

Behärskning av verbkedjor hos finska högstadieelever

**En jämförande undersökning av skriftlig och
muntlig produktion**

Satu Kytölä
Avhandling pro gradu
Nordiska språk, linjen för språkinläring och språkundervisning
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Humanistiska fakulteten
Åbo universitet
Februari 2018

Turun yliopiston laatujaarjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

ÅBO UNIVERSITET

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap / Humanistiska fakulteten

KYTÖLÄ, SATU: Behärskning av verbkedjor hos finska högstadieelever.

En jämförande undersökning av skriftlig och muntlig produktion

Avhandling pro gradu, 66 s., 6 bilagasideor.

Nordiska språk, linjen för språkinläring och språkundervisning

Februari 2018

Syftet med denna avhandling har varit att granska finska högstadieelevers behärskning och användning av svenskans verbkedjor ur ett jämförande perspektiv mellan skriftlig och muntlig produktion. Jag har studerat hur frekventa och korrekta verbkedjor är i materialet och vilka som är de vanligaste hjälpverben som inleder verbkedjor. Därtill har jag tagit hänsyn till olika fel som förekommer i användningen av verbkedjor. Resultaten har jag jämfört mellan tal och skrift och tolkat med hjälp av de olika språkfärdighetsnivåerna.

Det skriftliga materialet ingår i projektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket* och omfattar berättelser skrivna av finska niondeklassare. Det muntliga jämförelsematerialet utgörs av korta elevdiskussioner på svenska som har samlats in i samband med den nationella utvärderingen av kunskaper i svenska i slutet av åk 9. Såväl de skriftliga som de muntliga produktionerna har nivåbedömts enligt den europeiska referensramens språkfärdighetsnivåer från A1 till B1.

Analysen visar att verbkedjor används mycket frekventare i tal än i skrift. Strukturen modal hjälpverb + infinitiv behärskas bäst och används mest såväl i tal som i skrift samt på alla tre färdighetsnivåerna. Strukturen *ha* + supinum visar sig däremot vara mycket sällsynt i hela materialet och behärskning av supinum vållar problem hos elever. Det vanligaste hjälp verbet i materialet är *kunna* som används frekvent både i tal och skrift samt på alla färdighetsnivåer.

Vad gäller olika feltyper har eleverna gjort mest fel i användningen av huvudverb. Det mest typiska felet är användning av presens i stället för infinitiv/supinum. Presens används frekvent i både tal och skrift samt på alla färdighetsnivåer. Dessutom är det vanligt att eleverna använder något annat språk än svenska. Språkfel däremot är mest typiska på den lägsta språkfärdighetsnivån.

Nyckelord: svenska som andraspråk, verbmorfologi, verbkedjor, europeisk referensram

Innehåll

Abstract

1	Inledning	7
1.1	Syfte och frågeställningar.....	8
1.2	Material och metod.....	8
1.3	Avhandlingens disposition	9
2	Verbkedjor	10
2.1	Om verb i svenskan	10
2.2	Verbkedjornas struktur.....	11
2.3	Hjälppverb och deras kategorisering.....	12
2.3.1	Temporala hjälppverb	12
2.3.2	Modala hjälppverb	13
2.3.3	Övriga hjälppverb	14
3	Andraspråksinläring och bedömning av språkkunskaper	15
3.1	Grundläggande terminologi.....	15
3.2	Typiska drag i inlärarspråket.....	16
3.3	Skillnaderna mellan tal och skrift.....	17
3.4	Läroplan och svenska som B-språk.....	19
3.5	Bedömning av språkkunskaper	20
4	Inläring av svenskans verbmorfologi.....	22
4.1	Processbarhetsteorin.....	22
4.2	Tidigare forskning kring verb i L2-svenska.....	23
5	Material och metoder	27
5.1	Material	27
5.1.1	Skriftligt material.....	27
5.1.2	Muntligt material	29
5.2	Metoder	32
5.2.1	Kvantitativa metoder	32
5.2.2	Felanalys	32

