier innan hen behärskar den (se tablå 4 i avsnitt 3.2.2). Eftersom mina informanter sällan använder negation och andra satsadverbial i sina bisatser är det svårt att avgöra på vilket utvecklingsstadium de befinner sig. Både språkbadsleverna och gymnasisterna har dock flera felaktiga konstruktioner i sina bisatser vilket innebär att de har vissa problem med bisatsordföljden (se tabell 5 i avsnitt 4.1). Mina informanter kan placeras på stadium tre eftersom de visar sig ha problem med att skilja på huvudsats och bisats. Däremot har de redan lärt sig negationens placering i huvudsatser, eftersom alla huvudsatser som innehöll negation hade korrekt ordföljd (se avsnitt 4.2.1). Dessutom har informanterna studerat svenska redan i så många år att de inte mera borde placera

negationen före verbet i huvudsatser vilket ännu är fallet i stadium två. Det är möjligt att säga utgående från mina resultat att informanterna är på väg mot stadium fyra där inläraren börjar göra skillnad mellan huvud- och bisatser. På detta stadium kan inläraren placera negationen före huvud verbet i bisatser, men inte om satsen dessutom har ett hjälpverb. Informanterna hade korrekt ordföljd i just sådana bisatser som bara innehöll ett huvudverb (se avsnitt 4.2.3).

Det som kan konstateras är att bisatsordföljden inte är automatiserad hos mina informanter. Min undersökning visar även att informanterna kan svenskans inversion bättre än placering av negation i bisatser. Detta kan förklaras med hjälp av processbarhetsteorin som är utvecklad av Pienemann. I hierarkin finns det fem olika nivåer och av dessa nivåer kan inläraren processa bara en nivå åt gången (se avsnitt 3.2). I hierarkin kommer det fram att inläraren kan svenskans inversion på nivå fyra men inläraren kan inte göra någon skillnad mellan huvud- och bisatser. Först på nivå fem kan inläraren skilja på huvudsats- och bisatsordföljd och kan då placera även negationen på rätt plats. (Håkansson 2014: 155–156) Mina informanter är dock på väg mot nivå fem där bisatsordföljden behärskas, men denna nivå är bara processad inte automatiserad. Det bör dock poängteras att det finns variation i inlärarspråk vilket innebär att inlärare inte alltid automatiserar de olika strukturerna i en bestämd ordning (Håkansson 2014: 160).

I skolornas läroplaner finns det väldigt lite information om behandling av bisatsordföljd i undervisningen. Vad gäller språkbadet i Vasa säger de lokala läroplanerna ingenting om när bisatsordföljden behandlas i språkbadsundervisningen. I Merenkurkun koulu i Vasa behandlas dock motsvarande grammatiska aspekter som i A-svenskan (se avsnitten 3.2.1 och 3.2.2). I Åbo i Luostarivuoren koulu behandlas ordföljden i språkbad i årskurs åtta. Det är ändå oklart vilka aspekter av ordföljden som behandlas i undervisningen. Däremot anger en läroplan i Esbo språkbad när bisatsordföljden undervisas. I Espoonlahden koulu behandlas bisatsordföljd i årskurs åtta. Det är således svårt att veta säkert när bisatsordföljden presenteras för språkbads eleverna i Vasa och Åbo. Språkbads eleverna i Esbo borde åtminstone redan kunna bisatsordföljden. Vad gäller den traditionella språkundervisningen finns det mycket begränsad information om

bisatsordföljden i de lokala läroplanerna i Vasa. Det finns inte någon specifik information om ordföljden i den nationella läroplanen heller, men den centrala satsläran och bindningsstrukturerna behandlas i årskurserna 7-9 i A-svenska. I detta skede presenteras bisatsordföljden möjligen för eleverna. Gymnasisterna borde säkert redan kunna bisatsordföljden eftersom den centrala satsläran behandlas under högstadietiden. Dessutom behandlas bisatsordföljden i läroboken *Kom med!* i årskurs åtta och i läroboken *Fritt fram* i årskurs nio och detta gäller B-svenska (Paavilainen 2010: 139). Dessutom repeteras de redan inlärdade strukturerna i gymnasiet.

