

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Sanna Pakarinen

Utveckling av och variation i morfologi och syntax

i muntligt andraspråk

En fallstudie av fyra språkbads elever i årskurs 1

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2014

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FIGURER	2
DIAGRAM	2
TABELLER	3
SAMMANFATTNING	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte och forskningsfrågor	11
1.2 Material	13
1.2.1 Språkbud i Finland	13
1.2.2 Informanter	15
1.3 Metod	18
1.4 Disposition	20
2 SVENSKA SOM ANDRASPRÅK	21
2.1 Tidigare andraspråksforskning med fokus på grammatik	23
2.2 Typiska drag i tidigt andraspråk	25
3 SOCIAL STIL I ANDRASPRÅKSKONTEXTEN	30
4 PROCESSBARHETSTEORIN OCH FLYMAN MATTSSON OCH HÅKANSSONS ANALYSMODELL	32
4.1 Allmänt om processbarhetsteorin	32
4.2 Inlärningsgångar i svenska	33
4.2.1 Morfologi	34
4.2.2 Syntax	37

4.3 Flyman Mattsson och Håkansson-modellen	41
4.3.1 Processning	43
4.3.2 Automatisering	44
4.3.3 Variation	45
5 FYRA SPRÅKBADSELEVERNAS ANDRASPRÅK	48
5.1. Processning	48
5.2 Automatisering	62
5.3. Variation	68
6 DISKUSSION OCH SAMMANFATTNING	87
LITTERATUR	93
Bilaga 1. Sammanställning av de centrala ordklasserna i språkbadselevernas andraspråksproduktion	99
FIGURER	
Figur 1. Utvecklingssekvens för pluralböjning i svenska som andraspråk	34
Figur 2. Utvecklingssekvenser för adjektivkongruens	35
Figur 3. Inlärningsordning av verbmorfologi i svenskan	36
Figur 4. Utvecklingssekvens för inversion i påståendesatser	37
Figur 5. Utveckling av negationens placering	38
Figur 6. Utvecklingssekvens för sökande frågor	40
Figur 7. Språkanalysens tyngdpunkt	42
DIAGRAM	
Diagram 1. Förekomsten av lexikal morfologi i de fyra informanternas yttranden	53
Diagram 2. Modifierade utvecklingsnivåerna	58
Diagram 3. Ordvariation i den muntliga produktionen läroämnesvis	83

TABELLER

Tabell 1. Förekomster av lexikal morfologi	63
Tabell 2. Automatisering på frasnivå	65
Tabell 3. Automatisering på satsnivå	67
Tabell 4. Satsdelsfördelningen i fundamentet i påståendesatser	68
Tabell 5. Variationen i ordklasserna	73

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta****Tekijä:**

Sanna Pakarinen

Pro gradu -tutkielmaUtveckling av och variation i morfologi och syntax i muntligt andraspråk
En fallstudie av fyra språkbadselever i årskurs 1**Tutkinto:**

Filosofian maisteri

Oppiaine:

Ruotsin kieli ja kielikylpy

Valmistumisvuosi:

2014

Työn ohjaaja:Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen neljän ensiluokkalaisen kielikylpyoppilaan suullista ruotsin kieltä autenttisisessa opetustilanteessa. Tarkoitukseni on selvittää, millaisia ruotsin muoto- ja lauseopillisia kielioppirakenteita kielikylpyoppilaat ovat omaksuneet luokkahuonetilanteissa, joissa opetuksen keskiönä ei ole kielen tietoinen harjoittaminen, vaan kielikylpyoppilaat omaksuvat ruotsin kielen luonnollisen vuorovaikutuksen kautta. Tarkastelen kielioppirakenteita uuden analyysimallin kautta: mallissa yhdistyvät prosessoitavuusteoriaan pohjautuva kielioppirakenteiden oppimishierarkia sekä rakenteiden automaation ja variaation aspekti.

Tapaustutkimuksessani pyrin luokkahuonehavainnointien ja nauhoitetun aineiston avulla selvittämään, millä prosessoitavuusteorian kehitysasteella kielikylpyoppilaiden toinen kieli on. Tutkimukseen valituista kielikylpyoppilaista kaksi (tyttö ja poika) ovat sosiaaliselta tyyliään puheliaampia ja kaksi (tyttö ja poika) ovat hiljaisempia luokkahuoneessa. Käsittelen tutkimuksessani myös oppilaiden sosiaalisen tyylin ja suullisen toisen kielen kieliopillisen kehityksen yhteyttä sekä sitä omaksuvatko tutkimukseni kielikylpyoppilaat ruotsin kielen rakenteita oletetun oppimisjärjestyksen mukaisesti. Tarkastelen esiintymiä pääasiassa laadullisesti, mutta kielen automaation ja variaation tarkastelussa hyödynnän myös määrällisiä menetelmiä.

Tutkimuksessani käy ilmi, että osallistuneista kielikylpyoppilaista puheliaammat ovat omaksuneet prosessoitavuusteorian oppimishierarkiassa vaativampia kielioppirakenteita kuin hiljaisemmat oppilaat. Neljästä oppilaasta hiljaisempi poika on aineistoni perusteella omaksunut vähiten kielioppirakenteita. Oppilaiden sosiaalisella tyyllillä oli selkeä vaikutus ruotsin kielen rakenteiden tuottamiseen ja variaatioon. Analyysin perusteella ensiluokkalaiset kielikylpyoppilaat eivät omaksuneet kaikkia kielioppirakenteita prosessoitavuusteorian mukaisesti. Tarvitaan runsaampi aineisto selvittämään, antaako analyysimalli luotettavan kuvan oppilaiden suullisen ruotsin kieliopillisesta kehityksestä.

AVAINSANAT: svenska som andraspråk, språkbud, processbarhetsteori, grammatik, fallstudie

1 INLEDNING

Flerspråkighet kan anses som fördel i människans liv och särskilt goda muntliga färdigheter och en god språkkänsla kan vara till nytta. Man behöver inte växa upp i en två- eller flerspråkig familj för att bli flerspråkig eftersom funktionell flerspråkighet kan nås även senare. Svenskt språkbud i Finland är ett undervisningsprogram avsett för finskspråkiga barn som tillägnar sig svenska genom naturlig kommunikation (jfr Laurén 1999: 21–23). Det är fråga om s.k. tidigt fullständigt språkbud då barn börjar sitt andraspråkstillägnande i språkbadsdaghem vid 3–6 års ålder (Bergroth 2007: 18–19). I början av språkbudet sker all verksamhet på barnets andraspråk, undervisningen i och på förstaspråket kommer med i årskurs ett (Laurén 1999: 23–24).

Genom att börja i språkbud inleder eleverna sin väg mot flerspråkighet. De tillägnar sig andraspråket genom att gå igenom olika stadier i språkinläringen. I början av andraspråkstillägnandet brukar barn experimentera med sitt nya språk vilket kan ske t.ex. så att de blandar språk i sina yttranden (se t.ex. Jörgensen 1995: 160; Høigård 2001: 210, Rontu 2005; i språkbadskontexten se t.ex. Vesterbacka 1991: 120–128 och Björklund 1996: 69–84). Jag är intresserad av att ta reda på hur språkbadselever i årskurs 1, dvs. barn med några års erfarenhet av andraspråkstillägnandet, hanterar sitt andraspråk exklusive de blandade yttrandena under skoldagen. I denna undersökning redogör jag för vilka morfologiska och syntaktiska strukturer eleverna i tidigt fullständigt språkbud muntligt producerar på sitt andraspråk i autentiska situationer i klassrummet. Detta är av intresse eftersom eleverna har tillägnat strukturerna implicit, dvs. utan medveten fokus på själva språkinläringen (jfr Savijärvi 2011: 15).

I det tidiga skedet av ett språkbudsprogram ligger fokus mest på utvecklingen av barns receptiva kunskaper men så småningom förväntas barn börja producera sitt andraspråk muntligt (Baker 2011: 300–301). Barnen uppmuntras att använda andraspråket i kommunikation i alla situationer men i daghemsåldern är det helt acceptabelt att barnen använder sitt förstaspråk även med läraren (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 5). När språkbadseleverna fortsätter från daghemmet till

skolan börjar mer systematiskt förutsätta andraspråksanvändning även om det inte finns allmängiltiga anvisningar om det i läroplanen. Lärarens uppgift är att ge eleverna möjligheter att börja använda andraspråket allt oftare i diverse aktiviteter. Var och en utvecklar färdigheter i andraspråket i egen takt vilket kan vara krävande ur lärarens perspektiv (Björklund m.fl. 2005: 6). Skäl som påverkar en elevs språkutveckling kan exempelvis ha en anknytning till en elevs sociala stil, dvs. hur utåtriktad eller inåtvänd inläraren är och hur mycket inläraren kommunicerar med omgivna individer. Inom andraspråksforskningen har exempelvis Ellis (1994) undersökt olika personlighetstypers inverkan på andraspråksinläringen men resultaten har varit motstridiga och osäkra. Mård (2002) har undersökt hur fyra barn med olika sociala stilar använder sig av sitt andraspråk i ett språkbadsdaghem. I undersökningen framkommer en koppling mellan barns sociala stil och omfång i andraspråksproduktion; detta resultat utgör en viktig synvinkel även i beskrivning av den muntliga produktionen hos äldre språkbadselever i min studie. Två av mina informanter är talföra och två tystlåtna under lektionerna vilket möjliggör en jämförelse mellan den sociala stilen och utvecklingsnivån i andraspråket i denna undersökning.

Det finns flera perspektiv ur vilka andraspråket och dess utveckling kan granskas. Grammatik har varit ett av dem från och med 1970-talet då forskare som Selinker konstaterade att inlärare tillägnar sig andraspråket via ett särskilt system, s.k. *interimspråk* (i denna avhandling använder jag mig av det mer teorineutrala begreppet *inlärarspråk*), som skiljer sig från målspråket. Gemensamt för olika forskare har varit att andraspråksinläraren ofta beskrivs som en autonom aktör vid språktillägandet. Utgående från ett antal forskningsresultat kunde konstateras att andraspråksinlärare av ett givet språk tenderar att utveckla detta språk i en bestämd ordning. (Håkansson 2004: 154; Abrahamsson 2009: 42–43.) I början av forskningen om den grammatiska aspekten i andraspråksutvecklingen låg fokus på de fel som inläraren hade i andraspråket (t.ex. att denne överförde en struktur från modersmålet vilken sedan tillämpas inkorrekt i andraspråket, s.k. *interferens*) (Abrahamsson 2009: 57). Så småningom flyttades tyngdpunkten på själva utvecklingen och det som inläraren *kan* på sitt andraspråk: ett exempel på detta är processbarhetsteorin av Pienemann (1998) där fel i andraspråket ses som ett tecken på utveckling av grammatiska strukturer. Jag är intresserad av att utföra

min undersökning ur denna utgångspunkt, dvs. i vilken ordning språkbadsleverna i denna studie tenderar att utveckla sitt andraspråk och vilka grammatiska strukturer de redan kan.

En tämligen ny analysmodell som kombinerar processbarhetsteorin och aspekterna automatisering och variation i andraspråket myntades av Flyman Mattsson och Håkansson (2010). Denna analysmodell skapades för att underlätta bedömningen och kartläggningen av elevernas kunskaper i andraspråket svenska och utgör den teoretiska referensramen i min undersökning. Processbarhetsteorin har haft en central roll i andraspråksforskningen i Norden på senaste decennierna. Pienemann och Håkansson (1999) redogjorde för svenska som andraspråk i Sverige och Glahn, Håkansson, Hammarberg, Holmen, Hvenekilde och Lund (2001) studerade svenska, danska och norska som andraspråk. I Finland har till exempel Paavilainen (2010) tillämpat processbarhetsteorin i högstadiekontexten och analyserat hur finskspråkiga elever lär sig grammatiska strukturer i svenska. Analysmodellen efter Flyman Mattsson och Håkansson har inte hittills tillämpats inom språkbadsforskningen vilket möjliggör att min avhandling kan bidra till ny information om den grammatiska utvecklingen hos språkbadslever. I min avhandling beskriver jag utvecklingen av och variationen i morfologiska och syntaktiska strukturer i fyra språkbadslevers andraspråk svenska utgående från den muntliga produktionen. Jag har som avsikt att redogöra för och analysera det muntliga utflödet hos var och en för att därefter kunna identifiera deras utvecklingsnivå.

I språkbadsundervisningen, särskilt beträffande den tidiga muntliga produktionen, uppmuntras eleverna att uttrycka sig på andraspråket oavsett graden av språkbehärsningen. Mer målspråksenlig produktion prioriteras först senare i programmet eftersom tyngdpunkten i språkbadsundervisningen ligger på innehållet, den språkliga formen är sekundär. (Laurén 1999: 23; Bergroth & Björklund 2013: 97.) Kanadensisk forskning i språkbadslevers andraspråk franska har visat att eleverna tenderar att ha brister i grammatisk kompetens jämfört med infödda talare (se Baker 2011: 268). Korrekthetsgraden för felfri behärskning av muntlig grammatik var 85 % medan andelen var 95 % för infödda talare. Språkbadsleverna hade mest svårigheter

med verbbruk. (Harley, Cummins, Swain & Allen 1990: 17.) Enligt Netten och Germain (2004) kan bristerna delvis bero på klassrumskontexten där läraren och eleverna förstår varandra även om elevernas yttranden vore grammatiskt inkorrekta. Swain (1996) diskuterar i sin artikel hur problemet kunde lösas i de program där undervisningen integrerar både språk och ämne. Hon konstaterar att språkbadsläraren kan underlätta tillägnet av grammatik och ordförråd genom att skapa flera tillfällen för språkbadseleverna att använda språket i en meningsfull kontext. Swain tillägger att inflödet borde vara mer målinriktat, t.ex. att det ska innehålla varierande grammatiska strukturer istället för överanvändning av en. I hennes studie tenderade språkbadseleverna att använda tempusformen *passé composé* även i sammanhang där preteritum var den språkligt korrekta formen. I min undersökning diskuterar jag utifrån processbarhetsteorin vilka grammatiska strukturer informanterna har börjat använda, vilka orsakar problem och vilka de borde lära sig för att kunna utveckla i andraspråket. Resultaten kan hjälpa språkbadslärare att modifiera sitt inflöde om eleverna visar en tendens att överanvända någon struktur.

Språkbadselevernas muntliga kommunikation har redan undersökts relativt mycket särskilt i daghemmet (se t.ex. Björklund 1996 och Mård 2002) men till mindre utsträckning i skolan. Niemelä (2008) har undersökt interaktionen mellan språkbadseleverna i årskurs 6 och deras lärare under ett tema och Vuorinen (1991, 1999) har granskat hurdan den kommunikativa kompetensen hos språkbadseleverna i årskurs 1 och 2 är. Min undersökning kan bidra till utökad vetande om hur eleverna under sitt första skolår i språkbadsundervisning uttrycker sig på sitt andraspråk under lektioner i olika ämnen. Jag har valt att undersöka sådant utflöde som äger rum i så naturliga och autentiska situationer som möjligt i klassrummet och av detta skäl uteslutit eliciteringsstrategier som Flyman Mattsson och Håkansson anger i samband med sin analysmodell. Eliciteringsstrategierna är hämtade från Hansson och Nettelbladt (2007) och de består av instruktioner eller frågor som används för att locka fram en bestämd struktur i inlärares andraspråk. Om den bestämda grammatiska strukturen är exempelvis preteritum kan observatören be informanten att berätta vad denne gjorde förra sommaren. Med hjälp av meningskomplettering ("Pojkarna vill ha mat, de är...") kan lockas fram användning av predikativ kongruens eftersom det förväntade svaret är

”*hungriga*”. (Hansson & Nettelbladt 2007: 264.) Min undersökning representerar den produktorienterade inriktningen inom språkbadsforskningen eftersom jag granskar den produkt som språkbads eleverna producerar på andraspråket och diskuterar olika företeelser som kännetecknar denna produkt.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att redogöra för hurdan svenska fyra förstaklassare i tidigt fullständigt språkbad producerar under lektioner i olika läroämnen. Jag analyserar vilka morfologiska och syntaktiska strukturer förekommer i informanternas utflöde och vad dessa strukturer berättar om utvecklingen av och variationen i deras andraspråk. Jag undersöker enbart utflöde som är elevernas egenproduktion och utesluter yttranden som innehåller typiska drag av inlärarespråk, framför allt helfraser (se avsnitt 2.1). Analysen utgår från en modell av Flyman Mattsson och Håkansson (2010) där de grammatiska strukturerna från processbarhetsteorin kompletteras med kvantitativt data om företeelser som symboliserar graden av utveckling och variation (från och med här hänvisar jag till modellen med FMH-modell). Med hjälp av analysmodellen kan jag fastställa på vilken nivå eleverna befinner sig i andraspråkstillägandet enligt processbarhetsteorin och i vilken utsträckning automatisering och variation förekommer i den muntliga produktionen.

Jag antar att de grammatiska strukturerna i språkbads elevernas utflöde följer utvecklingstrenden i tidigare forskning i svenska som andraspråk (se avsnitt 4.2). Utvecklingsnivåerna i svenska enligt processbarhetsteorin har etablerats utifrån flertal undersökningar (jfr Pienemann 1998: 182); inlärare med varierande modersmål tenderar att tillägna de grammatiska strukturerna i svenska i en viss ordning. Undersökningarna bestod av data från informanter med varierande ålder och förstaspråk och av finskspråkiga har mestadels undersökts vuxna andraspråksinlärare vilket avviker från min studie (se Pienemann 1998: 197). Även om jag antar att språkbads eleverna tillägnar sitt andraspråk enligt hierarkin i processbarhetsteorin är det anmärkningsvärt att det finns enbart lite forskning om inlärningsgångar i svenskan hos språkbads elever.

Med tanke på utvecklingen av och variationen i andraspråket antar jag att den sociala stilen hos individen kommer att påverka resultatet, dvs. att de talföra eleverna placerar sig högre på utvecklingsnivåerna eftersom de använder andraspråket i större utsträckning än de tystlåtna (se kapitel 3). Som delsyfte har jag att kartlägga relationen mellan olika sociala stilar och inlärares nivå i andraspråksutveckling. Resultat kommer att tjäna framförallt språkbadslärare som på basis av analysen kan ta de olika inlärartyperna och deras tendens att använda andraspråk ännu bättre i beaktandet i kommunikationen med eleverna. I denna studie diskuterar jag den sociala stilen framför allt ur den synvinkel hur den avspeglas i den muntliga andraspråksproduktionen och den grammatiska utvecklingen. Jag har som antagande att de mer tystlåtna eleverna inte experimenterar med språket såsom de talföra gör; detta kan leda till försenad utveckling i andraspråket och placering på den lägsta nivån i FMH-modellen. Enligt FMH-modellen borde observationerna utföras med jämna mellanrum för en mer heltäckande bild av den språkliga utvecklingen. Men ett enda observationstillfälle kan fungera som ett tecken på behov av ökade möjligheter till muntlig andraspråksproduktion eller modifiering av inflödet eller undervisningen.

I avhandlingen ämnar jag få svar på följande forskningsfrågor om andraspråket svenska och dess utveckling och variation i språkbad:

1. Hurdant är elevernas andraspråk morfologiskt och syntaktiskt i årskurs 1 i språkbad? Vad kännetecknar informanternas andraspråksproduktion?
2. På vilken utvecklingsnivå befinner informanterna sig?
3. Hurdana tecken på utveckling och variation kan observeras i yttrandena?
4. Är inlärningsgångar i svenska som andraspråk likadana hos språkbadselever jämfört med icke-språkbadselever?

Felaktigt producerade strukturer i andraspråket avses som tecken på utveckling i FMH-modellen och processbarhetsteorin. Av denna anledning har de unga språkbadseleverna i min undersökning en bra möjlighet att bli placerad på en högre utvecklingsnivå än i modeller där fokus ligger på felanalysen. Inlärares personlighet kan påverka utvecklingen och andraspråksanvändningen. Jag reder ut aspekterna angående elevernas sociala stil med denna fråga:

5. Finns det en koppling mellan utvecklingsnivå och social stil?

Eftersom min undersökning är en fallstudie kan jag inte dra allmängiltiga slutsatser om språkbads elevernas andraspråksproduktion utan resultaten gäller endast dessa elever i den angivna kontexten; eleverna utvecklas i egen takt, observationsperioden var kort, antalet informanter är fyra och data är enbart muntligt. Eftersom mitt material har samlats in under en kort period istället påverkar detta tolkningen av informantens utvecklingsnivå och graden av automatisering och variation i andraspråket. Den korta observationsperioden är utsatt för ”dagsform” hos informanterna, dvs. hur motiverade och villiga de är att producera svenska under en skoldag.

1.2 Material

I min undersökning granskar och analyserar jag hurdan svenska fyra språkbads elever i årskurs 1 producerar i klassrummet. Först presenterar jag språkbadsprogrammets struktur och därefter redogör jag för informanternas bakgrund.

1.2.1 Språkbad i Finland

Språkbad är ett frivilligt undervisningsprogram där enspråkiga majoritetsspråkstalare tillägnar sig minoritetsspråk under en period från daghem till slutet av grundskola. Syftet med språkbad är att eleverna når funktionell två- eller flerspråkighet genom undervisning som integrerar språk och ämne. Undervisningen sker minst till hälften på språkbadsspråket under programmets lopp men samtidigt utvecklas och stöds även elevernas förstaspråk så att programmet är berikande. (Laurén 1999: 20–21; Bergroth & Björklund 2013: 91, 93.) Svenskt språkbad i Finland har sitt ursprung i språkbadundervisningen som etablerades i Kanada på 1960-talet. Den första språkbadsgruppen i Finland inledde sin verksamhet år 1987 i Vasa och språkbad har sedan dess breddats ut till andra städer såsom Åbo, Helsingfors och Borgå. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 18; Bergroth & Björklund 2013: 91.)

Språkbadsundervisningen följer ett antal principer som bidrar till att eleverna når språkbadets mål, dvs. att de blir funktionellt två- eller flerspråkiga. Det mest kännetecknande är den s.k. grammontska principen, dvs. att en lärare använder enbart ett språk med språkbadseleverna under skoldagen både i och utanför klassrummet. Språkbadsläraren talar endast svenska med sina elever även om denne är tvåspråkig och förstår elevernas modersmål. Enligt den grammontska principen undervisas skolämnena som modersmålet finska, främmande språken som engelska av olika lärare som använder finska respektive engelska med språkbadseleverna. Att en lärare använder ett språk med eleverna skapar flera tillfällen för eleverna att själva aktivt producera språkbadsspråket svenska.

Alla elever börjar tillägna sig andraspråket utifrån samma utgångspunkter eftersom de kommer från enspråkigt finska familjer och därmed har ringa förhandskunskaper i språkbadsspråket svenska (se Bergroth 2007). Språkbadseleverna får läs- och skrivundervisning först på språkbadsspråket under årskurs 1 och dessa färdigheter övas på förstaspråket från och med årskurs 3 (Laurén 1999: 20; Björklund & Mård-Miettinen 2011: 18–19). I språkbadsundervisningen integreras språk och ämne så att tyngdpunkten i undervisningen ligger i innehållet mera än på själva språket. Därmed används språket som medium att lära sig ämneskunskaper enligt samma läroplan som elever i enspråkiga undervisningsprogram följer. (Laurén 1999: 22–23.)

I Finland tillämpas tidigt fullständigt språkbad; språkbadseleverna börjar i daghemmet som 3- till 5-åringar då all verksamhet sker på språkbadsspråket. Personalen är tvåspråkig men kommunicerar med eleverna endast på svenska och fungerar som språkmodeller och producerar inflöde varav eleverna så småningom tar ord och uttryck till sin egen andraspråksproduktion, m.a.o. utflöde. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 18.) Under åren jämnas användningen av förstaspråket och andraspråket ut som undervisningsspråk och i årskurs 1 i grundskolan sker 80 % av undervisningen på språkbadsspråket och från och med årskurs 5 är andelen undervisning på förstaspråket och andraspråket lika stor, dvs. 50 %. Med tanke på funktionell flerspråkighet inleds undervisning i det första främmandespråket (ofta engelska) vanligen i årskurs 2 och det valfria andra främmande språket i årskurs 4. Det även möjligt att utvidga ens

språkrepertoar i högstadiet genom att välja nya främmandespråk som tillvalsämnen från årskurs 7 framåt. (Laurén 1999: 23; Björklund & Mård-Miettinen 2011: 21.)