6	Analys och diskussion.....	34
6.1	Antalet verbkedjor i materialet.....	34
6.2	Andelen hjälpverb i verbkedjorna.....	36
6.2.1	Modala hjälpverb.....	37
6.2.2	Temporala hjälpverb.....	39
6.2.3	Övriga verb.....	40
6.3	Andelen verbkedjor enligt färdighetsnivåer.....	41
6.4	Hjälpverb på färdighetsnivåer.....	42
7	Felanalys och möjliga förklaringar till felen.....	47
7.1	Korrekthet av verbkedjor.....	47
7.2	Korrekthet av verbkedjor enligt färdighetsnivåer.....	49
7.3	Feltyperna.....	51
7.3.1	Fel i hjälpverb.....	52
7.3.2	Fel i huvudverb.....	52
7.3.3	Övriga fall.....	57
8	Sammanfattning och slutord.....	59
	Litteratur.....	63
	Bilagor.....	67
	Bilaga 1: Uppgiftsbeskrivning för skrivuppgiften.....	67
	Bilaga 2: Bedömningskriterier för skriftligt material.....	68
	Bilaga 3: Bedömningskriterier för muntligt material.....	71
	Lyhennelmä.....	73
	Figurer	
	Figur 1 Utveckling av tempus (baserat på Philipsson 2007). Hämtat från Flyman Mattsson & Håkansson (2010: 50).....	25
	Figur 2 Andelen verbkedjor enligt färdighetsnivå i skriftligt och muntligt material	41
	Tabeller	
	Tabell 1 Frekvensordningen för hjälpverb enligt Lagervall (2014: 407–410).....	14

Tabell 2 Skillnader mellan tal och skrift enligt Garme & Strömquist (1992: 197)	18
Tabell 3 Undersökningsmaterialet.....	31
Tabell 4 Antalet verbkedjor i materialet.....	34
Tabell 5 Förekomsten av olika hjälpverb i verbkedjorna.....	36
Tabell 6 Frekvensordningen samt antalet och andelen olika hjälpverb på de skilda färdighetsnivåerna i hela materialet.....	43
Tabell 7 Frekvensordningen samt antalet och andelen hjälpverb på de skilda färdighetsnivåerna i skriftligt material.....	45
Tabell 8 Frekvensordningen samt antalet och andelen hjälpverb på de skilda färdighetsnivåerna i muntligt material.....	45
Tabell 9 Antalet och andelen korrekta respektive felaktiga verbkedjor i muntligt och skriftligt material.....	47
Tabell 10 Korrekthetsprocent för strukturerna modalt hjälpverb + infinitiv och <i>ha</i> + supinum.....	48
Tabell 11 Korrektheten av verbkedjor enligt färdighetsnivåer i hela materialet...	49
Tabell 12 Korrektheten av verbkedjor enligt färdighetsnivåer i skriftligt material.....	49
Tabell 13 Korrektheten av verbkedjor enligt färdighetsnivåer i muntligt material.....	50
Tabell 14 Antalet och andelen feltyper i skriftligt och muntligt material samt i hela materialet.....	51

1 Inledning

Traditionell språkundervisning betonar skriftliga språkkunskaper, men även muntlig språkfärdighet har börjat få en större och hela tiden växande roll i undervisningen. Detta syns till exempel i den nyaste läroplanen för den grundläggande utbildningen (LP 2014) som framhäver att eleverna ska uppmuntras att modigt använda sina språkkunskaper i både tal och skrift (LP 2014: 345). Inläringen av ett nytt språk är dock en lång process, och det finns mycket i svenskans struktur som man måste lära sig för att kunna tala eller skriva språket.

Den struktur som granskas i denna undersökning är verbkedjor, dvs. kombinationer av två eller flera verb, som *måste skriva* och *har skrivit*. Verb valde jag som undersökningsämne eftersom de har en mycket viktig roll i språket. Utan verb kan man inte konstruera fullständiga meningar eller kommunicera framgångsrikt. Att lära sig hur olika typer av verbkedjor används kan dock vara svårt, eftersom det första verbet oftast står i en annan form än de senare verben. Dessutom måste eleven lära sig svåra termer som *hjälpverb*, *infinitiv*, *perfekt*, *pluskvamperfekt* och *supinum* och förstå hur dessa används i praktiken.