I inläringen av frågekonstruktioner kan det också urskiljas olika utvecklingsstadier. När inlärare av svenska som andraspråk lär sig ja/nej-frågor genomgår hen fyra olika stadier (se tablå 5 i avsnitt 3.2.3). Eftersom mina informanter inte hade problem med att bilda direkta ja/nej-frågor (se tabeller 3 och 4 i avsnitt 4.1) kan de placeras på stadium två där inlärare behärskar inversionsregeln för direkta frågor. Däremot är det svårt att säga om informanterna kan ordföljden i indirekta frågor där endast rak ordföljd är möjlig. Informanterna i mitt material använde inte indirekta frågor. Det förekom bara några konstruktioner i språkbadslevernans diskussioner och dessa konstruktioner hade fel ordföljd (se exempel 71 i avsnitt 4.2.3). Språkbadslevernarna hade tillämpat inversionsregeln även i indirekta frågor vilket är typiskt för stadium två. Det är först på det tredje stadiet när inlärare börjar göra skillnad mellan direkta och indirekta frågor och inser att inversion inte förekommer i bisatser utan endast i huvudsatser. Om det hade förekommit mera indirekta frågor i mitt material kunde det ha varit lättare att bedöma om informanterna behärskar ordföljden i indirekta frågor. Informanterna kan dock säkert placeras på stadium två eftersom de kan inversionsregeln i direkta frågor.

I fråga om inläringen av frågeordsfrågor genomgår inlärare fem olika stadier innan den korrekta ordföljden för dessa konstruktioner har tillägnats (se tablå 6 i avsnitt 3.2.3). Eftersom mina informanter inte hade problem med att bilda direkta frågeordsfrågor, dvs. inversionsregeln för frågor har redan tillägnats, (se tabellerna 3 och 4 i avsnitt 4.1) kan de placeras på stadium tre. På det tredje stadiet kan inlärare inte ännu ordföljden i indirekta frågor där endast rak ordföljd är möjligt. Mina informanter hade problem med ordföljden i indirekta frågor eftersom det förekom flera felaktiga än

korrekta konstruktioner (se tabell 5 i avsnitt 4.1). Det är dock möjligt att informanterna är på väg mot stadium fyra där inläraren kan skilja mellan satstyper och inser att inversionsregeln inte kan tillämpas i indirekta frågor eftersom korrekta konstruktioner förekom i viss mån.

Inläring av frågekonstruktioner behandlas bara i tre läroplaner och med begränsade aspekter. I Espoonlahden koulu lär sig språkbads eleverna den indirekta frågesatsen i årskurs nio (se avsnitt 3.2.3). Dessa elever borde således redan kunna den indirekta frågesatsen men regeln har ännu inte automatiserats. Däremot är det svårt att säga om språkbads eleverna i Vasa och Åbo borde kunna den eftersom informationen saknas i de lokala läroplanerna. Vad gäller direkta frågor säger språkbadets läroplaner ingenting om det. Fast det inte finns information om behandling av direkta frågor i undervisningen kan det konstateras att språkbads eleverna redan kan dem eftersom de använder dem mycket i sina diskussioner. Eftersom de inte har problem med ordföljden i direkta frågor kan man anta att direkta frågor har diskuterats i undervisningen redan i ett tidigt skede. Vad gäller den traditionella språkundervisningen i A-svenska lär sig eleverna i Onkilahden koulu direkta frågor i årskurs fyra och i Länsimetsän koulu behandlas direkta frågeordsfrågor under lågstadiet, dvs. senast i årskurs sex (se avsnitt 3.2.3). Detta betyder att gymnasisterna redan bör kunna direkta frågor och enligt mina resultat har de inte problem med dessa. Läroplanerna nämner dock inte indirekta frågesatser. Men eftersom gymnasisterna har studerat svenska i så många år och många grammatiska aspekter upprepas i gymnasiet, kan man anta att reglerna för indirekta frågesatser har presenterats för dem.

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Min intention med denna avhandling har varit att undersöka hur två grupper av andraspråksinlärare behärskar svenskans ordföljd i muntlig produktion. Min studie är en jämförande undersökning. Jag har jämfört behärsknigen av ordföljd hos språkbads elever i årskurs nio och gymnasister som deltar i klasstandem och går på andra årskursen i gymnasiet. Svenskans avvikande ordföljd är en av orsaker varför detta tema är värd att undersöka. Dessutom har jag varit intresserad av att veta hur andraspråksinlärare klarar sig med grammatiken i tal eftersom det är svårare att producera korrekt språk när det gäller spontant tal. Detta har jag också själv lagt märke till när jag har lärt mig svenska i skolan. Min avsikt har varit att ta reda på vad inlärarna kan i fråga om svenskans ordföljd och vilka delområden som eventuellt vållar problem för dem. Jag har undersökt informanternas ordföljd noggrant både i huvud- och bisatser och med beaktande av typiska talspråkliga drag. I synnerhet är inversion och placering av satsadverbial i bisatser de mest centrala aspekterna i undersökningar av ordföljd eftersom dessa konstruktioner förorsakar mest problem för inlärare av svenska som andraspråk.

