

Grammatiska svårigheter hos andraspråksinlärare med finska som modersmål

Mathias Altinisik & Joel Nicolausson

Centrum för tvåspråkighetsforskning,
Institutionen för svenska och flerspråkighet
Examensarbete 15 hp
Examensämne: Svenska som andraspråk
Ämneslärarprogrammet i svenska som andraspråk, för arbete i
gymnasieskolan och vuxenutbildningen (300 hp)
Hösttermin 2020
Handledare: Julia Backelin Forsberg
English title: Difficulties in Swedish grammar for finnish second
language learners



Stockholms
universitet

Grammatiska svårigheter hos andraspråksinlärare med finska som modersmål

Mathias Altinisik & Joel Nicolausson

Sammanfattning

Vi har uppmärksammat att andraspråks elever med finska som modersmål har svårt att tillämpa olika grammatiska fenomen som finns i det svenska språket. Detta har väckt vårt intresse för det aktuella temat och därför vill vi i denna uppsats fördjupa våra kunskaper samt undersöka orsakerna till specifika svårigheter som finska andraspråksinlärare tenderar att ha i det svenska språket. I denna uppsats kommer vi att fokusera på de grammatiska fenomen som leder till svårigheter i andraspråksinläringen hos tvåspråkiga högstadiel elever med finska som modersmål. I uppsatsen försöker vi förklara de grammatiska felen genom att analysera skriftliga texter som andraspråksinlärarna med finska som modersmål har skapat. Syftet med vår undersökning är att få en bredare uppfattning av vad som orsakar de grammatiska felen i de tvåspråkiga elevernas skriftliga produktion och som stöd kommer vi att använda oss av både en kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod för att besvara undersökningens frågeställningar. Undersökningmaterialet består av 22 autentiska texter som högstadiel elever med finska som modersmål från årskurs 7 till 9 har skriftligt producerat. Dessa elever har en lång studiebakgrund och började studera det svenska språket i årskurs 6 i Finland innan de flyttade till Sverige. De analyserade elevtexterna producerades under olika tillfällen och är skrivna utifrån olika teman och genrer. Resultatet påvisar att de flesta grammatiska felen som eleverna gör vid skriftlig produktion av svenska uppstår dels av en negativ transfer, så kallad interferens, från modersmålet, dels av att modersmålet saknar målspråkets strukturer. Detta kan utrönas genom att bland annat jämföra de grammatiska strukturerna i både det svenska och finska språket; en kontrastiv analys tar vid. De fel som den kontrastiva analysen inte kunde förklara kan tänkbart uppstå av inlärningspråkets komplexitet, övergeneraliseringar, att inläraren inte besitter tillräckliga grammatiska kunskaper i målspråket samt att inläraren använt sig av kommunikationsstrategier.

Nyckelord

Svenska som andraspråk, finska som modersmål, grammatiska fel, kontrastiv analys, interimspråk, processbarhetsteori, transfer

Innehållsförteckning

Abstract	
1. Inledning	1
1.1. Syfte, frågeställning och förväntade resultat	1
2. Bakgrund	2
2.1. Modersmål, förstaspråk och andraspråk	2
2.2. Kort om det finska språket	2
2.3. Svenska och finska i kontrast	3
2.3.1. Substantiv	3
2.3.1.1. Genus	3
2.3.1.2. Bestämndhet	3
2.3.1.3. Kasus	4
2.3.1.4. Numerus	4
2.3.2. Adjektiv	4
2.3.3. Verb	4
2.3.4. Pronomen	5
2.3.5. Preposition	5
2.3.6. Syntax	6
2.3.6.1. Huvudsats	6
2.3.6.2. Bisats	6
3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning	7
3.1. Kontrastiv analys	7
3.2. Interimspråksteorin	8
3.3. Processbarhetsteorin	8
3.4. Transfer	9
3.5. Tidigare liknande studier	10
4. Material och metod	11
4.1. Material och informanter	11
4.2. Metodval	11
4.3. Metoddiskussion	13
4.4. Reliabilitet och validitet	13
4.5. Etiska principer	14
5. Resultat	15
5.1. Substantiv	15
5.2. Adjektiv	16
5.3. Verb	16
5.4. Pronomen	17
5.5. Preposition	18
5.6. Syntax	18
6. Analys och diskussion	20
6.1. Substantiv	20
6.2. Adjektiv	21
6.3. Verb	22
6.4. Pronomen	23
6.5. Preposition	23
6.6. Syntax	24
7. Framtida forskning	26
8. Referenslista	27
9. Bilagor	29

1. Inledning

Allt fler språk talas i Sverige i takt med att samhället blir mer mångkulturellt. Sverige har fem erkända nationella minoritetsspråk: *finska*, *meänkieli*, *samiska*, *romani chib* och *jiddisch*. Under 1970-talet anlände finska arbetskraftsinvandrare till Sverige och sedan dess har det finska språket vuxit och blivit det mest talade minoritetsspråket. Detta innebar att antalet finsktalande elever ökade i den svenska skolan och förblir än idag hög till antalet eftersom finsk arbetskraftsinvandring är fortfarande vanligt förekommande. Sverigefinska skolor grundas som följd och för att lärarna ska kunna ge god språkutvecklande stöttning till finska andraspråksinlärare är det viktigt att lärarna besitter en grammatisk medvetenhet kring inlärnarnas modersmål. Eftersom finskan tillhör samma språkfamilj som samiska och meänkieli kan även språklärare utnyttja erfarenheter inom finsk grammatik på skolor som har elever med samiska och meänkieli som modersmål.

Elever har rätt till att utöva och vidga sina språkliga kunskaper i sitt modersmål, vilket innebär att elever som tillhör en nationell minoritet har rätt till undervisning i det nationella minoritetsspråket (Skolverket 2020). Genom att elever får undervisning i sitt andraspråk (L2) utvidgas elevens språkliga repertoarer, vilket även gynnar elevens fortsatta inläring av sitt förstaspråk (L1). I en specialutformad skola för andraspråksinlärare är det en stor tillgång för språklärare att ämnesintegrera språkundervisningen utifrån elevens kunskaper i sitt första- respektive andraspråk (Christidis 2020).

Undersökningen i vår studie sker i form av en kontrastiv jämförelse mellan svenskan och finskan, vilket ger möjlighet att utföra en noggrann analys av olika sorts fel som inlärnarna gör i sina elevtexter. Vi tar även stöd av processbarhetsteori, interimsspråksteorin och begreppet transfer för att komplettera den kontrastiva analysen.

1.1 Syfte, frågeställning och förväntade resultat

Uppsatsens syfte är att identifiera och ge en förklaring till grammatiska fel och svårigheter som andraspråksinlärare av svenska med finska som modersmål producerar skriftligt. Med stöd av processbarhetsteori, interimsspråksteorin och begreppet transfer kommer undersökningen att genomföras med en kontrastiv analys på texter skrivna av elever i högstadiet (årskurs 7 – 9) på en sverigefinsk skola belägen i Sverige. Vidare är det även intressant att undersöka om inlärnarnas grammatiska fel kan bero på andra anledningar än deras modersmål.

Följande frågeställningar är vad som eftersträvas att svara på i uppsatsen:

1. Vilka grammatiska fel gör eleven med finska som modersmål i sina svenska texter?
2. Vilka grammatiska fel i de svenska texterna kan förklaras av påverkan från modersmålet?

2. Bakgrund

Under detta avsnitt redogör vi för centrala begrepp som är relevanta för denna undersökning. Här förklaras vad som definierar ett *modersmål*, *förstaspråk* (L1) och *andraspråk* (L2). Information om det finska språket uppges och vi redogör för grammatiska skillnader mellan svenskan och finskan.

2.1 Modersmål, förstaspråk (L1) och andraspråk (L2)

I språkvetenskapliga sammanhang likställs ofta begreppen *modersmål* och *förstaspråk*, även kallat language 1, L1 (Abrahamsson 2009:13; Nationalencyklopedin 2020). Ett modersmål och förstaspråk är det språk som man exponeras för och tillägnar sig innan man fyllt tre år (Abrahamsson 2009:13; Viberg 1993:18). Forskare är dock oeniga kring definitionen av modersmål (Håkansson 2003:18ff). I Skutnabb-Kangas forskning (1981, 2008) definieras det utifrån fyra följande kriterier:

- Ursprungskriteriet: modersmål definieras som det språk man först tillägnat sig.
- Funktionskriteriet: modersmålet ses som det språk man använder mest till vardags.
- Kompetenskriteriet: det språk som individen behärskar bäst definieras som modersmålet.
- Attitydkriteriet: här definieras modersmål genom individens egen uppfattning eller andras uppfattning gällande vilket språk som är individens modersmål. Kriteriet bygger på att individen ska identifiera sig själv med språket för att det ska kunna definieras som ett modersmål.

Ett andraspråk betraktas som det språk som inläraren lär sig efter att förstaspråket (modersmålet) har etablerats (Lindberg 2008:5). Individer använder andraspråket i likartade användningsområden som modersmålet, och andraspråket lärs oftast in i en miljö där man har användning för det språket, vilket inte sällan görs när man invandrar till ett nytt land. Abrahamsson menar att ens modersmål inte nödvändigtvis är en individs starkaste språk, utan skriver att:

Tvärtom är det mycket vanligt i immigrationssammanhang att framförallt barn i slutändan kommer att behärska andraspråket bättre än förstaspråket, åtminstone i de fall då andraspråket är majoritetsspråket i det samhälle barnet lever i. Termerna förstaspråk och andraspråk syftar alltså på den *ordningsföljd* i vilken en individ exponerats för dem, inte på behärskningsgraden eller ens på hur mycket eller i vilken ordningen en talare identifierar sig med sina olika språk (Abrahamsson (2009:13f).

Att modersmål som begrepp är svårdefinierat vill vi betona; många variabler kan vägas in för att definiera ett språk som ens modersmål och i vår studie gör vi det utifrån deltagarnas starkaste språk vilket vi antar är finskan av naturliga skäl. Därmed anser vi i denna studie att ett språk fungerar som en individs modersmål utifrån Skutnabb-Kangas (1981, 2008) kompetenskriterium, vilket innebär att det språk som individen själv anser sig behärska bäst definieras som modersmålet.

2.2 Kort om det finska språket

Finskan är ett syntetiskt agglutinerande språk vilket innebär att ord får olika betydelser då en mängd morfem fogas till ordstammen (Källström 2012:31). Bokstäverna , <c>, <f>, <q>, <w>, <x>, <z> och <å> förekommer inte i ord som ursprungligen är finska och bokstavskombinationen <ks> används istället för <x>, vilket kan illustreras genom att jämföra det svenska ordet *läxa* med det finska motsvarande ordet *läksy*. Det finska språket tillhör till den finsk-ugriska språkfamiljen och är besläktad med estniskan, ungerskan, meänkieli och samiskan (Andersson 2014:68). Det talas av cirka 5 miljoner människor och är det näst mest talade finsk-ugriska språket efter ungerskan (Andersson 2014:68). Det finska språket använder sig av det latinska skriftsystemet och är närmast besläktad med estniskan. Stavelsestrukturen är inte lika komplex som i svenskan men däremot utgör finskans vokal- och konsonantlängd en mer distinkt roll än i svenskan eftersom det har betydligt fler ord där vokal- och konsonantlängden utgör en mer betydelseskiljande roll för ords betydelse (Andersson 2014:68). Finskan är det officiella huvudspråket i Finland och är även ett större minoritetsspråk i Sverige,

Ryssland, Norge och Estland. Ur ett utvecklingshistoriskt perspektiv har Finland haft en lång gemensam historia med Sverige, vilket är anledningen till att finskan har ungefär 4 000 låneord från svenskan. Några av de svenska lånorden som används är: *pojke* (sv) - *poika* (fi), *post* (sv) - *posti* (fi) och *känga* (sv) - *kenkä* (fi).

2.3 Svenska och finska i kontrast

I det följande avsnittet ställer vi det svenska och finska språket i kontrast mot varandra genom att beskriva grammatiska likheter och skillnader mellan språken. Den svenska grammatiken beskriver vi genom Josefssons verk *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare* (Josefsson 2009) och för beskrivning av finskans grammatik använder vi Karlssons verk *Finsk grammatik* (Karlsson 2009). Som kompletterande litteratur använder vi oss av Källströms *Svenska i kontrast* (Källström 2012), Tingbjörns *Kontrastiv minigrammatik* (Tingbjörn 1979) och Abrahamssons *Andraspråksinläring* (Abrahamsson 2009).

Under nedanstående avsnitt har vi delat in de grammatiska kategorierna (*substantiv*, *adjektiv*, *verb*, *pronomen*, *preposition*, och *syntax*) som vi har valt att jämföra i svenskan och finskan.

2.3.1. Substantiv

2.3.1.1. Genus

I det svenska språket finns två genus för substantiv: n-genus (utrum) och t-genus (neutrum).

Tabell 1: svenskans genus (ur Josefsson 2009:66)

Artikel	Singular obestämd form	Singular bestämd form	Plural obestämd form	Plural bestämd form
n-ord (en)	katt skruv	katt- <u>en</u> skruv- <u>en</u>	katt- <u>er</u> skruv- <u>ar</u>	katt- <u>er-na</u> skruv- <u>ar-na</u>
t-ord (ett)	lejon skjul	lejon- <u>et</u> skjul- <u>et</u>	lejon-Ø skjul-Ø	lejon- <u>en</u> skjul- <u>en</u>

Det svenska substantivets genus går inte att förutsäga eftersom det inte är knutet till någon betydelse på svenska. I svenskan är n-genus mer frekvent än t-genus. Ord som betecknar individer och konkreta mål har oftast n-genus medan icke-levande ting och företeelser oftast har t-genus (Josefsson 2009:66). Finskans substantiv har inte någon motsvarighet till svenskans grammatiska genus, vilket innebär att det finska språket saknar genus (Karlsson 2009:21).

2.3.1.2. Bestämmdhet

I svenskan kan man markera bestämmdhet av ett substantiv genom att ange följande: en framförställd fristående obestämd artikel (*en*, *ett*), en framförställd fristående bestämd artikel (*den*, *det*, *de*) eller genom en efterställd suffixartikel (*hunden*, *huset*). I det svenska språket förekommer även dubbel bestämmdhet vilket innebär att vi har en inledande bestämd artikel som efterföljs av ett substantiv i bestämd form (*den röda bilen*) (Källström 2012:57f).