I föreliggande avhandling kommer jag att undersöka verbkedjor ur ett jämförande perspektiv mellan tal och skrift. Detta gör jag genom att granska finska högstadielävers muntliga och skriftliga produktioner i åk 9. I första hand är jag intresserad av hurdana skillnader det finns mellan tal och skrift vad gäller verbkedjor, men jag tar även reda på hurdana verbkedjor som är de frekventaste och vilka som är de vanligaste feltyperna. Även om det i språkinläring och -undervisning inte bara är fråga om att hitta fel och korrigera dem, är det dock intressant att ta reda på hurdana fel eleverna gör. Man lär sig av sina misstag, detta gäller väl även vid språkinläring.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande undersökning är att granska finska högstadieelevers behärskning och användning av svenskans verbkedjor ur ett jämförande perspektiv mellan skriftlig och muntlig produktion. I min undersökning syftar jag till att finna svar på följande frågor:

- Hur skiljer sig användning av verbkedjor mellan tal och skrift?
- Hur frekventa och korrekta är verbkedjorna?
- Hurdana hjälpverb ingår i verbkedjorna?
- Vilka är de vanligaste feltyperna?
- Vad för slags skillnader finns det i användning av verbkedjor mellan de olika språkfärdighetsnivåerna?

Som framgår av forskningsfrågorna är undersökningen först och främst kvantitativ men den innehåller även kvalitativa drag. Den första forskningsfrågan som gäller att finna likheter och skillnader mellan muntlig och skriftlig produktion är en väsentlig fråga i denna undersökning och gäller alla forskningsfrågor. Till att börja med är det intressant att ta reda på hur många verbkedjor det överhuvudtaget förekommer i materialet och om frekvenserna skiljer sig åt mellan skriftligt och muntligt berättande. Vidare är jag intresserad av olika hjälpverb och deras användning och korrekthet. Jag redogör för vilka hjälpverb, främst modala eller temporala, högstadieelever brukar använda mest och vilka som verkar vara problematiska, dvs. förekommer mer sällan eller är inkorrekta. Vidare försöker jag kartlägga vilka fel som är vanligast. Resultaten försöker jag även förklara med hjälp av språkfärdighetsnivåer.

1.2 Material och metod

Materialet för undersökningen består alltså av både skriftlig och muntlig produktion. Det skriftliga materialet omfattar 50 korta elevuppsatser skrivna på svenska av finskspråkiga högstadieelever i åk 9. Uppsatserna är en del av materialet som har samlats in i samband med projektet *Inlärningsgångar i andraspråket* (Toppling). Alla texter är nivåbedömda enligt den europeiska referensramen (CEFR), vilket möjliggör en jämförelse mellan olika

färdighetsnivåer. Uppsatserna i denna undersökning placerar sig på nivåerna A1, A2 och B1 (se avsnitt 3.5 för mer detaljerad beskrivning av de olika språkfärdighetsnivåerna).

Jämförelsematerialet utgörs av 25 korta elevdiskussioner på svenska som har samlats in i samband med den nationella utvärderingen av kunskaper i svenska i slutet av åk 9. Varje diskussion sker mellan två elever. Materialet har transkriberats till skriftlig form och även bedömts enligt språkfärdighetsnivåer, vilket gör det lättare att jämföra skriftlig och muntlig produktion.

Metoder som jag använder har både kvantitativa och kvalitativa drag. Jag har kategoriserat verbkedjorna enligt typ av hjälpverb i tre olika grupper med utgångspunkt i hjälpverbens funktion. Hjälpverben kategoriseras som *modala*, *temporala* och *övriga hjälpverb*. Dessutom har jag delat in fallen med utgångspunkt i vilken feltyp som eventuellt ingår i verbkedjan. Med hjälp av Excel-programmet har jag räknat frekvenser på olika företeelser, till exempel vilka hjälpverb eleverna brukar använda mest och vilka mer sällan. Dessa resultat jämför jag mellan det skriftliga och det muntliga materialet samt mellan språkfärdighetsnivåer. Material och metoder beskrivs utförligt i kapitel 5.

1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling består av åtta kapitel. I detta inledande kapitel har jag kort beskrivit mitt syfte, material och mina metoder. I följande kapitel ger jag en kort översikt över svenskans verbmorfologi samt presenterar svenskans verbkedjor ur en grammatisk synvinkel. Därefter, i kapitel 3, fokuserar jag på andraspråksinlärning och bedömning av språkkunskaper. Först redovisar jag några viktiga begrepp för denna studie samt beskriver speciella särdrag i inlärarspråk. Dessutom diskuterar jag skillnader mellan tal och skrift samt presenterar den europeiska referensramen och de olika språkfärdighetsnivåerna. I kapitel 4 redogör jag för tidigare forskning kring inlärning av svenskans verb. Material och metoder beskrivs i detalj i kapitel 5. Därefter, i kapitel 6, går jag över till att presentera analysen och resultaten. Analysen av materialet fortsätter i kapitel 7 där jag fokuserar på felanalys. I det avslutande kapitlet följer en kort diskussion om och en sammanfattning av de resultat som jag har fått.