Informanterna i min undersökning har inte fått likadan språkundervisning i skolan vilket gör min undersökning intressant. Gymnasisterna har inte gått i språkbad utan har undervisats enligt de traditionella språkundervisningsmetoderna (se avsnitt 2.2.1). De kommunikativa språkfärdigheterna betonas mycket mera i språkbad än inom traditionell språkundervisning. I enlighet med de principerna som följs i språkbad får språkbads eleverna också mycket undervisning på svenska och inte bara i svenska. Skillnaden i andelen svenskundervisning under grundskolan är också en faktor som är värd att notera. I språkbad får eleverna mycket mera svenskundervisning under grundskolan jämfört med de elever som inte går i språkbad (se avsnitt 1.1). Därför kan det förväntas finnas skillnader mellan språkbads eleverna och gymnasisterna.

Som undersökningsmaterial har jag använt sammanlagt 12 videoinspelade diskussioner. Materialet för språkbadets del omfattar 9 gruppdiskussioner och det hör till projektet *Begreppsvärldar i svenskt språkbad* (BeVis). Längden på diskussionerna är i

genomsnitt 13 minuter. Diskussionerna har samlats in i Vasa, Esbo och Åbo och bandats in och transkriberats. Materialet för klasstandems del hör till projektet Klasstandem och består av 3 klasstandemlektioner där tre finskspråkiga studenter diskuterar med den svenskspråkiga tandempartnern. Längden på diskussionerna varierar och de är i genomsnitt 83 minuter långa. Jag har själv transkriberat diskussionerna. Eftersom längden på informanternas diskussioner varierar så mycket och gymnasisterna diskuterar inte i grupper har jag valt att koncentrera mig på de kännetecknande drag som finns både i språkbadselevernans diskussioner och i gymnasisternas diskussioner gällande ordföljd. Jag har tagit lika mycket material i minuter från de båda informantgrupperna och utgått således från materialet i språkbad. Det analyserade materialet för båda informantgrupperna är i sin helhet 117,1 minuter.

För det mesta har jag använt kvalitativa metoder när jag har granskat informanternas ordföljd men jag har kompletterat min studie även med kvantitativa metoder. Komparativ metod har jag använt när jag har jämfört språkbadselevernans och gymnasisterna med varandra. Jag har räknat antalet grammatiskt korrekta och felaktiga satser både i huvud- och bisatser och förekomsten av olika ordföljder. Satsschema har jag använt för att ha kunnat kvalitativt analysera informanternas ordföljd. Svenskans satsschema har fungerat främst som modell för att jag har kunnat diskutera ordföljden. I analysen har jag utnyttjat även andraspråksforskarens teorier och studier om ordföljden. Jag har i synnerhet använt Hyltenstams studie som hjälp för att ha kunnat diskutera informanternas ordföljd. Det finns vissa utvecklingsstadier som inlärare av svenska som andraspråk genomgår i inläringen av svenskans ordföljd och dessa utvecklingsstadier har jag utnyttjat i min undersökning. Jag har diskuterat på vilket utvecklingsstadium mina informanter befinner sig i fråga om ordföljd. I samband med detta har jag även granskat de kommunala och skolvisa läroplanerna för städerna Esbo, Vasa och Åbo för att se vad inlärarna ska kunna i en viss årskurs när det gäller ordföljd.

Jag hade formulerat flera forskningsfrågor för min undersökning (se avsnitt 1.1). Jag ville ta reda på hur frekvent informanterna använder rak ordföljd i jämförelse med inversion. I min undersökning kom det fram att det inte fanns skillnader informanterna emellan vad gällde förekomsten av rak ordföljd och inversion. Språkbadselevernans hade

främst (62,8 %) rak ordföljd i sina huvudsatser liksom också gymnasisterna (63,3 %). Inversion förekom i ca en tredjedel av informanternas huvudsatser (37,2 % och 36,7 %). Jag granskade även hur mycket fel informanterna gör med huvudsatsordföljden. Min undersökning visar att informanterna inte hade problem med rak ordföljd men inversion var något svårare för dem även om felprocenten med inversion var låga. Språkbadslevernans felprocent med inversion var 22,6 % och gymnasisternas bara 12,6 %. Språkbadsleverna gjorde således flera fel med inversion än gymnasisterna. Båda informantgrupperna tycks ändå behärska inversion relativt bra.