Det finska språket saknar artiklar vilket betyder att man oftast skiljer mellan bestämd och obestämd betydelse genom ordföljden eller kasus. För att ange denna betydelskillnad används oftast nominativ och akkusativ för bestämd betydelse och partitiv för obestämd betydelse.

Ordföljdsvarianterna och kasusböjningen är således viktiga funktioner för bestämmdhet (Karlsson 2009:21f).

2.3.1.3. Kasus

I det svenska språket finns enbart två kasus: nominativ (grundform) och genitiv (ägarform). Nominativ anger subjektet i en sats och genitiv markerar ägarskap genom att lägga till ändelsen -s i ett ord, t.ex. *Bilens baklucka* (Källström 2012:84). I motsats till svenskan är det finska språket välförsett med kasusformer, där finskan har sammanlagt 15 kasusändelser: nominativ, genitiv, ackusativ, partitiv (grammatisk), inessiv, elativ, illativ (lokativ internt), adessiv, ablativ, allativ (lokativ externt), essiv, translativ (essiv), instruktiv, abessiv och komitativ (marginal) (Karlsson 2009:20).

Kasus har ett samband med prepositioner och adverbial där man i andra språk kan jämföra kasusböjda nominalfraser med svenskans prepositionsfraser (Källström 2016:82). Finskans kasusändelser motsvarar ofta svenskans prepositioner eller postpositioner: jämför finskans *auto-ssa*, *auto-sta*, *auto-on*, *auto-lla* och svenskans *i bilen*, *ur bilen*, *in i bilen*, *med bilen* (Karlsson 2009:20).

2.3.1.4. Numerus

Svenskans numerus är tämligen komplicerat eftersom språket använder sig av sju mönster för pluralböjningar. Dessa mönster kallas för svenskans *substantivdeklinationer* och har ett antal olika ändelser: -or, -ar, -er, -r, -n, -s samt ingen ändelse alls (nollplural). Det kan vara svårt att veta vilka substantiv som tar vilken ändelse eftersom svenskan inte har en regel för när dessa pluralböjningar ska användas (Källström 2012:53f).

Finskan har precis som svenskan två numerus, nämligen singularis och pluralis men däremot har finskan endast två olika pluraländelser: -t och -i som förekommer före kasusändelser. Under vissa förhållanden tar ändelsen -i formen -j (Karlsson 2009:37f).

2.3.2. Adjektiv

Adjektiv kongruerar både i attributiv och predikativ ställning i svenskan. I attributiv ställning böjs adjektiv efter numerus, genus och bestämdhet medan i predikativ ställning böjs adjektiv enbart efter numerus och genus. När adjektiv kongruerar före ett substantiv kallas det för en kongruensböjning i attributiv ställning (t.ex. *en lång man*). När adjektivet kongruerar efter ett verb kallas det för en kongruensböjning i predikativ ställning (t.ex. *mannen är lång*). Adjektiv har även en egen böjningsform som kallas för *komparation* och i svenskan kan man komparera på två olika sätt: morfologiskt där man ändrar ändelsen till -(a)re (komparativ) och -(a)st (superlativ) samt syntaktiskt genom adverbena *mer* och *mest* (Källström 2012:97ff).

I finskan kompareras adjektiv morfologiskt där ändelsen ändras till -mpi (komparativ) och -in (superlativ) (Karlsson 2009:268ff). Adjektiv kongruerar i attributiv ställning efter numerus och kasus medan adjektiv i predikativ ställning kongruerar enbart efter numerus (Källström 2012:98). I det finska språket kan man även böja adjektiv syntaktiskt genom adverbena *enemmän* (mera) och *eniten* (mest) men eftersom kasussystemet har en stor relevans för språket böjs adjektiven oftast efter finskans 15 kasus (se 2.3.1.3.).

2.3.3. Verb

Verb i det svenska språket kan stå i finit och infinitiv form. De finita verben böjs bland annat efter tempus (presens och preteritum) som uttrycker tidsförhållanden (Josefsson 2009:75). Presens och preteritum är de enda enkla tempus i svenskan, vilka kan sägas utan hjälpverb (Josefsson 2009:75). Exempel på verb i presens är: *jag hoppar nu* och preteritum: *jag hoppade i går*.

De infinitiva verbformerna kan stå i *infinitiv* och *supinum*. Infinitivformen används efter infinitivmärket *att* och supinum efter det temporal hjälpverbet *har* eller *hade* (Josefsson 2009:75). De infinitiva verbformerna ofta används tillsammans med hjälpverb (Källström 2012:108). Hjälpverbet *ha* används tillsammans med supinum för att bilda tempusen *perfekt* och *pluskvamperfekt*: *jag har hoppat* (perfekt) och *jag hade hoppat* (pluskvamperfekt) och vid infinitiv används ofta modala hjälpverb såsom *måste*, *vill*, *borde*, *kan* och *ska* (*jag måste studera nu*).

Sammanfattningsvis, om man jämför det svenska språket med många andra språk i världen, är svenskans verbböjningssystem relativt okomplicerad eftersom verben varken böjs efter genus eller numerus.

Precis som i det svenska språket böjs finska finita verb efter tempus. Presens och preteritum är även i finskan enkla tempus. Vad gäller de finska infinita verben kan de fördelas i två grupper: infinitiver och particip (Karlsson 2009:44).

När de infinita verben står som framförställda bestämningar fungerar infinitiverna som substantiv och participen som adjektiv. När de istället förekommer i preteritum, perfekt och pluskvamperfekt fungerar de båda istället som verb. De ansluter sig således alltid till andra ord i enkla satser och är därmed inte självständiga (Karlsson 2009:44).

De viktigaste participen i finskan är dem som står i presens och perfekt. Dessa har nästan samma funktion och uppbyggnad som vanliga adjektiv och det syns genom att de böjs i numerus. Participen har ”verbegenskaper” som innebär att de kan förekomma i passiv form (Karlsson 2009:45).

En stor skillnad mellan det svenska och finska språket är att finskan inte har några oregelbundna verb. Dessa verb, som finns i det svenska språket, byter ofta vokal i preteritumform. Ett exempel är ordet *dog*. Infinitivformen är *dö*, presens *dör*, preteritum *dog* och supinum *dött*. I tre av fyra böjningar innehåller ordet bokstaven <ö> (Josefsson 2009:77). Eftersom finskan inte har oregelbundna verb kan det därför ske felaktigheter när finska andraspråksinlärare ska producera ord på svenska i både tal och skrift.

2.3.4. Pronomen

I svenskan böjs pronomen efter numerus och genus medan i finskan efter numerus och kasus (Josefsson 2009:78ff; Karlsson 2009:184). Ett subjekt kan inte uteslutas från svenska satser, med undantag från imperativsatser, eftersom det förekommer ett platshållartvång inom den svenska grammatiken. Detta innebär att en sats alltid måste ha ett utsatt subjekt, vilka kan placeras ut dels genom explicita subjekt eller betydelsetomma platshållare som t.ex. *det*, *som*, *man* eller *vara*. Finskan saknar platshållartvång eftersom verbformerna redan innehåller subjektet vilket kan synliggöras genom ”vädersatsen” *det regnar* som på finska heter *sataa* (regnar) (Källström 2012:147f). Samma princip gäller även för finskans personliga pronomen då man inte behöver skriva ut det utsatta subjektet, vilket exempelvis kan illustreras genom svenskans *jag går hem* och finskans *menen kotiin* (går hem). I finskan finns inte heller det indefinita pronomenet *man* vilket är något som kan tänkas utgöra ett grammatiskt problem för finstalande (Karlsson 2009:184).

2.3.5. Prepositioner

För att bilda adverbial och binda ihop fraser samt satser till större konstruktioner använder man sig av prepositioner och rektioner. I svenskan använder man prepositioner för att bygga upp prepositionsfraser genom att använda sig av framförställda prepositioner som t.ex. *av*, *till*, *på* eller *i*. Dock förekommer det några enstaka prepositioner som har postpositionsvariant som t.ex. *runt jorden* - *jorden runt*. Många andra språk använder sig av efterställda prepositioner, så kallade *postpositioner* vilket innebär att det kan ta lång tid i andraspråsutvecklingen innan man behärskar svenskans prepositionsbruk (Källström 2012:82f).

Finskan är till skillnad från svenskan ett postpositionsspråk vilket innebär att man använder sig av efterställda *adpositioner*. För att synliggöra finskans adpositionsanvändning kan man t.ex. studera den finska satsen *talon alla* som motsvarar svenskans *under huset* (Källström 2012:83; Karlsson 2009:280ff). Kasus är en morfosyntaktisk kategori där man i det finska språket använder fyra grammatiska kasus och elva adverbiella kasus (se 2.3.1.3) för att uttrycka motsvarigheten till svenskans grundläggande prepositioner. Detta innebär att finskan bygger sina prepositionsfraser genom att tillägga olika kasusändelser (Källström 2012:85). En tänkbar tendens som finländare kan förväntas producera när de skriver svenska är att utelämna prepositioner eftersom finskan använder

sig av adverbiala kasus (Källström 2012:89).

2.3.6. Syntax

2.3.6.1. Huvudsats

Både svenskans och finskans grundordföljd i prototypiska huvudsatser följer en SVO-ordföljd där satsdelarna *subjekt* (S) står på första plats, *predikat* (V) på andra plats och *objekt* (O) på tredje plats (Tingbjörn 1979:75). I finskan har inte ordföljden en lika distinktiv roll som i svenskan eftersom språket lägger mycket tyngd på kasusböjningar vilket innebär att finskan har en relativt fri ordföljd (Karlsson 2009:22). Svenskan är ett ordföljds- och prepositionsspråk som använder sig av en fast V2-regel samt inversionsregel för att behålla det finita verbet på andra plats i satsledet. Man placerar även negationen (*inte*) efter det finita verbet i svenska huvudsatser, vilket är relativt ovanligt bland världens språk (Abrahamsson 2009:66ff). De två sistnämnda grammatiska fenomenen kan vara utmanande för elever med finska som förstaspråk eftersom finskan inte följer en strikt placering av det finita verbet då finskan är ett mångkasusspråk där man genom språkets böjningsrikedom kan variera ordföljden (Källström 2012:22; Tingbjörn 1979:60ff). I det svenska språket utgör även ordföljden en betydelseskiljande roll som signalerar skillnader mellan *deklarativa*, *interrogativa* eller *exklamativa* satser, till skillnad från finskan som signalerar skillnader mellan satstyper genom olika ändelsemorfer (Josefsson 2009:152; Källström 2012:133f).

2.3.6.2. Bisats

I det svenska språket finns en syntaktisk skillnad mellan huvud- och bisatser, där bisatser tillämpar en BIFF-regel vilket innebär att man placerar satsadverbial och satsnegationen *inte* före det finita verbet (Josefsson 2009:155). Denna syntaktiska skillnad är relativt ovanlig då en tydlig tendens bland världens språk, inklusive finskan, är att placera negationen före det finita verbet (Källström 2012:158ff). I enklare termer kan man således hävda att det finska språket tillämpar ”BIFF-regeln” i både huvud- och bisatser. Utifrån ett andraspråksinlärningsperspektiv beskriver Hyltenstam (1977, 1978) i enlighet med Pienemanns processbarhetsteori (1998) att andraspråksinlärare uppmärksammar svenskans syntaktiska skillnad mellan huvudsats och bisats först mycket sent i sin andraspråksutveckling (Abrahamsson 2009:66f, 122ff).

3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Under denna punkt redogör vi först och främst för vad *kontrastiv analys* innebär för att sedan beskriva *processbarhetsteorin*, *interimspråksteorin* och *transfer*. Tidigare forskning som är relevant för denna studie presenteras även genomgående under detta kapitel och under delkapitlet *tidigare liknande studier*.

3.1 Kontrastiv analys

Lingvisten Robert Lado har haft ett stort inflytande av den kontrastiva analysen genom sitt verk *Linguistics across Cultures* (1957) där han redogjorde för kulturella skillnader mellan olika individer och hur inlärare som ska tillämpa en ny kultur kan missuppfatta den nya kulturens mimik och gestik (Hyltenstam 1979:17f). Kontrastiv analys bygger på kontraster mellan modersmålet samt målspråket och sker genom en systematisk jämförelse mellan två språkssystem (Abrahamsson 2009:33). Syftet med den kontrastiva analysen är att förutsäga språkliga svårigheter som en inlärare kan stöta på vid inläringen av ett andraspråk (Hyltenstam 1979:14). Den kontrastiva analysmetoden fick sin teoretiska utgångspunkt ur den *kontrastiva hypotesen* och utgjorde ett pedagogiskt tillvägagångssätt som lärare och forskare kunde tillämpa (Abrahamsson 2009:31ff). Eftersom lärare var de primära användarna av den kontrastiva analysen kunde denna metod fungera som ett kraftfullt arbetsverktyg för att förutsäga vilka möjliga svårigheter olika inlärare skulle bemöta vid inläringen av målspråket (Abrahamsson 2009:33f).

Lingvister var till en början positivt inriktade gentemot den kontrastiva analysen då den gav möjligheter att förutsäga inlärningsproblem (Hyltenstam 1979:15). Detta optimistiska synsätt kom från den behavioristiska idén om att äldre inlärd beteendemönster överförs vid ny inläring, vilket man såg som en naturlig tanke att det samma borde ske vid språkinläring (Abrahamsson 2009:31). Abrahamsson menar att det som inlärare upplever som svårt vid andraspråkstillägnet kan förklaras utifrån begreppen *transfer* och *interferens*. Abrahamsson beskriver dessa begrepp:

Skillnader mellan L1-systemet och L2-systemet resulterar alltså i negativ transfer, eller *interferens* - dvs. L1-strukturer förs över till det nya språkliga systemet och interfererar med (dvs. stör) inläringen av L2-strukturer, och resultatet blir språkliga fel, helt och hållet betingade av modersmålets vanor. De felaktiga former en andraspråksinlärare använder sig av i sin L2-produktion (eller perception) reflekterar alltså förstaspråkets struktur. Målspråkstrukturer som har en liknande eller identisk motsvarighet i förstaspråket antogs däremot inte skapa några svårigheter - här förs helt enkelt L1-strukturen över utan att orsaka språkliga fel (Abrahamsson 2009:32).