2 Verbkedjor

I detta kapitel presenterar jag svenskans verbmorfologi och verbkedjor i den mån som det är relevant gällande denna studie. Först ges en kort översikt över verb i svenskan i ett andraspråksperspektiv varefter svenskans verbkedjor ur en grammatisk synvinkel presenteras. Till sist redogör jag för kategoriseringen av hjälpverb som jag senare använder även vid analysen av materialet.

2.1 Om verb i svenskan

Verb anger olika aktioner, till exempel händelser, avslutade eller oavslutade processer och tillstånd (SAG 2: 501). Enligt SAG (ibid) har verb en väsentlig roll i satsen för de bestämmer hur övriga delar av satsen ser ut, dvs. anger relationen mellan predikaten och de andra satsdelarna. Varje fullständig sats har ett verb, och i en text utgör verben mellan drygt 15 och drygt 20 procent av de löpande orden. I talspråk är andelen verb oftast högre än i skriftspråk, ca 20 procent eller mer i tal respektive 15–16 procent i skrift. (Hultman 2003: 140)

Philipsson (2007: 22) konstaterar att behärskning av det svenska verbsystemet utan tvivel är en utmaning för andraspråksinlärare, men i jämförelse med flera andra språk är svenskans tempussystem relativt enkelt. I svenskan slipper man till exempel genus- och numeruskongruens som finns i engelskan och tyskan. I svenskan används det inte heller specifika verbformer för att ange verbets aspekt, som till exempel i engelskan (jmf. en. *I am reading* vs. sv. *jag håller på att läsa*). (ibid)

Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 49) uppstår det ändå flera svårigheter med verb i svenskan hos andraspråksinlärare. De anser att de starka verben med vokalväxling (t.ex. *binda-band-bundit*) är särskilt problematiska, men även verbkonjugationer hos svaga verb, dvs. regelbundna verb, vållar problem. Enligt Flyman Mattsson och Håkansson (ibid) verkar det vara så att inlärare som inte ännu har tillägnat sig skillnaden mellan svaga och starka verb, brukar överanvända ändelsen *-de* som är den vanligaste ändelsen i preteritum.

Flyman Mattsson och Håkansson (ibid: 49–50) konstaterar vidare att inläringen av olika verbformer sker i en viss ordning. Först lär man sig enskilda finita former, som presens och preteritum, och först därefter sätter igång hantering av sammansatta tempus, dvs. konstruktioner med huvudverb och hjälpverb, alltså verbkedjor. Med denna tanke om olika inlärningsstadier hänvisar Flyman Mattsson och Håkansson (ibid) till Pienemanns (1998) processbarhetsteori som presenteras närmare i avsnitt 4.1.

2.2 Verbkedjornas struktur

I denna undersökning ligger fokus i verbkedjor. Enligt SAG (3: 278) är verbkedjor verbfraser som består av minst två verb, hjälpverb och huvudverb (t.ex. *kan komma, hade kommit*). Hjälpverbet är det första verbet i verbkedjan och står alltid i finit form, dvs. i presens (*kan*) eller preteritum (*hade*). De senare verben kallas huvudverb och de står alltid i infinitiv form, antingen i infinitiv (*komma*) eller i supinum (*kommit*). (Se t.ex. Sundman 2012: 2)

Syntaktiskt sett är hjälpverb verbfrasens huvudord och huvudverb är dess bestämningar, dvs. objekt till hjälpverbet (Hultman 2003: 228–229). Detta betyder alltså att hjälpverb tar en verbfras som bunden bestämning (SAG 3: 278). Till exempel i verbkedjorna *har ätit, lär ha försvunnit* är de infinitiva verbformerna *ätit* och *ha försvunnit* objekt till de finita hjälpverben *har* och *lär* (ibid).

I mitt material består de längsta verbkedjorna högst av två verb, men som det visas i SAG (3: 278) kan en verbkedja lätt bestå av till och med fem verb, som i satsen *Per <vill <kunna <fortsätta <läsa <spanska*. Då är de senare verb bestämningar till det närmaste föregående verbet och fungerar som objekt till hjälpverbet. (Se även Hultman 2003: 229)

I en verbkedja har hjälpverbet en viktig roll för den bestämmer formen på det närmast följande verbet, alltså på huvudverbet. Till exempel det temporala hjälpverbet *ha* tar supinumfras som objekt och de modala hjälpverben, som till exempel *måste* och *kunna*, tar infinitivfras som bestämning. (SAG 3: 278, Hultman 2003: 229) Hjälpverb är mycket relevanta även i denna studie och behandlas närmare härnäst.