Eftersom jag ville få en noggrannare bild av inversion granskade jag också vilka satsled informanterna använde i fundamentet i samband med inversion och vilka satsled som förorsakade svårigheter vid inversion. Jag valde ut sex olika satsled som var adverbial för tid, rum och sätt, objekt, satsinledande bisatser, inget fundament, frågeord och övriga. Jag räknade hur ofta dessa satsled förekom i fundamentet och hur många fel informanterna gjorde med respektive satsled av alla förekomster av detta satsled. Med vissa satsled hade informanterna svårt att tillämpa inversionsregeln. Det kom också fram att det fanns skillnader informantgrupperna emellan. I jämförelse med språkbadsleverna hade gymnasisterna mindre variation i fråga om olika satsled i fundamentet. Språkbadsleverna använde alla satsled som jag hade valt ut för min studie vilket gymnasisterna inte gjorde. Språkbadsleverna inledde sina satser oftast med något adverbial (46 %), eller med inget fundament (19,9 %) eller frågeord (18,1 %). Bisats som satsled (7,7 %) och övriga satsled (6,1 %) förekom i viss mån. Det mest sällsynta satsledet i fundamentet var objekt (2,3 %). Satsled som förorsakade mest svårigheter vid inversion var bisats (61,8 %) och adverbial (35,3 %). Övriga satsled vållade också problem vid inversion för mina språkbadsinformanter (25,9 %). Att bilda frågeordsfrågor och ja/nej-frågor förorsakade inte problem för språkbadsleverna. Språkbadsleverna gjorde inte heller fel när de började sina satser med objekt. Den största skillnaden mellan de två informantgrupperna utgjordes av användningen av frågor. Gymnasisterna inledde sina satser oftast med ett verb och därför var satsledet inget fundament det vanligaste satsledet hos dem (43,7 %). Frågeord i fundamentet var också mycket vanliga hos gymnasisterna (33,3 %). Gymnasisterna hade således över hälften mera ja/nej-frågor jämfört med språkbadsleverna och skillnaden mellan

frågeordsfrågor var också ganska stort. Därför var andelen andra satsled mycket liten hos gymnasisterna. Det fanns skillnader också i användningen av adverbial. Språkbads eleverna inledde sina satser ofta med adverbial vilket inte var fallet hos gymnasisterna (11,5 %). Till skillnad från språkbads eleverna använde gymnasisterna sällan övriga satsled (1,1 %). Gymnasisterna använde inte objekt vilka förekom i någon mån i språkbads elevernas diskussioner. I likhet med språkbads eleverna förekom satsinledande bisatser hos gymnasisterna i viss mån (10,3 %). Satsled som vållade mest problem för gymnasisterna med inversion var bisats som satsled (89 %). Adverbial förorsakade inte stora problem för gymnasisterna (10 %). Bägge informantgrupperna hade dock svårigheter med inversion efter satsinledande bisatser. I frågor kunde båda informantgrupperna tillämpa inversionsregeln.

Det finns emellertid några brister i mitt material vad gäller materialet i klasstandem och detta har delvis påverkat de resultaten som jag har fått. Fast jag hade tagit samma minutantal diskussioner från både språkbads eleverna och gymnasisterna fanns det märkbara skillnader i antalet huvud- och bisatser i dem. Eftersom jag inte har analyserat alla repliker i gymnasisternas diskussioner utan bara andraspråksinläraren har detta påverkat avsevärt antalet satser i materialet. Däremot har jag analyserat alla repliker i språkbads elevernas diskussioner eftersom alla deltagare är andraspråksinlärare. Det att gymnasisterna inte diskuterar i grupper som språkbads eleverna gör har även påverkat. Informanternas diskussionsteman var också olika vilket eventuellt kan ha påverkat materialet. Dessutom deltog läraren också mycket i diskussionerna i klasstandem för att ge instruktioner vilket inte hände så ofta i språkbads elevernas diskussioner. Om jag hade valt materialet så att jag hade tagit lika många satser från båda informantgrupperna skulle mina resultat ha varit annorlunda. Jag fick dock fram tendenser. Dessutom fanns det inte så stora skillnader i procenttal som jag fick i den kvantitativa analysen.