Under det sena 60-talet började forskare ifrågasätta den kontrastiva analysens hållbarhet och relevans av överföring från modersmålet. Forskare började testa och analysera de fel som andraspråksinlärare faktiskt gjorde, vilket resulterade i en starkare version respektive svagare version av den kontrastiva analysen (Abrahamsson 2009:37). Den *starkare versionen* ansågs utifrån en jämförelse mellan modersmålet och målspråket kunna förutsäga olika svårigheter som skulle dyka upp vid språkinläringen av målspråket, till skillnad från den *svagare versionen* vars syfte var att kunna förklara vissa av de fel som forskare observerat hos andraspråksinlärare med ett visst modersmål. Den kontrastiva analysen kan således inte förklara samtliga fel genom interferens eller facilitet (transfer) från modersmålet. Den kontrastiva analysen kunde heller inte förklara vilka språkliga strukturer som var svårare respektive enklare eller i vilken ordning strukturer eller områden lärs in vid andraspråksinläring (Abrahamsson 2013:93ff). Eftersom den kontrastiva analysen inte kunde förklara samtliga språkfel som andraspråksinlärare gjorde ersattes denna analysmetod av interimspråksteorin och felanalys, även om forskare riktat skarp kritik gentemot dessa metoder

(Abrahamsson 2009:50). Trots att det har riktats kritik gentemot den kontrastiva analysen tror vi att denna metod kan vara användbart i ett andraspråksklassrum där eleverna talar ett gemensamt andraspråk. Det är även ett användbart verktyg för lärare som arbetar i ett sådant klassrum.

3.2 Interimspråksteorin

Larry Selinker, som grundade *interimspråksteorin* och således begreppet *interimspråk* 1972, menar att det finns latent psykologiska strukturer i hjärnan som aktiveras när en individ försöker lära sig ett andraspråk och att resultatet påverkas av dessa (Abrahamsson 2009:110; Selinker 1972:211). Han fortsätter dock genom att betona att denna latent struktur inte förhåller sig till någon genetisk tidtabell, inte har en direkt koppling till en så kallad "universell grammatik" och att det inte finns någon garanti att den aktiveras över huvud taget. Med andra ord förklarar han att aktiveringen av den latent strukturen inte är garanterad och att dess inaktiviteten leder till att man går miste om en framgångsrik andraspråksinläring (Selinker 1972:212). Detta innebär att andraspråksinlärare närmar sig ett nytt språk "genom en mer allmänskognitiv funktion, snarare än genom en rent lingvistisk..." (Abrahamsson 2009:111) och att han därmed ser på andraspråksinläring utifrån kognitiva teorier.

Fortsättningsvis betonade Selinker fem centrala processer kopplade till den latent psykologiska strukturen (Abrahamsson 2009:262; Selinker 1972:214f):

1. L1-transfer,
2. transfer från undervisning,
3. inlärningsstrategier,
4. kommunikationsstrategier och
5. övergeneraliseringar.

Ett av många antaganden som Selinker framförde i sin studie var att individer som har lärt sig ett andraspråk så pass bra att deras språkkunskaper går att jämföra med en modersmålstalare inte kan ha erhållit den kunskapen explicit utan istället implicit (Selinker 1972:212f). Språk är något vardagligt; det handlar om upptäckandet av nya och elementära fakta inom varje specifikt språk. De andraspråksinlärare som har uppnått en nivå jämförbar med modersmålstalare måste således ha förvärvat denna kunskap utan explicit inläring (Selinker 1972:213).

Individer som inte lyckas uppnå en infödd nivå i deras andraspråksutveckling kan inte producera ord och meningar med samma resultat som en modersmålstalare. Vid observationer av sådana producerade ord och meningar framställde Selinker ett antagande utifrån de resultat som tillkom efter att andraspråkstalaren försökt uttala sig. Han menar att det förekommer ett utmärkande språkssystem vilket han benämner *interlanguage*, ett interimspråk (Selinker 1972:214).

Interimspråk kan enkelt förklaras som en andraspråksinlärares språk. Mer ingående är det andraspråksinlärares mentala representation av målspråket och denna representation förändras och utvecklas genom inläringstiden. Det ska emellertid inte betraktas som en felaktig version av målspråket eftersom det följer samma språkregler och principer som andra typer av språk (Abrahamsson 2009:262).

3.3 Processbarhetsteorin

Manfred Pienemann (1998) lade grunden för *processbarhetsteorin* som bygger på Levelts talprocessmodell (1989) som synliggjorde hur talprocessen och den grammatiska medvetenheten hos andraspråksinlärare utvecklas stegvis genom färdighetsträning (Levelt 1989:24ff).

Processbarhetsteorin möjliggör kognitiva bearbetningar av grammatiska strukturer med syftet att identifiera och ge förklaringar till de naturliga faserna som kan anses vara generella för alla andraspråksinlärare (Hammarberg 2013:54f). På senare år har denna modell framstått som den mest lovande kognitivt inriktad utvecklingsmodell när det gäller andraspråksinläring (Abrahamsson 2009:23).

Processbarhetsteorins grundtanke är att andraspråksutvecklingen har en nära förbindelse med

grammatiska processer, procedurer och kognitiva begränsningar. För att den grammatiska processningskapaciteten ska utvecklas behöver de ovannämnda talproduktionsprocedurer successivt automatiseras hos andraspråksinläraren (Abrahamsson 2009:124). Processbarhetsteorin består av fem processningsnivåer (stadium) där en inlärare på nybörjarnivå påbörjar sin språkutvecklingsresa från stadium 1 och arbetar sig successivt vidare i processningsnivåerna för att i slutändan nå stadium 5 vilket kategoriseras som en nivå för avancerade andraspråksinlärare. Dessa stadium följer en utvecklingsordning och rangordnas enligt följande processbarhetshierarki: *tillgång till 'ord'/lemma* (stadium 1), *kategori-procedur* (stadium 2), *fras-procedur* (stadium 3), *sats-procedur* (stadium 4) och *bisats-procedur* (stadium 5) (Abrahamsson 2009:124f).

Vid stadium 1 ska andraspråksinlärare behärska enkla ord i oböjda former. För att inlärare ska uppnå stadium 2 krävs det att man behärskar ordböjning utifrån exempelvis tempus, numerus och genus. På detta stadium brukar inläraren ofta en korrekt lexikal morfologi och producerar en SVO-ordföljd. Det är viktigt att understryka att när inlärarna börjar lära sig böja ord resulterar det i både korrekta och inkorrekta böjningsformer där en viss *övergeneralisering* av svenskans böjningsformer kan tillkomma som exempelvis: *husar* och *springade*. På stadium 3 är processnivån frasprocedur vilket innebär kongruenser inom fraser. Inläraren ska här besitta kunskaper om kongruensböjning på attributiva adjektiv: *dyra flygbiljetter*. Stadium 4 innefattar satsprocedurer där processnivån är ”grammatisk information mellan fraser inom satsen” (Hammarberg 2013:55). Andraspråksinläraren ska här behärska kongruensböjning inom satsen på adjektiv i predikativ ställning som exempelvis: *flygplanen* är *dyra*. Försättningsvis ska eleven på det här stadiet även inneha kunskapen om inversionsregeln där adverb framförställs genom topikalisering. Vid det slutgiltiga stadiet (5) ska andraspråksinlärare behärska kongruens över satsgräns, med andra ord skillnaden mellan huvud- och bisats. I detta stadium har andraspråksinlärare syntaktiska kunskaper om svenskans negationsplacering i bisatser där negationen *inte* placeras före det finita verbet, vilket kan illustreras genom satserna: **jag vet att han kommer inte* och *jag vet att han inte kommer* (Abrahamsson 2009:126f; Hammarberg 2013:55).

3.4 Transfer

Insikten om att inlärares språkförmågor i sitt förstaspråk (L1) påverkar andraspråksinläraren har funnits under en lång tid. Denna insikt började systematiseras och explicit-göras under 1950-talet (Hammarberg 2013:32). De termer som har skapats utifrån forskningen kring denna insikt är *interferens* och *facilitering* vilket i sin tur har lett till begreppet *transfer* som innefattar en slags fusion av de två förstnämnda termerna.

Interferens sker när inläraren identifierar exempelvis grammatiska strukturer i L2-språket med motsvarigheter i sitt L1-språk för att sedan låta dem undergå L1-språkets regler Hammarberg (2013:32). Följden blir således negativa resultat i den bemärkelsen att det sker avvikelser från L2-språkets normer. Detta, fast i ett motsatt fall, är facilitering (Hammarberg 2013:32). Abrahamsson (2009:31) förklarar det enkelt genom att beskriva företeelsen som en ”överföring...av element från modersmålet” och menar att interferens, d.v.s. negativ transfer, hämmar inläringen medan facilitering, positiv transfer, underlättar.

I Weinreich's klassiska arbete (1953) framgår det att tvåspråkiga decimerar sina språkliga belastningar genom att ta delar från de båda språkssystemen och identifiera dem med varandra (Hammarberg 2013:32). Abrahamsson (2009:31) skriver i enlighet med detta att vid nya beteendelinringar så sker det en överföring av gamla vanor, vilka ska selekteras där de irrelevanta tas bort, och etableringar av nya vanor. Han lyfter samtidigt begreppet *kumulativ inläring* som betyder att en individs framtida inläring påverkas av ju fler etablerade vanor hen har. Ett exempel på detta är när en individ, som ska lära sig ett nytt språk, redan besitter kunskaper i flera språk vilka då fungerar som ett stöd i utvecklingen i det nya språket. Benägenheten att lära sig ett nytt språk ökar därmed genom ju fler tidigare kunskaper man har (Abrahamsson 2009:31).

3.5 Tidigare liknande studier

Med hjälp av kontrastiv analys undersöker Johansson (2019) språkstrukturer mellan svenskan och nederländskan med hjälp av insamlade data ur korpusen SALT (Språkbankens Arkiv för Länkade Texter). Undersökningsmaterialet består av texter skrivna av olika vuxna deltagare som har nederländska som sitt förstaspråk, andraspråk eller tredjespråk. Utifrån den kontrastiva analysen betonar Johansson (2019:80) att det är nödvändigt för inlärarna att uppnå ett tvärspråkligt medvetande om hur språkliga strukturer fungerar mellan sitt modersmål och målspråk för att maximera andraspråksinläring och således utnyttja kunskaperna som en inlärningsstrategi. I studien undersöktes bland annat finskspråkiga inlärare vars L3 var nederländska och hur de använde sig av positionsverb i nederländskan. Resultatet visade bland annat att finskspråkiga troligtvis kräver mer tid för att använda korrekta positionsverb än vad svenskspråkiga inlärare behöver eftersom finländarna inte kunde ta stöd av engelskan vid denna typ av språkinläringssituation. Vidare fastslog resultatet att svenskans och nederländskans språkliga strukturer påminner en hel del om varandra men samtidigt visade författaren hur två närbesläktade språk kan skilja sig åt både vad gäller grammatisk kategorisering och form.

Tullinen (2007) undersökte genom en kontrastiv studie 120 uppsatser av 15 finska gymnasieelever med svenska som andraspråk och hur dessa använder sig av de svenska substantivens pluralformer. Eftersom det finska språkets substantiv inte använder sig av deklinationer kan det vara svårt för finländare att veta vilken deklination ett substantiv tillhör. Resultatet konstaterade att korrekthetsprocenten oftast var över 90 vilket innebär att eleverna behärskade substantivets pluralböjning mycket bra, men förmodligen då eleverna har lärt sig substantivböjningar redan i början av sin språkutveckling (Tullinen 2007). De två mest frekventa felen som förekom i undersökningen var ord som var böjda enligt en deklination som ordet inte hör till och ord som står i bestämd eller obestämd form singularis. Undersökningen ger en riktning till hur finska gymnasister behärskar substantivets deklinationer men att undersökningsmaterialet är alldeles för litet för ett generaliserbart resultat (Tullinen 2007).

Det finns även tidigare studier där man har studerat vilka svårigheter svenska elever med arabiska som modersmål har i sina skriftliga produktioner på engelska. Ett exempel på en sådan studie är *Grammatiska svårigheter i engelska för elever med arabiska som modersmål* (Vikström 2016). I undersökningen genomförs bland annat en kontrastiv grammatisk analys mellan modersmålet (arabiskan) och målspråket (engelskan) för att få en djupare förståelse av vilka tänkbara grammatiska svårigheter kan uppstå för eleverna vid inläring av engelska. Den kontrastiva analysen påpekar att språken skiljer sig åt på många sätt vilket innebär att eleverna kan möta olika typer av svårigheter i sina skriftliga produktioner. Resultatet påvisar att eleverna med arabiska som modersmål upplevde att grammatikmoment inom engelskan som inte påminde om arabiskans strukturer upplevdes som svåra vilket ledde till att eleverna producerade grammatiska fel. Dock belyser studien att eleverna även besitter kunskaper i sitt andraspråk, nämligen svenskan, vilket inte fick uteslutas från resultatet eftersom svenskans språkliga struktur i många fall påminner om engelskans och eleverna tenderade därmed att göra färre fel inom grammatiska moment där de hade nytta av svenskans transfer. Elever med olika modersmål har sammanfattningsvis olika behov av grammatikundervisning eftersom modersmålets- och målspråksstrukturerna kan skilja sig olika mycket vilket i sin tur öppnar upp olika svårigheter inom samma grammatiska moment.

4. Material och metod

I detta avsnitt redogör vi för det material som vi använt i denna studie och de metoder vi har haft som tillvägagångssätt. Vi inleder avsnittet med material och informanter som efterföljs av våra metodval. Vidare presenteras reliabilitet och validitet samt etiska principer.

4.1 Material och informanter

Det undersökningsmaterial vi kommer att utgå ifrån består av 22 autentiska elevtexter skrivna i klassrumsmiljö. Varje elev har skrivit en text var och det är således texter från 22 olika elever. Under materialinsamlingen var det endast två bortfall av texter där eleverna inte ville medverka i studien. Av de 22 informanterna som deltog är 16 pojkar och 6 flickor. Texterna är producerade av elever med finska som modersmål i grundskolan årskurs 7 - 9 och omfånget varierar mellan en halv och en hel A4 per text. Samtliga elever studerar svenska som andraspråk och har en lång studiebakgrund. Eleverna började studera svenska i årskurs 6 i Finland innan de flyttade till Sverige. Texterna som eleverna producerade har olika teman och är skrivna vid olika undervisningstillfällen.