2.3 Hjälpverb och deras kategorisering

Som det kom fram i avsnitt 2.1 är hjälpverb en grupp av verb som har en annan verbfras som bunden, dvs. obligatorisk bestämning, och de används huvudsakligen i samband med huvudverb (Hultman 2003: 144). Enligt Hultman (ibid: 229) är hjälpverbet verbfrasens huvudord, men i jämförelse med huvudverb har hjälpverbet tämligen enkelt betydelseinnehåll. Hultman (ibid: 144) påpekar vidare att huvudverbet ofta har huduvintrycket i verbet och således kan också omfattas om verbfrasens huvudord (se även SAG 2: 536). Lövestam (2014: 21) beskriver hjälpverb som ”små ilvilliga parasiter, som tar ifrån huvudverbet dess effekt i verkliga livet”, och till exempel ”skillnaden mellan *Jag städar* och *Jag ska städa* kan vara helt avgörande för städningens själva existens.” För att undvika missförstånd använder jag i denna uppsats termen *hjälpverb* när jag syftar på verbkedjans första verb och termen *huvudverb* när jag syftar på övriga verb i verbkedjan, termen *huvudord* används inte.

I denna undersökning kategoriserar jag hjälpverb i tre kategorier: *temporala*, *modala* samt *övriga hjälpverb*. Denna kategorisering baserar på den i SAG (2: 539) och beskrivs i de följande tre avsnitten.

2.3.1 Temporala hjälpverb

De temporala hjälpverben är *ha*, *ska* och *kommer att*. Dessa hjälpverb används för att bilda sammansatta tempus, dvs. olika tidsformer. (SAG 4: 229, Hultman 2003: 145) I SAG (4: 229) kategoriseras de temporala hjälpverben vidare i perfektuella (*ha*) och i futurala (*ska*, *komma att*). Den följande tabblån från Hultman (2003: 145) sammanfattar de temporala verbkedjor i svenskan.

PRESENTIS AV HJÄLPVERBET

Perfektum *Han har sovit*

Futurum *Han ska sova*

Han kommer att sova

PRETERITUM AV HJÄLPVERBET

Pluskvamperfektum *Han hade sovit*

Futurum preteritum *Han skulle sova*

Ha förekommer alltså alltid i samband med supinumfras medan *ska* och *kommer att* tar infinitivfras som bestämning (SAG 2: 530–537). *Komma* används inte med temporal betydelse i preteritum, för *kom att* har betydelsen ’råkade’ eller ’visade sig’: *Det kom att bli hans sista arbetsdag* (Hultman 2003: 145, se även SAG 4: 244).

Komma är det enda hjälp verbet som konstrueras med infinitivmärket *att*. Språket förändras dock hela tiden och infinitivmärket *att* verkar tappa mark och i dag uppfattas konstruktionen utan infinitivmärke inte längre felaktig (Svenska språknämnden 2007: 358). I denna studie kommer jag dock att följa normen som lärs ut i finska skolorna och som beskrivs i grammatikböckerna, dvs. konstruktionen med *att*.

Det futurala hjälp verbet *ska* är lite problematiskt för det är sällan rent temporalt utan har oftast en mer eller mindre modal betydelse (se närmare SAG 4: 229). Eftersom jag i denna undersökning är endast intresserad av verbkedjans struktur, inte betydelse, kategoriseras alla verbkedjor som inleds med *ska* som modala hjälp verb.

2.3.2 Modala hjälp verb

Modala hjälp verb betecknar modalitet, till exempel möjlighet, sannolikhet, krav eller avsikt och förekommer i samband med infinitivfras (Hultman 2003: 146). Vissa modala hjälp verb har en mer typisk hjälp verbskaraktär än andra. Till exempel verben som *kunna*, *måste*, *ska*, *vilja* är mycket typiska modala hjälp verb, men när det gäller verb som *behöva*, *slippa* och *hinna*, går det ingen skarp gräns mellan hjälp verb och huvudverb. (SAG 4: 282–290) Dessa verb har en fylligare egen betydelse och därför kallas också *hjälp verb-sliknande* verb (ibid: 290).