Jag ville också ta reda på hur ofta informanterna använder satsadverbial i bisatser samt indirekta frågesatser och hur bra informanterna behärskar bisatsordföljden. Undersökning av bisatsordföljden visade sig vara svår eftersom informanterna hade så få bisatser i sina diskussioner. Dessutom använde de sällan satsadverbial i bisatser och indirekta frågesatser. Av den anledningen är det svårt att dra annat än preliminära

slutsatser om informanternas behärskning av bisatsordföljd. Mina resultat visar ändå att informanterna har problem med både att placera satsadverbial på rätt plats och med indirekta frågesatser eftersom det förekom flera felaktiga än korrekta konstruktioner i materialet. Det fanns inte stora skillnader informanterna emellan vad gällde förekomsten av satsadverbial och indirekta frågesatser och felen i dessa konstruktioner. (se tabell 5 i avsnitt 4.1). Däremot hade språkbadseleverna (217) mycket mera bisatser än gymnasisterna (43) men det beror på de brister som mitt material har.

I den andra analysdelen diskuterade jag på vilket utvecklingsstadium mina informanter befinner sig i fråga om inversion, placering av negation i bisatser och frågekonstruktioner. Jag betraktade även hurdan information som finns i skolornas egna läroplaner om ordföljd. Det visade sig att informationen om ordföljden i de olika läroplanerna var mycket bristfällig. För inversionens del gick det att konstatera att informanterna kan placeras på stadium tre eftersom de inte verkar ha några större problem vid inversion. Vad beträffar placering av satsadverbial i bisatser var det svårare att placera informanterna på något utvecklingsstadium eftersom de sällan använde satsadverbial i bisatser. Men eftersom det verkar att informanterna har problem med att skilja på huvudsats och bisats kan de placeras på stadium tre. Möjligen är informanterna också på väg mot stadium fyra där inläraren börjar göra skillnad mellan huvud- och bisatser. I utveckling av frågekonstruktioner kunde det avgöras att informanterna kan placeras på stadium två i ja/nej-frågor där inlärare behärskar inversionsregeln för direkta frågor. Däremot är det svårt att säga om informanterna kan ordföljden i indirekta frågor eftersom de sällan använde indirekta frågor. Vad gäller frågeordsfrågor kan informanterna placeras på stadium tre eftersom de inte hade problem med att bilda direkta frågeordsfrågor. På det tredje stadiet kan inlärare ännu inte ordföljden i indirekta frågor men det är möjligt att mina informanter är på väg mot stadium fyra där inläraren kan skilja mellan satstyper eftersom mina informanter också hade korrekta konstruktioner i sina bisatser.

Jag hade sex forskningsantaganden i min undersökning. Jag förväntade mig att båda informantgrupperna använder mera rak ordföljd än inversion i sina diskussioner och det var också fallet. Språkbadseleverna och gymnasisterna hade främst rak ordföljd i sina

huvudsatser och inversion förekom i ca en tredjedel av huvudsatserna. Jag antog att båda informantgrupperna kan ha svårigheter med att göra skillnad mellan huvud- och bisatser. Enligt mina resultat verkar både språkbads eleverna och gymnasisterna ha mera svårigheter med bisatsordföljd, både vad gäller placering av satsadverbial och indirekta frågesatser. Det bör dock poängteras att informanterna sällan använde dessa konstruktioner och därmed kan man inte säkert säga hur stora svårigheter de har med bisatsordföljden. Jag antog också att inversion kan utgöra stötesten för båda informantgrupperna men också att gymnasisterna skulle behärska inversion något bättre än språkbads eleverna. Min undersökning visar att informanterna inte har några större problem med inversion men de gjorde ändå mera fel med inversion än med rak ordföljd. Det fanns ändå skillnader informanterna emellan i fråga om andelen fel med inversion. Språkbads elevernas felprocent med inversion var 22,6 % (100) och gymnasisternas bara 12,6 % (11). Språkbads eleverna gjorde följaktligen flera fel med inversion än gymnasisterna. Det är dock svårt att säga hur bra gymnasisterna egentligen behärskar inversion eftersom de inte använde lika varierande satsled som språkbads eleverna gjorde vilket kan ge dem bättre resultat. Därmed kan jag inte bekräfta min hypotes om att gymnasisterna behärskar inversion bättre än språkbads eleverna.