Vi fick tillgång till dessa elevtexter genom att vi skickade ut ett informationsbrev och en samtyckesblankett (se bilaga 1 och 2) per e-post till rektorn på en svensk grundskola med finska andraspråkselever med förfrågan att framföra det till en ansvarig svenska som andraspråkslärare. Läraren frågade i sin tur relevanta elever och deras vårdnadshavare om de kunde tänka sig att vara med i denna studie. När samtyckesblanketterna sedan var underskrivna skickades de tillsammans med elevtexterna, som valdes ut av läraren, tillbaka till oss.

Den information vi kommer att presentera gällande informanterna i sig och deras material är endast kön, modersmål, fel och svårigheter. Därmed fokuserar vi inte på en specifik ålder, vistelsetid i Sverige, socioekonomisk bakgrund, utbildningsbakgrund, etnicitet, motivation och andra faktorer som är centrala för andraspråksinläring.

De genrer som elevtexterna består av anges nedan:

- Argumenterande texter
- Återgivande texter
- Beskrivande texter
- Berättande texter

4.2 Metodval

Vi kommer att ta avstamp från både en kvantitativ och en kvalitativ undersökningsmetod för att besvara frågeställningarna eftersom vi anser att dessa två metoder kompletterar varandras fallgröpar inom den studien vi undersöker. Den kvantitativa metoden bygger på räknebara uppgifter och ger översiktliga resultat, till skillnad från den kvalitativa metoden som bygger på begränsade men djupare närstudier (Lagerholm 2005:28f). I undersökningen använder vi den kvantitativa metoden eftersom den erbjuder matematiska tillvägagångssätt för att analysera undersökningsmaterialet med hjälp av siffror och tabeller samt upptäcka samband och mönster (Eliasson 2018:27ff).

Den kvalitativa undersökningen genomfördes inledningsvis genom en kontrastiv analys av de finska elevernas texter för att identifiera vilka fel och svårigheter som uppstod i deras produktionen av texter skrivna på svenska. Studiens kvalitativa undersökningsmetod tillåter oss att få en djupare förståelse av diverse fel i den kontrastiva analysen mellan svenskan och finskan. Vi anser att denna är mest lämplig för att besvara undersökningens frågeställningar eftersom uppsatsens syfte är att undersöka de grammatiska svårigheter och fel som eleverna med finska som modersmål producerar i sina autentiskt skrivna elevtexter. Vidare ämnar vi genom metoden att identifiera tänkbara orsaker till dessa grammatiska svårigheter och fel genom kontrastiv analys.

Vid genomförandet av den kontrastiva analysen ansåg vi att stavfel som eleverna tänkbart har konstruerat på grund av fel knapptryck (såsom *em katt*) snarare begränsar vår analys än lyfter den; betydelsen av en eventuell stavfelsanalys är i relation till våra frågeställningar irrelevant. Vi reducerar därmed vår analys till att se över antalet grammatiska felaktigheter inom substantiv, adjektiv, verb, pronomen, prepositioner och syntax. Genom den kontrastiva analysen kunde vi kvantitativt räkna ut antalet fel som eleverna gjorde i respektive grammatisk kategori och därefter delade vi in felen dels efter deras kön (pojkar och flickor), dels efter totala mängden fel per grammatisk kategori. Eftersom elevtexterna är ojämnt producerade i en könsmässig bemärkelse, det vill säga av 16 pojkar och 6 flickor, med varierande textlängd hos båda könen, behövde vi sammanställa ett mer detaljerat resultat för att undvika missvisande statistik. Detta innebär att vi lade till ytterligare tre resultat varav två av dessa skildrar pojkarnas och flickornas enskilda antal grammatiska fel i procent och det tredje skildrar båda könen sammanlagda fel. För att genomföra en procentuell beräkning av antalet fel i elevtexterna delade vi antalet fel per grammatisk kategori hos respektive kön med antalet ord som det enskilda könet producerat i sina texter, vilket i detta fall var 2692 ord hos pojkarna och 1178 ord hos flickorna. Eftersom siffrorna i resultatet innehöll ett stort antal decimaltal valde vi att förenkla dem genom att använda oss av endast två decimaltal. För att procentuellt beräkna antalet totala fel per hundra ord behöver man dela totala antalet fel per grammatisk kategori med det totala antalet ord som pojkarna och flickorna har producerat tillsammans, vilket är 3870 ord.

Genom denna data kunde vi synliggöra hur många fel de båda könen har gjort både separat och tillsammans inom varje grammatisk kategori. Resultaten som vi får fram används för att dels svara på våra frågeställningar, dels för att påvisa grammatiska fel som eleverna tenderar att göra i sina texter och förhoppningsvis påvisa några generaliserbara resultat i vår studie. Varje grammatisk kategori kommer att analyseras i avsnittet dedikerat till analysen utifrån den kontrastiva analysen och processbarhetsteorin med stöd av begreppet transfer (negativ och positiv).

För att undvika risken att undersökningsresultaten blir för ytliga och strama har vi valt att komplettera intressanta iakttagelser från den kvantitativa metoden med en kvalitativ undersökningsmetod vilket ger tillträde till en djupare dimension där vi kan få en bredare förståelse och närhet av undersökningsresultaten (Eliasson 2018:30; Lagerholm 2005:28f).

Utifrån den kontrastiva analysen kommer vi att göra en systematisk jämförelse mellan modersmålets (finska) och målspråkets (svenska) språkssystem. Detta för att kunna påvisa om de analyserade felen kan bero på modersmålets påverkan på målspråket. Fortsättningsvis kommer vi att använda processbarhetsteorin för att få fram data som kan visa på vilket utvecklingsstadium eleverna (som grupp indelat i pojkar och flickor) befinner sig på. Detta möjliggörs genom att vi kan, med teorin som stöd, identifiera elevernas språkliga utvecklingsstadier för att därefter diskutera olika avvikelser i resultatet. I diskussionen kring avvikelser finns det även utrymme att diskutera begreppet transfer som kommer att fungera som ett stöd för att kunna förklara vissa grammatiska fel som sker till följd av modersmålets påverkan på målspråket.

Fortsättningsvis presenterar vi de grammatiska felen och svårigheterna som eleverna producerat i sina texter genom tabeller. Här vill vi emellertid påpeka att den kvantitativa undersökningsmetoden inte är vår huvudfokus, utan snarare ett bra verktyg för att redovisa uppsatsens resultat. Vi vill även belysa vår medvetenhet om att undersökningens omfattning är liten eftersom antalet deltagare endast är 22 och att ett större antal elevtexter skulle resulterat i ett mer generaliserbart resultat än vad den här studien visar. Trots detta förväntar vi oss att vår undersökning kommer i alla fall att åskådliggöra några grammatiska fel och svårigheter som andraspråksinlärarna med finska som modersmål gör i sin skriftliga produktion.

4.3 Metoddiskussion

I vår uppsats hade vi tänkt att besvara en tredje frågeställning (vilka andra skäl än modersmålet kan förklara övriga grammatiska svårigheter?) med hjälp av felanalys men efter att vi hade analyserat deltagarnas elevtexter insåg vi att det inte fanns några övriga grammatiska svårigheter som den kontrastiva analysen inte kunde förklara med stöd av processbarhetsteorin och interimsspråksteorin. Vi hade även tänkt att genomföra en kvalitativ intervju med en svensklärare som är verksam på en finlandssvensk grundskola i Finland för att ytterligare förstärka och komplettera studiens resultat, men på grund av rådande omständigheter med Corona-pandemin gick inte detta att genomföra.

I studien eftersökte vi inte specifika genrer men under materialinsamlingen fick vi in elevtexter som bestod av fyra olika texttyper. Detta har visat sig bidra till möjligheten att vi kunnat analysera texter som är varierande i den bemärkelsen att eleverna har producerat texter på olika sätt genom att de använts sig av genrespecifika ord och meningsuppbyggnader.

Vid en hypotetisk situation där vi skulle ha haft elevtexter av andra genrer än de vi faktiskt har, hade kunnat innebära både positiva och negativa påföljder genom att vissa grammatiska strukturer ser mycket annorlunda ut vid olika texttyper. Ett distinkt exempel på en genre som har tillhörande specifika grammatiska strukturer är den *instruerande texttypen*. Syftet med den är att producera för läsaren precisa och korta tillvägagångssätt vilka leder till ett visst resultat. Det mer autentiska skrivandet, som sker genom exempelvis argumenterande, återgivande, beskrivande och berättande texter, blir således manipulerat för att den instruerande genren använder så pass genrespecifika grammatiska drag att det försvårar för eleverna att skriva på sådant sätt som kan förefalla naturligt.

Det går även att spekulera kring en situation där vi skulle ha haft tillgång till fler elevtexter än endast 22. Vid ett sådant sammanhang hade våra resultat kunnat visa på mer precisa generella data genom att vi helt enkelt får in mer information gällande finska elever som läser svenska som andraspråks språkkunskaper. Detta skulle dock förmodligen innebära att studiens omfång hade behövt utökas för att ge plats åt en mer djupgående analys samt för att vi skulle ha kunnat analysera flera grammatiska kategorier och strukturer än de vi undersöker nu.

Fortsättningsvis vill vi diskutera huruvida studien och dess resultat hade påverkats om deltagarna enbart hade gått i exempelvis årskurs 9, istället för som nu 7 – 9. En sådan variabel skulle kunna ge oss en tydligare bild över bland annat elevernas studiebakgrund och omfattning samt förmodade språkliga kunskaper och erfarenheter. Det hade medfört ett för oss enklare arbete att urskilja dem; olika bakgrundsvariabler ger olika resultat. Vi hade därmed kunnat på ett mer omfattande sätt förmoda vilka språkkunskaper eleverna har och även med ett mer precist antagande vilka fel de förmodligen hade gjort.

I avsnitt 2.3.1 – 2.3.6.2 Bakgrund presenterar vi korta beskrivningar av de grammatiska delarna som vi fokuserar på. Vi har dock valt att förkorta ned verbdelen för att den dels var väldigt omfattande och blev för lång, dels för att bakgrunden ska vara relevant till resultatet. Därför beskrivs endast svenska och finska verbstrukturer som är relevanta för vår studie.

4.4 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet innefattar mätnoggrannheten och mätinstrumentets kvalitet; det kan definieras som ”mätningens motstånd mot slumpens inflytande” (Stukát 2005:125). Det är en nödvändig förutsättning för validiteten och det innebär således att man inte kan mäta det man avser att mäta om mätinstrumentet är inadekvat. En hög reliabilitet innebär dock inte per se att validiteten följer samma nivå; man kanske mäter fel saker (Stukát 2005:126).

Att vi har valt en kvalitativ och kvantitativ metod är ett medvetet val vilket vi anser har ett fungerande syfte för vår studie. För att samla in kvantitativ data som krävs för att genomföra vår analys har vi tagit fram de felaktigheter som är relevanta till utvalda grammatiska kategorier (se 2. Bakgrund), genom att metodiskt studera och analysera varje elevtext. Eftersom eleverna är för oss anonyma i den

bemärkelsen att vi endast känner till att de går i årskurs 7, 8 eller 9, är pojkar eller flickor och att de är finländare som lär sig svenska som andraspråk, medför per automatik en opartiskhet från vår sida som innebär att oavsett vem som mäter (studerar och analyserar texterna) får samma resultat. Reliabiliteten kan därför antas vara hög gällande den kvantitativa metoden vilket är en nödvändig förutsättning för validiteten (Stukát 2005:126). Försättningsvis är det föga troligt att reliabiliteten skulle kunna påverkas av att eleverna missuppfattat uppgiften eftersom vi inte är ute efter en specifik genre utan endast av elevtexter producerade i en autentisk skolmiljö. Det som dock skulle kunna påverka reliabiliteten är att de texter eleverna har producerat möjligtvis inte hade sett likadana ut vid ett annat tillfälle; urvalets representation kan ifrågasättas.

Våra kvalitativa och kvantitativa metoder fungerar som våra mätinstrument, där vi tar stöd i de teoretiska utgångspunkterna (se 3. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning) för att ge svar på våra frågeställningar; genom utvalda analysmetoder får vi fram relevant data. Vi mäter därmed det vi avser att mäta genom tidigare nämnda mätinstrument. Som en avslutande punkt menar vi att de resultat som har sammanställts svarar på våra frågeställningar och att validiteten är hög.

4.5 Etiska principer

Vetenskapsrådet (2017) hävdar i *god forskningssed* i enlighet med Stukát (2005:130ff) att fyra fundamentala forskningsetiska principer måste appliceras i vetenskaplig forskning. Principernas syfte är att skydda individens rätt till intellektuell egendom och namnges som: *nyttjandekravet*, *konfidentialitetskravet*, *samtyckeskravet* och *informationskravet*. De forskningsetiska kraven är formulerade i Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (Stukát 2005:131) samt i Helsingforsdeklarationen och ska tillämpas i forskning (Vetenskapsrådet 2017:14f).

Nyttjandekravet innebär att man enbart använder den insamlade informationen för forskningsändamål. Informationen får inte användas för icke-vetenskapliga syfte eller kommersiellt bruk, men däremot är informationen tillgänglig för bland annat tidningsartiklar och läroböcker (Stukát 2005:132). I vår studie har deltagarna blivit informerade att elevtexterna enbart ska användas för det här examensarbetet och således inte utnyttjas för kommersiellt bruk (se Bilaga 2).

Konfidentialkravet innefattar att de medverkande i undersökningen ska anonymiseras samt att deltagarnas uppgifter behandlas konfidentiellt, om inget annat överenskommit (Stukát 2005:131f). Samtliga uppgifter som kan leda till identifiering av de medverkande ska således antecknas, lagras, avrapporteras och makuleras efter forskningsprojektet. Genom de deltagande skolornas rektorer och svenska som andraspråklärare tydliggjorde vi i samtyckesblankettens informationsbrev att deltagarnas identitet skulle anonymiseras fullständigt (se Bilaga 2). Detta innebär att vi inte uppger personliga uppgifter i studien.

Samtyckeskravet menar att undersökningens deltagare har rätt att besluta över sin medverkan, vilket innebär att deltagarna ska ha möjlighet att avbryta sin medverkan utan att det medför negativa konsekvenser för dem samt bestämma över längden och villkoren i sitt deltagande (Stukát 2005:131) (se Bilaga 2). Om samtycke inhämtas från deltagare som är under femton år bör även vårdnadshavare samtycka till undersökningen. I vår studie har både deltagarna och vårdnadshavarna fyllt i en samtyckesblankett som innefattar ovanstående villkor (se Bilaga 1).