Tabell 1 visar frekvensordningen av de tio frekventaste hjälpverben i svenska språket.

Tabell 1 Frekvensordningen för hjälpverb enligt Lagervall (2014: 407–410)

1. ska
2. kunna
3. få
4. vilja
5. måste
6. kommer att
7. börja
8. försöka
9. bära
10. behöva

Som framgår av tabell 1 hör de modala hjälpverben till de vanligaste orden i det svenska språket och de fem vanligaste hjälpverben är modala.

2.3.3 Övriga hjälpverb

Den tredje kategorin omfattar alla övriga hjälpverb som inte hör till temporala eller modala hjälpverb. Dessa hjälpverb är inte lika vanliga i svenskan som modala hjälpverb (se tabell 1) och de är också sällsynta i undersökningsmaterialet. Ett av dessa verb som förekommer i undersökningsmaterialet är hjälp verbet *börja* som fungerar på samma sätt som modala hjälpverb och bildas med infinitiv. Enligt SAG (2: 503, 510) hör *börja* till aktionella hjälpverb som beskriver ett skeende eller sakförhållande, dvs. en aktion. Andra hjälpverb som kategoriseras som aktionella verb i SAG (ibid) är till exempel *råka*, *sluta* och *fortsätta*, men de förekommer inte i undersökningsmaterialet.

De andra verben som jag har kategoriserat under kategorin *övriga hjälpverb* är verb som informanterna har använt som hjälpverb även om de inte är det enligt SAG eller Hultman (2003). De tre övriga verben som förekommer i materialet är *vara*, *gå* samt *starta*. Dessa verb förekommer endast i det skriftliga materialet och de har jag tagit med i granskningen av rent intresse. Deras användning beskrivs närmare i avsnitt 6.2.3.

3 Andraspråksinläring och bedömning av språkkunskaper

I detta kapitel redogör jag först för några centrala begrepp inom andraspråksforskning. Därefter betraktar jag inlärarespråket och beskriver dess särdrag. Efter detta redovisar jag några skillnader det finns mellan talat och skrivet språk. Till slut presenterar jag kort läroplanen och vad det sägs om inläring av verb i den samt tar upp termen *svenska som b-språk*. Dessutom ges en översikt över hur andraspråket kan bedömas enligt den europeiska referensramen som har tillämpats i bedömningen av undersökningsmaterialet.

3.1 Grundläggande terminologi

Abrahamsson (2009: 13) beskriver språkinläringen genom att göra skillnad mellan *förstaspråk* (L1) och *andraspråk* (L2). Enligt honom är förstaspråk det språk som man tillägnar sig naturligt i tidiga barndomen, medan andraspråk betecknar de språk som tillägnats efter förstaspråket etablerats. Andraspråksinläring kan i så fall gälla inläringen av ett andra, tredje eller senare språk, och andraspråk kan anses som paraplyterm för alla språk som lärs in efter modersmålet. (ibid)

Inom andraspråksforskningen brukar man även kontrastera termerna andraspråk och *främmandespråk* (Abrahamsson 2009: 14, Hammarberg 2014: 28). Då syftar andraspråk på ett språk som lärs i en omgivning där detta språk fungerar som huvudsakligt kommunikationsmedel, till exempel svenska i Finland. Främmande språk betyder däremot ett språk som lärs in i en miljö där språket inte används för vardaglig kommunikation och som lärs främst genom formell undervisning, till exempel engelska i Finland. I Finland är dessa termer ändå inte helt oproblematiska, som till exempel Lintunen och Veivo (2014: 14) påpekar. Även om engelskan inte har en officiell ställning i Finland såsom svenska, tillägnas engelskan relativt naturligt genom TV-program och sociala medier, till och med naturligare än svenskan (ibid).

En ytterligare distinktion då det gäller andraspråksinlärning kan göras mellan *inlärning* och *tillägnade* (Abrahamsson 2009: 15). Om tillägnande talas det om då andraspråksinlärningen sker automatiskt, utan undervisning. Inlärning syftar däremot på inlärningen genom undervisning (ibid). Lintunen och Veivo (2014: 12–13) påpekar dock att andraspråksinlärning oftast sker genom både inlärning och tillägnande. Till exempel svenskans verbformer kan man lära sig genom medveten memorering av verblistor (t.ex. *sitta-sitter-satt-suttit*), men vissa sammansatta tempus lärs antagligen mer eller mindre automatisk genom upprepning av vanliga fraser (t.ex. *jag skulle vilja ha*) (se t.ex. Sundman 2010).