1.2.2 Informanter

Informanterna i min undersökning består av två flickor och två pojkar vars muntliga andraspråksproduktion dokumenterades för detaljerad analys. Jag har samlat in undersökningsmaterialet under februari 2013 genom klassrumsobservationer i en språkbadsklass i Vasa. Materialet är insamlat i autentiska situationer i klassrummet, dvs. inga arrangerade samtal, uppgifter eller tester ägde rum. En del av observationerna spelades in för att jag skulle kunna fördjupa mig mer i elevernas språkanvändning. Sammanlagt observerade jag mina informanter i 27 timmar varav fyra timmar är inspelade. Jag baserar min analys på allt insamlat material då jag reder ut de grammatiska strukturerna, utvecklingen av och variationen i de fyra informanternas muntliga andraspråksproduktion. Min mening är att försöka skapa en omfattande bild av andraspråksanvändningen i klassen och sålunda observerade jag mina informanter under lektioner i matematik, språkbadsspråket svenska, gymnastik, bildkonst och slöjd.

Före observationsperioden besökte jag språkbadsklassen på 22 elever för att kunna välja ut fyra elever för närmare granskning. Jag valde informanterna utifrån mina uppfattningar om deras sociala stil under en skoldag men jag diskuterade även med läraren om mina upplevelser stämde med hennes. Jag valde att fokusera mig på fyra elever eftersom det antalet kunde jag observera samtidigt i klassrummet utan större inspelningsutrustning.

Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 64) kan bedömningen av andraspråket, eller beskrivning i min studie, utföras antingen ur skriftligt eller ur muntligt material. Mitt undersökningsmaterial består av muntlig data som jag efter inspelningarna har transkriberat samt av observationer. Eftersom materialet är enbart muntligt kan jag inte ge en helhetsbild av informanternas utvecklingsnivå utan jag fokuserar mig på andraspråksproduktion som eleverna använder i klassrummet. Det inspelade materialet och transkriberingarna möjliggör att jag kan diskutera utvecklingen av och variationen i

språkbadslevernans andraspråk mer utförligt (jfr Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 64). Flyman Mattsson och Håkansson använder sig av begreppet *automatisering* för att beskriva utvecklingen (se avsnitt 4.3.2). Transkriberingen av materialet ökar reabiliteten i min undersökning eftersom data kan vid behov granskas av övriga forskare.

Jag bestämde mig redan i början att vara närvarande i klassrummet under hela observationsperioden eftersom jag då kunde bättre kontrollera de kontextbundna variablerna i elevernas yttranden (se avsnitt 2.2). Som primär datainsamlingsmetod används direkt observation eftersom i denna undersökning ska elevernas språkval förstås och analyseras i en naturlig kontext (Olsson & Sörensen 2011: 139). Det framkom i diskussionen med språkbadsläraren att lätt upptäckbara datainsamlingsverktyg såsom videokamera inte kunde användas eftersom vissa elever kunde ha blivit påverkade av dem. För att spela in de fyra informanternas yttranden användes diktafoner. Jag är medveten om de nackdelar som kan uppstå när en ny vuxen kommer in i klassrummet; Patel och Davidson (2003: 96) konstaterar att en utomstående observatör ofta stör gruppens naturliga beteende. För att kunna få fram en så naturlig språkanvändning som möjligt förhöll jag mig som icke deltagande observatör, dvs. jag var närvarande i klassrummet men befann mig utanför händelserna och tog ingen kontakt med eleverna (Patel & Davidson 2003: 97). Eleverna reagerade dock på min närvaro men detta skedde främst under tiden mellan lektionerna och på rasterna. Jag har inkluderat i undersökningsmaterialet de fyra korta yttrande som eleverna riktade mot mig eftersom de hade en koppling till ordförrådet som övades under lektionerna.

Tidigare forskning har visat att elevernas sociala stil, dvs. hur talfört eller tystlåtet barnet är, kan inverka på andraspråkstillägandet. Mård (2002) har undersökt hur fyra språkbadsbarn (två pojkar och två flickor) i daghemmet använde sitt andraspråk i tre olika kommunikationssituationer. Mård valde sina informanter utifrån kön, sällskaplighet, talförhet och svarbenägenhet. Mård konstaterar att den sist nämnda påverkade barnens andraspråksproduktion mer. (Mård 2002: 212, 217.) Detta är ett intressant resultat och jag vill undersöka om detta stämmer även i skolkontexten. Informanterna i min undersökning representerar också olika sociala stilar men de valdes

främst med tanke på deras beteende bland olika aktörer: den ena av pojkarna respektive flickorna deltog aktivt i undervisningen och kommunikationen med läraren medan den andra kommunicerade aktivt endast när hen fick arbeta tillsammans med en klasskamrat. Jag diskuterar relationen mellan informantens sociala stil och utvecklingsnivå i kapitel 6. Jag bestämde att ha såväl pojkar som flickor som informanter eftersom det finns ett nästan jämnt antal pojkar (12) respektive flickor (10) i klassen.

Även om elevernas språkanvändning analyseras endast i skolmiljön samlade jag in bakgrundsmaterial om de utvalda fyra elevernas relation till språkbadspråket. En kort enkät skickades till de fyra informanternas föräldrar i samband med tillståndsbrevet och föräldrarna fick själva bestämma ifall de ville besvara frågorna; alla föräldrar var mycket välvilliga. För att behålla informanternas anonymitet hänvisar jag till dem med fingerade namn Olli, Antti, Oona och Anna.

Olli är en livlig och pratsam pojke som inte är rädd att ta till orda både på sitt första- och andraspråk i klassrummet. Han kommunicerar gärna med alla eleverna i klassen samt med läraren. Han var till och med den enda i klassen som genast började ställa frågor till mig på svenska, andra använde i början sitt förstaspråk. Ollis äldre syskon går i språkbad men han har annars inte haft någon kontakt med svenska före språkbadet. Enligt föräldrarna använder han sporadiskt svenska i sina hobbyer. Under lektionerna räcker han ofta upp handen och ropar ibland svaret innan läraren har nominerat honom.

Antti är tystlåten i undervisningssammanhang och svarar på lärarens frågor vanligtvis enbart när han blir tilltalad och tyder sig till förstaspråket. Han har varit i ett svenskspråkigt daghem från ett års ålder och har haft mest kontakt med svenskan av de fyra informanterna. Enligt läraren ställer Antti relativt höga krav på sin andraspråksanvändning vilket betyder att han uttrycker sig på svenska endast när han är säker på yttrandets korrekthet. Han är mer talför när han får umgås med kamraterna utan att läraren är närvarande. Enligt föräldrarna använder Antti svenska då och då i hobbyer och kommunicerar ibland med svenskspråkiga barn när familjen reser.

Oona är en mer talför flicka som använder sitt andraspråk mycket i klassrummet även om hon är den enda av informanterna som inte alls haft kontakt med svenskan före språkbadet. Föräldrarna konstaterar också att hon talar endast finska utanför skolan. Under lektionerna deltar hon aktivt i undervisningen och vill gärna hjälpa läraren t.ex. med att dela ut diktamenshäften. Oona kommunicerar lika ofta med både pojkarna och flickorna under övergångstiderna. Hon hade mycket som hon ville berätta mig dagligen, hon presenterade efter skoldagen alla olika ritningar och handarbeten hon hade gjort. Kommunikationen skedde mest på svenska.

Anna blev utvald i studien som en mer tystlåten flicka men det framkom under observationsperioden att hennes språkanvändning varierar mycket dagligen. I allmänhet deltar hon sällan frivilligt i undervisningen men svarar dock nästan uteslutande på svenska när hon blir tilltalad av läraren. Dessa svar på svenska är mest ettordsyttranden. Med sina klasskamrater i de friare uppgifterna under lektionerna använder hon både sitt första- och andraspråk fast förstaspråket är dominerande. Annas äldre syskon går i språkbad vilket har gett henne en möjlighet att bekanta sig med svenska språket. Det framgår i enkäten att Anna är van vid att svara på bekantas frågor på sitt andraspråk ifall någon annan tar initiativet på svenska.

1.3 Metod

Min fallstudie är kvalitativ men innehåller kvantitativ data om automatisering och variation i informanterans andraspråk. En fallstudie beskriver ett fenomen på djupet vilket i min undersökning är utvecklingen av de grammatiska strukturerna i den muntliga produktionen (jfr Metsämuuronen 2006: 64). Jag förklarar det ovan nämnda fenomenet i sin realistiska miljö vilket är typiskt för fallstudier (Backman 2008: 55). Enligt Olsson & Sörensen (2011: 86) är en fallstudie lämplig för följdning av ett händelseförlopp såsom utveckling av andraspråket i denna avhandling. De tillägger att en fallstudie ofta kan innehålla ett stort antal variabler fastän antalet subjekt är litet. Även om jag fokuserar på fyra informanter undersöker jag tre aspekter av andraspråket (processning, automatisering och variation) samt relaterar dem till informanternas sociala stil.

Med kvalitativ studie försöker jag skapa en helhetsförståelse av det fenomen som jag undersöker, dvs. jag strävar efter att bilda en mångsidig bild av situationen jag observerat. Olsson och Sörensen hävdar att kvalitativ metod beskriver ett fenomen och systematiserar kunskap om det som är kännetecknande för fenomenet. Olika kategoriseringar, beskrivningar och modeller används som verktyg för att beskriva fenomenet ifråga. (Olsson & Sörensen 2011: 65.) Den kvalitativa metoden möjliggör en djupare insyn i mitt undersökningsområde än vad enbart en kvantitativ metod kunde ge. Med hjälp av denna metod kan jag studera elevernas yttranden på en mer detaljerad nivå vilket underlättar jämförelsen med tidigare forskningresultat av språkbads elevernas språkanvändning. Kvalitativa undersökningar utgör flera tillfällen för detaljerade tolkningar av det undersökta fenomenet jämfört med kvantitativa metoder.

Jag behandlar materialet beträffande de fyra informanternas yttranden ur kvantitativt perspektiv då jag analyserar hur långt i automatiserings- och variationsprocessen informanterna har kommit. Inom automatiseringsprocessen beräknas antalet korrekta yttranden i utflödet, sedan granskas resultatet i förhållande till det antal yttranden som saknar den givna grammatiska strukturen (se avsnitt 5.2). Resultaten av den kvantitativa analysen anges i tabeller och diagram. Den kvantitativa metoden används när jag presenterar resultaten utifrån frågeställningarna i FMH-modellen. Även om jag använder mig av den kvantitativa metoden i undersökningen blir resultatet inte generaliserbart på grund av undersökningens natur som fallstudie (jfr Olsson & Sörensen 2011: 36). Genom att kombinera den kvantitativa analysen med den kvalitativa kan jag beskriva språkbads elevernas utveckling i andraspråket med tolkningar och siffror som tillsammans utför utgångspunkten för bedömningen.

Den komparativa metoden används i undersökningen för att jämföra i vilken mån de olika grammatiska strukturerna förekommer hos varje enskild elev. Jag kommer också att jämföra de talföra respektive tystlåtna eleverna med varandra för att se likheter eller skillnader mellan den sociala stilen och utvecklingsstadiet i andraspråket.

Validiteten i min kvalitativa undersökning förstärks genom att jag har gått igenom mina anteckningar under observationerna och inspelad data flera gånger. Det inspelade

materialet har transkriberats men tar i beaktandet endast det språkliga och utelämnar exempelvis kroppsspråk eftersom detta inte är aktuellt i min undersökning. Mitt material är därmed bearbetat i en form som gör det tillgängligt för en utomståendes granskning vilket i sin tur ökar validiteten och reliabiliteten i denna studie (jfr Metsämuuronen 2006: 56). Att jag har gått igenom all undersökningsmaterial flera gånger betyder att jag har kontrollerat upprepade gånger att mina tolkningar om elevernas yttranden är korrekta.

I analysen av automatisering och variation diskuterar jag beläggen på andraspråket med hjälp av det transkriberade materialet (jfr Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 63). Jag har gjort en grov transkription av elevernas andraspråksproduktion, dvs. tagit hänsyn till enbart orden utan markeringar av pauser, gester eller liknande. Eftersom det är enbart de grammatiska strukturerna som står i fokus behövs inte noggrannare transkribering (se kapitel 5).

1.4 Disposition

I kapitel 1 har jag presenterat och motiverat mitt undersökningsområde och -material samt undersökningens syfte och redogjort för metodvalet och sammanfattat de viktigaste forskningsfrågorna. Därtill redogör jag för svenskt språkbud i Finland som ett undervisningsprogram och som kontext för min studie. Kapitel 2 ger jag en översikt av fenomenet svenska som andraspråk och en sammanställning av tidigare forskning om de grammatiska strukturerna vid andraspråkstillägandet. Jag presenterar både svensk och finländsk forskning för att kunna placera min undersökning i en bredare kontext. I kapitel 2 redovisar jag också för två typiska drag i tidigt andraspråk, dvs. helfraser och kontextbundet språk för de förklarar återkommande fenomen i mitt undersökningsmaterial. Kapitel 3 presenterar hurdan betydelse social stil kan ha vid andraspråksinläring. Kapitel 4 ägnas åt processbarhetsteorin och inlärningsgångar i svenska som har kategoriserats utifrån tesen bakom processbarhetsteorin. Modellen som utgör den metodiska ramen för av min undersökning redogör jag för också i kapitel 4. Jag presenterar resultaten utgående från analysmodellen med illustrerande exempel i

kapitel 5 och diskuterar hurdan betydelse den sociala stilen och användningen av helfraser och kontextbundet språk har jämfört med informantens utvecklingsnivå. Därtill diskuterar jag relationen mellan informanternas utvecklingsnivå i andraspråkstillägandet och den sociala stilen. I kapitel 6 sammanfattar jag de viktigaste resultaten i min undersökning. Jag redogör även för de slutsatser som kan dras i min undersökning utgående från frågeställningen och syftet.

2 SVENSKA SOM ANDRASPRÅK

I denna avhandling redogör jag för språkbads elevernas muntliga andraspråksanvändning. Jag använder mig av begreppet *andraspråk* i den betydelse som det används inom språkforskning; ett andraspråk kan betyda ”vilket språk som helst som tillägnats efter det att förstaspråket etablerats eller börjat etableras” (Abrahamsson 2009: 13). Andraspråket är dessutom ett språk som individen, ofta omedvetet, tillägnat sig i den omgivning där språket naturligt används. Detta skiljer sig från begreppet språkinlärning som vanligen hänvisar till situationen där ett främmandespråk såsom engelska i Finland lärs in mer medvetet via traditionell språkundervisning i skolmiljö (Abrahamsson 2009: 13–14).

I samband med andraspråksforskningen används termen *inlärarespråk* som hänvisar till en modifierad version av det s.k. målspråket som inlärarespråket använder under tillägnandet (Abrahamsson 2009: 43; Hammarberg 2004: 27). Inlärarespråket skiljer sig från målspråket eftersom inlärarespråket genom inflöde och utflöde experimenterar med språket under sin väg mot det normenliga målspråket. Begreppet förknippas också med det att inlärarespråket är en aktiv aktör under denna utvecklingsprocess (Hammarberg 2004: 27). Jag använder termen *inlärarespråk* i denna betydelse i min studie när jag diskuterar svenska som mina informanter producerat under observationerna (jfr *inläraresvenska* i Nyqvist 2013). På tidigt 1970-talet konstaterade forskare som Selinker, Corder och Nemser att inlärarespråket innehåller en egen grammatik som byggs upp systematiskt; inlärarespråket använder s.k. övergångsgrammatik innan denne har nått tillräckligt hög kompetens i målspråket. Forskarna ansåg att inlärarespråket själv står i fokus när denne utvecklar sitt andraspråk och tillägnar sig grammatiken. Enligt dem sker tillägnandet successivt och följer en särskild inlärningsordning. (se Norrby & Håkansson 2007: 69.) Senare har Pienemann (1998) baserat sin processbarhetsteori på en liknande tes (se kapitel 4).

Eftersom tematiken i min avhandling tangerar morfologiska och syntaktiska strukturer och andraspråkstillägnande presenterar jag i de följande avsnitten förhållandet mellan dem. Därefter presenterar jag tidigare forskning i svenska som andraspråk som är relevant för min undersökning. Tyngdpunkten ligger på studier där

andraspråksutvecklingen diskuteras ur processbarhetsteorins synvinkel. Jag avslutar kapitlet med en genomgång av några typiska drag i tidig andraspråksproduktion.

2.1 Tidigare andraspråksforskning med fokus på grammatik

Att granska andraspråkstillägandet ur grammatikens synvinkel har varit mer eller mindre problematiskt i tidigare forskning. Krashen (1987) konstaterade att undervisning i grammatik och elevernas möjlighet att använda språket i kommunikation stänger ut varandra. Han hävdar att grammatiken lärs in genom rikligt och begripligt inflöde. Enligt Krashen betyder det begripliga inflödet att inläraren får strukturer och ord ur sådant inflöde som ligger på en nivå över inlärarens egen språkliga nivå (Krashen 1987: 21). Även om Krashens teori har kritiserats på grund av bristen på empirisk data lyfts begreppet det begripliga inflödet ofta fram i diskussioner om språkundervisning i olika kontexter (se Norrby & Håkansson 2007: 66).

Från och med 1970-talet har svenska som andraspråk undersökts systematiskt i Sverige på grund av ökat antal invandrare; i början ville forskarna få svar på frågor kring behov av undervisningen i svenska för yngre och äldre invandrare (Hammarberg 2004: 25). Svenska som andraspråk har dokumenterats hos informanter med varierande modersmål. Enligt Norrby och Håkansson (2007: 77) är svenska det tredje bästa dokumenterade språket av andraspråken i världen (engelska och tyska står på första- och andraplats).

Inom forskningen i svenska som andraspråk finns det flera inriktningar som lyfter fram olika områden. Hammarberg (2004: 39–60) kallar dessa för teoretiska ramar för andraspråksforskning och de beskriver fenomenet ur typologiskt, nativistiskt, funktionellt, kognitivt eller interaktionellt perspektiv. I denna studie granskar jag andraspråket ur det kognitiva perspektivet vilket betyder att jag koncentrerar sig på själva inläraren samt på sådana processer som sker vid tillägnande och användning av språk. De processer som vanligen förknippas med det kognitiva perspektivet är exempelvis hur inläraren producerar yttranden på andraspråket, automatiserar sina

språkfärdigheter eller väljer mellan sina språk. (Hammarberg 2004: 52.) Eftersom min undersökning utgår från detta perspektiv presenteras endast en teori om andraspråksinläring i denna avhandling; processbarhetsteorin är anknyten till grammatisk utveckling vilken utgör basen för bedömning (eller beskrivning i min avhandling) av elevernas andraspråksproduktion. Processbarhetsteorin ligger även bakom analysmodellen av Flyman Mattson och Håkansson (se kapitel 4).

Förutom i allmän andraspråksforskning har grammatikens roll diskuterats även i språkbadskontexten. Även om grammatiken inte har en central roll framför allt i språkbadsundervisningen finns det undersökningresultat som bevisar kopplingen mellan begränsad grammatisk utveckling och begränsad användning av andraspråket (Swain 1985: 247). Swain konstaterar att andraspråkstillägandet inte enbart kan ske med hjälp av inflödet utan inlärarens egenproduktion, dvs. utflöde är lika viktig (jfr Krashen 1987). Swain hävdar att språkbadsleverna behöver tillfällen där de får producera meningsfullt språk samt tillfällen där de är ”tvungna” att börja analysera grammatiska strukturer för att utveckla sitt andraspråk. Det är av intresse att se om det finns likartade förekomster i mitt material. Även Gass och Selinker (2011: 278) diskuterar att begripligt utflöde behövs för att inläraren får möjligheter att testa grammatiska strukturer i andraspråket, att inläraren får respons på andraspråksproduktionen och kan efteråt modifiera sitt språk och att inläraren genom andraspråksproduktion ökar automatiseringen i sitt andraspråk.

I Sverige har andraspråksforskningen beträffande grammatiken drivits länge. Det finns flera utgångspunkter, t.ex. inlärarspråket i relation till språkprocessning. Hyltenstam publicerade år 1978 den första kartläggningen som presenterade grammatisk utveckling i svenska som andraspråk. Han presenterade bland annat utvecklingsstadier för negationens placering. Efter Hyltenstams arbete har det publicerats undersökningar exempelvis om böjning av substantiv och adjektiv (t.ex. Andersson 1992, Axelsson 1994, Glahn m.fl. 2001) samt ordföljden i huvudsatser (t.ex. Glahn m.fl. 2001). Håkansson tillsammans med Norrby och Pienemann har tillämpat processbarhetsteori i Sverige (se Håkansson 2004).

I Finland har svenska som andraspråk undersökts ur det kognitiva perspektivet exempelvis av Paavilainen (2010) som tillämpar processbarhetsteorin och av Nyqvist (2013) som diskuterar sitt material utifrån performansanalys (se Nyqvist 2013: 20–21). Båda fokuserar sig på ett begränsat antal morfologiska eller syntaktiska strukturer hos elever i enspråkiga undervisningsprogram på högstadienivå; Paavilainen (2010) har studerat hur 41 finskspråkiga högstadieelever i årskurserna 8 och 9 lär sig svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering. Paavilainen analyserar muntlig data som är insamlad i fyra testsituationer. Informanterna i Paavilainens undersökning lär sig strukturerna delvis enligt processbarhetsteorins hierarki (t.ex. neutrumform av adjektiv lärs in sist) men delvis avviker utvecklingen. Eleverna tenderar att först använda hjälpverb + infinitiv innan de lär sig presens. Nyqvist (2013) har undersökt hur 170 grundskoleeleverna i årskurserna 7–9 lär sig species och artikelbruk i svenska som andra inhemska språk och hur användningen utvecklas. Nyqvists undersökningsmaterial består av skriftligt och muntligt material samt ett grammatiktest. Hennes undersökning bidrar till ny information om språkinläringen på grundskolenivå eftersom högstadieelevernas språkkunskaper inte har undersökts tidigare. Enligt Nyqvist (2013: 193) sker det inte mycket utveckling i användningen av species och artikelbruk under de tre åren i högstadiet. Eftersom både Paavilainen och Nyqvist diskuterar grammatiska strukturer som lärs in via traditionell grammatikundervisning är resultaten bara delvis jämförbara med mina resultat.

2.2 Typiska drag i tidigt andraspråk

I detta avsnitt redogör jag för några drag som kännetecknar det tidiga inlärarespråket. Selinker (1972) diskuterade kognitiva aspekter i andraspråksinläring och presenterade fem centrala processer som är typiska för inlärarespråket. Grammatikrelaterade processer som transfer från undervisning, förenklingar och överandvändning av strukturer förekommer enligt honom i inlärarespråket. Eftersom jag i denna studie enbart fokuserar mig på grammatiken i det muntliga andraspråket har jag uteslutit ett typiskt inlärarespråksdrag *kodväxling*, dvs. yttranden som innehåller element både från första-

och andraspråket. Jag fokuserar mig på helfraser och kontextbundet språk eftersom de utgör en helhet som har en anknytning till tidigare forskning.

Helfraser

Det som försvårar analysen av informanternas andraspråk i min studie är att avgöra om yttrandet på svenska är en helfras eller egenproduktion. Detta är typiskt problem för den som analyserar andraspråksyttranden. Ellis (1988) konstaterar att helfraser och egenproduktion utgör två ändar av ett kontinuum som beskriver andraspråksproduktion. Begreppet Ellis använder är *formulaic speech* som är myntade av Lyons (1968: 177). Dessa yttranden lärs in som enheter och inläraren inte kan skilja på olika delar i yttrandet eller kombinera andra ord i frasen. Helfraser börjar tillägnas efter att inläraren har fått modellen av infödd talare och blivit medveten om att yttranden används i en särskild kontext. Helfraser gör det möjligt för inläraren att i början av andraspråkstillägnandet delta i interaktionen och yttra sig på ett komplext sätt och språkligt korrekt även om den egentliga utvecklingsnivån inte räcker till. (Axelsson 2003: 139–140.) Jag diskuterar helfraser endast ur andraspråksperspektiv även om de också förekommer under förstaspråkstillägnandet. Nyqvist (2013: 54, 56) presenterar några typiska helfraser hos högstadielärover i sin undersökning. En liknande helfras uppträder i mitt material och jag diskuterar fenomenet i avsnitt 5.1, exempel 7.

Helfraser har undersökts i olika andraspråkskontexter. Utanför språkbadskontexten har forskare som Krashen och Scarcella (1978), Viberg (1987) och Ellis (1988) identifierat gemensamma drag i dessa oanalyserade yttranden. Inom språkbadsforskningen diskuterar exempelvis Björklund (1996), Mård (2002) och Savijärvi (2011) fenomenet hos sina informanter. Ellis (1988: 69) konstaterar att det finns olika typer av helfraser som kan identifieras i andraspråksklassrum. De är anknutna till ett sammanhang där helfrasen yttras. Jag presenterar de olika kategorierna med hjälp av exempel ur mitt undersökningsmaterial.