Jag granskade också de vanligaste satsleden i fundamentet som informanterna använde i samband med inversion. Jag förväntade mig att informanterna skulle inleda inversion mest med adverbial. Språkbads eleverna inledde inversion mest med adverbial medan gymnasisterna sällan använde adverbial i samband med inversion. I stället inledde gymnasisterna sina satser oftast med ett verb. Jag förväntade mig att inversion uteblir vid bisats hos båda informantgrupperna. Detta antagande visade sig vara korrekt. Båda informantgrupperna hade mest svårigheter med att tillämpa inversion efter satsinledande bisatser. Jag antog även att alla informanter behärskar rak ordföljd eftersom denna oftast inlärs först och det var också fallet.

Det var ganska överraskande att det fanns så stora skillnader vid olika satsled i fundamentet. Speciellt var gymnasisternas stora andel frågor överraskande. Inversion i frågor är lättare för inlärare att producera eftersom frågor lär sig inläraren alldeles i början av inlärningsgången. Det kan vara så att gymnasisterna har använt helfraser för

att bättre hålla kommunikation igång (se avsnitt 4.2.2). Gymnasisterna befinner sig ändå inte i början av inläringen men det är möjligt att de inte är vana vid att använda svenska i praktiken. Eftersom de använde ganska enkla strukturer gjorde de inte så mycket fel med inversion. Däremot vågade språkbads eleverna använda mera invecklade konstruktioner och därför gjorde de mera fel med inversion. Om gymnasisterna hade inlett sina satser oftare med t.ex. adverbial kunde resultaten ha varit annorlunda. Det är också möjligt att informanternas diskussionsämnen kan ha styrt dem att använda vissa konstruktioner vilket påverkar satstyperna. Det att mina informanter har undervisats i svenska med olika språkundervisningsmetoder syns i de konstruktioner som de producerade. Språkbads eleverna är säkert mera vana vid att använda svenska och de har också fått mera svenskundervisning än gymnasisterna. Gymnasisternas ringa antal satser kan eventuellt vara tecken på att de inte är vana vid att använda svenska.

Det som väcker frågor är grammatikundervisningens och kommunikationens roll i språkundervisningen. I teorin redogjorde jag bland annat om explicit och implicit grammatik och användning av språket (se kapitel 2). I traditionell språkundervisning betonas grammatiken mycket medan själva användningen av språket fästs mindre avseende vid. Däremot är användning av språket mycket viktigt i språkbad. Fast traditionell språkundervisning är mycket grammatikbetonad har man ändå börjat betona vikten av muntliga språkfärdigheter. Explicit grammatikundervisning är viktigt men det garanterar inte att inläraren också kan använda språket i kommunikation. Det är också viktigt att öva de inlärdas strukturerna i praktiken. Muntliga språkfärdigheter borde förstärkas och värderas i språkundervisningen. Det är intressant att se hur språkundervisningen kommer att vara i framtiden och vilka aspekter som anses vara viktiga. Både grammatiken och muntliga språkfärdigheter är viktiga i språkundervisningen men frågan är hurdan balans det borde vara mellan dessa två. Det är viktigt att inläraren lär sig använda korrekt språk också i kommunikation med andra.

Mina resultat visar ändå att informanterna behärskar inversion relativt bra och det kan konstateras att ordföljden för inversions del redan är delvis automatiserad hos dem. Bisatsordföljden verkar ännu vålla problem för båda informantgrupperna. Detta stöder det faktum att den kommunikativa delen i språkinläringen är viktigt. Ju mera inläraren

har möjlighet att använda språket desto mer automatiserad blir också grammatiken för hen. Det som också kan konstateras är att båda informantgrupperna är redan mycket långt komna i sin språkutveckling i svenska. Enligt Lahtinen & Palviainen (2011: 89) är behärskning av inversion ett tecken på långt kommen språkutveckling. Exempelvis i processbarhetsteorin behärskas inversion på nivå fyra av fem där nivå fem är den mest avancerade nivån (Lahtinen & Palviainen 2011: 89). Mina informanter har således kommit redan långt i sin språkutveckling i svenska. I fortsättningen kunde det vara intressant att undersöka ordföljden både i muntlig och skriftlig produktion och se hurdana skillnader det kan uppstå i tal och i skrift hos samma inlärare.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas & Kenneth Hyltenstam (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, Louise & Caroline Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. 29–56.
- Axelsson, Monica (2003). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, Louise & Caroline Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. 127–152.
- Björklund, Siv (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbådselevers andraspråk*. Acta Wasaensia nr 46. Språkvetenskap 8.
- Björklund, Siv (1997). Immersion in Finland in the 1990s. A state of development and expansion. I: Johnson, Robert Keith & Merrill Swain (red.) *Immersion Education: International perspectives*. Cambridge University. 85–101.
- Björklund, Siv (1998). Målet för språkbåd är ett mångsidigt och användbart andraspråk. I: *Språkbåd i ett nötskal*. 21–26. Centret för språkbåd och flerspråkighet. Publikation 1. Vasa universitet. (3) Pohjalaisen sanomalehtiylipisto. [online]. [Citerat 12.2.2014]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-662-3.pdf
- Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (2007). Språkbåd 20 år: I går, i dag och i morgon. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylypykirja – Språkbådsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 9–18.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2011). Kielikylypylasten ja –nuorten monikielinen toimijuus. I: Mäntylä, Niina (red.). *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 297. Vaasa: Vaasan yliopisto. 154–169. [online]. [Citerat 28.11.2013] Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-379-0.pdf
- Bolander, Maria (1987a). Nu jag hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Stockholm: Stockholms universitet. 203–214.
- Bolander, Maria (1987b). ”Man kan studera inte så mycke”: Om placering av negation och adverb i vuxna invandrares svenska. Stockholm: Stockholms universitet.