3.2 Typiska drag i inlärarspråket

Alla som har läst främmande språk vet att inlärningen av ett nytt språk är en komplicerad och lång process. På vägen mot målspråket möter språkinlärare olika hinder som man måste ta sig över, och under denna process utvecklar inlärare sig ofta en egen variant av målspråket som innehåller drag från både L1 och L2. Detta språk kallas för *inlärarspråk* eller *interimspråk* (Abrahamsson 2009: 42–43). Denna term togs först i bruk av Selinker (1972) som urskiljer fem särdrag eller processer som präglar språkinlärning på alla nivåer. Dessa är *transfer från L1*, *transfer från undervisning*, *inlärningsstrategier*, *kommunikationsstrategier* samt *övergeneralisering av målspråksformer*. (Abrahamsson 2009: 111) I det följande presenterar jag de drag som är relevanta i denna studie.

Transfer från L1 betyder att språkinläraren hämtar element, former och strukturer från något annat språk än modersmålet. I detta sammanhang brukar man använda termerna *positiv transfer*, dvs. överförande av korrekta L2-former, och *negativ transfer* som betyder överförande av målspråksavvikande element. (Abrahamsson 2009: 111–112)

Om *transfer från undervisning* talas då när andraspråksinlärare överanvänder vissa strukturer eller former som upprepas i undervisningen eller i skolböcker. Som exempel nämner Abrahamsson (2009: 113) den vanliga överanvändningen av enkelt futurum med *ska + infinitiv* istället för presens eller strukturen *kommer att + infinitiv*.

Vid *inlärningsstrategier* nämner Abrahamsson (2009: 113) förenklingen av former som sker speciellt i början av inläringen. För att lära sig målspråket brukar inlärare förenkla målspråket till sitt eget, mindre komplicerade system. Förenkling sker oftast omedvetet och kan till exempel röra sig om utelämning av prepositioner (ibid). Viberg (1987: 31) nämner utelämning av böjningsändelser som ett exempel på förenklingen, och till exempel *sover* blir *sova* och *jobbar* blir *jobba*.

Övergeneralisering av målspråksformer betyder däremot att inläraren tillämpar en regel för allmänt (Abrahamsson 2009: 114). Ett typiskt exempel på det är användningen av vanliga böjningsformer i stället för mindre vanliga, till exempel **köpade*, **ätade* (exemplet från Viberg 1987: 33).

Förutom de ovan beskrivna dragen vill ja ta upp termen *helfracinläring*. Enligt Sundman (2010: 328) är *helfracer* eller *helsekvenser* sådana färdiga uttryck eller fraser som inlärare hämtar från undervisningen eller undervisningsmaterialet, till exempel *jag heter X*, *hela livet*, *på sommaren*. Vad gäller verbinläring nämner Sundman (ibid: 331) strukturen *ska + infinitiv* och *skulle vilja + infinitiv* som exempel. Enligt Sundman (ibid: 328) används helsekvenser typiskt hos inlärare med bristande kunskaper i grammatik och begränsat ordförråd. Genom att använda sådana färdiga uttryck kan även inläraren i de tidiga stadierna av utvecklingen producera tämligen korrekt och flytande språk.

3.3 Skillnaderna mellan tal och skrift

I det föregående presenterade jag några typiska särdrag för inlärarspråket. I detta avsnitt fokuserar jag däremot på de drag som kännetecknar talat och skrivet språk. Både tal och skrift har undersökts omfattande och betraktas som viktiga delar av språkförmågan. I andraspråksforskning brukar man dock fokusera på det ena eller det andra, och uppfattningar om skillnader mellan tal och skrift skiljer sig åt mellan forskare. Vissa forskare uppfattar att talat och skrivet språk är nästan identiska system, medan andra anser att det inte alls finns någon koppling mellan dessa två. (För vidare diskussion se Lintunen & Mäkilä 2014: 377–378).

I denna undersökning ligger huvudsyftet på jämförelsen mellan talat och skrivet språk, och därför är det relevant att beskriva de mest typiska och grundläggande skillnaderna mellan dessa två former av språk. I det följande presenteras de mest centrala skillnaderna mellan tal och skrift utgående från Garme & Strömquist (1992: 197).