Den första kategorin innehåller helfraser som har koppling till en viss situation. I enlighet med Ellis resultat uttrycker också informanterna i min studie sig med sådana

helfraser; den vanligaste är ”Jag är färdig!” efter att en uppgift är avklarad under en lektion (jfr Ellis 1988: 69). Alla informanter förutom Antti producerar denna helfras under observationsperioden. Eleverna har lärt sig hur de fäster lärarens uppmärksamhet under lektionerna och ”Jag är färdig!” ger alltid en respons från läraren. En annan situationsrelaterad helfras produceras av Olli, Oona och Anna (”Jag går på wc”) vanligen när rasten närmar sig. Jag tolkar yttrandet som helfras eftersom största delen av eleverna i klassrummet upprepar frasen under skoldagen. Det är intressant att Olli en gång producerar helfrasen i formen ”Jag går till wc” och en gång som ”Jag går wc”. Anna yttrar flera gånger ”Jag gå(r) wc”. Enligt tidigare forskning (t.ex. Axelsson 2003) borde helfraser alltid produceras språkligt korrekt. Det framkommer inte tydligt i kontexten i klassrummet varför Anna och Olli varierar formen av helfrasen genom att utesluta prepositionen eller böjning av verbet. Björklund (1996: 54–56) konstaterar att senare i utvecklingsprocessen kombineras delar av helfraser till egenproduktion och nya kontexter; då börjar eleverna producera helfraseringsliknande grammatiskt inkorrekta uttryck. Jag redogör senare för variation i mina informanternas andraspråk men det kan vara möjligt att Olli har börjat analysera de olika delarna i helfrasen eftersom hans prepositionsanvändning är mer omfattande än hos de andra informanterna.

Ellis (1988: 69) konstaterar att helfraser kan ha koppling till stil. Informanterna i min studie, precis som i Ellis, producerar yttranden ”Kan jag [...]?” (”Can I have [...]?” i Ellis) oräkneliga gånger. Detsamma gör informanterna i Savijärvis undersökning (2011: 206–2011). Ellis (1988: 70) beskriver att informanterna tenderar att producera yttranden i samma form förutom det sista ordet; det är den enda variabeln. Savijärvi konstaterar att frågan utvecklas från stadiet imitation till flexibel egenproduktion senare under utvecklingen. I mitt material använder Olli oftare yttrandet ”Får jag [...]?”. Senare i min undersökning presenterar jag de belägg som jag kategoriserar som egenproduktion. Jag har tagit hänsyn till den kontext den eventuella helfrasen har producerats och tolkat sedan syftet med yttrandet. Av olika typer av helfraser anser jag att denna kategori förutsätter mest tolkning av både kontexten och innehållet i yttrandet.

Rutinliknande helfraser (Ellis 1988: 69) är lätta att observera i informanternas utflöde. I enlighet med Ellis exempel innehåller mitt material många helfraser som ”God

morgon!” och ”Tack för i dag!”. En av de mest typiska helfraser i denna kategori av Ellis (1988: 69) är ”Jag vet inte”. I mitt material är det enbart Anna som producerar denna helfras. Det är lätt att upptäcka att det är fråga om helfras eftersom Anna tillägger yttrandet i kontexter där det inte hör till. När hon berättar om sin vinterteckning börjar hon sin presentation med ”Jag vet inte det är en *laskettelu*”. Jag anser att det inte finns koppling mellan helfrasen och kodväxlingen till finska utan jag konstaterar att hon ännu inte kan analysera helfrasen innehåll. Som observatör hörde jag eleverna använda ”Jag vet inte” nästan uteslutande i början av satsen vilket kan leda till att Anna inleder presentationen med ett känt uttryck. Enligt Flyman Mattsson och Håkansson är det inlärares processningskapacitet som inte räcker till att analysera delarna t.ex. i yttrandet ”jag vet inte”. De konstaterar att vid otydliga fall kan eliciteringsstrategier, dvs. diverse instruktioner som syftar på ökad språkproduktion, tillämpas för att kunna fastställa om yttrandet är helfrasering eller egenproduktion. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 64–65.)

Björklund (1996: 54–56) konstaterar i sin undersökning att språkbadsleverna tenderar att använda helfraser som är anknutna till vardagen i daghemmet (t.ex. ”Vad är dethär?”). Ellis (1988: 69) kategoriserar exemplet som en helfras för att identifiera någonting i närheten. Informanterna i min studie använde denna helfras enbart då de märkte diktafonen på någons pulpet. Annars hörde helfrasen inte till deras repertoar. Nyqvist (2013: 192) konstaterar att i vissa fall är det svårt för högstadieläverna att segmentera helfraser, t.ex. när de gör ett grammatiktest.

Efter att ha excerperat olika typer av helfraser i mitt material kommer jag att diskutera i kapitel 5 processning, automatisering och variation i mina informanters egenproduktion. Även om en del av egenproduktion innehåller helfrasliknande yttranden motiverar jag vid varje belägg varför det inte är helfras enligt min tolkning.

Kontextbundet språk

Förutom helfraser kännetecknas det tidiga inlärarespråket av stark kontextbundenhet. Denna typ av språkform förekommer även hos förstaspråksinlärare i början av språkutvecklingen. Begreppen *kontextbunden* (context-embedded) och *kontextreducerad* (context-reduced) myntades av Cummins för att beskriva graden av abstrakthet i språket. Gibbons använder termen här och nu-språket om kontextbundet språk vilket beskriver det centralaste innehållet i begreppet. (Cummins 2000: 68; Gibbons 2009: 19). Kontextreducerat språk betyder att inläraren kan berätta om någonting mer abstrakt som inte alltid finns i kontexten nära inläraren. Cummins skiljer på vardagsspråket utanför skolan och skolspråket som är mer kognitivt krävande. Enligt Gibbons (2009: 19) betyder här och nu-språket att inläraren hänvisar till olika händelser och föremål som är nära till hands, dvs. som befinner sig i inlärarens omedelbara närhet. Här och nu-språket kommer till orda i form av att namnet på föremål ersätts med pronomen *den/det/de*. Gibbons konstaterar också att inlärare kan komma vidare i andraspråksutvecklingen först när denne börjar producera mer precisa uttryck; detsamma handlar om informanterna i min studie och resultatet diskuteras närmare i kapitel 5 ja 6.

3 SOCIAL STIL I ANDRASPRÅKSKONTEXTEN

Inom allmän språkforskning diskuterar Linnarud (1993) olika personligheter som kan identifieras hos språkinlärare. En grupp av dessa personligheter kallas för risktagare: de vågar prova att använda sitt språk utan att vara säkra på att lyckas. Motsatsen till risktagarna är personer som alltid vill vara säkra på att de uttrycker sig korrekt vilket ofta leder till att de talar mycket lite. (Linnarud 1993: 85.) Dessa icke-risktagare utvecklar också sitt andraspråk långsammare än risktagarna eftersom risktagarna har flera möjligheter att få återkoppling från infödd talare (Linnarud 1993: 112–113). Ely (1986) konstaterar att i andraspråksklassrum utgår risktagare från att de uttrycker sig som de vill oavsett korrekthet i yttrandet medan icke-risktagare tenderar att vänta på tills de kan använda ett ord eller en grammatisk struktur korrekt. Samtidigt håller de sig till att yttra t.ex. mer komplexa satser eftersom de inte vill producera inkorrekt språk. Ely (1986) antyder att relationen mellan risktagare och språkbehärskning är mångfacetterad och det behövs flertal studier för att kunna fastställa den egentliga situationen. Kotsinas (2005) konstaterar att det finns två typer av risktagare; de som medvetet utvecklar sitt språk mot det målspråksenliga och de som nöjer sig med att bli förstådda oavsett det inkorrekta språket.

Linnarud (1993: 85) påpekar samtidigt att i skolan vågar många elever inte ta risker eftersom de är rädda för misslyckanden och hånfulla blickar från klasskamraterna. De som är rädda begränsar omedvetet sina möjligheter att förbättra sitt språkbruk eftersom man behöver få respons för att kunna utveckla sitt språk. I fråga om mina informanter borde de inte oroa sig för att klasskamraterna skulle påpeka språkfel. Språkbadsläraren i den givna klassen hade för vana att påminna eleverna om att det är tillåtet att säga fel under lektionerna eftersom det hör till språkinläringen. Jag anser att detta eventuellt kan påverka språkbadsleverna och få dem ta mera risker när de talar svenska.

Mård (2002) har undersökt hur språkbadsbarn av olika kön kommunicerar muntligt. Utgående från sina resultat konstaterar Mård att det framkommer skillnader i andraspråksanvändning hos flickor och pojkar. Hon tillägger att både könet och den sociala stilen är element som man bättre borde ta hänsyn till i språkbadsundervisningen

i daghemmet. (Mård 2002: 225.) I min undersökning redogör jag för om den sociala stilen har en koppling till utvecklingen av det muntliga andraspråket. Mård (2002: 217) konstaterar att den sociala stilen påverkar främst elevernas produktiva andraspråksfärdigheter. Hon utgår från resultaten i sin undersökning och tillägger att de tystlåtna inte vågar testa sitt andraspråk i den mån det skulle vara önskvärt. De två tystlåtna barnen i Mårds studie skiljer sig dock från varandra gällande andraspråksanvändningen för flickan uttryckte sig på sitt förstaspråk i sådana situationer som anses vara svåra för henne. Den tystlåtna pojken använde också sitt förstaspråk relativt ofta men han åtminstone försökte uttrycka sig på andraspråket innan han är bytte språk. De två talföra barnen hade tendens att antingen självständigt eller efter uppmuntran använda andraspråket i de flesta kommunikationssituationerna.

4 PROCESSBARHETSTEORIN OCH FLYMAN MATTSSON OCH HÅKANSSONS ANALYSMODELL

I kapitel 4 redogör jag för de mest centrala delarna av processbarhetsteorin som utgör basen för Flyman Mattsson och Håkansson-modellen, därtill presenterar jag inlärningsgångar i några morfologiska och syntaktiska strukturer i svenska som andraspråk.

4.1 Allmänt om processbarhetsteorin

Under de senaste decennierna har processbarhetsteorin blivit en omdiskuterad modell för andraspråksinlärning, särskilt i Norden. Teorin är skapad av Pienemann och den utgår från att de olika grammatiska strukturerna i ett andraspråk ska processas successivt för att inläraren kan framskrida i utvecklingen. Pienemann (1998: 3) har som avsikt att beskriva och identifiera de skilda utvecklingsnivåer som andraspråksinlärare går igenom. Utvecklingen i ett inlärarspråk följer en viss ordning eftersom inläraren enbart kan utnyttja en begränsad processningskapacitet i taget (Pienemann 1998: 5, 7). Enligt Pienemann kan inläraren inte hoppa över något av stadierna eftersom det föregående stadiet består av strukturer som utvidgas på det följande stadiet, dvs. språkets byggs upp successivt med hjälp av utflöde (Pienemann 1998: 3, 7, 13).

Utgångspunkten för processbarhetsteorin liknar t.ex. Levelts (1989) modell om språkproduktion. Levelt (1989: 9) presenterar vilka delar språkproduktionen består av mellan en avsikt att yttra sig och det egentliga yttrandet. Pienemann avviker från Levelt genom att enbart fokusera sig på tillägnande av morfosyntax och ordförråd (Pienemann 1998: 54–55). Det mest kännetecknande för processbarhetsteorin är att den används i första hand att beskriva samt förklara hur olika grammatiska strukturer utvecklas ur andraspråksperspektiv och inte som verktyg för att kartlägga vilka fel inläraren gör (se Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 44). Av denna anledning anses en grammatisk struktur i andraspråket processad efter att inläraren en gång har producerat den, hur språkligt korrekt eller inkorrekt som helst. I processbarhetsteorin tolkas fel som ett

tecken på utveckling under processning av grammatiska strukturer. (Håkansson 2004: 153; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 15.) Ifall informanten inte producerar belägg på en given nivå betyder det enligt processbarhetsteorin att informanten inte kan hålla i minnet den struktur som krävdes på följande nivå. Den utvecklingsnivå som inläraren befinner sig på vid analysen berättar om den nivå inläraren är kapabel till att processa strukturerna på medan om strukturen saknas tyder det på begränsning i processningsförmåga. (Norrby & Håkansson 2007: 90.)

Även om processbarhetsteorin kan tillämpas vid analysen av nästan vilket andraspråk som helst har undersökningar om inläringen av grammatiska strukturer i svenska varit ett populärt forskningsområde. Eftersom studierna utförts under flera decennier bildar de en fast grund på vilken inläring av de grammatiska strukturerna baserar sig på. Det är anmärkningsvärt att dessa studier genomförts i Sverige vilket betyder att de oftast handlar om inlärare med invandrabakgrund. (Pienemann 1998: 9, 195–197, 203, 206; Norrby & Håkansson 2007: 79.) I Finland har Paavilainen (2010) undersökt hur finskspråkiga högstadieelever i årskurserna 8 och 9 lär sig svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering. Hennes material består av 41 informanter och deras muntliga andraspråksyttranden i testsituationer. Högstadieeleverna studerar svenska som främmandespråk i ett enspråkigt undervisningsprogram.

4.2 Inlärningsgångar i svenska

I detta avsnitt presenterar jag resultaten i tidigare forskning om inlärningsgångar i svenska i andraspråkssammanhang. Inlärningsgångarna baserar sig på de tidigare presenterade forskningsresultaten i Sverige.

Det framkom i avsnitt 2.1 att svenska som andraspråk har undersökts under flera decennier framför allt i Sverige. På grund av omfattande data har forskare kunnat klarlägga i vilken ordning de grammatiska strukturerna i svenskan lärs in. Intresset för undersökning av inlärningsgångar har varit enormt och undersökningarna har

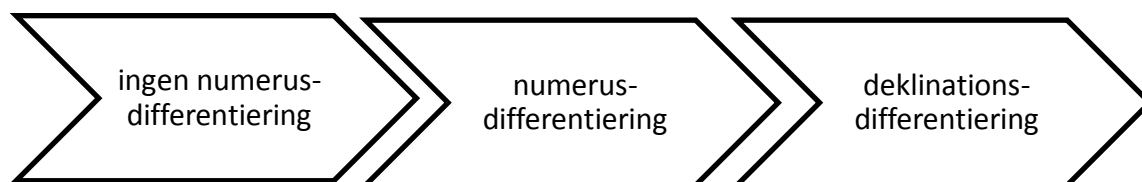
genomförts utifrån såväl muntligt som skriftligt material bland barn och vuxna inlärare (Norrby & Håkansson 2007: 77–78).

Avsikten med detta avsnitt är att redogöra för inlärningsordning i svenska som andraspråk, dvs. i vilken ordning olika grammatiska strukturer i svenska tenderas att lära in av andraspråksinlärare (Abrahamsson 2009: 63). Inlärningsgångarna är utvalda i enlighet med de strukturer som ligger i fokus i både processbarhetsteorin och i Flyman Mattsson och Håkansson-modellen. Av morfologi diskuteras numerus och species i substantiv, attributiv och predikativ kongruens och olika verbformer medan av syntax behandlas inversion i påståendesatser och negationens placering. Fastän analysmodellen inte tar upp olika frågetyper kommer jag att behandla dem i slutet av avhandlingen på grund av dess frekventa förekomst i mitt undersökningsmaterial.

4.2.1 Morfologi

Pluralis, genus på substantiv

När inläraren börjar utveckla sitt andraspråk svenska enligt processbarhetsteorin övergår denne från användning av oböjda invarianta former till fasen av där inläraren redan kan skilja mellan ordklasserna. Samtidigt börjar denne att tillägga pluraländelser på substantiv (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 43–44.) Utvecklingen av pluralböjning tenderar att framskrida i tre olika steg som presenteras i figur 1.



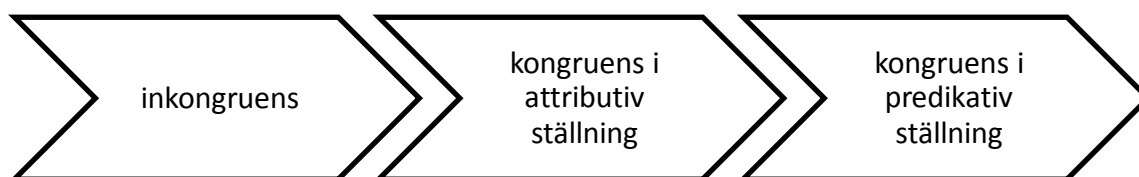
Figur 1. Utvecklingssekvens för pluralböjning i svenska som andraspråk (Abrahamsson 2009: 76–77)

Andraspråksinlärare brukar inleda utvecklingen med ingen numerusdifferentiering alls vilket betyder att singularformen används även i plural (t.ex. *två katt, flera katt*). I nästa

fas processas numerusdifferentiering med det kan uppträda antingen i språkligt korrekt eller inkorrekt form (t.ex. *två katter*, *två kattor*). De inkorrekta formerna beror ofta på övergeneralisering av 1:a och 2:a deklination (-or respektive -ar). Till slut har inläraren processat skillnaden mellan de fem deklinationerna och kan tillämpa dem i praktiken men produktionen behöver inte varje gång vara i den korrekta formen. (Abrahamsson 2009: 76–77; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 46.)

Attributiv och predikativ kongruens

Kongruens beträffande adjektiv kan vara antingen attributiv eller predikativ; attributiv då genus och numerus på substantivet kongruerar inom nominalfrasen (t.ex. *en svart katt*) och predikativ då genus och numerus kongruerar mellan nominalfras och verbfras (t.ex. *katter är svarta*) (Philipsson 2004: 127; Abrahamsson 2009: 75). Attributiv kongruens tenderar att processas före predikativ kongruens och numeruskongruens före genuskongruens (t.ex. *två svarta katter* respektive *en svart katt*) vilket har framkommit i den skandinaviska studien kring fenomenet (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 48). I figur 2 sammanställs de tre olika stadierna i adjektivkongruens med svenska som andraspråk.

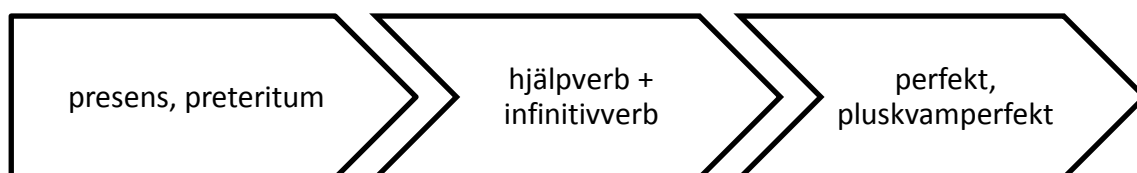


Figur 2. Utvecklingssekvenser för adjektivkongruens (Glahn m.fl. 2001)

Tempus

Behärskning av olika tempus är mycket viktigt redan från början av andraspråkstillägandet eftersom verb är innehållstunga ord med en beskrivande funktion i språket. Verb behövs även för att föra fram budskap. (Flyman Mattsson &

Håkansson 2010: 71). Ur ett antal studier om användning av verbformer i svenska som andraspråk framkommer att av de enkla finita verbformerna är det presens (*titta*) och preteritum (*tittade*) som lärs in mycket tidigt (t.ex. Philipsson 2007). Dessa tempusformer behövs för att kunna skilja mellan nuet och förflutet i skrift och tal (Hultman 2003: 263, 265). Efter presens och preteritum tenderar andraspråksinlärarna att börja använda verbkonstruktioner som består av hjälpverb och infinitiv, både temporala (*skola*) och modala (*kunna, måste, vilja*) hjälpverb förekommer (t.ex. *ska göra, kan gå*). I den sista fasen lär sig andraspråksinläraren att handla sammansatta tempus perfekt (*har tittat*) och pluskvamperfekt (*hade tittat*).



Figur 3. Inlärningsordning av verbmorfologi i svenskan (Philipsson 2007)

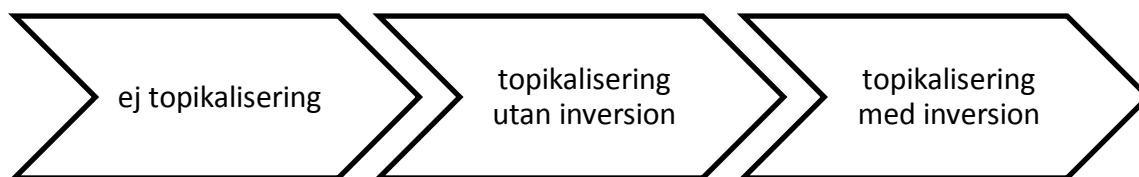
Det är av intresse att högstadieläverna i Paavilainens undersökning tenderar att behärska infinitiva verbformer, infinitiv och supinum, bättre än de finita formerna presens och preteritum. Paavilainen (2010: 62) konstaterar att en orsak till tendensen är att eleverna möter infinitivformen t.ex. som grundform i ordböcker och ordlistor.

Det hör till utvecklingen i inlärarspråket att inläraren ibland producerar felaktiga former. Inläraren visar dock utveckling även om denne skulle böja verbet t.ex. i presens med fel ändelse (jfr *springer* och **springar*) (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 50). I detta avsnitt har jag redogjort för några typiska inlärningsgångar i svenska ur morfologiskt perspektiv. I följande avsnitt presenteras syntaktiska inlärningsgångar med exempel.

4.2.2 Syntax

Inversion i påståendesatser

I svenskan används omvänd ordföljd, dvs. inversion, i påståendesatser om någon annan satsinitial än subjekt inleder yttrandet. Om till exempel adverbial placeras i fundamentet i påståendesats (s.k. topikaliserings) flyttas subjektet efter det finita verbet. Svenskan hör även till så kallade V2-språk vilket betyder att verbet alltid placeras på andra plats i påståendesatser. (Abrahamsson 2009: 68; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 52.) Denna regel kan ibland kännas förvirrande ur inlärares perspektiv och kräver en del träning innan konstruktionen automatiseras. Utifrån tidigare forskning kan utvecklingsstadierna beträffande inversion i påståendesatser sammanställas som i figur 4.



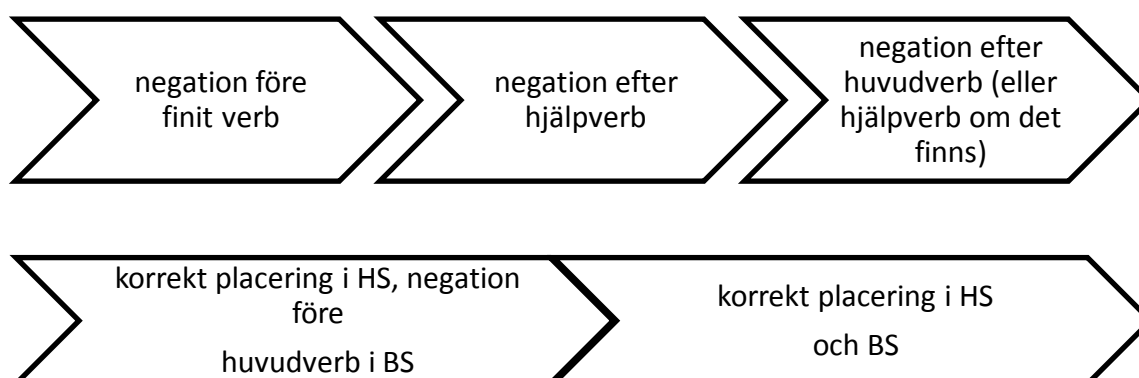
Figur 4. Utvecklingssekvens för inversion i påståendesatser (Håkansson 2001)

På de lägre nivåerna i utvecklingen enligt processbarhetsteorin använder inlärares påståendesatser med rak ordföljd och utan topikaliserings (t.ex. *Jag promenerade till skolan*). Efter detta flyttas andra element än subjektet i fundamentet men inlärares kan ännu inte följa inversionsregeln (t.ex. **Igår jag promenerade till skolan*), dvs. att verbet inte placeras på andra plats. Det tidiga andraspråket kännetecknas av variation och successiv utveckling. Först på den tredje nivån börjar inlärares tillämpa V2-regeln och forma korrekta påståendesatser med inversion (Philipsson 2004: 139; Abrahamsson 2009: 68–69; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 53.)

Negationens placering

Enligt forskning om negationen i svenskan gentemot övriga språk i världen konstaterar forskare att på grund av den oböjda negationspartikeln *inte* markeras negation på ett relativt enkelt sätt. Det är först och främst placering av negationen som vållar problem i svenska som andraspråk eftersom den varierar i huvud- och bisatser. (Philipsson 2004: 136–137; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 54.)