- Bolander, Maria (2005). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Buss, Martina & Christer Laurén (2007). Samhället som språklärare i språkbud: För att förstå behöver man inte kunna varje ord. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 26–33.
- Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Espoonlahden koulun opetussuunnitelma (2011). [online]. [Citerat 12.11.2014]. Tillgänglig: <http://peda.net/veraja/espoo/espoonlahdenkoulu/opetussuunnitelma>
- Flyman Mattsson, Anna & Gisela Håkansson (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Haukilahden koulun opetussuunnitelma (2011). [online]. [Citerat 23.2.2015]. Tillgänglig: http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Perusopetus/Peruskoulut/Ylakoulut/Haukilahden_koulu/Opetussuunnitelma
- Holme Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyltenstam, Kenneth (1978). *Progress in immigrant swedish syntax. A variability analysis*. University of Lund.
- Håkansson, Gisela & Catrin Norrby (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Poland: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (2014). Utveckling och variation – en tillämpning av processbarhetsteorin på svenskt inlärarespråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 151–167.
- Jokiranta, Anni (2012). Ordföljd i språkbadslevers uppsatser. En jämförelse mellan årskurserna 3, 6 och 9. Kandidatavhandling i svenska språket.
- Jokiranta, Anni (2015). Frågor om klasstandem och läroplan. E-post till Heli Koskinen 6.3.2015.

- Karjalainen, Katri (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem. Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia nr 244. Språkvetenskap 43. [online]. [Citerat 10.2.2014]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-354-7.pdf
- Karjalainen, Katri & Michaela Pörn (2013). *Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext*. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. [online]. [Citerat 12.2.2014]. Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/>
- Keskuskoulun ops (2012). [online]. [Citerat 23.2.2015]. Tillgänglig: http://www.vaasa.fi/Suomeksi/Opetus_ja_koulutus/Perusopetus/Perusopetus_1-6_ik/Keskuskoulu/Opetussuunnitelmat
- Klasstandem (2013). [online]. [Citerat 22.10.2013]. Tillgänglig: <http://www.klasstandem.com/projektet-klasstandem/>
- Lahtinen, Sinikka & Åsa Palviainen (2011). Omvänd ordföljd – en indikator för nivåbedömning inom CERF? I: *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 2011/n:o3. Lehtinen, E., S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) 88–101. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Larsen-Freeman, Diane (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Kielitiede 36. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Laurén (2006). *Tidig inläring av flera språk. Teori och praktik*. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Laurén, Christer (2007). Språkbadspedagogik. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 19–25.
- Laurén, Ulla (2003). *Språkbadsselevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadsselevers muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Lindström, Jan (2002). Förfältet i talad svenska: en skärningspunkt mellan grammatik och interaktion. I: Sundman, Marketta & Anne-Marie Londen (red.) *Svenskans beskrivning 25. Förhandlingar vid Tjugofemte sammankomsten för svenskans beskrivning*. Åbo universitet. 142–163.