Informationskravet betyder att de medverkande ska få ta del av studiens syfte samt att deltagandet är frivilligt vilket innebär att man kan när som helst avbryta sin delaktighet (Stukát 2005:131). Inför deltagandet ska det framgå vilka som är ansvariga för forskningen samt inom vilken institution forskningen äger rum. Detta krav har vi uppfyllt genom att vi beskrivit studiens upphovsmän, syfte och dess frivilliga deltagande. Vi har även klargjort hur studieresultaten kommer att användas samt förklarat att man inte behöver känna sig tvingad att medverka i vår studie (se Bilaga 2).

5. Resultat

Vi presenterar i det här avsnittet de resultat som har framkommit i vår studie gällande grammatiska fel och svårigheter som elever med finska som modersmål har producerat i sina texter skrivna på svenska. Först redogör vi för substantiv och sedan adjektiv, pronomen, verb och prepositioner och till sist syntax. Avsnitten inleds med de kvantitativa resultaten i form av tabeller över antalet grammatiska fel och därefter kommer exempel på felen att uppvisas i form av löpande text. Resultaten som redovisas nedan är sammanställda utifrån 22 elevtexter varav 16 är producerade av pojkar och 6 av flickor. I nedanstående tabeller redovisas antalet procent mellan undersökningsgrupperna. Det förekommer avvikelser i resultatet där vissa elever inte producerar några fel medan andra elever i samma undersökningsgrupp producerar fel, vilket leder till att genomsnittet höjs.

När vi presenterar exempel på elevernas fel har vi markerat ett initialt *P* (pojke) eller *F* (flicka) som efterföljs av ett nummer för att förtydliga vilken text som exemplifieras. Där det förekommer fel genom att hela ord eller enskilda bokstäver utelämnats i elevtexterna anger vi de korrekta inom parentes. Ord eller bokstäver som ej är inom parentes har skrivits ut av eleverna själva. Kursiverade och understruken ord eller bokstäver är de fel som är relevanta för det enskilda avsnittet.

5.1. Substantiv

Tabell 2: Antalet fel som producerades av deltagarna i ordklassen substantiv

Grammatisk kategori	Antalet fel pojkar	Antalet fel flickor	Totalt antal fel	Antalet fel i % per 100 ord (pojkar)	Antalet fel i % per 100 ord (flickor)	Totalt antal fel i % per 100 ord
Genus	36	0	36	1,34	0	0,93
Artikellöshet	13	4	17	0,48	0,34	0,44
Bestämd och obestämd form	43	18	60	1,60	1,53	1,55
Pluralbildningar	26	6	33	0,97	0,51	0,85

I elevtexterna som vi har analyserat tycks det finnas en tendens till att fel genus används eftersom det förekommer 36 sådana fel i texterna. Några av dessa fel är:

1. **P10** *Ett* gång barnet gick ut...
2. **P3** ...fastnar på *ett* ö...
3. **P17** ...han köpte *en* hus...

Vidare förekommer det även uteblivna artiklar, det vill säga artikellöshet. På dessa positioner i satsen, där dessa utelämnats, borde en bestämd eller obestämd artikel ha använts. Nedan följer tre exempel:

4. **P10** ...barnet hade (*en*) röda tröja...
5. **P15** ...i nord alla pratade (*ett*) gemensamt språk...
6. **F5** Släggan är (*en*) väldigt aggressiv tonåring.

Genomgående alla texter ser vi tydligt att eleverna tenderar att skriva fel vad gäller bestämd och obestämd form. Exempel på fel är:

7. **F22** Jag är på en segelbåt*en*.
8. **P7** Plats(*en*) vi har hittad är jättebra...

9. **P7** Vi byggde de(n) här villa(n)...

Pluralbildningar förefaller också vara problematiskt och enligt antalet fel som skett kan det nästan ses som ett generellt sådant. Tre exempel följer:

10. **P4** ...och alla lärorna...11. **P15** I runsten(ar) kan vara en runor...12. **P3** Har hittat och många skepper går där...

5.2. Adjektiv

Tabell 3: Antalet fel som producerades av deltagarna i ordklassen adjektiv

Grammatisk kategori	Antalet fel pojkar	Antalet fel flickor	Totalt antal fel	Antalet fel i % per 100 ord (pojkar)	Antalet fel i % per 100 ord (flickor)	Totalt antal fel i % per 100 ord
Adjektiv i attributiv ställning	7	1	8	0,26	0,08	0,21
Adjektiv i predikativ ställning	24	9	33	0,89	0,76	0,85

Adjektiv i attributiv ställning verkar eleverna behärska bra i de texter vi har analyserat. Som tabellen visar kunde vi endast utröna 8 fel i attributiv ställning och exempel på dessa kan ses nedan:

13. **P10** Barnet hade röda tröja och bruna byxor.14. **P19** Jag har sett den röd(a) planet(en) mars och den röd(a) planet(en) venus.15. **P7** ... sälja det här jätte vacker villa...

Vad gäller adjektiv i predikativ ställning kunde vi konstatera att det förekom ett flertal felaktigheter:

16. **F21** Kasper var jätte hungrikt.17. **F22** Det känns obehaglig(t).18. **P1** Människor bildade stor väggar som var 50 meters hög(a).

5.3. Verb

Tabell 4: Antalet fel som producerades av deltagarna i ordklassen verb

Grammatisk kategori	Antalet fel pojkar	Antalet fel flickor	Totalt antal fel	Antalet fel i % per 100 ord (pojkar)	Antalet fel i % per 100 ord (flickor)	Totalt antal fel i % per 100 ord
Fel tempus	30	8	38	1,11	0,68	0,98
Övriga fel (fel verb)	2	5	7	0,07	0,42	0,18
Övergeneralisering av verbböjning	17	2	19	0,63	0,17	0,49

De verbfel som förekommer flest gånger i elevtexterna sker där verben böjs efter tempus och nedanstående följer tre exempel:

19. **F21** Dom försökte sök bitar av trädet som flyta i havet.
20. **P2** ...eftersom Jack behövde mat men Jack behör vatten att kan överleva.
21. **P1** 100 år sedan monster vems namn är titans dom åt 80% av människor i världen...

Vi definierar övriga verbfel som kommunikationsstrategier och fel val av verb. Gällande övriga verbfel är dessa inte lika vanliga som vid fel tempus. Flickorna producerade 0,42% fel och pojkarna 0,07%. Se exempelvis:

22. **P1** Den var en teori att en abnormal titan...
23. **P1** ...som sköter två gripkrok på människans båda sidor...
24. **F16** ...hans båt har drunknat eller nånting.

Det näst mest förekommande verbfelet som vi har uppmärksammat sker när eleverna övergeneraliserar oregelbundna verbböjningar såsom exempelvis:

25. **P1** ...på natten soldater sovade och vaknade i nästa dag.
26. **P1** ...den kraschen komde från en stor sten.
27. **F21** ...han sprangde till apelsinträd...

5.4. Pronomen

Tabell 5: Antalet fel som producerades av deltagarna i ordklassen pronomen

Grammatisk kategori	Antalet fel pojkar	Antalet fel flickor	Totalt antal fel	Antalet fel i % per 100 ord (pojkar)	Antalet fel i % per 100 ord (flickor)	Totalt antal fel i % per 100 ord
utelämnade pronomen	12	4	16	0,45	0,34	0,41
fel pronomen	10	4	14	0,37	0,34	0,36

I elevtexterna förekommer det en del utelämnade pronomen. Dessa är inte så många till sitt totala antal men är värda att ta upp eftersom finskan inte använder sig av platshållartvång på samma sätt som svenskan gör. Några exempel åskådliggörs nedan:

28. **P3** Att bryr inte vad (som) händer (man) måste bara försöka.
29. **P3** Sen i modern värld är (det) jätte sällsynta...
30. **P8** Därför att vi blir trötta och kan inte jobba så bra (som) vi gjorde...

Vidare har vi uppmärksammat elevernas tendens till att använda ett felaktigt pronomen. Dessa tendenser sker inte ofta men är nämnvärda för vår analys. Nedan syns tre exempel:

31. **F9** ...till hon sa han...
32. **P1** ...han hittade hon...
33. **P17** ...sovjeterna inte såg han dag före han...

5.5. Preposition

Tabell 6: Antalet fel som producerades av deltagarna i ordklassen preposition

Grammatisk kategori	Antalet fel pojkar	Antalet fel flickor	Totalt antal fel	Antalet fel i % per 100 ord (pojkar)	Antalet fel i % per 100 ord (flickor)	Totalt antal fel i % per 100 ord
utelämnade prepositioner	4	4	8	0,15	0,34	0,21
fel preposition	28	10	38	1,04	0,85	0,98

Utelämnandet av prepositioner sker inte så ofta som man kan anta att det ska göra då finskan inte använder sig utav dem som i det svenska språket. Tre exempel på detta är bland annat:

34. **F21** Båten drev till havs på grund (av) vågorna...
 35. **F18** (på) Saturnukses en dag är ungefär 11 timmar...
 36. **P13** ... Jag tror att filmen säger (till) oss att uppskatta ett normalt liv.

Att utelämnandet av prepositioner inte sker så ofta kan förklaras genom att fel prepositioner används istället och nedan visas exempel på detta.

37. **P2** Nästa dag vaknade Jack i en ö...
 38. **F16** Texten utspelar sig av tio månader...
 39. **P13** ... han var endast vän som han kunde prata där.

5.6. Syntax

Tabell 7: Antalet syntaktiska fel som producerades av deltagarna

Grammatisk kategori	Antalet fel pojkar	Antalet fel flickor	Totalt antal fel	Antalet fel i % per 100 ord (pojkar)	Antalet fel i % per 100 ord (flickor)	Totalt antal fel i % per 100 ord
Fel i huvudsats - brott mot V2-regeln	43	3	46	1,60	0,25	1,19
Fel i bisats - brott mot BIFF-regeln	5	5	10	0,19	0,42	0,26

I elevtexterna fann vi resultat som visar att eleverna ofta gör fel i huvudsats och i synnerhet vad gäller den svenska V2-regeln. Detta kan förklaras genom att finskan inte har en V2-regel trots SVO-ordföljd som i svenskan; negationer kan således placeras före ett finit verb i finska huvudsatser. Nedan följer tre exempel:

40. **P20** Nu i världen är 7.8 miljarder människor...
 41. **P10** I Finland det är ganska kallt...
 42. **P19** Också jag sett den ljus/röd planet jupiter.

Fel som förekommer i bisatser, mer specifikt brott mot BIFF-regeln som bland annat säger att negationer ska placeras före det finita verbet, är inte lika vanligt i elevtexterna. Detta beror på att i finskan placeras negationer före verben i huvudsak. Exempel på sådana fel är:

43. **F5** Skolan har problematiska elever som kan inte bete sig och är aggressiva.
44. **P1** ... sen alla som såg den fick en påminnelse att alla människor kan inte vinna.
45. **F21** ... han sa att han var inte hungrig längre.

6. Analys och diskussion

I detta avsnitt analyserar och diskuterar vi grammatiska svårigheter och fel som de deltagande eleverna med finska som modersmål gör i sina texter skrivna på svenska. Vidare försöker vi med stöd av litteraturen förklara om de grammatiska felen sker på grund av elevernas L2 eller om felen förekommer av andra anledningar, som vi nämnt i de teoretiska utgångspunkterna (se avsnitt 3.2-3.4). De felen som analyseras och diskuteras har vi delat in i de grammatiska kategorierna: *substantiv*, *adjektiv*, *verb*, *pronomen*, *preposition* och *syntax*. I analysen använder vi begreppet *markerat* då ett grammatiskt fenomen kan upplevas som svårt för en finsk andraspråksinlärare.

Vi vill tydliggöra för vissa val och strukturer i vår studie. Under våra resultat (se 5. Resultat) kan man bland annat se i de exempel som presenteras att det förekommer fler än ett fel i samma fras och det är då oftast endast ett fel som är markerat (kursiverat och understruket). Detta är för att det felet (som är markerat) står i fokus för det enskilda delavsnittet. För att illustrera; under avsnitt 5.3 Verb har vi exempel 25 där pojken i text 1 har skrivit: *på natten soldater sovade och vaknade i nästa dag. Vi har här två tydliga felaktigheter, ett verbfel och en preposition som inte ska vara med. Det är dock endast verbfelet som är markerat i exempel 25 vid delavsnitt 5.3 för att den frasen analyseras under avsnittet för verb. Vi har valt att sammanfatta kommunikationsstrategier, fel val av verb och lexikala felaktigheter under samma kategori vilken är övriga verbfel.

Vid diskussion om de felaktigheter som görs av de båda könen så ingår alla elever, oavsett om de är starka eller svaga i samma grupp (vilka är pojkar och flickor). Det innebär således att vid en diskussion angående exempelvis prepositioner kan det finnas både starka och svaga flickor och pojkar som behärskar dem på olika nivåer. Om resultaten visar att flickorna är starkare vad gäller detta så betyder inte det per automatik att den/de flickor som producerat svaga resultat besitter högre kunskap än den/de pojkar som är starka inom prepositioner.

I uppsatsen eftersträvar vi att svara på nedanstående frågor:

1. Vilka grammatiska fel gör andraspråksinlärare med finska som modersmål i sina svenska texter?
2. Vilka grammatiska fel i de svenska texterna kan förklaras av påverkan från modersmålet?

6.1. Substantiv

I de analyserade elevtexterna som ingår i undersökningen kan man se att pojkarna producerade generellt fler fel än vad flickorna gjorde inom substantiv. Pojkarna producerade genusfel där de hade svårare att bestämma huruvida substantivet skulle ha utrum- (en-ord) eller neutrumform (ett-ord), till skillnad från flickorna som använde rätt genus genomgående. I svenskan förekommer n-genus mer frekvent än t-genus där ord som antyder individer och konkreta mål oftast har n-genus medan t-genus betecknas av icke-levande ting och företeelser. Svenskans substantiv går inte att förutsäga eftersom genus inte är knutet till betydelse (Josefsson 2009:66). Det finska språket saknar genus och har ingen motsvarighet till svenskans grammatiska genus vilket skulle kunna förklara att detta grammatiska fenomen är markerat för finska inlärare och därmed svårt för inläring (Karlsson 2009:21). Man skulle även kunna hävda att felet kan bero på *inlärningspråkets komplexitet* vilket innebär att andraspråksinlärare använder sig av mer generella regler i det tidiga stadiet av sin språkutveckling istället för att lära sig de nya korrekta reglerna (Hyltenstam 1979:21). Att flickorna inte alls producerar några genusfel kan inte förklaras genom att svenskans genusanvändning är markerat för finska inlärare vilket vi återkommer till i slutet av detta delavsnitt.