I huvudsatser ska negationsmarkör placeras efter det finita verbet vilket inte är vanligt i andra språk i världen. Eftersom inlärare först börjar processa konstruktioner i huvudsatser uppstår det svårigheter när denne försöker tillämpa samma strategi även i bisatser fastän i bisatser placeras negation före det finita verbet. (Abrahamsson 2009: 66; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 54.) I figur 5 redovisas de fem faserna inlärare i svenska som andraspråk går igenom under utvecklingen.



Figur 5. Utveckling av negationens placering (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 56)

I början av utvecklingen producerar andraspråksinlärare huvudsatser där negationen placeras preverbalt, dvs. före det finita verbet (t.ex. **Jag inte cyklar* eller **Jag inte kan cykla*). Till detta stadium hör också det att inläraren utan avsikt placerar negationen på rätt ställe (före det finita verbet) även i bisatser; detta fenomen kallas *pseudokorrekt* eftersom inläraren inte än är kapabel till att processa skillnader mellan huvud- och bisatser men övergeneraliserar negationens placering. På den första nivån kan inläraren

ibland helt och hållet utelämna verb i huvudsatser (t.ex. *Det inte bra såhär*) (Abrahamsson 2009: 66; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 55.)

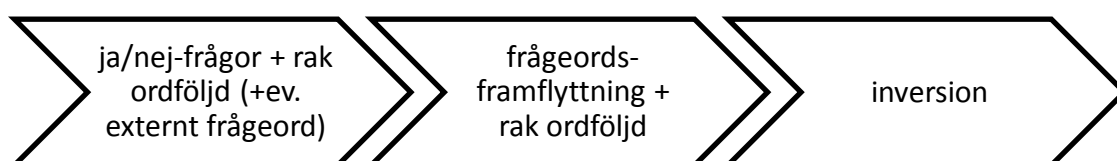
På följande nivåer fortsätter inläraren att ändra på placering av negationen i förhållandet till det finita verbet (**Jag inte cyklar*) men kan nu placera negationsmarkören efter hjälpverb (t.ex. *Jag kan inte cykla*). Fast utvecklingen går framåt beträffande huvudsatser blir skillnaden mellan huvud- och bisatser fortfarande otydlig för inläraren. (Abrahamsson 2009: 66–67.) På den tredje nivån kan inläraren tillämpa postverbal negation i alla huvudsatser då negationsmarkören alltid placeras efter det finita verbet men bisatserna förblir inkorrekta (Abrahamsson 2009: 67).

Det sker först på den fjärde nivån att inläraren är kapabel till korrekt användning av negation i huvudsatser samt i bisatser som inte innehåller hjälpverb (*om jag inte cyklar* jfr **om jag vill inte cykla*). Enligt forskarna förstår inläraren nu skillnaden mellan de olika satstyperna även om denne fortsätter att missplacera negationsmarkören då bisatsen består av flera verb. (Abrahamsson 2009: 67; Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 56, även Philipsson 2004: 137.) På den femte och slutliga nivån försvinner missplacering av negation i bisatser, dvs. inläraren kan placera markören före hjälpverb (Abrahamsson 2009: 67).

Frågor

Frågesatser i svenskan kan delas i in två typer, sökande frågor (i forskning om andraspråksinlärning används också begreppet frågeordsfrågor, se Abrahamsson 2009: 70 och Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 57) och *ja/nej*-frågor. Sökande frågor har antingen frågande pronomen eller adverb i fundamentet medan *ja/nej*-frågor inleds med verb och orsakar omvänd ordföljd. (Hultman 2003: 280–281.) I samband med andraspråksinlärning diskuteras vanligen även indirekta frågor i bisatser (se Abrahamsson 2009: 70–72) men jag utesluter presentationen av dem i denna undersökning eftersom de inte är relevanta i mitt undersökningsmaterial. Istället diskuterar jag frågekonstruktioner som innefattar hjälpverb.

Enligt Philipsson (2004: 138) finns det ingen klar utvecklingssekvens för *ja/nej*-frågor utan utvecklingen beskrivs i två faser. Inläraren börjar utveckla frågor genom att använda rak ordföljd och eventuellt med hjälp av stigande intonation (t.ex. *Du sover?↑*) innan denne lär sig att tillämpa inversion i frågesatser (t.ex. *Sover du?*) (Abrahamsson 2009: 71). Inläraren ska först lära sig användningen av *ja/nej*-frågor innan utvecklingen i frågeordsfrågor kan komma igång.



Figur 6. Utvecklingssekvens för sökande frågor (Abrahamsson 2009: 72)

Under den tidigare utvecklingen ställer inläraren två skilda frågor som denne ännu inte kan kombinera till en helhet; en *ja/nej*-fråga med rak ordföljd inleder yttrandet och därefter tilläggs frågeord som korresponderar syftet med frågan (t.ex. *Du sover? Varför?*). På den följande nivån kan inläraren producera en sökande fråga genom att placera frågeordet i början men har svårigheter att tillämpa inversion i frågesatsen (t.ex. **Varför du sover?*). På den sista nivån kan inläraren processa och tillämpa inversion i frågesatser och kan producera målspråksenliga yttranden. (Abrahamsson 2009: 72.)

I detta avsnitt har jag redogjort för de inlärningsgångar i svenskan som är relevanta för det första ur andraspråksperspektiv och för det andra med tanke på mitt undersökningsmaterial. Dessa inlärningsgångar är centrala för processbarhetsteorin och därmed för FMH-modellen. Resultat kring grammatiska strukturerna som pluralböjning på substantiv, adjektivkongruens, verbformer och inversion i påståendesatser diskuteras med exempel i avsnitt 5.1 i samband med genomgång av analysmodellen medan negationsplacering och frågesatser diskuteras i kapitel 6.

4.3 Flyman Mattsson och Håkanssons-analysmodell

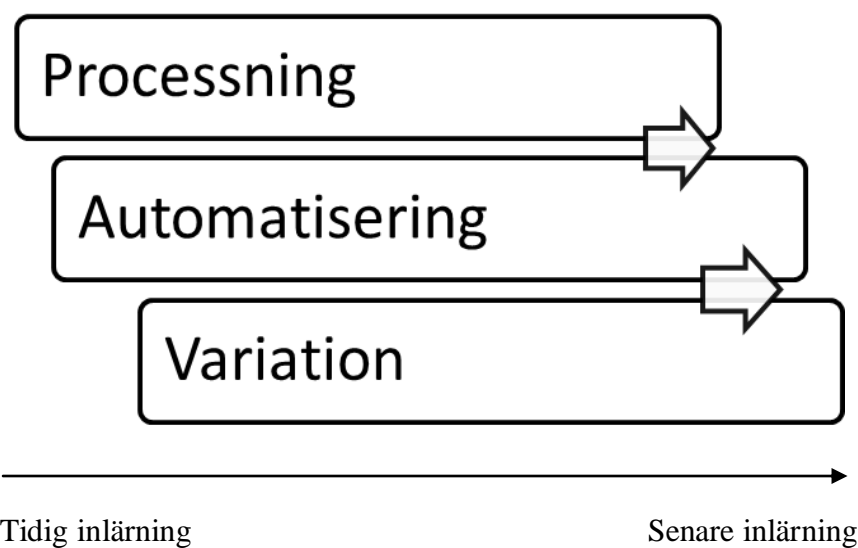
Flyman Mattsson och Håkansson konstaterar att vid bedömning av andraspråksinlärares språkkunskaper ska varje forskare välja den mest ändamålsenliga utgångspunkten. Tidigare inom andraspråksforskningen har den ofta skett utgående från de fel som äger rum vid andraspråksproduktion. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 10–11.) Men enligt dem är det mer relevant för bedömningen att kontrollera vad inläraren kan för att bestämma på vilken utvecklingsnivå denne befinner sig (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 11).

Att använda utvecklingsnivåerna som utgångspunkt får man enligt forskarna fram flera aspekter om inlärningsprocessen. Precis som enligt processbarhetsteorin konstaterar Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 11) att även om inläraren använder en fel pluralisform på ett substantiv (t.ex. **brorar* i stället för *bröder*) visar denne tecken på att vara medveten om hur pluralisformer bildas samt att de ibland bildas med suffixet *-ar*. Fördelen med detta är att de inlärare som vågar ta risker med sitt andraspråk, dvs. använda mer komplexa strukturer på en högre utvecklingsnivå än inlärare egentligen befinner sig, får testa sin egenproduktion oftare. Idealiskt leder utökad andraspråksproduktion till utvecklingen men som det diskuterades i kapitel 3 förverkligas denna koppling inte alltid.

Flyman Mattsson och Håkansson-modellen beskriver inlärares utveckling i andraspråket angående grammatiken. Den första delen, processning, skildrar hur inläraren processerar de grammatiska strukturerna som är anknutna till andraspråksinläringen enligt processbarhetsteorin (jfr avsnitt 4.2). Enligt Flyman Mattsson och Håkansson behöver inläraren endast en gång använda den grammatiska strukturen i fråga för att den anknutna utvecklingsnivån blir uppnådd. Detta betyder inte att inläraren kan använda strukturen problemfritt men bevisar att processningen pågår (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 63, 67.) Den andra delen, automatisering, beskriver i vilken mån inläraren efter och under processningen börjat använda de grammatiska strukturerna i sin språkproduktion. Den tredje delen, så kallad variation, framställer hur bra inläraren

kan hantera och använda olika satsdelar för att bilda varierande meningar. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 63, 70–71.)

Forskarna hävdar att alla delar i modellen inte behöver tas i beaktandet varje gång utan delarna fungerar även skilt vilket kan underlätta språkanalysen och bedömningen under tillfällena med begränsad tid. I början av inlärares andraspråsutveckling är det mest fråga om processning av de nya grammatiska strukturerna men automatiseringen av strukturerna börjar relativt fort efter processningsarbetet. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 66–67.) Forskarna konstaterar också att en analys av variationen i inlärares språk är mer givande när inlärares har hunnit processa ett större antal grammatiska strukturer. Även om de fyra informanterna i min undersökning fortfarande är i början av sitt andraspråkstillägnande efter tre år i språkbad anser jag det är av intresse att beskriva variationen redan nu. I figur 7 presenteras hur de tre delarna överlappar varandra under språktillägnandet.



Figur 7. Språkanalysens tyngdpunkt (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 66)

Analysmodellen är ursprungligen skapad med tanke på dess tillämpningsmöjligheter i praktiken samt dess lärarvänliga natur. Den avsedd för fölning av språkutvecklingen. Därtill fungerar den som ett verktyg för utvärderingen av undervisningsmetoder; med modellen kan läraren vidta förbättringsåtgärder beträffande sitt eget utflöde som samtidigt kan hjälpa till att utveckla elevernas utflöde (Flyman Mattsson & Håkansson

2010: 9). Detta kan vara till nytta även i språkbad om läraren upptäcker att en större grupp elever i klassen inte utvecklar sitt andraspråk så som de borde.

4.3.1 Processning

Den första delen av modellen baserar sig på utvecklingsnivåerna i processbarhetsteorin (se avsnitt 4.2). Processning av de grammatiska strukturerna sker successivt vilket betyder att inläraren börjar på ordnivå och ett steg i taget lär sig större enheter. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 67.) Inläraren har uppnått ett utvecklingsstadium när det förekommer ett tecken på den förutsatta strukturen även om förekomsten inte är korrekt; även en felaktig förekomst anses vara tecken på utvecklingen i andraspråket (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 67).

Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 70) har skapat ett antal frågor som är till stöd vid analys av inlärarens utvecklingsnivåer. Den lägsta nivån i processbarhetsteorin, invarianta former, har uteslutits och enbart nivåerna 2–5 diskuteras. Frågorna om ord-, sats-, fras- och textnivå är mycket enkla att besvara eftersom svaret endast kan vara ja eller nej ("Finns det [...]?). I sin tur betyder det att inläraren antingen har eller har inte uppnått nivån i fråga.

Processning på ordnivå redogörs med frågan: "Finns det lexikal morfologi?". Om det finns belägg på genus, numerus och kasus (framförallt genitiv) på substantiv samt enkla tempus som presens och preteritum i inlärarens yttranden har nivån uppnåtts. På frasnivå ska elevernas yttranden innehålla attributiv kongruens (*en ny bil*) och sammansatta tempus som perfekt (*har läst*) och futurum (*ska läsa*). (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 68–70.) Det är anmärkningsvärt att syntaxen inte tas i beaktandet vid bedömningen på ord- eller frasnivå. Syntaxen består vid detta skede av enkla konstruktioner såsom att inläraren använder både subjekt och verb i satser samt har alltid rak ordföljd. Efter att inläraren har uppnått frasnivån kan denne placera negation efter satsens huvudverb.

Om inläraren har uppnått satsnivå finns det belägg på predikativ kongruens (*bilen är ny*) och inversion efter topikaliserings i en påståendesats (*nu vet jag*). Till sist granskas textnivå; då har inläraren börjat använda negation före finit verb i en bisats (*jag vet att de inte kommer i dag*) samt rak ordföljd i indirekt fråga (*jag ville veta om de kommer i dag*) (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 69–70.) Den högsta nivån i processbarhetsteorin förutsätter också att inläraren nu kan placera negationen på rätt plats i huvudsatser eller använda omvänd ordföljd i direkta frågor (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 70). Jag utgår från samma frågor i min analys av informanternas yttranden när jag beskriver deras utvecklingsnivåer.

4.3.2 Automatisering

Automatiseringen påbörjar relativt fort efter att de första grammatiska strukturerna börjat processas. Enligt Flyman Mattsson och Håkansson blir analysen vid detta skede mer kvantitativ och det muntliga materialet borde vara inspelat och transkriberat. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 64, 67, 70.) Med automatisering av de grammatiska strukturerna avser forskarna att inläraren kan tillämpa en struktur vid olika tillfällen och kombinera den med nya ord istället för att alltid använda densamma ordkombinationen. Exempelvis att inläraren kan tillämpa inversion efter topikaliserings med varierande fundament (*nu ska jag göra/i kväll ska jag göra*) och även i bisatser (*om jag kommer hem ska jag göra*). (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 70, exempel modifierade av mig.)

Flyman Mattsson och Håkansson konstaterar att automatisering sker successivt och stadiet i automatiseringen kan kontrolleras genom att granska hur stor andel av inlärarens yttranden är korrekta; korrektheten presenteras i procent. Enligt forskarna är strukturerna inlärd när korrektheten ligger mellan 80 och 90 procent. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 70.) För att kunna räkna antalet korrekta yttranden ska s.k. obligatoriska kontexter tas i beaktandet; om inläraren utelämnar en struktur som borde förekomma i denna kontext bedöms detta som felaktig produktion. Forskarna ger ett exempel på utelämnings av infinit verb i satsen **jag ska fest ikväll* där formen *fest* i

fråga om futurumperfekt är likvärdig med felaktig produktion. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 70.) Nyqvist (2013: 180) tillägger att den obligatoriska kontexten visar om det finns uttrycksbehov hos inläraren och utifrån behovet kan inläringen framskrida.

Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 71) vore det idealiskt om inlärnarnas språkutveckling kunde kontrolleras med jämna mellanrum för att kunna få en långitudinell syn. Precis som om processning ställer forskarna frågor om automatisering som stödjer analysen av korrektheten i inlärnarnas yttranden: ”Hur stor andel korrekta fall av en grammatisk struktur har texten [av obligatoriska kontexter]?”. Modellen innefattar även frågor om jämförelse mellan inlärnarnas tidigare och nutida resultat men jag utesluter dessa frågor i denna undersökning eftersom de inte är relevanta för mitt material. Men i framtiden kunde mina resultat fungera som riktmärke för jämförelse i de fyra informanternas utveckling. Jag redogör för resultatet om automatiseringen i avsnitt 5.2.

4.3.3 Variation

Den sista delen av FMH-modellen berör variationen i andraspråket. Utgående från tre områden, satsdelsfördelningen i fundamentet, ordklassfördelningen i språket och ordvariationen i språket, ska man bedöma hur långt i andraspråsutvecklingen inläraren befinner sig. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 71, 74.) Precis som i analys av processnings- och automatiseringsfasen kan observatören stödja sig på en rad frågor för att kunna bedöma stadiet i variationen (exempelvis ”Hur ser satsfördelningen i fundamenten ut?”). Jag utesluter även här jämförelser till informanternas tidigare produktion.

Beträffande variation i inlärarspråk ska man först beakta hur mångsidig användning av diverse satsdelar är i fundamentet, dvs. i den satsdel som placeras före det finita verbet i huvudsatsen. För att få en helhetsbild av variationen i fundamentet ska andelen subjekt, objekt respektive adverbial räknas och kontrasteras mot det totala antalet fundament i varje informants språkbruk. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 71.) Flyman

Mattsson och Håkansson konstaterar att vuxna talare med svenska som modersmål använder sig av inversion i ungefär 40 % av sina yttranden. Med tanke på informanternas ålder och antalet år i språkbildning är det inte relevant i denna undersökning att lägga större vikt vid jämförelsen till denna procentandel.

I fråga om ordklassfördelningen i inlärarespråket betraktar man hur abstraktheten utvecklas. Om inlärares börjat använda sig av många adjektiv betyder detta att språket håller på att bli mer beskrivande. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 72.) Vid sidan av de kvantitativa uppgifterna om belägg på ordklasser är det viktigt att kontrollera om inlärares över- eller underanvänder någon grammatisk aspekt i sina yttranden, till exempel prepositionen *på*, vilket ofta är överrepresenterad i inläraresvenska (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 73). Enligt Flyman Mattsson och Håkansson borde ordfrekvensen granskas utifrån Språkbankens frekvenslistor men jag exkluderar denna jämförelse mellan infödda talare och språkbildseleverna i årskurs 1 i min undersökning.

För att kunna definiera fördelningen mellan ordklasserna i informanternas språkbruk ska man dela in orden i kategorier och räkna antalet. Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 72) rekommenderar att participen inkluderas i andelen adjektiv eftersom de båda, tillsammans med adjektiv i neutrum i adverbialt bruk, kallas innehållstunga ord. I enlighet med Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 72) uteslutar utfyllnadsord som *mm* och *hm* i denna undersökning, precis som inslag på modersmålet. De sist nämnda hanteras skilt i samband med en analys kodväxling i informanternas yttranden (se kapitel 6). Identiska upprepningar ska räknas endast vid den första förekomsten, särskrivningar räknas som ett ord och fasta fras som *med hjälp av* eller *under förutsättning att* utgör ett ord (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 72).

Den sista fasen är att kontrollera inlärares ordvariation vilket innebär antalet olika ord i dennes ordförråd. I början av andraspråksutvecklingen använder inlärares sig av så kallade basord och vardagliga, situationsbundna ord; så småningom byggs ordförrådet upp och komplexiteten ökar. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 74.) Enligt Flyman Mattsson och Håkansson har även frekvensen av ett givet ord en betydelse i detta sammanhang; de mest frekventa svenska ord antas förekomma i inflödet vilket ofta

resulterar i att de ord frekvent används i utflödet (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 74). Som det framkom tidigare i avsnittet exkluderar jag jämförelsen till frekvenslistan. För att räkna ut ordvariationen använder modellen sig av typ/teckenförhållandet vilket enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 74) innebär att ”antalet ordtyp delas med det totala antalet ord”. Med ordtyp avses de olika ord som förekommer i yttranden; samma ord räknas med endast vid den första förekomsten. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 74). För att kunna använda typ/teckenförhållandet i längre sekvenser där ett ord eventuellt upprepas flera gånger måste följande formel tas i bruk: $\text{typ}/\sqrt{\text{tecken}} \times 2$. Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 74) förklarar användningen av formeln med dessa exempel ur sitt undersökningsmaterial:

- A: När jag kom in jag gav honom en kram. Vi fick satt för att filmen skulle börja. Alla hörde och satt en häst som en flicka ridade in på filmen.
- B: Vi hade roligt. Vi såg en brun björn i en bur. Vi såg apor och sälar. Maten var god. Vi åt på en restaurang. Jag åt köttbullar och lingon. Det var spännande.

Exempel A består av sammanlagt trettio ord (ordtecken) varav tjugofyra räknas som ordtyp när upprepningarna har exkluderats. Type/teckenförhållandet är då $24/\sqrt{30} \times 2$ vilket ger som resultat att ordvariationen är 3,1. I exempel B är förhållandet $22/\sqrt{32} \times 2$ vilket ger värdet 2,8 som svar. Detta kan tolkas så att ordvariationen är större i exempel A. Genom att göra jämförelser mellan inlärares egna texter kan man se hur utvecklingen sker. Forskarna konstaterar att de analyserade texterna (muntliga eller skriftliga) bör vara längre än de ovan nämnda för att man ska kunna dra pålitliga slutsatser. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 74–75.) Resultaten i mitt material redovisar jag i avsnitt 5.3.

5 FYRA SPRÅKBADSELEVERNAS ANDRASPRÅK

I detta kapitel redogör jag först för de resultat där jag har tillämpat analysmodellen. Med hjälp av belysande exempel ur undersökningsmaterialet redovisar jag på vilken utvecklingsnivå språkbadseleverna kan placeras, i vilken mån informanternas svenska verkar blivit automatiserad och hur mycket variation det finns i andraspråksanvändning. Resultatet presenteras på individnivå, dvs. var och en av informanterna diskuteras skilt. Därefter diskuterar jag några typiska drag i informanternas tidiga andraspråk. Jag avspeglar resultaten i undersökningen mot tidigare forskning i svenska som andraspråk i och utanför språkbadskontexten.

5.1. Processning

Ordnivå är den första fasen i processning av grammatiska strukturer i Flyman Mattsson och Håkansson-modellen. Till denna nivå hör lexikal morfologi, dvs. numerus, genus och kasus på substantiv och enkla tempus presens och preteritum (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 68). Förekomster av substantiv i de fyra informanternas muntliga svenska är varierande. Belägg på numerus och genus är relativt få men de förekommer i någon mån medan kasus inte uppträder hos någon av informanterna. Den talföra pojken Olli visar att han har börjat använda och processa numerus och genus på substantiv i interaktion med läraren. I exempel 1a har språkbadsläraren berättat om dagens gymnastiklektion i pulkabacke och ställer sedan en fråga till klassen.

- (1) a. Läraren: Om det regnar i morgon vad ska ni ta med då?
Olli: Innebandykläder och skorna
- b. Läraren: Alla har lite kvar av skoldagen [...]
Olli: Inte bara en timme
- c. Får man skriva en gång i boken och en gång i häften? Får man skriva två gånger i boken?

Som det framkommer i exempel 1a har Olli börjat skilja mellan singularis och pluralis på ordnivå, dvs. substantiven *innebandykläder* och *skorna* produceras med korrekt

suffix. Lärarens fråga i 1a antyder att eleverna vet hur det förväntade svaret lyder men eftersom yttrandet inte motsvarar typiska helfraser tolkar jag Ollis svar som egenproduktion och belägg på processning av pluralis. Exempelen 1b och 1c framvisar hur Olli producerar yttranden med genus vid två tillfällen. Olli använder sig av substantiven *timme* och *gång* med obestämda artiklar i utrum samt suffixet *-en* två gånger i substantivet *bok*. Däremot förekommer suffixet i utrum i substantivet *häfte* även om substantivet är ett neutrum. Jag anser att det finns två förklaringar till fenomenet. För det första är dessa typer av övergeneraliseringar typiska för inlärarespråk och särskilt i den muntliga produktionen kan fel genus uppstå av en slump (se Abrahamsson 2009: 114). För det andra kan formen *häften* härstamma från helfrasen *roliga häften* som både eleverna och läraren frekvent använder i klassrummet ("Får vi göra roliga häften?" respektive "Nu får ni ta fram era roliga häften").

Den talföra flickan Oona tenderar att kodväxla när hon ska använda numerus eller genus på substantiv. Av detta skäl förekommer det endast ett belägg på numerus i hennes produktion:

- (2) a. Men jag ska göra en *hamatyttö*.
- b. Läraren visar en bild: Vad kan man köpa i en trädgårdensbutik?
Oona svarar: Många växter.

I exempel 2a producerar Oona den obestämda artikeln *en* men avslutar satsen med kodväxling till finska (sv. hamaflicka, dvs. en figur gjord av en typ av plastpärlor). Det inte framkommer tydligt i kontexten av vilken anledning hon väljer artikeln i utrum; det kan bero på att flertalet av de svenska substantiven är *n*-ord (se Hultman 2003: 48) och därmed förekommer vanligare i klassrummet (*en penna, en bok, en lektion*). Det är också möjligt att Oona producerar artikeln i utrum eftersom hon vet att substantivet *flicka* är ett *n*-ord men är tvungen att kodväxla till finska vid detta tillfälle. I exempel 2b använder Oona sig av myckenhetspronomen *många* före själva pluralformen vilket kan tyda på att hon avsiktligt producerar substantivet *växt* i pluralis. Eftersom hon producerar ett belägg på pluralis betyder det att hon har uppnått en del av ordnivå i analysmodellen.