- Lindström, Jan (2003). *Syntaksia suomenruotsalaisittain*. [online]. [Citerat 17.3.2014]. Tillgänglig: http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2003_545.pdf
- Lindström, Jan (2005). Grammatiken i interaktionens tjänst. Syntaktiska aspekter på turorganisation. I: Anward, Jan & Bengt Nordberg (red.) *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur. 11–48. [online]. [Citerat 19.3.2014]. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:252788/FULLTEXT01.pdf>
- Lindström, Jan (2008). *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Lyster, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach*. Volyme 18. Amsterdam: McGill University.
- Länsimetsän koulun opetussuunnitelma (2013). [online]. [Citerat 23.2.2015]. Tillgänglig: http://www.vaasa.fi/Suomeksi/Opetus_ja_koulutus/Perusopetus/Perusopetus_1-6_ik/Lansimetsan_koulu/Opetussuunnitelma
- Onkilahden koulun opetussuunnitelma (2012). [online]. [Citerat 10.11.2014]. Tillgänglig: http://www.vaasa.fi/Suomeksi/Opetus_ja_koulutus/Perusopetus/Perusopetus_1-6_ik/Onkilahden_koulu/Opetussuunnitelma
- Ottesjö, Cajsa & Jan Lindström (2005). ”Så som diskursmarkör” I: Språk och Stil 15. NF. 85–127. [online]. [Citerat 4.9.2014]. Tillgänglig: http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course59279/published/1386768393127/resourceId/24867814/content/S%C3%A5%20som%20diskursmark%C3%B6r.pdf
- Paavilainen, Marika (2010). *Inläring av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadielärover*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. [online]. [Citerat 2.3.2015]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/25568>
- Philipsson, Anders (2004). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lingberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 117–145.
- Philipsson, Anders (2014). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lingberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 121–150.

- Platzack, Christer (1987). Huvudsatsordföljd och bisatsordföljd. I: Ulf Telemann (red.) *Grammatik på villovägar*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden 73. Esselte Studium. 87–96.
- Projektbeskrivning (2012). [online]. [Citerat 22.10.2013]. Tillgänglig: <http://www.uva.fi/sv/sites/bevis/>
- Päivänkehrän koulun opetussuunnitelma (2010). [online]. [Citerat 23.2.2015]. Tillgänglig: http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ja_koulutus/Perusopetus/Peruskoulut/Alakoulut/Paivankehr_an_koulu/Koulutyo/Opetussuunnitelma
- Rutschman, Miriam (2012). ”*Det är sådant de behöver, nöta, nöta, nöta...*” En intervjustudie med sex högstadielärare i engelska om deras arbete med grammatik och deras attityder till grammatikundervisning. Umeå: Umeå universitet. [Citerat: 13.2.2014]. [online]. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:539088/FULLTEXT01>
- Sigurd, Bengt & Gisela Håkansson (2007). *Språk, språkinläring & språkforskning*. Hungary: Studentlitteratur.
- Soukan koulun opetussuunnitelma (2013). [online]. [Citerat 10.11.2014]. Tillgänglig: http://www.espoo.fi/fi-fi/paivahoito_ja_koulutus/perusopetus/Peruskoulut/Alakoulut/Soukan_koulu/Opetussuunnitelma
- Tarnanen, Mirja, Ari Huhta & Kalevi Pohjala (2007). Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana. I: Minna-Riitta Luukka & Sari Pöyhönen (red.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 381–412. [online]. [Citerat 10.11.2014]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36609/Kohti%20tulevaisuuden%20kielikoulutusta.pdf?sequence=1>
- Thorell, Olof (1973). *Svensk grammatik*. Stockholm: Esselte Studium.
- Tornberg, Ulrika (2009). *Språkdidaktik*. Polen: Gleerups.
- Turun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman kuntakohtainen osio (2012). [online]. [Citerat 12.11.2014]. Tillgänglig: <http://info.edu.turku.fi/luostarivuori/content/files/ops/ops2012.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. [online]. [Citerat 6.10.2014]. Tillgänglig: <http://www02.opf.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma (2012). [online]. [Citerat 12.11.2014].
Tillgänglig: http://www.vaasa.fi/Suomeksi/Opetus_ja_koulutus/Perusopetus

Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. Merenkurkun koulu 2013–2014. [online]. [Citerat 12.11.2014].
Tillgänglig: <http://www.edu.vaasa.fi/mya/ops/opsit/Merenkurkun%20koulun%20OPS%202013-2014.pdf>

Vaasan lyseon lukion opetussuunnitelma (2014). [online]. [Citerat 2.12.2014].
Tillgänglig: <http://lyseo.vaasa.fi/opiskelijoille/opetussuunnitelma>

Vöyrinkaupungin koulun opetussuunnitelma (2008). [online]. [Citerat 23.2.2015].
Tillgänglig: <http://www.edu.vaasa.fi/vkk/ops/ops.htm>