Ett annat förekommande fel i de finska elevernas texter är uteblivna artiklar, artikellöshet. Procentuellt förekommer det bland båda könen nästa lika många fel där eleverna tenderade att utesluta bruket av artikeln *en* eller *ett*. Deltagarna verkade även uppleva svårigheter i att ange bestämd och

obestämd form i sina texter där antalet fel har en jämn fördelning mellan könen. Denna grammatiska kategori är den del av substantiv där flest fel förekommer. Finskan saknar artiklar vilket innebär att språket skiljer mellan obestämd och bestämd form genom följande kasus: nominativ, ackusativ och partitiv eller genom finskans ordföljd (Karlsson 2009:21f). Eftersom svenskan innehar komplicerade artikelstrukturer med fristående obestämda artiklar, fristående bestämda artiklar, bestämda artikelsuffix och dubbel bestämdhet kan finska andraspråksinlärare inte utnyttja transfer från sitt modersmål eftersom finskan saknar ett sådant komplicerat artikel- och bestämdhetssystem, vilket kan således anses vara en inlärningssvårighet som beror på informanternas modersmål (Källström 2012:59ff).

Analysen av deltagarnas produktion av svenska pluralbildningar resulterade att både pojkarna och flickorna upplevde svårigheter i att producera korrekta svenska substantivdeklinationer, där pojkarna producerade 0,97% fel och flickorna 0,51%. I svenskan förekommer det följande sju deklinationer: -or, -ar, -er, -r, -n, -s och ingen ändelse alls (nollplural), medan finskan endast använder pluraländelserna: -t och -i som förekommer före kasusändelser (Karlsson 2009:37f). Svenskans pluralbildning har inte enbart omljud och undantag som försvårar inlärningsprocessen utan även svåra att förutsäga eftersom svenskan inte har en regel för när dessa pluralböjningar ska användas (Källström 2012:53f). Utifrån ett kontrastivt perspektiv kan man hävda att svenskan bildar plural på ett främmande, komplicerat och oförutsägbart sätt om man jämfört med elevernas modersmålstrukturer, vilket kan vara en tänkbar orsak till att finska andraspråksinlärarna producerade felaktiga pluralbildningar.

I undersökningen producerade flickorna inga genusfel över huvud taget vilket utifrån Pienemanns teorier innebär att de befinner sig på ett högre utvecklingsstadium inom processbarhetsteorin; de har således adekvat kunskap för att uppnå högre stadium. Eftersom pojkarna producerade genusfel skulle man kunna kategorisera genomsnittet av pojkarna till processbarhetsteorins andra stadie (kategoriproceduren), medan flickorna tänkbart skulle kunna befinna sig på stadie fyra (satsproceduren). Vi kan dock argumentera för att flickorna inte befinner sig på stadie fyra genom att de inte besitter adekvata kunskaper gällande bestämd och obestämd form. Resultaten visar att de i jämförelse med pojkarna presterar ungefär lika vad berör bestämd och obestämd form men att de är markant bättre gällande genusanvändning. Ett ytterligare resultat som stärker vår hypotes att pojkarna befinner sig på ett lägre stadium är att de inte behärskar pluralbildningar på den nivån som enligt processbarhetsteorin är ett krav. Detta tillsammans med de antal fel de gör gällande bestämd och obestämd form visar resultat som indikerar på ett lägre stadium.

6.2. Adjektiv

I finskan böjs adjektiv mindre komplicerad än i svenskan eftersom finskans adjektiv i attributiv ställning böjs efter numerus samt kasus och adjektiv i predikativ ställning böjs enbart efter numerus, till skillnad från svenskans adjektiv som böjs i attributiv ställning efter numerus, genus och bestämdhet medan i predikativ ställning efter numerus och genus (Källström 2012:97ff; Karlsson 2009:268ff). I studien behärskade både pojkarna och flickorna böjning av adjektiv i attributiv ställning relativt väl då det enbart framgick totalt åtta fel i samtliga elevtexter. Resultatet påvisar dock att deltagarnas felproducerade adjektiv i attributiv ställning är dels på grund av utesluten böjning av både bestämdhet och genus vilket exemplifieras i följande meningar i exempel 14 och 15: **Jag har sett den röd planet mars och den röd planet venus* och **... sälja det här jätte vacker villa*. Eftersom finskans adjektiv varken böjs efter bestämdhet eller genus skulle man kunna påstå utifrån ett kontrastivt perspektiv att detta sätt att böja på är markerat hos finska andraspråksinlärare vilket därmed kan vara en tänkbar anledning till att deltagarna producerade denna typ av fel. Här vill vi påpeka att felen förmodligen inte beror på övergeneralisering där andraspråksinläraren har lärt sig en ny regel men inte lärt sig att begränsa regelns användning (Ekerot 2011:37f). Ett exempel på en tänkbar attributiv övergeneralisering framgår i exempel 13 där deltagaren producerat meningen: **Barnet hade röda tröja och bruna byxor*. Här kan man se att deltagaren uteslutit den framförställda artikeln *en* och böjt adjektivets grundform *röd* i numerus till *röda*. Det kan dock argumenteras för att eleven har försökt eftersträva harmoni med satsen *bruna byxor* där adjektivet *bruna* kongruerar med

substantivet *byxor* som står i bestämd form.

I ordklassen adjektiv producerade deltagarna flest fel när de skulle böja adjektiv i predikativ ställning där pojkarna producerade 0,89% fel medan flickorna 0,76%. Här hade deltagarna svårt att kongruensböja adjektiv i predikativ ställning utifrån korrekt genus, vilket syns i exempel 16 och 17: **Kasper var jätte hungrikt* och **Det känns obehaglig*. Eftersom finskan enbart böjer adjektiv i predikativ ställning efter numerus skulle man kunna hävda att elevernas fel kan tänkbart bero på att eleverna inte kan utnyttja transfer från sitt modersmål då finskan saknar denna typ av böjningssystem. Däremot är det intressant att deltagaren som skrev exempel 18 producerade meningen: **Människor bildade stor väggar som var 50 meters hög*. Här har deltagaren uteslutit att böja adjektiven *stor* och *hög* efter numerus även fast finskan också följer detta böjningssystem. Man skulle kunna förklara det som att eleven inte uppmärksammat utnyttjandet av positiv transfer som ett stöd från sitt modersmål, att det kan tänkas bero på ett språkligt utvecklingsfel, där eleven övergeneraliserar svenska språkregler eller att han inte besitter tillräckliga kunskaper i målspråkets strukturer (Abrahamsson 2009:57).

Vidare har pojkarna producerat fler fel än flickorna vid böjning av adjektiv i attributiv och predikativ ställning. Processbarhetsteorin tredje stadium (frasproceduren) innebär att andraspråksinläraren ska ha kunskaper om attributiv kongruens vilket man kan se att flickorna behärskar bättre. Vad gäller det fjärde stadiet (satsproceduren), där man ska behärska predikativ kongruens, verkar flickorna även där besitter mer adekvat kunskap än pojkarna. Detta talar för att flickorna befinner sig på ett högre utvecklingsstadium än pojkarna.

6.3. Verb

Mellan könen skiljer sig felaktigheterna med verb markant. Först och främst har vi användningen av fel tempus där pojkarnas antal är 1,11% jämförelsevis med flickorna som hade 0,68%. Detta kommer vi att diskutera vidare längre ned i avsnittet.

Hur fel med finita verb uppstår kan, i de elevtexter vi analyserar, inte förklaras vara negativ transfer för att i både svenska och finska böjer man finita verb efter tempus (presens och preteritum). Istället måste de förklaras som bland annat övergeneraliseringar och/eller utvecklingsfel. I exempel 19 kan vi dock se att det handlar om ett utvecklingsfel, ett vanligt sådant, där eleven inte lärt sig böjningen av ordet *flyta*. Det är ett oregelbundet verb och med dessa sker oftast problemet när verbet ska stå i preteritum. I denna text har eleven använt sig av infinitiven *flyta* istället för preteritumformen *flöt*. Förklaringen till detta kan ligga i att i finskan förekommer det inga oregelbundna verb och eleven har förmodligen bristande kunskap gällande dessa. Detta kan ha lett till att eleven producerade infinitiven *flyta*.

Övergeneraliseringar är vanligare än övriga verbfel men inte lika vanliga som tempusfelen. Pojkarnas antal övergeneraliseringar är 0,63% och flickornas 0,17% vilket är en tydlig skillnad. Varför dessa fel förekommer kan exempelvis förklaras genom att eleven vet att svenska verb i preteritum ofta har ändelsen *-de* och därmed använder den ändelsen på det verb som skrivs ut. Samma sak gäller för exempel 27 där flickan skriver *sprangde* istället för *sprang*.

Vi kan se att flickorna behärskar tempus mer korrekt vilket indikerar att de har kommit längre i språkutvecklingen och att de därmed har en högre syntaktisk medvetenhet gällande svenska språkstrukturer. Här kan man även argumentera för att flickorna tänkbart skulle kunna befinna sig på ett högre stadium inom processbarhetsteorin. I nivå två i processbarhetsteorin ska andraspråksinlärare klara av tempusböjningar av verb även om det inte alltid sker på ett korrekt sätt. Eftersom flickornas resultat påvisade färre fel kan man dra slutsatsen att flickorna har en högre språklig medvetenhet. (Abrahamsson 2009:126).

Vid övriga verbfel ser statistiken annorlunda ut; pojkarnas antal fel är endast 0,07% medan flickornas är 0,42%. Totalt sett är antalet fel 0,18% vilket tyder på att felen inte förekommer speciellt ofta i de elevtexter vi har analyserat.

Ytterligare två av de fel som vi har presenterat i avsnittet 5.3 är sådana fel som kan beskrivas vara övriga genom att fel typ av verb har använts. Det kan vara en kommunikationsstrategi där eleven använder dessa verb för att de efterliknar det korrekta verbet. I exempel 23 används verbet *sköter* istället för *skjuter* och i exempel 24 skriver flickan *drunknat* istället för *sjunkit*. Det första exemplet är av sådan natur att de båda verben är mycket lika men det skulle även kunna vara ett stavfel som skett till följd av bristfällig fonetisk analys. Vid det andra exemplet tyder felet på bristfällig kunskap där eleven inte kan ordet *sjunkit* och därmed använt det som närmast kan förklara vad hon menar.

6.4. Pronomen

Felaktigheter vad gäller pronomen är till antalet olika mellan könen. Pojkarna har i procent per 100 ord producerat fler felaktigheter än flickorna (0,45% kontra 0,34%). Denna skillnad syns främst vid utelämnandet av pronomen men även vid användandet av fel pronomen. Varför utelämnanden uppstår kan förklaras genom att det i finskan inte förekommer platshållartvång vilket det gör i svenskan där en sats alltid måste innehålla ett subjekt, explicita som betydelseutömda. I finska förekommer subjekt som personändelser i verben (Karlsson 2009:41). Vid en kontrastiv analys är detta en markerad felaktighet. Utelämnanden av pronomen kan således antas vara negativ transfer eftersom den gamla strukturen, där platshållartvång inte förekommer, används istället. De elever som utelämnat pronomen har därmed använt sig av gamla vanor som stör de nya vanorna (Abrahamsson 2009:31). Det är dock vanligt att betydelseutömda pronomen (*som, det, man*) utelämnas i bisatser, vilket förekommer ofta i de elevtexter vi har analyserat. Det ser vi bland annat i exempel 30 där bisatsinledaren *som* utelämnats helt: **Därför att vi blir trötta och kan inte jobba så bra (som) vi gjorde*. Detta sker ofta för att det är den svåraste subjektplatshållaren i frågebisatser att lära sig för inlärare (Källström 2012:154).

Pojkarna producerade fel pronomen 0,37% per 100 ord och flickorna 0,34%. Förklaring av hur felen uppstår kan finnas i att pronomen i svenskan böjs i numerus och genus medan det i finskan böjs efter numerus och kasus (Josefsson 2009:78ff; Karlsson 2009:184). De flesta felen tyder dock på någonting annat eftersom de sker vid användandet av personliga pronomen i subjekt- och objektsform såsom *han/honom* och *hon/henne*. I det finska språket finns nämligen inte detta utan istället används det könsneutrala pronomenet *hän* och *hänelle*. Det kan därmed förklaras vara negativ transfer där det återigen sker till följd av gamla vanor som stör de nya.

6.5. Preposition

I elevtexterna sker utelämnandet av prepositioner ytterst sällan och man kan se att flickorna (0,34%) utelämnade prepositioner vid fler tillfällen än vad pojkarna (0,15%) gjorde. Ett exempel på en utelämnad preposition finns i exempel 35 där deltagaren producerat meningen: **Saturnukses en dag är ungefär 11 timmar*. Det som väckte vårt intresse var att deltagaren har reproducerat frasen *på saturnus* till *saturnukses* vilket verkar vara elevens interimsspråk där hon delvis använt det finska ordet *saturnuksessa* (inessiv, singularis), där kasusändelsen -essa fungerar som en preposition, med den svenska genitivformen (ändelsen -s). Det är även intressant att deltagarna enbart utelämnat åtta prepositioner då finskan är ett *postpositionsspråk* vilket innebär att finskan bygger upp sina prepositionsfraser genom kasusändelser till skillnad från svenskan som bygger upp sina prepositionsfraser genom framförställda prepositioner (Källström 2012:83; Karlsson 2009:280ff). Av anledningen att finskan är ett postpositionsspråk hade vi förväntat oss fler fel.

En möjlig anledning till att eleverna utelämnade prepositioner kan möjligtvis ske på grund av påverkan av negativ transfer från finskan, som inte använder sig av prepositioner, medan vid de tillfällen där eleverna brukat prepositioner på ett korrekt sätt kan bero på en positiv transfer från engelskan, vilket vi ser som ett tänkbart L3 eftersom det är ett kärnämne i svensk grundskola (Källström 2012:89). Detta är dock endast hypoteser i och med att vi inte har tillräckligt med information om deltagarna för att kunna fastslå våra resonemang.