Den tystlåtna pojken Antti producerade endast lite svenska under observationerna men angående genus visar han två gånger tecken på att processning av strukturen pågår:

- (3) a. Läraren: Hur många fiskar finns det i bilden?
Antti svarar: En fisk
- b. Får man gå dit i korridoren att bygga?

Det första exemplet 3a belyser att han kan kombinera den korrekta obestämda artikeln med korrekt genus, i detta fall utrum. Läraren ställer frågan under en matematiklektion där innehållet i svaret betonas mer än formen. Av exemplet 3b framgår att Antti producerar ett längre och mer komplex andraspråkssekvens jämfört med övriga yttranden under observationsperioden. Läraren har instruerat eleverna under dagens sista lektion att arbeta med ett halvfärdigt projekt. Hon tillägger att eleverna får arbeta antingen i klassrummet eller i korridoren. Efter en stund ställer Antti frågan i 3b vilket försvårar bedömningen mellan egenproduktion och härmning. Jag antar att Antti kunde ha tillagt suffixet *-en* i substantivet *korridor* utan lärarens exempel.

Precis som Antti producerar den tystlåtna flickan Anna mycket lite svenska under lektionerna. Även hennes andraspråksproduktion beträffande genus på substantiv begränsas till två belägg och processning av numerus på substantiv kombineras i ett av yttrandena. I exemplen 4a och 4b presenteras i vilken kontext Anna använder sig av genus och numerus.

- (4) a. *Kan jag få en papper?
b. Hon är ännu inte i skolan.

I 4a kombinerar Anna en obestämd artikel i utrum med substantivet *papper* som är ett neutrum. Frågan innehåller typiska element i helfraser och språkbadsleverna i denna klass producerar frekvent likartade frågor ("Kan jag + infinitiv?"). Men i detta fall ber Anna om att få ett visst gult papper som läraren har på sitt bord och jag antar av numerus används för att hänvisa till detta papper. Utifrån exempel 4a kan jag konstatera att Anna har börjat använda och processa genus och numerus i en delvis analyserad

helfras. I det andra exemplet 4b producerar Anna ett yttrande där genus framkommer i suffixet på substantivet *skola*. Jag anser att exemplet belyser hur Anna har börjat använda genus även i egenproduktion.

Den andra delen av lexikal morfologi består av användningen av de finita verbformerna presens och preteritum. Alla informanter kan producera flera olika verb i presens som exemplen 5a–d belyser.

- (5) a. är, kan, tycker, har, ser, går, sluter, slutar, ska, får, gör, vill, måste, finns (Olli)
- b. är, gör, kan, vill, orkar, tycker om, får, ska, åker, skattar, sjunger, vet (Oona)
- c. är, skriver, går, får (Antti)
- d. är, skattar, har, hittar, pratar, får (Anna)

Ur exemplen 5a–b och 5c–d framkommer att de talföra eleverna producerar större antal olika verb i presens jämfört med de tystlåtna som oftast nöjer sig med användning av verbet *vara*. Utifrån verben kan jag konstatera att de talföra har sökt sig till situationer där mångsidigare verbanvändning i presens förutsätts. Av de tystlåtna eleverna har Anna verb som *skatta* och *prata* i sin repertoar medan användning av presens är begränsad i Anttis andraspråk.

Jämfört med rikligt användning av verb i presens, används preteritum sällan av mina informanter. Den talföra flickan Oona är den enda som producerar preteritum under observationerna.

- (6) a. Jag läste den, tycker inte om den [...]
- b. Vi har inte prat, och den här var här inne med Aino och Oskari [...]
- c. Anneli tog min pulka!

Av exemplen 6a–c framgår att Oona har börjat processa preteritum och kan producera strukturen i olika sammanhang. Det är också av intresse av hon producerar preteritum språkligt korrekt. Yttrandena där preteritum förekommer handlar om personliga upplevelser och enligt min tolkning använder Oona sig av preteritum för att kunna kommentera upplevelserna. Språkbadsläraren använder sig av preteritum i klassrummet men endast Oona har kunnat tillägna sig strukturen utifrån inflödet. Det som också kan påverka den ringa användningen av preteritum är att detta tempus tas upp i undervisningen först i årskurs två enligt läraren. Verbböjning och tidsformer nämns i läroplanen som mål för årskurs 5 i en språkbadsskola i Vasa (se Keskuskoulu 2012: 15).

Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 70) avgörs bedömningen beträffande ordnivå genom frågan ”Finns det lexikal morfologi?”. De diskuterar inte hur frågan ska tolkas, dvs. om det behövs belägg på alla grammatiska struktur på ordnivå (numerus, genus och kasus på substantivet samt de finita verbformerna presens och preteritum). Frågorna om de övriga nivåerna är mer specifika, t.ex. bedömningen av frasnivå avgörs utifrån frågorna ”Finns det attributiv kongruens?” och ”Finns det sammansatta tempus?”. I min studie har informanten avklarat ordnivå ifall denne har producerat belägg på över hälften av de fem strukturerna, m.a.o. två av tre angående substantiv och någotdera av tempus. I diagram 1 presenteras vilka grammatiska strukturer språkbadseleverna klarade av på ordnivån i min studie.

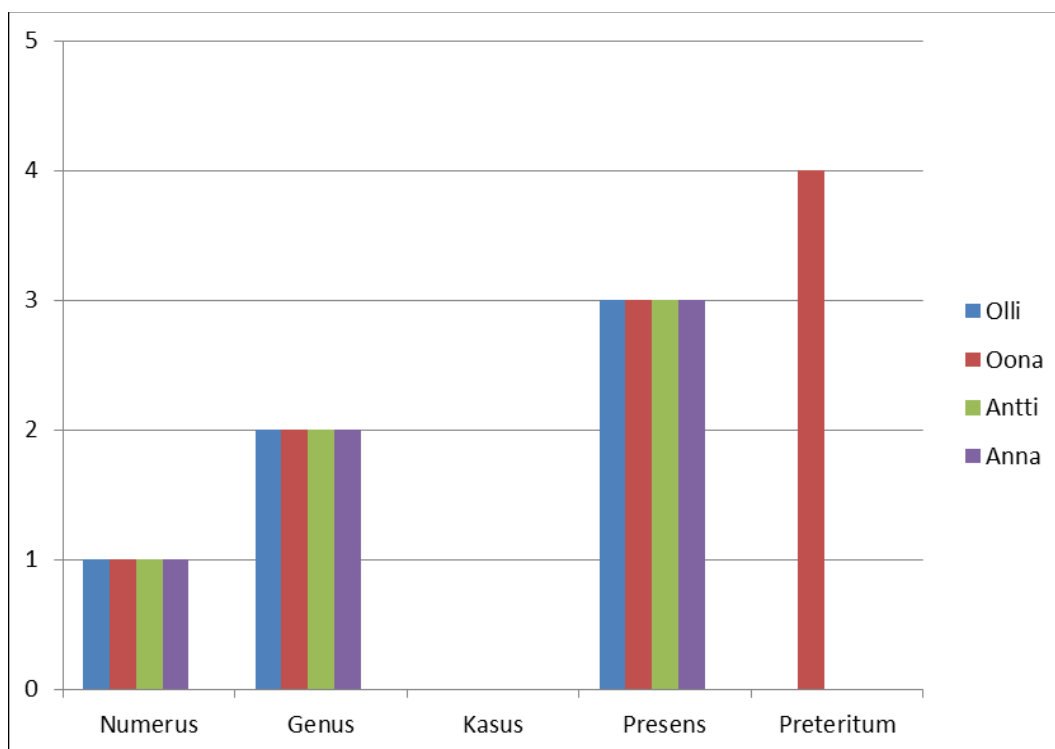


Diagram 1. Förekomsten av lexikal morfologi i de fyra informanternas yttranden

Ingen av mina informanter producerade yttranden som innehöll belägg i alla kategorier men var och en av dem uppnådde resultatet tre av fem avklarade kategorier. Den talföra flickan Oona var den enda som hade börjat processa och använda preteritum även om tempuset inte ingick i undervisningen i årskurs 1.

Frasnivå

Den följande fasen i analysmodellen, frasnivå, handlar om hur informanterna kan koppla ihop olika information inom en och samma fras. De väsentliga strukturerna på denna utvecklingsnivå är attributiv kongruens och sammansatta tempus.

Tidigare forskning i språkbudselevernas behärskning av adjektiv i det tidiga andraspråket framvisar att adjektiv inte förekommer lika frekvent som substantiv och verb; adjektiv är inte lika obligatoriska med tanke på flytet i kommunikationen på

andraspråket (Björklund 1996: 207). Detta är fallet även i min undersökning eftersom informanterna sällan producerar adjektiv. Attributiv kongruens förekommer enbart två gånger i mitt undersökningsmaterial:

(7) a. *Kan jag få vit papper?

b. Hon en min [...] är min bästa kompis

Det är den tystlåtna flickan Anna som producerar båda exemplen av attributiv kongruens. I det första yttrandet i exempel 7a har hon utelämnat den obestämda artikeln *ett* och adjektivet anges i utrum i stället för neutrum. Yttrandet är typiskt för Anna eftersom det är en delvis analyserad helfras (jfr exempel 4a). Även om attributiv kongruens i exempel 7a yttras i en bristfällig och inkorrekt form tolkar jag utgående från FHM-modellen att Anna har börjat processa denna struktur. Yttrandet i exempel 7b innehåller attributiv kongruens (*min bästa kompis*) men det förblir oklart om den är egenproduktion eller en helfras. Nyqvist (2013: 54, 56) diskuterar användningen av *min bästa vän/kompis* i sitt undersökningsmaterial och konstaterar att strukturen vanligen är en helfras. Jag anser att detta är fallet även i min undersökning eftersom yttrandet är mer komplext jämfört med Annas övriga andraspråksproduktion. Min tolkning kan också bekräftas av tidspunkten för yttrandet eftersom under observationsperioden diskuterade klassen Alla hjärtans dag och de olika ord och uttryck som hör till temat.

Som jag hävde tidigare finns det olika antal exempel på presens i de fyra informanternas andraspråk. Språkbadseleverna i min undersökning använde sig flitigt av sammansatt tempus vilket utgör den andra aspekten av frasnivån i analysmodellen. Som det framkom i avsnitt 2.1 är det ibland svårt att skilja mellan helfraser och egenproduktion beträffande sammansatta tempus. Frågorna som börjar med ”Får jag/man + infinitiv?” är ofta helfraser eller delvis analyserade helfraser. Jag har bestämt att utesluta dessa typer av sammansatta tempus i frågor för att kunna få fram den mer sanningsenliga bilden av språkbadselevernas egenproduktion. I exemplen 8a–d och 8e–g presenteras beläggen på sammansatta tempus i påståendesatser.

- (8) a. Jag ska vara först. (Oona) e. [Jag] vill ha. (Olli)
 b. Jag vill färglägga/dela. (Oona) f. Jag har skrivit. (Olli)
 c. Jag ska göra det. (Oona) g. Jag har gjort det. (Olli)
 d. *Vi har inte prat [...] (Oona)

Det är de mer talföra eleverna Oona och Olli som producerar sammansatta tempus i form av modala hjälpverb + infinitiv (8b, 8e), futurum (8a, 8c) och perfekt (8d, 8f, 8g). Oona använder sig av alla tre konstruktioner medan Olli saknar belägg på futurum. En del av beläggen på kan anses vara helfraser eller härmning eftersom de yttras som svar på lärarens frågor eller kommentarer. I exempel 8a svarar Oona på språkbadslärares fråga ”Vem kommer och presenterar sin bild?” med svaret som antagligen är en helfras. Under observationerna ställer läraren liknande frågor och även om verbet i frågorna varierar tenderar språkbadseleverna i denna klass att alltid använda svara med yttrandet i 8a. Exemplet 8b och 8c är reaktioner på det att språkbadsläraren berättar att hon skulle behöva hjälp med några sysslor före lektionens slut. Oona uttalar med hjälp av futurum att hon ska bistå. Ollis yttrande i exempel 8g är härmning efter lärarens fråga ”Har du inte gjort?” och beskriver inte egenproduktion.

Exemplet 8e och 8f producerar Olli spontant utan hjälp av lärarens frågor eller kommentarer. De innehåller såväl konstruktionen modalt hjälpverb + infinitiv som perfekt. Även om detta är ett tecken på processning av olika tempusformer innefattar yttrandena verben som flitigt används i klassrummet och av detta skäl kan vara helfraser. Yttrandet i exempel 8d skiljer sig från andra belägg på sammansatta tempus i Oonas yttranden eftersom det innehåller mindre helfrasliknande element. Yttrandet ägde rum i en situation där hon berättar för läraren vad som hade hänt i klassrummet före lektionen. Även om supinum i yttrandet inte är normenlig (borde vara *pratat*) visar frasen att Oona har börjat uttrycka sig mer spontant och använda sammansatt tempus som perfekt. De tystlåtna eleverna Antti och Anna visade inga tecken på att börja använda sammansatt tempus under observationsperioden.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att jämfört med ordnivå finns det mer variation språkbadseleverna emellan på frasnivå. Den tystlåtna pojken Antti producerar någondera av de grammatiska strukturerna vilket betyder att han har uppnått utvecklingsnivån 1, ordnivå, i FMH-modellen. Den tystlåtna flickan Anna är den enda av informanterna i min studie som producerar attributiv kongruens. Eftersom hon inte producerar belägg på sammansatt tempus uppnår hon inte frasnivå utan utvecklingsnivån blir ordnivå. De båda talföra eleverna yttrar flera gånger sammansatta tempus på sitt andraspråk men producerar inte attributiv kongruens. Utifrån mitt kan jag dra en slutsats att ingen av informanterna i min studie uppnår frasnivå. Enligt processbarhetsteorin vilken FMH-modellen baserar sig på måste alla nivåer passeras i den givna ordningen, dvs. successivt så att mer komplexa strukturer kan börja processas först när de mindre komplexa har avlagts. Det framkommer ändå i mitt material att även om de talföra Olli och Oona inte helt genomgått frasnivån uppträder det belägg på följande nivå i deras andraspråksproduktion.

Satsnivå

Den tredje nivån innebär att grammatisk information kan föras över frasgränserna inom en och samma sats. I morfologin är det predikativ kongruens (*alla är sömniga/jag är sömnig*) som är under processning medan i syntaxen börjar inlärare använda inversion efter topikalisering. Processning berör först och främst inversion i påståendesatser (*I morgon åker jag*) men inversion överförs som sådan även till bisatsen (**Hon vet när åker jag*). (Flyman Mattsson & Håkansson 2011: 69.)

Även om Oona inte har börjat producera attributiv kongruens yttrar hon ett belägg på predikativ kongruens. Belägget produceras i en intressant kontext eftersom Oona tenderar att föredra ettordsyttranden under matematiklektioner.

(9) Det är inte roligt.

I exempel 9 använder Oona sig av neutrumformen av adjektivet eftersom det syftar tillbaka på det tomma subjektet *det* i början av satsen (se Hultman 2003: 274). Hon

yttrar satsen spontant efter att språkbadsläraren har bett eleverna att ta fram matematikböckerna. Jag antar att hon vill uttala sin åsikt om matematik i yttrandet och samtidigt söker hon sig till interaktionen med läraren; Oona lyckas med försöket och får genast respons från läraren ”Jo, det är roligt”. Interaktionen fortsätter inte längre men Oona har fått återkoppling på det hon producerat på andraspråket. Hon yttrar inga påståendesatser som skulle börja med topikaliserings vilket betyder att hon endast delvis klarar av satsnivån.

I motsatsen till Oona processar Olli ännu inte predikativ kongruens eftersom det inte förekommer adjektiv i hans yttranden över huvud taget. Men han har börjat processa, och därtill producera, inversion efter topikaliserings.

(10) Då ska vi ta den med hit.

Som exempel 10 belyser använder Olli omvänd ordföljd då satsen inleds med ett adverb. Olli producerar yttrandet under samma matematiklektion där Oona producerade predikativ kongruens i exempel 9. Språkbadsläraren delar ut rättade matematikprov och ber eleverna att visa provet för föräldrarna. Språkbadsläraren frågar sedan att vad eleverna ska göra efter att föräldrarna har skrivit under på provet. Olli vet hur man ska agera och producerar yttrandet i exemplet ovan. Jag anser att det gäller egenproduktion eftersom eleverna inte producerar liknande satser under observationsperioden. Det finns en möjlighet att Olli själv har använt ett likartat uttryck tidigare eller hört yttrandet i en annan kontext såsom under en annan lektion.

Det är av intresse i min undersökning att Olli och Oona har börjat processa grammatiska strukturer som ligger på en högre nivå än eleverna enligt FMH-modellen befinner sig på. Men eftersom både Olli och Oona enbart klarar en av de två grammatiska strukturerna uppnår de inte satsnivån. Utgående från beläggen på predikativ kongruens och inversion efter topikaliserings antar jag de två informanterna i min studie utvecklar sitt andraspråk annorlunda än FMH-modellen och processbarhetsteorin förutsätter. Jag sammanställer de uppnådda utvecklingsnivåerna i min studie i diagram 2.

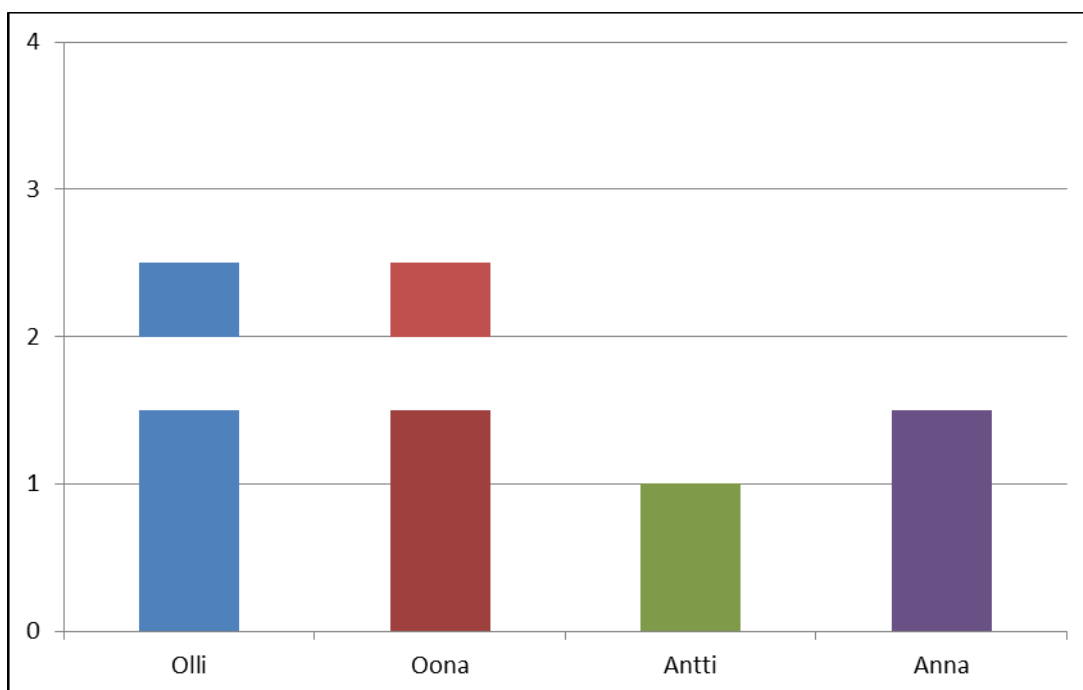


Diagram 2. Modifierade utvecklingsnivåerna

Det framkommer i diagram 2 att Antti är den enda som utan belägg i nivå 2. Annas svenska utvecklar och hon har börjat producera strukturerna på nivå 2 men uppnår inte hela nivån på grund av brist på belägg på mer komplexa strukturer såsom sammansatt tempus. Ollis och Oonas utveckling angående grammatiska strukturer inte är lineär utan de, mot processbarhetsteorins grundtankar, kan producera strukturer på utvecklingsnivå 3 även om de ännu inte kunde producera båda strukturerna på utvecklingsnivå 2. Det som gör detta resultat betydelsefullt är att det inte finns en utan två språkbads elever i mitt material som utvecklar på likartat sätt.

Även om resultatet beträffande några grammatiska strukturer avviker från tidigare forskning i tillägnandet av svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin är Ollis och Oonas yttranden fortfarande mycket huvudsatsbetonade. Ingenta lyckas producera bisatser på andraspråket utan de byter till modersmålet när problem uppstår:

(11) a. Oona: De skattar när vi *piirrettiin riikinkukko* (sv. ritade en påfågel)

b. Olli: Att det gör så att *siitä tulee kymmenen* (sv. det blir tio)

I exempel 11a försöker Oona förklara en händelse men kommer inte på det på språkbadspråket och byter därför till finska. Hon markerar skiftet mellan huvud- och bisatsen med konjunktionen *när* vilket kan tolkas att hon inom den närmaste framtiden kommer att klara av även användningen av bisatser på andraspråket. Verbet *rita* förekommer ofta i diskussionerna i klassrummet men det förblir oklart varför hon inte lyckas producera verbet i detta sammanhang. Substantivet *påfågel* hör förmodligen inte till elevernas basordförråd vilket kan vara orsaken till kodväxlingen. En annan möjlig förklaring är att eftersom händelsen inträffade under en lektion i modersmålet finska fick hon budskapet snabbare fram på modersmålet. I exempel 11b börjar Olli meningen med en bisatsform som ändå har huvudsatsfunktion i detta sammanhang (se Hultman 2003: 281) och av någon orsak avslutar han meningen på sitt förstaspråk. Ord-förrådet borde räckta till och dessutom har eleverna övat addition hela matematiklektionen där de har upprepat frasen ”blir X” ifråga om resultatet.

Efter att jag har undersökt de fyra informanternas muntliga produktion och dess förhållande till frågorna i om processning kan jag dra följande slutsatser. För det första har den uppnådda nivån och språkbadselevens sociala stil en stark koppling eftersom de mer talföra eleverna har klarat av ett större antal och mer komplexa grammatiska strukturer. Den tystlåtna pojken som inte så ofta kommunicerar på sitt andraspråk uppnår endast den första nivån i FMH-modellen. Utveckling i Anttis muntliga andraspråk är besvärligt att upptäcka eftersom antal belägg på svenska inte är tillräckligt för analysen. Den tystlåtna flickan uppnår något högre, till utvecklingsnivå 1,5 enligt min modifierade kategorisering. För det andra tenderar de tre längre hunna informanterna att ha ett eget specialområde dit utvecklingen styrs; den talföra pojken Olli visar tecken på att snart kunna experimentera mer med inversion efter topikalisering (se exempel 10). Den talföra flickan Oona har först börjat producera predikativ kongruens (se exempel 9) även om enligt tidigare forskning i inlärningsgång i svenska som andraspråk brukar inlärare börja med attributiv

kongruens såsom Anna gör (exemplen 7a–b). För det tredje finns det naturliga förklaringar av vilket skäl språkbadselevernas yttranden avviker sig från modellen: läroplanen i språkbadsskolorna i Vasa tar upp de grammatiska strukturerna i en annan ordning än det görs t.ex. i Sverige där invandrarelever undervisas i ämnet svenska som andraspråk (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 15).

Jag avslutar delen om processning genom att presentera hur de fyra informanterna placerar negation i huvudsatser. Negationens placering hör till bedömningen på den fjärde utvecklingsnivån där fortfarande förekommer inkorrekt användning i bisatser. På den femte nivån ska inläraren ha korrekt placering både i huvud- och bisatser. Eftersom ingen av språkbadseleverna i min studie uppnår de två högsta utvecklingsnivåerna granskar jag om de klarar av att placera negationen efter hjälp- och huvudverb.

Enbart den talföra pojken Olli producerar mest satser där negationens placering varierar mellan den korrekta och inkorrekt platsen. Av sex huvudsatser med negation placerar han fyra gånger markören på den korrekta platsen.

- (12) a. *Jag inte kan den här, inte kan d. Annika har inte gjort
 b. *[Jag] vill ha inte e. Jag har inte gjort
 c. Oiva slutar inte rita pulpeten

Att placera negationen efter hjälp verbet i sammansatt tempus kan bero på helfrasliknande konstruktioner eftersom språkbadsläraren relativt ofta ställer eleverna frågor som ”Har du + supinum?”. Frågan leder till att språkbadseleverna ofta svarar med ”Jag/någon har [inte]” som i exemplen 12d och 12e. Jag kategoriserar dem som helfraser eftersom de frekvent uppstår i klassrummet. Därtill är formen alltid densamma, dvs. yttrandena avslutas med supinum *gjort*. I exempel 12c har Olli använt liknande konstruktion där han ställer negationen mellan det finita verbet och infinitiven. I exemplen 12a och 12b producerar han yttranden där negationen står före huvud verbet. De inkorrekt formerna i exemplen 12a och 12b visar hur han börjat använda negationer och håller på att utveckla sitt språk mot det mer normenliga i fråga om negation.

Den talföra flickan Oona producerar sammanlagt tre huvudsatser med negation varav alla tre innehåller negationen på korrekt plats. Exempel 13a belyser ett annat helfrasliknande yttrande (jfr exemplen 12d och 12e):

- (13) a. Jag tycker inte om den, jag orkar inte [...]
 b. Det är inte roligt
 c. Vi har inte prat [...]

I exempel 13a använder Oona sig av typiska yttranden för ett klassrum. Största delen av alla förstaklassare i den aktuella språkbadsklassen producerade frekvent åtminstone ett av yttrandena. Exemplen 13b och 13c är belägg på egenproduktion där negationen har placerats korrekt även om konstruktionerna är olika (efter huvudverb respektive sammansatt tempus).

Anna producerar tre huvudsatser med negation. De första exemplen 14a och 14b beskriver egenproduktion hos Anna. Det sista exemplet 14c är typiskt för språkbadseleverna i denna klass och jag antar att yttrandet är en helfras.

- (14) a. *Jag se inte den
 b. Hon är ännu inte i skolan
 c. Jag hittar inte den

Jag kategoriserar yttrandet i 14b som egenproduktion även om yttrandet är tämligen mer komplex än övriga yttranden Anna tenderar att producera. Hon yttrar exemplet i interaktionen med läraren; kontexten är alla hjärtans dag och läraren frågar till vem hon ritat kortet. Anna svarar spontant och interaktionen fortsätter med ett annat tema.

Antti är den enda av informanterna i min studie som inte alls använder sig av negation. Eftersom han över huvud taget producerar få satser med både subjekt och verb har det ringa antalet negationer en koppling till hans tysthet.

5.2 Automatisering

Den andra delen i Flyman Mattsson och Håkansson-modellen innefattar granskning av korrekta kontra inkorrekta fall av vissa grammatiska strukturer som till slut resulterar i automatisering av dessa strukturer. I detta avsnitt presenterar jag kvantitativ data om de fyra språkbadselevens yttranden på andraspråket för att kunna fastställa hur långt i automatiseringsprocessen var och en av dem befinner sig. Enligt analysmodellen räknas korrektheten i procent och som jämförelsesiffra används 80–90 procent; detta betyder att om informanten använder sig av korrekta strukturer i 80 till 90 procent av fallen där denna struktur borde användas (dvs. den obligatoriska kontexten) har strukturen blivit automatiserad. Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 70) hänvisar till Brown som anser att automatiseringen borde testas vid tre tillfällen för att kunna avgöra den slutliga nivån. Mitt material insamlades under en veckas period men dessa dagar kan inte räknas som olika tillfällen eftersom utvecklingen i andraspråket osannolikt framskrider betydelsefullt under dessa dagar. Efter flera materialinsamlingstillfällen blir antalet yttranden högre och därmed kunde det fastställas om korrektheten på 100 procent är bara en tillfällighet.

Automatiseringen ska redas ut med hjälp av dessa frågor (ur Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 71):

1. Hur stor andel korrekta fall av lexikal morfologi har texten?
2. Hur stor andel korrekta fall av attributiv kongruens och sammansatt tempus har texten?
3. Hur stor andel korrekta fall av predikativ kongruens och inversion efter topikalisering i påståendesats har texten?

Eftersom ingen av mina informanter uppnådde textnivån har jag uteslutit de frågor beträffande automatisering som berör textnivån. I denna del av analysen borde enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 70) procentandelen jämföras med elevernas tidigare produktion men eftersom mina informanter nu granskas första gången kan jag inte göra en jämförelse. Denna studie kan på detta sätt fungera i framtiden som jämförelsedata ifall samma informanter granskas på nytt. Ur detta perspektiv kan

procentandelen om en struktur höjas även till 100 procent även om det inte är meningen eller målet i denna analysmodell. I denna fas har jag även inkluderat identiska upprepningar av en grammatisk struktur i analysen för att få mer stoff att diskutera (se avsnitt 5.3 om variation där identiska upprepningar ska utelämnas).

I tabell 1 sammanfattas antalet korrekta fall i fråga om lexikal morfologi (under rubriken ”fall”) jämfört med den obligatoriska kontexten (”kont.”) samt procentandelen (%) som belyser korrektheten i materialet.

Tabell 1. Förekomster av lexikal morfologi

	Olli			Oona			Antti			Anna		
	fall	kont.	%	fall	kont.	%	fall	kont.	%	fall	kont.	%
Numerus	6	6	100	1	1	100	0	0	0	1	1	100
Genus	5	6	83	1	1	100	2	2	100	1	3	33
Presens	6	7	86	2	2	100	1	1	100	0	1	0
Preteritum	0	0	0	1	3	33	0	0	0	0	1	0

Korrektheten i Ollis yttranden gällande numerus är 100 % vilket betyder att han aldrig har utelämnat numerus i den obligatoriska kontexten. Han producerar även det största antalet belägg på numerus i mitt material. Även om korrektheten är 100 % under den första observationsperioden kan den variera på följande gånger (jfr tre datainsamlingstillfällen Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 70). Som det nämns i FMH-modellen är korrektheten mellan 80 och 90 % tillräckligt för att den grammatiska strukturen hade automatiserats. Automatisering av genus på substantiv och det enkla tempuset presens har kommit igång eftersom korrektheten är 83 respektive 86 %. Han producerar numerus i korrekt form varje av de sex gånger han använder strukturen. Han är mer risktagare än blygsam som språkanvändare men ibland vid mer spontant andraspråksproduktion använder han inte den form som den obligatoriska kontexten kräver.

(15) Det här är den. Han slalom. Vilken sport tycker.

I exempel 15 presenteras en kombination av tre yttranden som Olli producerar när han berättar för läraren om sin teckning. Han verkar ha problem först och främst med ordförrådet vilket orsakar att yttrandet blir hackigt. Men beträffande lexikal morfologi och presens i exemplet ovan borde han enligt den obligatoriska kontexten använda verbet *åker* före substantivet *slalom*. Kontexten för yttrandet avslöjar att Olli känner till frasen eftersom eleverna under skoldagen har repeterat terminologin angående vintersport både muntligt och skriftligt. Jag antar att han enbart glömmer att tillägga verbet när han ivrigt berättar om händelsen i teckningen. För att kunna uppnå ordnivån helt och hållet borde han så småningom också börja använda preteritum, vilket underlättas av att inflöde innehåller preteritumformer. I den sista satsen saknas pronomen och prepositionen i verbfras.

Oona producerar färre yttranden som innehåller belägg på numerus, genus eller presens än Olli men de blir alltid yttrade i korrekt form vilket ger henne en mycket hög procentandel. Oona är den enda av informanterna som relativt aktivt söker sig till situationer där användning av preteritum behövs. I början av skoldagen berättar hon ofta vad som har hänt efter skolan dagen innan. Hon riktar sina svenska yttranden mot de vuxna i klassrummet (språkbadsläraren, biträdet eller forskaren) och då har hon utmärkta möjligheter att tillägna sig preteritumformer ur inflödet. Även om hon lyckades producera korrekt preteritumform enbart en gång visar det att hennes andraspråk är i utveckling (jfr Nyqvist 2013: 180).

Antti befinner sig på den lägsta nivån i FMH-modellen vilket kan förklaras med mycket liten produktion av andraspråket i klassrummet. Korrektheten i yttranden som innehåller lexikal morfologi stödjer språkbadslärens beskrivning av hans andraspråksanvändning; Antti producerar varje gång korrekta former men med tanke på det ringa antalet yttranden kan det vara svårt för honom att utveckla sitt språk vidare. Han vågar inte ta risker eller experimentera med språket.

Ingen av informanterna uppnådde frasnivån som helhet utan Olli, Oona och Anna klarade av en av de förutsatta strukturerna. Som det framkom i resultatet av processning fanns det inga belägg på attributiv kongruens eller sammansatta tempus hos Antti. Den tystlåtna flickan Anna producerar yttranden med attributiv kongruens med korrekthetsgraden 50 % vilket betyder att denna grammatiska struktur inte är automatiserad hos henne. Efter det tredje datainsamlingstillfället kan man dra en mer pålitlig slutsats om korrektheten. Hon har ännu inte börjat visa tecken på utveckling av sammansatta tempus i andraspråket vilket kan bero på det att hon ibland har svårigheter att producera även de finita verbformerna presens och preteritum.

Det är de talföra eleverna Olli och Oona som producerar flest yttranden med sammansatta tempus. Olli tenderar att föredra perfekt över konstruktionen hjälpverb + infinitiv men han producerar konstruktionen korrekt en gång under materialinsamlingen. Oona föredrar belägg på hjälpverb + infinitiv. Till största delen använder de båda sammansatta tempus alltid i korrekt form. Oona producerar ett yttrande där hon inte böjer korrekt supinum av verbet *prata* (se exempel 13). Det som är gemensamt för både Olli och Oona är att de har inga yttranden med pluskvamperfekt; detta beror antagligen på det att eleverna ännu inte kan processa preteritum tillräckligt bra för att kunna frigöra kapacitet för processning av pluskvamperfekt.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att automatisering av sammansatta tempus hos Oona och Olli är på god väg. Båda använder dessa strukturer även om de tenderar att ta till konstruktionen hjälpverb + infinitiv respektive perfekt. Antti och Anna har ännu inte automatiserat någon av strukturerna utan behöver mer stöd och tid för det. I Philipssons studie (2007) behärskade de 16–20 år gamla eleverna med svenska som andraspråk presens och preteritum i högre grad medan Paavilainen (2010: 59) konstaterar att korrekthetsgraden för konstruktionen hjälpverb + infinitiv har högre än för perfekt och pluskvamperfekt i hennes material. Resultaten är inte jämförbara med mina men visar hur behärskningen kan variera hos informanterna i olika undersökningar.

I tabell 3 sammanställs automatisering av de grammatiska strukturerna på satsnivån. Jämfört med antalet belägg på de grammatiska strukturerna på ord- och nivå ser man direkt att denna nivå nyligen har börjat processas.

Tabell 3. Automatisering på satsnivå

	Olli			Oona			Antti			Anna		
	fall	kont.	%	fall	kont.	%	fall	kont.	%	fall	kont.	%
Predikativ kongruens	0	0	0	1	1	100	0	0	0	0	0	0
Inversion efter topikaliserings	1	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Eftersom både Olli och Oona producerar endast ett belägg på en av de två strukturerna kan automatiseringen inte bedömas utgående från det. Möjligheten att uttrycken är helfrasliknande är mycket hög eftersom processning av grammatiska strukturer på lägre nivåer inte alltid är korrekt. Både Olli och Oona använder sig sällan av adjektiv och enligt processbarhetsteorin och tidigare forskning i svenska som andraspråk borde användning av attributiv kongruens processas tidigare än predikativ kongruens. Särskilt Oonas andraspråksproduktion kännetecknas av viljan att agera i klassrummet, dvs. hon producerar yttranden som för fram detta budskap. Annars ställer hon rikligt med frågor som skulle kunna utvecklas och utvidgas med hjälp av adjektiv. För sin del producerar Olli, förutom belägget ovan, påståendesatser med subjekt i fundamentet. Det behövs flera observationer i klassrummet för att diskutera graden av automatisering av strukturerna på satsnivån.

För att kunna diskutera automatiseringen av de grammatiska strukturerna i språkbadselevernas muntliga andraspråksproduktion krävs det multipla materialinsamlingstillfällen. Även ett enskilt tillfälle kan dock visa tecken på vilken fas eleverna befinner sig i under observationsperioden. Utgående från mitt material konstaterar jag att de mer talföra eleverna Olli och Oona är längre hunna i både processning och automatisering av de olika grammatiska strukturerna än de mer

Som det framkommer i tabell 4 placerar språkbadsleverna i denna studie oftast subjektet i fundamentet. En gång placerar en av informanterna adverbial i fundamentet men aldrig objekt eller satsadverbial. Detta beror i första hand på språkbadslevernas unga ålder och språkets kontextbundenhet som leder till användning av enklare former av påståendesatser. Enligt analysmodellen behöver den obligatoriska kontexten inte tas i beaktandet i denna analys men jag har valt att tillägga den informationen för att visa hur ofta språkbadsleverna uttrycker sig med fullständiga påståendesatser och hur ofta de utelämnar fundamentet. I de fall där både Olli och Anna utelämnar subjektet är det fråga om pronomenet *jag* i kontexter där de uttrycker att de vill göra någonting.

Olli föredrar att ha subjektet i fundamentet men placerar en gång ett adverbial i stället. Andelen subjekt är dock stort som fundament i hans påståendesatser, dvs. i 88 procent av yttranden står subjektet som den enda satsdel före det finita verbet. I exemplen 17a och 17b presenteras två vanliga påståendesatser med subjekt i fundamentet hos Olli.

(17) a. *Jag* har skrivit det

b. *Det här* är den

Det är rätt typiskt för Olli att börja en påståendesats med pronomenet *jag* eller *den/det/de här*. Ibland använder han även namnet på en klasskamrat som subjekt. Pronomenet *det här* i exempel 17b är ett belägg på kontextbundet språk eftersom hänvisningen förstås endast i det sammanhang yttrandet produceras. En gång placerar Olli adverbial i fundamentet; påståendesatsen inleds med *då* (se exempel 10) om inversion efter topikalisering). Som det diskuterades i avsnitt 5.1 är det en tolkningsfråga ifall satsen är egenproduktion eller delvis analyserad helfras. I denna studie har jag utgått från kontexten yttrandet produceras och kategoriserat belägget som egenproduktion. Dyliga tolkningsproblem kan även förekomma hos andra som använder FMH-modellen som hjälpmedel och stöd för sin undervisning. Det är viktigt att konsekvent tolka problematiska fall enligt samma principer så att slutresultatet inte förvrängs.

Det kan också hända att eleverna producerar yttranden som inte kan placeras i analysmodellen som sådana utan kräver en anpassning. I exempel 18 presenteras ett problematiskt fall.

(18) Olli: *Och den* sluter tyst

Olli producerar yttrandet i exempel 18 genast efter att ha talat finska med sin klasskamrat under en lektion. Han använder konjunktionen *och* för att markera hänvisningen till den föregående satsen. Men utöver konjunktionen innehåller satsen även pronomenet *den* före det finita verbet. Eftersom konjunktioner inte är en del av fundament ska den exkluderas ur kvantitativ data medan pronomenet *den* utgör subjektet i denna sats. Om analysmodellen används i klassrummet som verktyg kan sådana företeelser i början kan kännas belastande men under tiden lär sig observatören att snabbt känna igen de strukturer som inte ska läggas vikten av i denna delanalys.

Oona uttrycker mest påståendesatser av de fyra språkbads eleverna under observationsperioden; alla påståendesatser inleds med subjekt i fundamentet. Fastän hon föredrar att ha subjekt i fundamentet, vilket enligt analysmodellen betyder att hon har mycket lite variation i andraspråket, finns det andra företeelser som kan lyftas fram om hennes andraspråk. Utgående från antalet påståendesatser kan det konstateras att hon tar till vara tillfällena att producera andraspråket muntligt i så stor utsträckning som möjligt under lektionerna. Detta betyder också att hon oftare än de övriga informanterna varierar vilket subjekt hon placerar i fundamentet. Nedan presenteras några exempel på subjekt Oona använder i materialet.

(19) a. *Vi* har inte prat

b. *De* skattar

c. *Jag* läste den

d. *Anneli* tog min pulka!

Variationen i fundamentet i Oonas språk kan tolkas att hennes produktiva ordförråd i svenska (om skillnaden mellan receptiv och produktiv ordförråd, se t.ex. Enström 2009: 176–177) är mer omfattande jämfört med de tre andra informanterna. Det kan vara anledningen till hennes aktiva andraspråksproduktion och det skulle vara intressant att i framtiden följa upp hur mycket hennes ordförråd har utvidgats jämfört med denna studie. Precis som Olli producerar även Oona en påståendesats som inleds med en konjunktion, i detta fall *men*, vilket kan tolkas som ett tecken på att variationen i fundamentet kommer att öka inom kort.

Som jag konstaterat tidigare producerar Antti väldigt lite svenska under lektionerna. Ett tecken på det är att det finns endast två exempel på användning av påståendesatser i mitt undersökningsmaterial. Påståendesatserna presenteras i exempel 20a och 20b. Annars producerar han enstaka ord eller frågor.

(20) a. *Jag* går där med bussen

b. *Oiva* skriver på [...]

Det finns ingen variation i satsdelsfördelningen i fundamentet hos Antti eftersom han båda gångerna använder sig av subjektet i början satsen. Eftersom tolkningen baserar sig på endast två belägg är den inte tillräckligt pålitlig för att kunna ge en helhetsbild av Anttis andraspråksproduktion. Med tanke på mer tystlåtna andraspråksinlärare som Antti kan det vara motiverat att antingen öka antalet datainsamlingstillfällen vid fri andraspråksproduktion eller inkludera eliciteringsstrategier (se Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 64) i materialinsamlingen för att få mer data av en tystlåten informant och på det viset bättre kunna avgöra vilken utvecklingsnivå denne befinner sig på.

Under observationsperioden producerar den tystlåtna flickan Anna tio påståendesatser på svenska varav alla inleds med subjektet i fundamentet. Exempelen 21a och 21b belyser några av de subjekt hon yttrade vid datainsamlingen.

(21) a. *Jag* är här!

b. *Hon* är inte i skolan

Vanligen består Annas påståendesatser av information om vad hon gör för tillfället vilket leder till hög användning av pronomenet *jag*. Ibland placerar Anna namnet på en klasskamrat, pronomenet *hon* (hänvisar till hennes bästa vän) eller pronomenet *de* i fundamentet. Jag konstaterar att Anna skulle behöva mer inflöde som innehåller rikligt med substantiv och varierande satskonstruktioner. Hennes andraspråksproduktion är begränsad angående användning av fundamentet; det skulle behövas mer risktagning av hennes för att språket skulle fortsätta utveckla och inte fastna i de enkla strukturerna.

Utgående från mitt undersökningsmaterial konstaterar jag att informanterna är i början av sin andraspråksutveckling och därför producerar ensidiga påståendesatser med enbart subjekt i fundamentet. Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 71) anger en jämförelseandel på ca 40 % (vuxna modersmålstalare av svenska) ifråga om omvänd ordföljd i påståendesatser. Även om det är obefogat att jämföra resultat mellan mina informanter och vuxna modersmålstalare belyser procentandelen att det är vanligt att variera satsdelen i fundamentet. Att informanterna i min studie placerar uteslutande subjekt i fundamentet är någonting språkbadsläraren skulle reagera på ifall tendensen förblir densamma under följande datainsamling.

Variationen i andraspråket kan studeras med en analys av ordklassfördelningen i informanternas andraspråk. I analysen har jag tagit i beaktande all annan andraspråksproduktion förutom helfraser och kodväxling och studerat alla påståendesatser och frågesatser. En del av frågorna inleds med konstruktioner som kan kategoriseras som helfraser (t.ex. ”Kan jag/man få [...]?” eller ”Får jag/man [...]?”) men jag räknat de med i denna delanalys (jfr Savijärvi 2011: 206–211). Gränsen mellan de delvis analyserade helfraserna och egenproduktionen är glidande vilket kan försvåra analysen (jfr Nyqvist 2013: 56). Informanterna i min studie ställer många frågor under lektionerna och en del av frågorna visar att segmentering av helfraser har börjat processas eftersom några av informanterna redan kan tillägga varierande element i frågekonstruktionerna ovan. Andelen frågor i andraspråksproduktionen hos mina informanter är stor jämfört andelen påståendesatser. Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 75) ska analysen besvara dessa frågor:

1. Hurdan är relationen mellan antalet substantiv och det totala antalet ord?
2. Har andelen adjektiv och formord ökat?
3. Hur många olika typer av prepositioner, konnektorer, substantiv, verb, adjektiv, pronomen, adverb och verbpartiklar finns det i texten?

Eftersom jag inte kan jämföra mitt undersökningsmaterial med tidigare material hos samma elever kommer jag att utesluta den andra frågan och fokusera på frågorna 1 och 3. Jag har sammanställt kvantitativ data om variationen i ordklasserna hos mina informanter i tabell 5 och diskuterar förekomsterna därefter med exempel ur mitt material.

Tabell 5. Variationen i ordklasserna

Antal olika (antal totalt)	Olli	Oona	Antti	Anna
Substantiv	17 (20)	5 (5)	4 (4)	4 (5)
Verb	20 (53)	22 (52)	4 (5)	9 (19)
Adjektiv	1 (1)	3 (3)	0 (0)	2 (2)
Pronomen	12 (34)	18 (54)	2 (2)	9 (22)
Adverb	8 (15)	11 (20)	2 (2)	6 (6)
Konjunktion	2 (4)	2 (3)	0 (0)	2 (4)
Preposition	2 (8)	2 (2)	2 (2)	2 (2)

Substantiv

Olli producerar sammanlagt 168 ord varav 12 procent är substantiv. Det förekommer 20 belägg på substantiv i hans muntliga andraspråk. Oona producerar 164 ord och 5 av orden är substantiv. Det betyder att andelen substantiv i hennes andraspråksproduktion är mycket låg, endast 3 procent. Under observationsperioden producerar den tystlåtna pojken Antti endast 18 ord varav 4 är substantiv. Andelen substantiv blir tämligen hög, dvs. 22 procent. Annas muntliga andraspråksproduktion består av 65 ord. Det finns 5 substantiv bland orden och procentandelen blir 8.

Språkbadseleverna i min studie producerar överraskande få substantiv på sitt andraspråk. En förklaring är att de frekvent ersätter det precisa uttrycket, dvs. substantivet med pronomen som *den/det/de (här)*. Antti är den enda av informanterna vars yttranden inte innehåller hänvisningar till föremål med pronomina utan han föredrar att uttrycka sig tydligt med hjälp av substantiv. Hans yttranden är ringa till antal jämfört med de andra vilket kan vara orsaken till att det inte förekommer yttranden där substantivet har ersatts med pronomenet. Antti tenderar också att uttrycka sig på modersmålet finska i situationer där han inte är säker på att yttrandet blir korrekt på andraspråket svenska.

Variationen i användningen av substantiv är relativ stor hos varje informant jämfört med antalet substantiv de producerar. Oona och Antti upprepar inget av substantiven i sina yttranden medan Olli och Anna använder sig några gånger av samma substantiv (*gång* och *bok* respektive *papper*). Alla producerade substantiv i undersökningsmaterialet har en stark koppling till klassrummet och de olika aktiviteterna språkbadseleverna upplever dagligen i skolan.

Utgående från mitt material kan jag konstatera att informanterna ännu inte har tillräckligt omfattande substantivrepertoar för att hänvisa till konkreta ting med precisa uttryck; det är typiskt för dessa unga språkinlärare är att de ivrigt försöker använda andraspråket även om deras kunskaper inte alltid räcker till. Det skulle vara nyttigt för eleverna om olika substantiv som hör antingen till lektionens tema eller till elevernas vardag skulle repeteras ofta (exemplen 22a och 22b respektive 22c och 22d).

- (22) a. Olli: Jag har gjort *det*!
- b. Oona: Gör jag också *den här*?
- c. Oona: Jag vill klippa bort *det här*!
- d. Anna: [...] *det här* och *det här* och *det här*

I de tre första exemplen 22a–c försöker Olli och Oona fästa lärarens uppmärksamhet vid något de nyligen har sysslat med under lektionen; båda hänvisar till ett konkret ting (en matematikuppgift respektive en sida i arbetsboken) som både läraren och eleven känner till. Jag antar att språkbadsleverna av denna anledning utelämnar att benämna själva substantivet. I exempel 22d berättar den tystlåtna flickan Anna om vilka av föremålen på pulpeten är hennes (en penna, en (läro)bok och en pennvässare). Även om dessa substantiv är en del av vardagen i klassrummet och Anna antagligen receptivt känner till orden producerar hon inte dem. Eftersom jag inte har tidigare data om informanternas kunskaper i andraspråket kan jag inte dra slutsatser om de orsaker som påverkar valet att inte benämnda föremålen. Men eftersom användning av pronomen istället för substantiv är så frekvent i mitt undersökningsmaterial är jag av den åsikten att språkbadsleverna skulle behöva mer stöttning och inflöde för att antingen tillägna sig nya ord eller bli modigare att uttrycka dem på andraspråket. Språkbadsläraren kan exempelvis fråga eleven vilket föremål denne talar om för att få fram det egentliga substantivet eller benämna de föremål som orsakar problem hos eleven. Detta skulle eventuellt, trots elevernas unga ålder, snabba på övergången från det kontextbundna vardagsspråket till det mindre kontextbundna skolspråket.