Resultaten visar att flickorna producerar rätt prepositioner oftare än pojkarna men att de tenderar att utelägna dem mer frekvent. Att flickorna producerar rätt prepositioner oftare kan grunda sig i att de

befinner sig på ett högt stadium i processbarhetsteorin och därmed kommit längre i språkutvecklingen. Pojkarnas interimspråk kan vara en tänkbar orsak till att de använder felaktiga prepositioner då de möjligtvis har en bristfällig uppfattning om svenskans prepositionsbruk.

6.6. Syntax

I de elevtexter som vi undersökt kan man se att pojkarna bröt mot svenskans V2-regel 1,60% och flickorna endast 0,25%. Av de 22 elevtexterna kunde vi identifiera brott mot V2-regeln i 12 av dem där 10 är producerade av pojkar och 2 av flickor. Finskan har precis som svenskan en grundläggande SVO-ordföljd men tack vare finskans kasusböjningar kan man producera relativt fria ordföljder, vilket innebär att svenskans fasta V2-regel kan medföra stora utmaningar för elever med finska som modersmål då det finita verbet inte behöver stå på typplatsen (Karlsson 2009:22; Källström 2012:143). Ett förekommande fel som vi uppmärksammade i resultatet var att när deltagarna bröt mot svenskans V2-regel skedde detta mestadels då eleverna topikaliserade satser. I resultatet framkommer en tydlig tendens där eleverna producerar XSV-ordföljd, till skillnad från den syntaktiskt korrekta XVS-ordföljden som borde ha tillämpats vid topikalisering av svenska huvudsatser (Källström 2012:138). Följande sats (exempel 41) innehåller en XVS-ordföljd: **I Finland det är ganska kallt*. Eftersom det finska språket inte tillämpar inversionsregeln kan man tydligt se att deltagarna producerat en syntaktiskt inkorrekt sats som möjligtvis sker på grund av negativ transfer från modersmålet. Att inte tillämpa svenskans inversionsregel är inte enbart en komplexitet för finska andraspråksinlärare, utan även en grammatisk struktur som tar tid att automatisera för de flesta andraspråksinlärare (Källström 2012:138).

Enligt processbarhetsteorin besitter man tillräckliga syntaktiska kunskaper för att kunna producera korrekta topikaliserade meningar vid nivå fyra (den s.k. satsproceduren). Det är troligt att flickorna befinner sig på denna nivå i och med att de, i de allra flesta fall, uppnår kriterierna till skillnad från pojkarna som har gjort avsevärt fler felaktiga topikaliseringar vilket betyder att de möjligen befinner sig på en lägre nivå.

Vidare kan man även se att pojkarna producerade 0,19% fel i bisatser jämfört med flickornas 0,42% där dessa fel bröt mot svenskans BIFF-regel. För att förstå att detta resultat är missvisande behöver man vara medveten om att texterna som flickorna producerade innehöll betydligt fler bisatser till skillnad från pojkarnas texter som innehöll mestadels enklare huvudsatser med några enstaka bisatser. Pojkarna undvek således att producera bisatser i största möjligaste mån vilket gör att flickorna löpte en större risk att producera felaktiga bisatser. I det finska språket placerar man satsadverbial och satsnegationen *inte* före det finita verbet vilket deltagarna tycks göra i både svenska huvud- och bisatser (Josefsson 2009:155; Källström 2012:160). Det medför att eleverna allt oftare bryter mot svenskans BIFF-regel och skulle tänkbart kunna förklaras genom att de har påverkats av negativ transfer från sitt modersmål. Enligt processbarhetsteorin urskiljer andraspråksinlärare svenskans syntaktiska skillnader mellan huvud- och bisatser väldigt sent i andraspråksutvecklingen (Abrahamsson 2009:66f, 122ff).

Avslutningsvis har inte vår studie tillräckligt med informanter för att kunna ge ett generaliserbart slutresultat men att vi, utifrån vårt resultat, kan fastslå vissa grammatiska tendenser som finska andraspråksinlärare gör i sina skrivna texter på svenska. Det vi kan fastställa är att våra deltagare har störst utmaningar i det svenska språket vad gäller bestämd och obestämd form, tempusböjningar, val av preposition och V2-regeln.

Den kontrastiva analysen som vi, bland annat, har valt att använda som analysverktyg är väsentligt vid en genomgående grammatisk analys för att finna likheter och skillnader mellan en elevs L1 och L2. Vid analysen uppkom det dock felaktigheter som inte kunde redogöras för med hjälp av den kontrastiva analysen vilket är varför vi har förståelse för den kritik som har framförts gällande denna metod (Abrahamsson 2013:93f). Men å andra sidan har den visat sig vara mycket hjälpsam för att alla fel kan inte heller endast förklaras som transferfel eller bristande kunskaper vilket kan kopplas till processbarhetsteorin och/eller interimspråksteorin. Denna analysmetod är ett tacksamt verktyg när

man, som vi under denna studie eller som svenska som andraspråklärare, ska undersöka en homogen grupp där de har samma modersmål. Djupdykande forskning krävs för att få en större förståelse om varför dessa fel kan uppstå genom att man bland annat ser över fler bakgrundsvariabler, som exempelvis: specifik ålder, vistelsetid i Sverige, språkkunskaper, socioekonomisk bakgrund, utbildningsbakgrund, etnicitet, motivation och andra faktorer som är centrala för andraspråksinlärning (Spolsky 1989:28).

7. Framtida forskning

Denna undersökning har inte kunnat påvisa ett generaliserbart resultat för fler än de som vi undersökt eftersom undersökningsmaterialet var liten till antalet. Det undersökningsresultat som vi fått är dels användbart i vårt framtida arbete på sverigefinska skolor, dels användbart för övriga pedagoger som arbetar med finska andraspråksinlärare. I framtida forskning skulle man kunna undersöka en betydligt större undersökningsgrupp för ett mer generaliserbart resultat där man jämför finska andraspråksinlärares grammatiska svårigheter med ett eller flera andra språk. Det skulle även vara intressant att undersöka finska andraspråksinlärare som befinner sig på olika stadier i språkutvecklingen av svenska för att kunna förutsäga vilka språkliga svårigheter som uppstår vid olika tillfällen för finländare under utvecklingen av svenska som andraspråk. I sådana studier kan man djupdyka mer i processbarhetsteorins användning för detta område och utforska mer systematiskt den kontrastiva analysens för- och nackdelar.

8. Referenslista

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Abrahamsson, N. (2013). Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 85 – 120. Uppl. 2:11 Lund: Studentlitteratur.

Andersson, L-G. (2001). *Språktypologi och språksläktskap*. Stockholm: Liber.

Christidis, M. (2020). *Integrated teaching for expanded vocational knowing: Studies in the Swedish upper secondary Health and social care program*. Diss., Stockholm universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1407537/FULLTEXT02.pdf>

Ekerot, L.J. (2011) *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerup.

Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskningen. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, 27 – 84. Uppl. 2:11. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, K. (1979). Kontrastiv analys, språktypologi och språkinläring. I: Hyltenstam, K. (red.). *Svenska i invandraperspektiv*, 11 – 40. Malmö: Gleerups Förlag.

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, A. (2019). *Kontrastiva studier i nederländska och svenska: med en inledning om tredjespråksinläring och tvärspråklig medvetenhet*. Stockholm University Press.

Josefsson, G. (2009). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, F. (2016). *Finsk grammatik. Nionde, utökade och reviderade upplagan*. Helsingfors: SKS.

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

Lindberg, I. (2004). *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.

Nationalencyklopedin. (2020). <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/modersmål>
Nedladdat 2020-09-15

Skolverket. (2020). <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/smanavigation-elevs-rattigheter/ratten-att-utveckla-sitt-nationella-minoritetsprak>
Nedladdat 2020-09-15

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Tingbjörn, G. (1979). Kontrastiv minigrammatik. I: Hyltenstam, K. (red.). *Svenska i invandrarperspektiv*, 41 – 78. Malmö: Gleerups Förlag.

Tullinen, S. (2007). *Substantivets pluralformer i finskspråkiga gymnasisters uppsatser*. Diss., Jyväskylä universitet.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11401/1/URN_NBN_fi_jyu-2007294.pdf

Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E. (red.). *Svenska som andraspråk: Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*, 13 – 83. Stockholm: Natur och kultur.

Vikström, S. (2016). *Grammatiska svårigheter i engelska för elever med arabiska som modersmål: En engelsk-arabisk kontrastiv analys och hur de grammatiska svårigheterna behandlas i svenska läromedel i engelska*. Diss., Umeå universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:926477/FULLTEXT01.pdf>

9. Bilagor

Bilaga 1

Samtyckesblankett

Medgivande av deltagande i studien från elev och förälder/vårdnadshavare.

Om du som elev är minst 13 år fyll i rutan nedan.

Jag är minst 13 år och vill vara med i studien.

Jag är minst 13 år och vill inte vara med i studien.

Fråga om elevens/deltagarens vistelsetid i Sverige.

Jag har gått i svensk grundskola i mer än 5 år och går i årskurs

Jag har gått i svenska grundskola i mindre än 5 år och går i årskurs

Om du som elev inte hunnit fylla 15 år behöver någon av dina föräldrar godkänna att du är med i undersökningen.

Ja, jag/vi som vårdnadshavare tillåter att mitt/vårt barn får delta i en undersökning gällande analys av elevtexter.

Nej, jag/vi som vårdnadshavare tillåter inte att mitt/vårt barn får delta i en undersökning gällande analys av elevtexter.

.....
Datum

.....
Elevens underskrift

.....
Vårdnadshavarens underskrift

Bilaga 2

Informationsbrev

Materialet, som utgörs av de elevtexter som godkänts för användande, kommer endast att vara tillgängliga för undersökningsförfattarna, undersökningshandledare och examinator. Elevtexterna kommer att makuleras efter undersökningsarbetets/ uppsatsens godkännande.

Slutförda examensarbeten är offentliga handlingar men personliga uppgifter kommer inte att på något sätt vara tillgängliga. Resultaten visar inga personliga uppgifter och kan således inte spåras.

Deltagande

Ett godkännande för deltagande i denna undersökning är inte bindande vilket innebär att deltagandet kan upphöras med omedelbar verkan om så önskas. Deltagandet är frivilligt.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka svårigheter som uppstår för inlärare med finska som modersmål i sina skriftligt producerade texter. Därmed är det inte de grammatiska felen som är det huvudsakliga syftet med undersökningen utan att skapa en medvetenhet och hitta de rätta verktygen för lärare, som arbetar med elever med finska som modersmål i sin undervisning. Vidare är det även intressant att undersöka om inlärares grammatiska fel kan bero på andra anledningar än elevernas modersmål (L1).

Användning

Undersökningen kommer strikt att följa forskningsetiska principer vilket innebär att eleverna och elevtexterna kommer att vara anonyma både för oss och under redovisningen av forskningsresultatet. I undersökningen kommer vi att analysera elevtexternas grammatiska strukturer och utgå ifrån en kvantitativ forskningsmetod. Elevtexterna kommer varken göras offentliga eller delas vidare.

Material

Vi eftersöker elevtexter oberoende genre, tema och syfte så länge de är skrivna i en klassrumskontext av svenska som andraspråkselever.

Kontaktuppgifter

Mathias Altinisik: maal3063@student.su.se

Joel Nicolausson: joni6537@student.su.se

Julia Backelin Forsberg (ansvarig handledare): julia.forsberg@su.se

Bilaga 3

Sammanställning av antalet grammatiska fel i samtliga elevtexter

Text 1 - Pojke

Substantiv: 33

Varav genus: 9

Varav artikellöshet: 6

Varav bestämd och obestämd form: 6

Varav pluralbildning: 12

Pronomen: 1

Varav utelämnning: 0

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 1

Adjektiv: 12

Verb: 16

Varav blandat ihop presens och preteritum: 4

Varav övriga tempusfel: 0

Varav fel former i preteritum och supinum: 1

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 1

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 1

Varav fel former i futurum och supinum: 1

Varav övergeneralisering av verbböjning: 8

Prepositioner: 5

Varav utelämnning av preposition: 0

Varav fel preposition: 5

Syntax: 18

Text 2 - Pojke

Substantiv: 6

Varav genus: 2

Varav artikellöshet: 0

Varav bestämd och obestämd form: 3

Varav pluralbildning: 1

Pronomen: 1

Varav utelämnning: 1

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 1

Verb: 8

Varav blandat ihop presens och preteritum: 2

Varav fel typ av verb: 0

Varav blandar ihop preteritum och supinum: 2

Varav blandar ihop presens och futurum: 2

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 2

Prepositioner: 2

Varav utelämnning: 1

Varav fel preposition: 1

Syntax: 2

Text 3 - Pojke

Substantiv: 4

Varav genus: 2

Varav artikellöshet: 0

Varav bestämd och obestämd form: 1

Varav pluralbildning: 1

Pronomen: 5

Varav utelämning: 5

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 2

Verb: 1

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0

Varav övriga tempusfel: 0

Varav fel former i preteritum och supinum: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav blandat ihop presens och infinitiv: 1

Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 1

Varav utelämning: 0

Varav fel preposition: 1

Syntax: 6

Text 4 - Pojke

Substantiv: 5

Varav genus: 0

Varav artikellöshet: 0

Varav bestämd och obestämd form: 2

Varav pluralbildning: 3

Pronomen: 1

Varav utelämning: 1

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 1

Verb: 4

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0

Varav övriga tempusfel: 1

Varav fel former i preteritum och supinum: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 3

Prepositioner: 2

Varav utelämning: 0

Varav fel preposition: 2

Syntax: 3

Text 5 - Flicka

Substantiv: 1

Varav genus: 0

Varav artikellöshet: 1

Varav bestämd och obestämd form: 0

Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 0

Varav utelämning: 0

fel preposition: 0

Adjektiv: 1

Verb: 1

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0

Varav fel verb: 1

Varav fel former i preteritum och supinum: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 1

Varav utelämning: 0

Varav fel preposition: 1

Syntax: 1

Text 6 - Pojke

Substantiv: 1

Varav genus: 0

Varav artikellöshet: 0

Varav bestämd och obestämd form: 1

Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 1

Varav utelämning: 1

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 1

Verb: 0

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0

Varav övriga tempusfel: 0

Varav fel former i preteritum och supinum: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 0