Verb

Verb utgör en betydelsefull del av andraspråksinläringen eftersom de används för att beskriva vad som pågår eller pågick i en given situation. Ur kvantitativ synpunkt förekommer det mest verb av alla ordklasser i språkbadslevernas yttranden i mitt material. Enligt Viberg (2004: 202) är det framförallt verb som driver den grammatiska utvecklingen framåt. För att kunna svara på frågan om hur många typer av olika verb det förekommer i informanternas muntliga produktion har jag delat alla belägg på verb in i tre grupper (konkreta, mentala och grammatiska) i enlighet med Vibergs kategorisering (Viberg 2004: 203–205.) Det är inte endamålsenligt i min studie att kategorisera verben enligt semantiska fält vilket Viberg gör. I FMH-modellen strävar man efter en mindre detaljerad bild av verbanvändningen (om semantiska fält i verb hos språkbadsleverna se Björklund 1996 och Buss 2002).

Olli producerar tjugo olika verb i sina yttranden varav tio hör till gruppen konkreta verb, sex till mentala verb och fyra till grammatiska verb. De konkreta verben består mestadels av enkla och frekventa verb som är typiska även för barn med svenska som förstaspråk (se Viberg 2004: 204), exempelvis *ha*, *göra* och *ta*. Olli använder sig av sådana verb som har en nära koppling till händelserna i klassrummet såsom att *rita*, *färglägga* eller *spela*. Av mentala verb uppträder *titta* och *vilja* mest frekvent hos Olli; detta beror på tendensen att fästa språkbadslärares uppmärksamhet under lektionerna genom att ropa ”Titta!”. Olli har också som vana att berätta högt vad han vill och inte vill göra. Grammatiska verb som *vara* och *ska* är mycket vanliga i Ollis muntliga produktion.

Oona använder sig av precis lika många verb som Olli och fördelningen mellan de tre grupperna är nästan identisk med Ollis; Oona producerar elva konkreta, sex mentala och tre grammatiska verb. Hon är dock den enda av informanterna som inte yttrar verbet *gå* men är den enda som använder verbet *åka*. De övriga konkreta verb i Oonas produktion är kopplade till aktiviteter som eleverna får göra i klassrummet för att hjälpa läraren; verb som *kopiera* och *dela ut* hör inte till de mest frekventa hos barn med svenska som modersmål och är resultat av inflödet som produceras i skolmiljön. Mentala verb som *veta* och *prata* är en del av Oonas repertoar tillsammans med de mest typiska verb som även Olli använder, dvs. *vilja* och *läsa*. Oona producerar tre olika grammatiska verb, *vara*, *kunna* och *ska*.

Annas muntliga andraspråksproduktion innehåller åtta olika verb varav fyra är konkreta, två mentala och två grammatiska. Eftersom hennes yttranden ofta består av kodväxling och helfraser visar hon få tecken på strävan efter att utvidga sin verbanvändning i egenproduktion på svenska. Det är en orsak till hennes låga utvecklingsstadium enligt FMH-modellen, dvs. nivå 1. Anna producerar enkla konkreta verb (*ha*, *få* och *gå*) och endast en gång verbet *skratta* men hon gör det genast efter att Oona har producerat samma verb vilket enligt min tolkning betyder att Anna enbart härmar Oona. Av mentala verb är de *se* och *prata* som förekommer i Annas yttranden. Jag anser att Anna kunde ha mest nytta av denna verbgrupp i sin andraspråksutveckling eftersom med hjälp av verb som *tycka* och *vilja* kunde hon rätt enkelt öka sin egenproduktion och över

huvud taget skapa mer interaktion på svenska mellan sig själv och klasskamraterna samt läraren. Av grammatiska verb producerar hon under observationerna enbart *ha* och *kunna*.

Antti, som befinner sig på det lägsta utvecklingsstadiet i FMH-modellen, producerar så få som fyra verb under hela observationsperioden. Tre av verben är konkreta (*få*, *gå* och *bygga*) och ett är mentalt (*skriva*). Verbet *bygga* är anknyten till en situation då språkbadsleverna själva får bestämma aktiviteten under lektionen.

(23) Får man gå dit i korridoren att bygga?

Som det framkommer i exempel 23 innehåller frågan alla tre konkreta verb som han över huvud taget producerar. Han som blyg andraspråkstalare söker inte sig till situationer där interaktionen sker på svenska och på grund av det får han få möjligheter att yttra sig på sitt andraspråk. Det är antingen orsaken eller följderna av hans minimala andraspråks- och verbanvändning att han aldrig pratar om sig själv på svenska. Då de övriga informanterna ivrigt berättar vad de vill, har eller gör och samtidigt får tillfällen att använda andraspråket vågar Antti inte göra detsamma utan nöjer sig med enstaka ord på svenska och yttranden som inte berättar om honom själv.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att språkbadsleverna i denna studie producerar mestadels verb som är frekventa även hos lite äldre infödda talare av svenska. En del av de mindre frekventa verben är anknutna till språkbadslevernas vardag i skolan och de används ofta i aktiviteter som är typiska för förstaklassare. Verben som *rita*, *färglägga* och *göra* uppträder också ofta i språkbadslärares muntliga instruktioner som utgör en del av inflödet. Samma tendens finns också i Björklunds studie om språkbadslevernas tidiga andraspråk (Björklund 1996: 163). Jag kan dra en slutsats att dessa aktiviteter och instruktioner orsakar att konkreta verb förekommer i en stor utsträckning i den muntliga andraspråksproduktionen i mitt material. Språkbadsleverna kopplar ihop aktiviteterna och vissa verb och det är naturligt för dem att använda dem. Eftersom de konkreta verben, såsom benämningen låter förstå, beskriver händelser som enligt Viberg (2004:

205) är ”omedelbart tillgängliga för sinnena”, kan man tämligen lätt konstatera att eleverna lär sig dem genom att själv agera i situationen.

De mentala verben är en aning mer abstrakta; andelen av dem kommer att öka i samma takt som elevernas kognition utvecklas och då språket förvandlas från det kontextbundna mot det mindre kontextbundna. De mer talföra språkbads eleverna visar tecken på utveckling eftersom de har börjat använda mentala verb i utflödet. Olli, Oona och Anna har några grammatiska verb i sina repertoarer men de förekommer ofta i helfraseringsliknande frågekonstruktioner ”Kan jag + infinitiv” eller ”Ska jag + infinitiv” (jfr Savijärvi 2011: 206–211). Antalet grammatiska verb utgör en större del av den muntliga egenproduktionen i påståendesatser först då språkbads eleverna är kapabla till att diskutera om ett mindre kontextbundet tema. Utvecklingen är satt igång men den behöver förstärkas i form av ökade tillfällen att öva konstruktioner som innehåller grammatiska verb. Enligt min mening borde särskilt Antti utsättas för situationer där han utmanas att använda t.ex. de helfraseringsliknande frågorna för att komma vidare i utvecklingsprocessen. När jag speglar beläggen i mitt material mot Vibergs påstående är det tämligen enkelt att se kopplingen mellan informanternas verbanvändning och utvecklingsstadium. De talföra eleverna Oona och Olli som befinner sig på ett högre utvecklingsstadium än Anna och Olli enligt modifierade nivåerna i FMH-modellen (nivå 2,5 respektive 1,5 och 1) använder sig av verb i en större utsträckning både kvantitativt och kvalitativt.

Adjektiv

Språkbads eleverna i mitt material har inte som vana att tillägga adjektiv i de yttranden de producerar vilket kan konstateras på basis av det låga antalet adjektiv i hela materialet. Sammanlagt yttras enbart sex olika adjektiv (Oona tre, Anna två och Olli ett). Adjektiv är inte obligatoriska i en lyckad interaktion men med hjälp av dem blir språket mer detaljerat. När antalet adjektiv i min studie förknippas med antalet producerade yttranden i materialet kan jag konstatera att resultatet är rimligt men ändå tankeväckande eftersom t.ex. vid färgläggning av bilder yttrade sig informanterna ingenting om färgerna på bilden de arbetade med.

Språkbads eleverna i min studie producerar adjektiv som *tyst, grå, inne, rolig, fin, vit* och *bästa* under den fria kommunikationen på lektionerna. Det framkommer att eleverna inte är tvungna att tillägga adjektiv i yttranden för att bli förstådda utan interaktionen sker med substantiv (eller pronomen) och verb. Det som orsakar en lägre nivå hos informanterna vid analysen med processbarhetsteori är bristen på adjektiv i elevernas yttranden; för att kunna uppnå nivå två och tre kräver behärskning av attributiv respektive predikativ kongruens. Till exempel Olli som annars flitigt använder sitt andraspråk i form av substantiv och verb visar inget intresse för att börja tillägga och öva på adjektiv användning. Oona klarade av både attributiv och predikativ kongruens vilket enligt min mening tyder på att användningen av adjektiv kommer att öka inom kort. Anna som producerar mindre andraspråk jämfört med Olli och Oona kommer om en stund uppnå det nästa utvecklingsstadiet enligt analysmodellen eftersom hon har börjat öva placering av adjektiv i sina yttranden. Resultatet i mitt material avviker mycket från Björklunds (1996: 210–217) eftersom mina informanter producerar adjektiv sparsamt medan informanterna i årskurs 1 och 2 i Björklunds studie använde många adjektiv. Mina informanter skulle ha kunnat använda färgbenämningar t.ex. i presentationer av teckningar då det var möjligt att berätta med vilken färg olika delar av teckningen var ritade. Utöver utflödet kunde eleverna få inflöde både från språkbadsläraren och från klasskamraterna vilket kunde vara till nytta med tanke på utvecklingen.

Pronomen

Det var överraskande att antalet pronomen som språkbads eleverna producerar skulle var lika högt som under observationerna. Ordklassen är den tredje största i mitt material och innefattar personliga, possessiva, demonstrativa, myckenhetspronomen, generaliserande, frågande och indefinita pronomen.

Av personliga pronomen används *jag* (alla informanter), *du* (Olli, Oona), *vi* (Olli, Oona), *han* (Olli), *hon* (Anna) och *de* (Oona, Anna). Ett stort antal av personliga pronomen är naturlig hos unga inlärare eftersom de hänvisar till en konkret person eller konkreta personer. Denna grupp av pronomen är den enda som innehåller belägg hos

alla informanter. Oona producerar mest pronomen (totalt 54) vilket har en direkt koppling till den låga andelen substantiv i hennes yttranden (totalt 5). Jag tolkar detta så att hon skulle behöva mer träning för att kunna uttrycka sig mer precist och på detta sätt börja använda s.k. skolspråk istället för vardagsspråk i skolan. Den som lyssnar på Oonas muntliga produktion måste befinna sig i samma utrymme för att kunna förstå till vilka saker hon refererar.

Possessiva pronomen som används av informanterna är *din* (Olli), *min* (Oona, Anna), *mina* (Oona) och *vår* (Anna) och de används sällan jämfört med de personliga pronomina. Orsaken till detta kan vara att pronomina ska kombineras med ett substantiv om informanten vill presentera någonting; Olli och Anna klarar av att kombinera (*din penna* respektive *min bästa kompis*) medan Oona fortsätter att visa med handen till vilket föremål hon syftar på. Antti producerar inga belägg i denna kategori.

Demonstrativa pronomen är den största gruppen hos mina informanter. Beläggen består av *det här* (Olli, Oona), *den här* (Olli, Oona), *den* (Olli, Oona, Anna), *det* (Olli, Oona, Anna), *de där* (Oona), *de här* (Oona), *den där* (Oona), *det här* (Anna). Som det har framkommit tidigare visar överanvändningen av pronomen i denna kategori att språkbadseleverna saknar ett stort antal substantiv med tanke på de produktiva färdigheterna. Jag anser att överanvändningen är ett tecken på utvecklingen i andraspråket eftersom eleverna uttrycker sig på svenska istället för att byta till finska. Att språkbadseleverna för tillfället nöjer sig med pronomina istället för substantiv betyder också att interaktionen i klassrummet mestadels handlar om här och nu och det mer abstrakta skolspråket utgör en del av andraspråksproduktion först senare. Det är igen värt att uppmärksamma hur Anttis utveckling verkar stå stilla eftersom han inte ens en gång försöker använda sig av uttryck med demonstrativa pronomen.

Tre mindre pronomengrupper innehåller enstaka belägg på de pronomina språkbadseleverna i denna studie producerar. Myckenhetspronomenet *mer* yttras en gång av Oona men detta är ett bra tillägg i hennes repertoar. Frågende pronomenet *vilken* (Olli) och *vad* (Oona, Anna) förekommer ofta i enkla frågor som liknar helfraser, t.ex. ”Vilken sida?”. Generaliserande pronomenet *man* (Olli, Oona, Antti) har börjat

dyka upp i sammanhanget där även personliga pronomen skulle vara aktuella. Jag anser att Ollis och Oonas förmåga att välja mellan personliga och generaliserande pronomen lovar bra med tanke på utvecklingen. Det indefinita pronomenet *någon* används antingen som sådan (*Jag ser inte någon här* av Olli) eller i kombination med ett annat pronomen (*Jag vill ha någon annan* av Oona). Det är betydelsefullt att de mer talföra eleverna har flera typer av pronomen i sin muntliga produktion och på detta sätt har större variation inom ordklassen pronomen.

Resultatet om pronomina kan sammanfattas så att informanterna i min undersökning tenderar att överanvända vissa pronomen eftersom de ännu inte kan ersätta dem med mer precisa uttryck, t.ex. substantiv. Utvecklingen går framåt hos Olli, Oona och Anna medan Anttis utveckling är svårare att definiera på grund av ringa yttranden på andraspråket. Att få Antti att producera mer svenska skulle positivt gynna hans utveckling och samtidigt ge för observatören mera stoff på vilket analysen eller bedömningen kan basera på.

Adverb

Förekomster av adverb är tämligen frekventa i mina informanternas yttranden. Jag har kategoriserat beläggen enligt Hultman (2003: 170) för att kunna belysa vilka adverb språkbådseleverna använder muntligt.

Kategorin 'Omfattning' innehåller adverb som *inte (bara/ännu)* (Olli, Oona, Anna) och är den största tack vare negationen. Det är typiskt för mina informanter att berätta vad de inte tycker om att göra under lektionerna. Kategorin 'Logisk relation' innefattar få exempel från tre av språkbådseleverna: *också* (Olli, Oona, Anna) och *varför* (Olli). Det förstnämnda adverbet yttras ofta i situationer då eleven bifaller någonting som har diskuterats i klassrummet. Pronomen för 'tid' är följande: *då* (Olli), *först* (Oona), *i morgon* (Oona), *sedan* (Oona) och *när* (Oona). Även om verbformerna presens och perfekt är mest frekventa i informanternas muntliga produktion verkar det finnas enbart lite behov av att använda adverb som anger tid. 'Rum' anges genom användning av *hit* (Olli, Oona), *dit* (Antti), *här* (Olli, Oona, Anna) och *där* (Oona, Antti, Anna). Av

informanterna är det Oona och Olli som använder adverb i någon mån men för tillfället har de fortfarande mer fokus i användning av substantiv och verb. Kategorin 'Sätt' innehåller ett exempel av Oona (*så*).

Konjunktioner och prepositioner

Till slut granskar jag hur många typer av konjunktioner och prepositioner språkbadseleverna i mitt material producerar. De två ordklasserna utgör enbart en liten del av språkbruket hos mina informanter. Det förekommer tre olika konjunktioner hos informanterna: *så att* (Olli), *och* (Olli, Oona och Anna) samt *men* (Oona och Anna). Detta beror troligen på de satstyper informanterna producerar, dvs. enkla fristående huvudsatser som ofta saknar samordning. Eftersom eleverna är på relativt låg nivå i FMH-modellen är det naturligt att användningen av konjunktioner är sporadisk. Då elevernas andraspråksproduktion börjar öka kommer de att utvidga användning av konjunktioner åtminstone kvantitativt men förhoppningsvis också kvalitativt.

I min studie förekommer prepositioner oftare i språkbadselevernas muntliga andraspråk än konjunktioner; alla informanter producerar minst två olika prepositioner. Det uppträder enbart lite variation i användningen eftersom det totala antalet olika prepositioner är tre. Av prepositioner används *i* (alla informanter), *med* (Olli, Oona och Antti) samt *till* (Oona). Kvantitativt är det Olli som inkluderar mest prepositioner i utflödet (sammanlagt 8 gånger) och på det viset visar att han börjat förstå deras funktion i svenskan. Även de övriga informanterna producerar satser som kräver preposition vilket leder till att prepositionerna ofta utelämnats i satserna. När informanternas verbanvändning blir mångsidigare och yttranden mer beskrivande och precisa kommer antalet prepositioner att öka avsevärt.

Ordvariation

Den sista aspekten beträffande variation i FMH-modellen är ordvariation, dvs. hur många olika ord inläraren producerar (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 74). Eftersom mitt material är muntligt bildar informanternas yttranden inte likadana

helheter som en skriftlig text skulle göra. Av denna anledning har jag sammanställt var och ens yttranden på svenska under en lektion i ett läroämne till en större helhet. Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 74) bör uträkningen kunna appliceras i texter av varierande längder; detta görs genom formeln $\text{type}/\sqrt{\text{token}} \times 2$. Jag har utelämnat belägg som innehåller lika många ordtyper som det finns ord sammanlagt eftersom de tenderar att vara för korta för att analysera (antalet ord är högst sju i dessa yttranden). Resultatet belyser även hur lektionen ifråga påverkar elevernas språkproduktion.

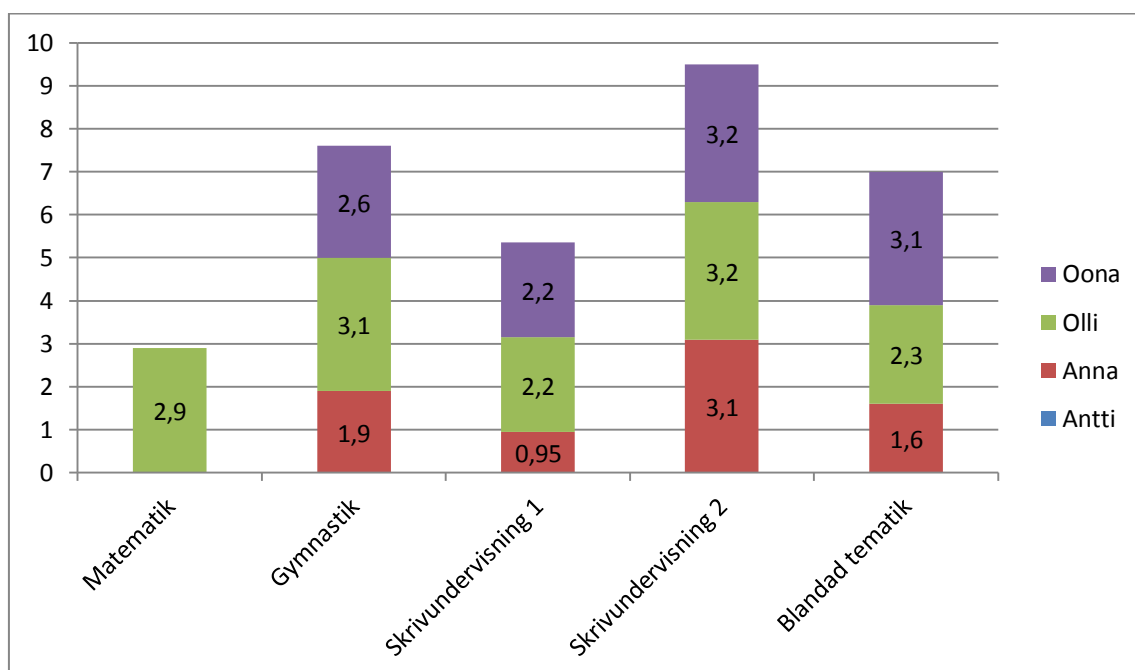


Diagram 3. Ordvariation i den muntliga produktionen läroämnesvis

I diagram 3 redovisas hur stor ordvariationen är under olika lektioner. Ju större andelen är desto mer finns det olika ord i informanternas utflöde. Den talföra pojken Olli är den enda som har variation i sitt andraspråk under alla lektioner medan den tystlåtna pojken Antti producerar enbart liten mängd av svenska så att variationen inte kan räknas enligt formeln i FMH-modellen. I mitt material är den läroämnesrelaterade ordvariationen stor hos Anna medan Olli och Oona varierar sitt andraspråk tämligen konsekvent.

Eftersom informanterna producerar mestadels enstaka ord under matematiklektionerna har jag sammanställt alla yttranden under dessa lektioner till en helhet. Anna deltar inte

muntligt i undervisningen under matematiklektionerna vilket betyder att hon aldrig använder sig av andraspråket under observationsperioden. Det är omöjligt att diskutera hur varierat hennes språk är beträffande matematikrelaterade teman. Även Oona och Antti producerar så litet andraspråk under lektionerna att det inte finns skäl att räkna ordvariationen. Olli är aktiv och ivrig att producera svenska under matematiklektionerna; av hans 24 ord är 20 olika vilket ger en variation på 2,9 enligt formeln. Detta betyder att variationen är relativt hög eftersom samma ord inte upprepas alltför många gånger.

Gymnastiken kan tänkas vara mindre gynnsam för andraspråksproduktion men tre av språkbadseleverna i min undersökning tar vara på att träna sin svenska även på de lektionerna. Antti använder sig av endast nio ord under lektionerna och på grund av detta har jag inte räknat hans ordvariation. Anna producerar sammanlagt 14 ord varav 10 är olika och variationen är 1,9 sålunda. Utifrån detta kan jag konstatera att resultatet inte är högt men det är först och främst det låga antalet ord som inverkar resultatet. Oona visar tecken på att ha bra variation i andraspråket under gymnastiklektioner eftersom av hennes 22 ord är 17 av olika ordtyper och variationen är 2,6. Det är igen Olli som har den största variationen i sin svenska; han producerar 27 ord och 23 av dem är olika. Variationen är 3,1.

Under de tre lektionerna med skrivundervisning och läsning av pulpetböcker är användningen av andraspråk mycket frekvent hos alla andra förutom Antti som är hela tiden tyst eller använder sitt förstaspråk. Ollis ordvariation är 2,2 respektive 3,2 varav den sist nämnda är den högsta variationen han har under observationerna. Under denna lektion producerar han sammanlagt 49 ord och 32 av dem representerar olika ordtyper. Hans produktion är inte identisk på alla lektioner eftersom under en lektion uttrycker han sig endast med ett ord på svenska. Användning av andraspråket varierar också mycket hos Anna eftersom under en lektion producerar hon ingen svenska, under en annan lektion är variationen 0,95 medan en gång är variationen 3,1. Eftersom Anna är blyg att använda svenska är variationen 3,1 ett avsevärt resultat för henne; då producerar hon 36 ord under en lektion och 26 av orden är olika. Oona har den minsta skillnaden i

ordvariationen: den är två gånger 2,2 och en gång 3,2. Den största variationen har hon då hon producerar totalt 35 ord varav 27 är olika.

Till sist redogör jag för ordvariation hos mina informanter under lektioner med blandad tematik. Detta betyder att lektionerna är korta, hålls vanligen före lunchen, och innehållet handlar om teman som eleverna kommer att arbeta med efter lunchen eller som de har haft tidigare på dagen. Antti producerar sammanlagt sju ord på svenska under dessa lektioner och därför kan variationen inte beräknas på ett pålitligt sätt. Anna har den näst lägsta variationen under dessa lektioner; ordvariationen är 1,6 och även antalet ord är lågt. Både Olli och Oona har en lektion då de använder sig av så lite svenska att det inte är möjligt att räkna ordvariationen. Under den andra lektionen har de båda en mycket högre ordvariation: Olli har 2,3 och Oona har 3,1. Olli är mindre aktiv under dessa korta lektioner medan Oona producerar det största antalet ord under en lektion i denna studie, dvs. sammanlagt 57 ord.