Varav utelämning: 0

Varav fel preposition: 0

Syntax: 0

Text 7 - Pojke

Substantiv: 9

Varav genus: 4

Varav artikellöshet: 0

Varav bestämd och obestämd form: 5
 Varav pluralbildning: 0
 Pronomen: 0
 Adjektiv: 1
 Verb: 1
 Varav blandat ihop presens och preteritum: 0
 Varav övriga tempusfel: 1
 Varav fel former i preteritum och supinum: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel former i futurum och supinum: 0
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 0
 Prepositioner: 0
 Varav utelämning: 0
 Varav fel preposition: 0
 Syntax: 1

Text 8 - Pojke

Substantiv: 6
 Varav genus: 1
 Varav artikellöshet: 0
 Varav bestämd och obestämd form: 2
 Varav pluralbildning: 3
 Pronomen: 2
 Varav utelämning: 1
 Varav personliga pronomen (jag/vi): 1
 Adjektiv: 0
 Verb: 2
 Varav blandat ihop presens och preteritum: 2
 Varav övriga tempusfel: 0
 Varav fel former i preteritum och supinum: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel former i futurum och supinum: 0
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 0
 Prepositioner: 3
 Varav utelämning: 0
 Varav fel preposition: 3
 Syntax: 1

Text 9 - Flicka

Substantiv: 7
 Varav genus: 0
 Varav artikellöshet: 0
 Varav bestämd och obestämd form: 5
 Varav pluralbildning: 2
 Pronomen: 2
 Varav utelämning: 0
 Varav fel pronomen: 2
 Adjektiv: 2

Verb: 4

- Varav blandat ihop presens och preteritum: 0
- Varav övriga tempusfel: 2
- Varav fel former i preteritum och supinum: 0
- Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
- Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
- Varav blandar ihop presens och futurum: 1
- Varav fel verb: 1
- Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 1

- Varav utelämning: 0
- Varav fel preposition: 1

Syntax: 0

Text 10 - Pojke

Substantiv: 5

- Varav genus: 3
- Varav artikellöshet: 1
- Varav bestämd och obestämd form: 1
- Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 1

- Varav utelämning: 1
- Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 2

Verb: 0

- Varav blandat ihop presens och preteritum: 0
- Varav övriga tempusfel: 0
- Varav fel former i preteritum och supinum: 0
- Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
- Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
- Varav fel former i futurum och supinum: 0
- Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 0

- Varav utelämning: 0
- Varav fel preposition: 0

Syntax: 3

Text 11 - Pojke

Substantiv: 0

- Varav genus: 0
- Varav artikellöshet: 0
- Varav bestämd och obestämd form: 0
- Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 2

- Varav utelämning: 1
- Fel pronomen: 1

Adjektiv: 0

Verb: 1

- Varav blandat ihop presens och preteritum: 0
- Varav övriga tempusfel: 1

Varav fel former i preteritum och supinum: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel former i futurum och supinum: 0
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 1

Varav utelämning: 0
 Varav fel preposition: 1

Syntax: 0

Text 12 - Pojke

Substantiv: 3

Varav genus: 1
 Varav artikellöshet: 0
 Varav bestämd och obestämd form: 2
 Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 1

Varav utelämning: 0
 Varav indefinita/obestämda pronomen (inga/inget): 1

Adjektiv: 0

Verb: 1

Varav blandat ihop presens och preteritum: 1
 Varav övriga tempusfel: 0
 Varav fel former i preteritum och supinum: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel former i futurum och supinum: 0
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 5

Varav utelämning: 0
 Varav fel preposition: 5

Syntax: 2

Text 13 - Pojke

Substantiv: 3

Varav genus: 1
 Varav artikellöshet: 1
 Varav bestämd och obestämd form: 1
 Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 0

Varav utelämning: 0
 Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 2

Verb: 0

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0
 Varav övriga tempusfel: 0
 Varav fel former i preteritum och supinum: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 0
 Prepositioner: 4
 Varav utelämning: 0
 Varav fel preposition: 4
 Syntax: 0

Text 14 - Pojke

Substantiv: 0
 Varav genus: 0
 Varav artikellöshet: 0
 Varav bestämd och obestämd form: 0
 Varav pluralbildning: 0
 Pronomen: 0
 Varav utelämning: 0
 Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0
 Adjektiv: 0
 Verb: 1
 Varav blandat ihop presens och preteritum: 0
 Varav övriga tempusfel: 0
 Varav fel former i preteritum och supinum: 1
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel former i futurum och supinum: 0
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 0
 Prepositioner: 0
 Varav utelämning: 0
 Varav fel preposition: 0
 Syntax: 0

Text 15 - Pojke

Substantiv: 18
 Varav genus: 5
 Varav artikellöshet: 4
 Varav bestämd och obestämd form: 6
 Varav pluralbildning: 3
 Pronomen: 1
 Varav utelämning: 1
 Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0
 Adjektiv: 2
 Verb: 2
 Varav blandat ihop presens och preteritum: 2
 Varav övriga tempusfel: 0
 Varav fel former i preteritum och supinum: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel former i futurum och supinum: 0
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 0
 Prepositioner: 6
 Varav utelämning: 2

Fel preposition: 4

Syntax: 8

Text 16 - Flicka

Substantiv: 2

Varav genus: 0

Varav artikellöshet: 1

Varav bestämd och obestämd form: 0

Varav pluralbildning: 1

Pronomen: 4

Varav utelämning: 2

Fel pronomen: 2

Adjektiv: 0

Verb: 3

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0

Varav övriga tempusfel: 0

Varav fel former i preteritum och supinum: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav använder fel verb: 3

Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 2

Varav utelämning: 1

Varav fel preposition: 1

Syntax: 1

Text 17 - Pojke

Substantiv: 15

Varav genus: 3

Varav artikellöshet: 1

Varav bestämd och obestämd form: 7

Varav pluralbildning : 4

Pronomen: 3

Varav utelämning: 0

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 3

Adjektiv: 1

Verb: 6

Varav blandat ihop presens och preteritum: 2

Varav övriga tempusfel: 0

Varav fel former i preteritum och supinum: 1

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 3

Prepositioner: 3

Varav utelämning: 1

Varav fel preposition: 2

Syntax: 7

Text 18 - Flicka

Substantiv: 12

Varav genus: 0

Varav artikellöshet: 1

Varav bestämd och obestämd form: 11

Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 0

Varav utelämnning: 0

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 1

Verb: 1

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0

Varav övriga tempusfel: 0

Varav fel former i preteritum och supinum: 1

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 7

Varav utelämnning: 1

Varav fel preposition: 6

Syntax: 2

Text 19 - Pojke

Substantiv: 5

Varav genus: 1

Varav artikellöshet: 0

Varav bestämd och obestämd form: 4

Varav pluralbildning: 0

Pronomen: 1

Varav utelämnning: 0

Varav fel preposition: 1

Adjektiv: 6

Verb: 2

Varav blandat ihop presens och preteritum: 1

Varav övriga tempusfel: 0

Varav fel former i preteritum och supinum: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 1

Prepositioner: 0

Varav utelämnning: 0

Varav fel preposition: 0

Syntax: 3

Text 20 - Pojke

Substantiv: 5

Varav genus: 4

Varav artikellöshet: 0

Varav bestämd och obestämd form: 1
 Varav pluralbildning: 0
 Pronomen: 2
 Varav utelämning: 0
 Fel pronomen: 2
 Adjektiv: 1
 Verb: 4
 Varav blandat ihop presens och preteritum: 0
 Varav övriga tempusfel: 2
 Varav fel former i preteritum och supinum: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav fel verb: 2
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 0
 Prepositioner: 0
 Varav utelämning: 0
 Varav fel preposition: 0
 Syntax: 3

Text 21 - Flicka

Substantiv: 4
 Varav genus: 0
 Varav artikellöshet: 1
 Varav bestämd och obestämd form: 1
 Varav pluralbildning: 2
 Pronomen: 2
 Varav utelämning: 2
 Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0
 Adjektiv: 5
 Verb: 5
 Varav blandat ihop presens och preteritum: 1
 Varav övriga tempusfel: 0
 Varav fel former i infinitiv och supinum: 1
 Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0
 Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0
 Varav blandat imperativ med infinitiv: 1
 Varav övergeneralisering av verbböjning: 2
 Prepositioner: 2
 Varav utelämning: 1
 Varav fel preposition: 1
 Syntax: 4

Text 22 - Flicka

Substantiv: 2
 Varav genus: 0
 Varav artikellöshet: 0
 Varav bestämd och obestämd form: 1
 Varav pluralbildning: 1
 Pronomen: 0
 Varav utelämning: 0

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 0

Adjektiv: 1

Verb: 1

Varav blandat ihop presens och preteritum: 0

Varav övriga tempusfel (hjälp verbet är fel: 1

Varav fel former i preteritum och supinum: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 0

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 0

Varav fel former i futurum och supinum: 0

Varav övergeneralisering av verbböjning: 0

Prepositioner: 0

Varav utelämning: 0

Varav fel preposition: 0

Syntax: 1

Bilaga 4

Sammanlagda fel i elevtexterna som är producerade av pojkar

Substantiv: 118

Varav genus: 36

Varav artikellöshet: 13

Varav bestämd och obestämd form: 42

Varav pluralbildning: 27

Pronomen: 22

Varav utelämnning: 12

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 4

Varav personliga pronomen subjektsform: 1

Varav indefinit/obestämd pronomen (inga/inget): 1

Varav fel pronomen: 4

Adjektiv: 31

Varav predikativ ställning: 27

Varav attributiv ställning: 7

Verb: 49

Varav blandat ihop presens och preteritum: 14

Varav övriga tempusfel: 5

Varav fel former i preteritum och supinum: 5

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 1

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 1

Varav fel former i futurum och supinum: 1

Varav övergeneralisering av verbböjning: 17

Varav blandat ihop presens och futurum: 2

Varav blandat ihop presens och infinitiv: 1

Varav fel typ av verb: 2

Prepositioner: 32

Varav utelämnning av preposition: 4

Varav fel preposition: 28

Syntax: 55

Varav fel i huvudsats, brott mot V2: 43

Varav fel i bisats, brott mot BIFF: 12

Bilaga 5

Sammanlagda fel i elevtexterna som är producerade av flickor

Substantiv: 28

Varav genus: 0

Varav artikellöshet: 4

Varav bestämd och obestämd form: 18

Varav pluralbildning: 6

Pronomen: 8

Varav utelämnning: 4

Varav fel pronomen: 4

Adjektiv: 10

Varav predikativ ställning: 9

Varav attributiv ställning: 1

Verb: 15

Varav blandat ihop presens och preteritum: 1

Varav övriga tempusfel: 3

Varav fel former i preteritum och supinum: 1

Varav övergeneralisering av verbböjning: 2

Varav blandat ihop presens och futurum: 1

Varav blandat ihop imperativ och infinitiv: 1

Varav blandat ihop infinitiv och supinum: 1

Varav fel typ av verb: 5

Prepositioner: 14

Varav utelämnning av preposition: 4

Varav fel preposition: 10

Syntax: 9

Varav fel i huvudsats, brott mot V2: 3

Varav fel i bisats, brott mot BIFF: 6

Bilaga 6

Sammanlagda fel i elevtexterna som är producerade både av pojkar och flickor

Substantiv: 146

Varav genus: 36

Varav artikellöshet: 17

Varav bestämd och obestämd form: 60

Varav pluralbildning: 33

Pronomen: 31

Varav utelämnning: 17

Varav personliga pronomen objektsform (han/honom): 4

Varav personliga pronomen subjektsform: 1

Varav indefinit/obestämd pronomen (inga/inget): 1

Varav fel pronomen: 8

Adjektiv: 41

Varav predikativ ställning: 33

Varav attributiv ställning: 8

Verb: 65

Varav blandat ihop presens och preteritum: 15

Varav övriga tempusfel: 8

Varav fel former i preteritum och supinum: 7

Varav fel mellan passiv och aktiv presens: 1

Varav fel mellan passiv och aktiv supinum: 1

Varav fel former i futurum och supinum: 1

Varav övergeneralisering av verbböjning: 19

Varav blandat ihop presens och futurum: 3

Varav blandat ihop presens och infinitiv: 1

Varav blandat ihop imperativ och infinitiv: 1

Varav blandat ihop infinitiv och supinum: 1

Varav fel typ av verb: 7

Prepositioner: 45

Varav utelämnning av preposition: 7

Varav fel preposition: 38

Syntax: 64

Varav fel i huvudsats, brott mot V2: 46

Varav fel i bisats, brott mot BIFF: 18

Bilaga 7

Arbetsfördelning

Mathias har varit huvudansvarig över avsnitt 1 och 2 av anledningen att han påbörjade arbetet med uppsatsen redan i somras. Joel har dock varit med och skrivit, strukturerat och reviderat innehållet i dess avsnitt.

Avsnitt 3 till 9 har vi båda haft lika mycket ansvar över och således fördelat arbetet jämt. Joel har haft fokus på avsnitt 3.2 - 3.4 och Mathias 3.1 och 3.5. Avsnitt 4.1 - 4.3 har vi fördelat arbetet jämt mellan oss. Joel har haft mer ansvar över avsnitt 4.4 och Mathias har då ansvarat över avsnitt 4.5. Båda har dock varit med och strukturerat, skrivit och engagerat sig i båda avsnitten. Hela avsnitt 5 och 6 har vi båda ansvarat för; vi har således arbetat med varje delavsnitt inom dessa samtidigt och tillsammans. Avsnitt 7 har vi båda varit med och lagt fram idéer till, Mathias var dock den som sammanställde texten.

Referenslistan har vi båda kontinuerligt fyllt i den allt eftersom vi refererat i brödtexten. Joel har korrekturläst och följt formalia för detta examensarbete. Bilagorna har vi framställt tillsammans löpande genom hela perioden för examensarbetet. Mathias har gjort tabellerna.

Vid analysen av det insamlade materialet satt vi fysiskt tillsammans och gick igenom varje elevtext för att enklare kunna föra en diskussion och visa de resultat vi båda kommit fram till. Vid revidering av det slutgiltiga dokumentet har Mathias ansvarat över avsnitt 1 - 3 samt 7 och Joel 4 - 6 samt 8. Bilagorna har vi båda reviderat tillsammans.