Eftersom jag inte kan jämföra informanternas ordvariation med tidigare produktion kan jag ändå jämföra resultatet mellan de olika lektionerna. Det var inte möjligt att räkna ordvariation i Anttis andraspråksproduktion eftersom antalet ord han producerade var för litet. Utifrån detta resultat konstaterar jag att utan hjälp från språkbadsläraren kommer han att utvecklas långsammare i sitt andraspråk än de övriga informanterna. Mer systematisk uppmuntran till att delta i de muntliga klassrumsaktiviteterna kunde vara till nytta för honom särskilt om han inte av eget initiativ börjar producera mer svenska. Annas andraspråksanvändning är inte relaterad till en viss lektion utan hon producerar svenska ojämnt under de observerade lektionerna. Hon har både mycket hög och låg ordvariation. Eftersom det finns hög ordvariation under en del av lektionerna konstaterar jag att utvecklingen kommer att framskrida inom den närmaste framtiden. Ordvariationen i Ollis yttranden är mycket hög och oberoende av lektionstyp även om det finns några lektioner då han är mer tystlåten än vanligt. Han visar redan en mångsidig behärskning av andraspråket ifråga om ordförrådet. Om jag jämför elevernas andraspråksproduktion mellan de olika lektionerna ger matematiklektionerna den minsta möjligheten för eleverna att yttra sig med längre satser eller sekvenser medan de mindre

innehållsbundna lektionerna erbjuder flera tillfällen till aktiv egenproduktion och utveckling av andraspråket utifrån begripligt utflöde.

I detta avsnitt har jag redovisat ur olika perspektiv hurdan variation mina informanter har i sitt andraspråk. Mina resultat har visat att individuella skillnader mellan språkbadseleverna har en större betydelse i denna delanalys med FMH-modellen. För att kunna diskutera variationen i ord, ordklasser eller satsfördelningen i fundamentet krävs att informanterna producerar tillräckligt mycket andraspråk. På grund av detta är beskrivningen av variationen i Anttis andraspråk bristfällig eftersom de korta yttranden innefattar för litet stoff att utgå från. Han upprepar sällan samma ord i sina yttranden men eftersom den längsta satsen bestod endast av åtta ord ger en analys av hans ordvariation inget pålitligt resultat. Anna har ett sådant antal belägg att det möjliggör en analys av variation. Hon använder ord från alla ordklasser i sitt muntliga andraspråk vilket leder till relativt hög ordvariation i vissa av hennes yttranden. Annas andraspråksanvändning har ingen anknytning till de olika lektionerna utan hon skulle behöva uppmuntran till muntlig produktion under alla lektioner. Oona producerar mycket andraspråk och har redan hög ordvariation i sina yttranden och ordklasserna är tämligen utvecklade. För att utvecklingen skulle framskrida och ordvariationen öka behöver hon få mer substantiv i sitt ordförråd. Även Olli har en hög ordvariation vilket betyder att han är kapabel till att producera rätt mångsidigt andraspråk. Eftersom han söker sig till situationer där andraspråket kan produceras kommer utvecklingen att ske nästan utan läraransträngning.

6 DISKUSSION OCH SAMMANFATTNING

Syftet med denna avhandling var att redogöra för hurdan svenska fyra förstaklassare i tidigt fullständigt språkbud producerar muntligt under lektioner i olika läroämnen. Den muntliga andraspråksproduktionen var inte bunden till planerade test eller uppgifter utan språket användes i kommunikation i autentiska klassrumssituationer. Andraspråksproduktionen analyserades ur grammatiskt perspektiv vilket har inte gjorts i omfattande grad inom språkbud. Olika grammatiska strukturer representerade fyra utvecklingsnivåer i den använda analysmodellen av Flyman Mattsson och Håkansson (2010). Även om FMH-modellen baserar sig på processbarhetsteorin ligger tyngdpunkten i analysen vid utveckling av och variation i informanternas andraspråk.

Mitt delsyfte var att undersöka om det finns en koppling mellan informantens sociala stil och utvecklingsnivå enligt FMH-modellen. Jag valde den sociala stilen som en aspekt i min studie eftersom det inte finns undersökningar om skolelevernas sociala stil och dess förhållande till andraspråksproduktion. Det finns en fallstudie på daghemsnivå (Mård 2002) vilken beskriver skillnader mellan språkanvändningen hos talföra och tystlåtna språkbudselever. Materialet i min studie består av klassrumsobservationer som utfördes under en veckas tid våren 2013. Iakttagelserna och det inbandade materialet har transkriberat enligt anvisningarna i FMH-modellen. Analysen har varit kvalitativ men framställningen av resultaten av automatisering och variation har förutsatt kvantitativ analys.

Jag har beskrivit elevernas utvecklingsstadium utifrån FMH-modellen där de grammatiska strukturerna diskuteras ur tre perspektiv: processning, automatisering och variation. De slutsatser som jag har dragit ger en begränsad bild av informanternas andraspråksproduktion eftersom jag observerade eleverna under en kort period och analyserade endast den muntliga produktionen. För att kunna skapa en heltäckande bild av andraspråksproduktionen borde jag också ta den skriftliga produktionen i beaktandet eftersom dessa färdigheter inte alltid utvecklas parallellt. Utan att kunna jämföra resultatet i den muntliga produktionen med resultatet i den skriftliga kan jag enbart

beskriva hälften av andraspråksanvändningen. (jfr Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 63.)

I min undersökning hade språkbads elevernas sociala stil en stor inverkan på utvecklingsnivån. Antagandet om att de mer talföra språkbads eleverna producerar mer andraspråk realiserades i verkligheten beträffande elevernas placering på utvecklingsnivåerna. Eftersom beskrivningen utgår från det muntliga andraspråket har de mer tystlåtna eleverna mindre möjligheter att uppvisa sin andraspråksbehärskning. Som följd av den ringa muntliga andraspråksproduktionen blev variationen i de tystlåtna elevernas utflöde begränsad. Ur denna synvinkel skiljer min studie från Mårds eftersom hon konstaterar att det inte var enkelt att bedöma hur mycket sociala stilen påverkade kommunikationssituationerna (Mård 2002: 213).

Min analys av elevernas utvecklingsnivåer är kopplad till de tillfällen materialet samlades in. Med hjälp av FMH-modellen har jag ändå kunnat sammanställa vilka morfologiska och syntaksiska strukturer informanterna redan börjat processa och vilka de börjar processa i framtiden. Jag baserar min tolkning av den framtida utvecklingen på de belägg på grammatiska strukturer som ligger strax ovanför elevens nivå. De båda talföra eleverna och den tystlåtna flickan hade börjat processa strukturer på nivå 3 respektive nivå 2 även om de enligt processbarhetsteorin inte hade tillägnat grammatiken successivt. Jag drar en slutsats att inlärningsgångarna i svenska inte är optimala för språkbads eleverna. En förklaring är att eleverna tillägnar sig sammansatta tempus tidigare och preteritum senare än andra inlärare i svenska. Språkbadsläraren kunde om så önskar vidta åtgärder utifrån analysen genom att exempelvis tillägga nya uppgifter i undervisningen som skulle främja elevernas muntliga andraspråksproduktion i endamålsenliga situationer.

Antti

Det framkommer i undersökningen att tre av de fyra informanterna producerar tämligen mycket muntligt andraspråk i klassrummet under både fri samtal och undervisning. En av informanterna, en tystlåten pojke, skiljer sig avsevärt från de övriga tre i mängden av

andraspråksproduktion. Han kan för tillfället processa endast numerus och genus på substantiv samt presens av enkla tempus. Resultatet har en stark anknytning till Anttis sociala stil eftersom han inte deltar i undervisningen på sitt andraspråk lika mycket som de andra eleverna i min undersökning. Anttis yttranden är korta satser utöver en längre *ja/nej*-fråga. Han producerar grammatiskt korrekt svenska men han vågar inte ta risker i andraspråket utan vägrar uttrycka sig det som det enligt honom inte är korrekt. Det finns ringa belägg på helfraser i hans utflöde. Eftersom det inte finns tillräckligt med förekomster av strukturer på andraspråket är det problematiskt att beskriva utvecklingen utifrån FMH-modellen. Jag konstaterar att Antti befinner sig på den lägsta utvecklingsnivån, dvs. på ordnivån. Hans yttranden på andraspråket är för korta för analys av variationen i språket. Detta är paradoxalt eftersom han inte upprepar samma ord flera gånger i sina yttranden men formeln i FMH-modellen är avsedd för beräkning av längre sekvenser än vad Antti producerar. Han skulle behöva mer uppmuntran till aktiv andraspråksproduktion så att han inte skulle bli receptivt tvåspråkig. Målet i språkbud är funktionell två- eller flerspråkighet där inläraren är aktivt tvåspråkig (se Björklund m.fl. 2005: 5). För att få fram en mer sanningsenlig bild av Anttis andraspråksbehärskning behövs användning av eliciteringsstrategier.

Anna

Den tystlåtna flickan, Anna, kan processa desamma strukturerna som Antti på utvecklingsnivå 1. Därtill har hon börjat processa attributiv kongruens som hör till utvecklingsnivå 2 men eftersom hon inte klarar av sammansatt tempus uppnår hon inte frasnivån. Utgående från dessa få exempel kan jag dra en slutsats att hon först utvecklar det beskrivande språket genom använda adjektiv och efter det kommer behovet av sammansatta verbformer. Anna växlar ofta mellan sitt första- och andraspråk samt använder ofta helfraser på svenska. Hennes ordförråd är inte ännu tillräckligt omfattande för utvidgad sin egenproduktion. Eftersom hennes andraspråksutveckling har ännu inte kommit långt kunde bedömningen av kunskaperna eventuellt varit annorlunda och på högre nivå ifall jag hade utnyttjat eliciteringsstrategier i min undersökning. Den korrekta placeringen av negationer kan vara följderna av helfraser som alltid innehåller negationen på samma plats. Hon producerar enbart en fråga (*ja/nej*)

under materialinsamlingen. Anna kan variera sitt språk men variationen är kopplad till ett bestämt läroämne och hon producerar inte lika varierande språk under lektioner med blandad tematik som under skrivundervisningen.

Olli

Den talföra pojken Olli har hunnit tämligen långt i sin muntliga andraspråksproduktion. Han deltar aktivt i undervisningen under lektionerna och tenderar att prova sig fram med andraspråket även om behärskningen inte alltid helt räcker till. Men det är ändå typiskt för Olli att han försöker använda fullständiga satser så ofta som möjligt. Hans yttranden är längre och innehåller mer variation om undervisningen är mindre ämnesbaserad och innehåller flera möjligheter att producera språket fritt utan att behöva diskutera ämnesinnehåll. Han producerar utöver påståendesatser rikligt med frågesatser; förhållandet mellan påståendesatser och frågesatser är 16/17. Detta framvisar att han redan har processat tillräckligt med grammatiska strukturer för att kunna variera mellan de två satstyperna. Av sökande frågor inleds alla fyra med skilda frågeord: *vad*, *varför*, *vilken* och *vem*. Dessa frågor syftar på intresset att ta reda på saker och detta intresse främjar eventuellt andraspråkstillägandet. *Ja/nej*-frågor som konstrueras med hjälp av verb och inversion är ännu vanligare: han ställer sammanlagt 13 frågor.

Hans produktion av svenska under lektionerna riktas mest till läraren. Belägg på elevdiskussionerna på svenska är få även om informanterna sitter i små grupper under lektionerna. Olli har en tendens att tilltala sina klasskompisar på förstaspråket och all svenskproduktion används i samtal med läraren. Även andelen helfraser är låg i den muntliga andraspråkproduktionen vilket ger mer utrymme för honom att testa de grammatiska strukturerna och därmed få dem under processning och automatisering.

Utgående från yttranden Olli producerat under datainsamlingen kan jag konstatera att placering av negation i påståendesatser börjat utveckla. Under observationerna tenderade han att placera negationen före verbet, dvs. han inte har processat svenskan V2-regel men förekomsterna av negationer tyder på att processning har kommit igång (se exempel 12). Därtill har användningen av prepositioner blivit en varsam del av

andraspråket även om han tenderar att överanvända prepositionen *i* i sina yttranden. Olli som yttrar sig mest av informanterna på svenska har börjat processa en struktur på satsnivån (3), nämligen inversion efter topikalisering i påståendesatser. Han kan konsekvent variera sitt språk oavsett tematiken under lektionen.

Oona

Den talföra flickan Oona är inte blyg under lektionerna. Hon tar ofta kontakt med läraren med hjälp av frågor på andraspråket eller kommenterar någonting som pågår i klassrummet. På grund av sin aktivitet har hon redan en tämligen bred repertoar av verb, pronomen och adverb i sitt muntliga andraspråk medan antalet substantiv är lågt. Detta orsakar överanvändning av pronomina *den/det/de här/där* i Oonas språk vilket utgör andraspråket mycket kontextbundet. Hon skulle behöva en rejäl utvidgning av substantiv i sitt ordförråd eftersom utan dem kan hon inte börja kombinera substantiv med adjektiv t.ex. i attributiv kongruens. Av verb har hon börjat pröva preteritum vilket kan tolkas så att hon känner behovet av nya verbformer i framtiden. Placering av negationer klarar hon bra av och befinner sig på den näst avancerade nivån men har ännu inte börjat producera tillräckligt med bisatser för att kunna gå vidare i utvecklingen. Oona har variation i sitt andraspråk och kan producera olika ord och uttryck under nästan alla lektioner; enbart matematiklektioner var inte tillräckligt uppmuntrande för henne eftersom hon kommunicerade med korta yttranden på svenska.

Jag konstaterar utgående från resultateten att den sociala stilen är en orsak till utvecklingsnivån i andraspråket både hos de talföra och hos de tystlåtna. Mitt resultat följer samma trend som i Mård (2002): de talföra producerar mer svenska jämfört med de tystlåtna. Inom andraspråksforskningen har forskare lyft fram språkinlärare som autonoma aktörer vilket har en central roll i min studie: de elever som vågar prova sig fram på andraspråket utvecklar detta fortare än andra. Den talföra pojken och flickan håller på att utveckla andraspråket på likartade spår; Olli och Oona är också mycket aktiva att använda svenska i klassrummet och framför allt vågar utsätta sitt språk under test genom att yttra sig mycket spontant med nya fraser. Sammansatta tempus i Oonas

repertoar utgörs mestadels av konstruktionen hjälpverb + infinitiv medan Ollis yttranden utgörs hälften och hälften av perfekt och hjälpverb + infinitiv.

FMH-modellen är skapad ursprungligen som lärarverktyg med tanke på invandrarelever i Sverige och utgår från utvecklingsstadier i enlighet med processbarhetsteorin. Modellen strävar efter att täcka även andra viktiga delar av andraspråksinläringen, dvs. automatisering och variation för att kunna bedöma elevernas utveckling i andraspråket. Avsikten med modellen är att beskriva utvecklingen i språket istället för att analysera de fel som informanterna producerar. (Flyman Mattsson & Håkansson 2010: 9, 19.) Utgående från mina resultat kan jag konstatera att FMH-modellen delvis kan tillämpas i språkbadskontexten. Språkbads eleverna i min studie tillägnar sig svenskans grammatiska strukturer i en annan ordning än tidigare resultat i tillämpning av processbarhetsteorin har visat (t.ex. perfekt före preteritum och ringa användning av adjektiv i det tidiga andraspråket). Detsamma gäller även i Paavilainens undersökning (2010) till vissa delar eftersom högstadieeleverna hade lärt sig konstruktionen hjälpverb + infinitiv före presens.

På grund av variationen i inlärningsgångarna är det besvärligt att placera eleverna på utvecklingsstadierna eftersom de tenderar att klara av hälften av de konstruktionerna som krävs för att uppnå nivån. Informanterna i min studie tenderar också att hoppa över delar av utvecklingsstadierna även om detta inte är möjligt enligt processbarhetsteorin. Analysmodellen kan dock användas som verktyg hos språkbadslärare efter några modifieringar. Med hjälp av analysmodellen kan språkbadsläraren lägga märke till både individuella skillnader mellan eleverna samt de strukturer som kunde främja språkutvecklingen. Det krävs dock mer forskning om inlärningsgångarna i svenska hos språkbads eleverna för att kunna fastställa och omstrukturera nivåerna i processbarhetsteorin till språkbadskontext. Tills ett mer omfattande antal undersökningar om inlärningsgångarna har publicerats ska språkbads elevernas språkbehärskning bedömas enligt varje forskares egen motivation att utgå från nivåerna enligt processbarhetsteorin.

Oavsett bristfälliga aspekter kan man med hjälp av FMH-modellen beskriva vilka grammatiska strukturer språkbadsleverna har börjat processa och med vilka de behöver mer stöttning; genom att skapa flera tillfällen för begripligt utflöde får språkbadsleverna möjligheter att utveckla sitt andraspråk mot högre nivåer (se Swain 1985).

Genom att granska relationen mellan korrekta yttranden och inkorrekta yttranden, dvs. under spalten ”obligatoriska kontexten” i tabellerna kan språkbads läraren mer medvetet planera olika åtgärder för att stödja automatiseringsprocessen (eller processning av strukturen). Språkbadsundervisningen utgår från integrering av språk och ämne och det skulle vara enkelt att exempelvis kombinera träning av numerus, genus och attributiv kongruens med en matematikuppgift där hela klassen arbetar tillsammans. Idealiskt kunde detta leda till både ökat inflöde och utflöde på en och samma gång. Detta kunde även gynna de blyga och icke-risktagare i klassrummet och resultera i mer andraspråksproduktion. Det kommer också fram i min undersökning av läroämnet påverkar hur mycket andraspråk informanterna producerar. Ur detta perspektiv kunde språkbads läraren kontrollera relationen mellan inflöde och utflöde under vissa lektioner och vid behov skapa flera tillfällen för eleverna att kommunicera på andraspråket.

Min undersökning är produktorienterad med i framtiden kunde den kompletteras med en processororienterad aspekt. Därtill kunde analysmodellen modifieras för att tjäna bättre bedömningen av språkbadsleverna som andraspråksinlärare genom att relatera för språkbadsleverna typiska inlärningsgångar med de utvecklingsstadierna som presenteras i modellen. Ytterliga kunde modellen testas longitudinellt i språkbadskontexten för att kunna se dess användbarhet i en större utsträckning.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Anders-Börje (1992). *Second language learner's acquisition of grammatical gender in Swedish*. Doktorsavhandling. Gothenburg Monographs in Linguistics 10. University of Göteborg.
- Axelsson, Monica (1994). *Noun phrase development in Swedish as a second language. A study of adult learners acquiring definiteness and the semantics and morphology of adjectives*. Doktorsavhandling. Centre for Research on Bilingualism. Stockholm University.
- Axelsson, Monica (2003). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: Louise Bjar & Caroline Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, Jan (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Bristol, UK; Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari (2007). *Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145.
- Bergroth, Mari & Siv Björklund (2013). Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I: Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (toim.). *Kaksikielinen koulu. Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola. Ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 62. Suomen kasvatustieteellinen seura. 91–114.
- Björklund, Siv (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbads elevernas andraspråk*. Acta Wasaensia 46. Språkvetenskap 8. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Kompendium 4. Levón instituutti. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2011). Integrating multiple languages in immersion: Swedish immersion in Finland. I: Diane J. Tedick, Donna Christien & Tara Williams Fortune (eds.). *Immersion education: practices, policies, possibilities*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters. 13–35.
- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbads elevernas lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia 105. Språkvetenskap 22. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ellis, Rod (1988). *Classroom second language development*. Prentice Hall.
- Ellis, Rod (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, Christopher M (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability and motivation in the L2 classroom. *Language learning*, 36, 1. 1–25.
- Enström, Ingegerd (2004). Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 171–196.
- Flyman Mattsson, Anna & Gisela Håkansson (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Gass, Susan M. & Larry Selinker (2001). *Second language acquisition. An introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrum. (Scaffolding language, scaffolding learning, översatt av Inger Samuelsson)*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Glahn, Esther, Gisela Håkansson, Björn Hammarberg, Anne Holmen, Anne Hvenekilde & Karen Lund (2001). Processability in Scandinavian second language acquisition. *Studies of Second Language Acquisition*, 23. 389–416.
- Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 25–78.
- Hansson, Kristina & Ulrika Nettelbladt (2007). Bedömning av språklig förmåga hos barn. I: Ulrika Nettelbladt & Eva-Kristina Salameh (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur. 255–287.
- Harley, Birgit, Jim Cummins, Merrill Swain & Patrick Allen (1990). The Nature of language proficiency. I: Birgit Harley m.fl. (eds.). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. 7–25.
- Hultman, Tor G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyltenstam, Kenneth (1978). *Progress in immigrant Swedish syntax. A variability analysis*. Doktorsavhandling. Lunds universitet.
- Håkansson, Gisela (2001). Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4. 85–99.

- Håkansson, Gisela (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 153–169.
- Høigård, Anne (2001). *Barns språkutveckling: muntlig og skriftlig*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, Nils (1995). *Barnspråk och ungdomsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Keskuskoulu = Läroplanen i Keskuskoulu 2012 [online]. [Citerat 2.5.2014]. Tillgänglig: <http://www.edu.vaasa.fi/kk/>
- Kotsinas, Ulla-Britt (2005). *Invandrarvenska*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, Stephen & Robin Scarcella (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning* 28, 283–300.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Levelt, Willem (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Linnarud, Moira (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lyons, John (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge University Press.
- Metsämuuronen, Jari (2006). Metodologian perusteet ihmistieteissä. I: Jari Metsämuuronen (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus. 16–77.
- Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudie på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 100. Språkvetenskap 21. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Netten, Joan & Claude Germain (2004). Theoretical and research foundations of intensive French. *The Canadian modern language Review* 60 (3). 275–294.
- Niemelä, Nina (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbud*. Acta Wasaensia Nr 194. Språkvetenskap 39.
- Norrby, Catrin & Gisela Håkansson (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyqvist, Eeva-Liisa (2013). *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inläraarsvenska. En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9*. Åbo universitet.

- Olsson, Henny & Stefan Sörensen (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. 3:e upplagan. Stockholm: Liber.
- Paavilainen, Marika (2010). *Inläring av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadiel elever*. Jyväskylä universitet.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje upplagan. Studentlitteratur.
- Philipsson, Anders (2004). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 117–151.
- Philipsson, Anders (2007). *Interrogative clauses and verb morphology in L2 Swedish. Theoretical interpretations of grammatical development and effects of different elicitation techniques*. Stockholm University.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred & Gisela Håkansson (1999). A unified approach towards the development of Swedish as L2. A processability account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21. 383–420.
- Rontu, Heidi (2005). *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*. Åbo Akademis förlag.
- Savijärvi, Marjo (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. I: *International review of applied linguistics*, 10. 209–231.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 235–253.
- Swain, Merrill (1996). Integrating language and content in immersion classrooms. Research perspectives. *The Canadian modern language review*, 4. 529–548.
- Vesterbacka, Siv (1991). *Elever i språkbadskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155. Filologi 19.
- Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Arlöw: Bokförlaget Natur och Kultur.

- Viberg, Åke (2004). Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 197–220.
- Vuorinen, Katariina (1991). *Svenskan i kommunikationen mellan språkbads elever*. Opublicerad avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.
- Vuorinen, Katariina (1999). Språkbads elevernas kommunikativa kompetens. I: Christer Laurén (red./ed.). *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland. Language acquisition at kindergarten and school. Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland*. 2. rev. uppl. Vasa: Vasa universitet. 31–44.

Bilaga 1. Sammanställning av de centrala ordklasserna i språkbadslevernans andraspråksproduktion

	Olli	Oona	Antti	Anna
Substantiv	slalom, sport, tanke, timme, gång (2), bok (3), häfte, penna, hund, trappa, is, sida, innebandykläder, sko, rast, pulpet, väska	papper, pulka, växt, gran, augusti	gubbe, korridor, bus, fisk	papper (2), kompis, skola, augusti
Verb	vara (3), tycka, ha (5), skriva (3), måste (3), göra (8), kunna (4), få (9), finnas, titta, rita (3), vilja (2), ska, ta, gå (2), se, läsa, sluta (2), färglägga, spela	kunna (3), vara (8), ha (2), prata, skratta, kopiera, få (3), ta (3), göra (4), orka (2), läsa, tycka om, vilja (7), dela, åka, komma (2), ska (5), skriva (2), klippa bort, färglägga, veta, sjunga	få, gå (2), bygga, skriva på	vara (5), skrida, skratta, kunna (3), få (4), gå, se, prata, ha (2)
Adjektiv	tyst	grå, rolig, fin,		vit, bästa
Pronomen	det här (2), den (5), han, vilken (4), jag (7), man (7), det (3), din, du, den här, vi, någon	du (6), det här (4), vad (2), de där (2), vi (3), den här (3), de, jag (17), vem, den (3), man, mer, någon annan, det, min (2), de här (2), mina (2), den där	man, jag	jag (9), det, de (2), vår, den (2), min (2), hon, vad, det här (3)
Adverb	inte (8), inte bara, också, då, hit, här, säkert, varför (2)	inte (6), här (2), inne, också (3), så, hit, i morgon, sedan, där, först (2), varför, när	dit, där	här, där, inte ännu, inte, också
Konjunktion	så att, och (3)	och (2), men		men, och (3)
Preposition	i (6), med (2)	med, i	i, med,	till, i