Tabell 2 Skillnader mellan tal och skrift enligt Garme & Strömquist (1992: 197)

TAL	SKRIFT
dialogiskt/monologiskt	monologisk
flyktigt	varaktig
kort planeringstid	lång planeringstid
gemensamt samtalsrum	ej gemensamt samtalsrum
möjlighet till återkoppling	ingen återkoppling
god kännedom om mottagarens referensram	mindre god kännedom om mottagarens referensram
verbalt + ickeverbalt	endast verbalt

De här skillnaderna beskriver tal och skrift i allmänhet och alla dessa skillnader är inte väsentliga gällande denna studie. I det följande beskriver jag de skillnader som jag möjligen anser kunna ha koppling till mina resultat.

Enligt Garme & Strömquist (1992: 197) är talet lätt att underförstå, vilket betyder att talaren kan uttrycka sig vagt och oprecist, men ändå blir förstått, med hjälp av till exempel kontexten och kroppsspråket. Skrivna texter måste däremot vara självbärande och fungera utan stöd av samtalspartner eller -rum (ibid: 198). Talat språk är även mindre koncentrerat. Garme & Strömquist (ibid) påpekar att det är vanligt att talaren använder korta och enkla satser, mindre komplexa strukturer och till exempel utelämnar ändelser.

Dessa drag kan till dels föras tillbaka på talets snabbhet och på den korta planeringstiden som personen har för sig att producera språk (Garme & Strömquist 1992: 199). Den som skriver har ofta mer tid att fundera på formuleringar än den som pratar. Vid skrivandet kan man radera och förändra budskapets innehåll och form, men när man talar är betänketiden kortare och det går inte att stryka ut det som redan har sagts (se även Chafe & Danielewicz 1987: 81–82).

Enligt Garne & Strömquist (1992: 200–201) innehåller talat språk mycket variation som kan gälla såväl böjningsformer, syntaktiska drag samt enskilda ord. Till exempel kan det i snabbt tal vara svårt att koppla om från en verbform till en annan, och dubbelt supinum (**Jag har kunnat gjort allt färdigt* istället för *har kunnat göra*) samt dubbel imperativ (**Börja springa!* istället för *börja spring*) är vanliga konstruktioner i talat språk (ibid: 201).

Paavilainen (2015: 90) nämner utelämnelsen av supinumsuffixet -t som ett vanligt fenomen i talspråket och till exempel former *har hoppa*, *har simma* kan anses korrekta i talspråket. I sin studie tolkar Paavilainen (ibid) dock användningen av infinitiv i stället för supinum felaktig eftersom fenomenet inte behandlas i läroböcker och det inte är trovärdigt att eleverna skulle ha lärt sig att lämna bort suffixet utanför skolan.

Enligt Tiittula (1992: 53) är det svårt att jämföra talat och skrivet språk. Det som gör jämförelsen problematisk är svårigheten att hitta precis likadana texttyper i både talad och skriven form. Enligt henne är berättelse en bra möjlighet, men även den genomförs på olika sätt i skrift och tal. Till skillnad från skrift är en talsituation alltid en interaktiv aktion mellan talaren och lyssnare, även då det är fråga om en berättelse. Faktum är alltså att talat och skrivet språk aldrig är exakt likadana, och detta är viktigt att hålla i minnet vid jämförelse av tal och skrift. (ibid) Att talat och skrivet språk skiljer sig från varandra i många avseenden utgör utmaningar även i min studie. Materialvalet i denna undersökning beskrivs och diskuteras närmare i kapitel 5.

3.4 Läroplan och svenska som B-språk

Eftersom svenska är ett officiellt språk i Finland är det obligatoriskt för alla finska elever att läsa svenska som det andra inhemska språket i skolan. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (LP) utgör ramen för all grundläggande utbildning i Finland och i dem bestäms till exempel om fostrings- och undervisningsarbete, timfördelning och anordning av undervisningen. De nyaste läroplansgrunderna (LP 2014) fastställdes i december 2014 och togs i bruk i augusti 2016. Därmed börjar den obligatoriska svenskundervisningen redan i årskurs 6 då den tidigare började i årskurs 7. Informanterna i denna

undersökning har dock studerat enligt den gamla läroplanen (LP 2004) och således ska jag beskriva svenskundervisning enligt den.

Den obligatoriska svenskan som läses i skolan kallas *svenska som B-språk* eller *B1-svenska* i läroplanen. I somliga skolor kan man läsa svenska som *A1-språk* vilket innebär att svenskan börjar redan i åk 3 eller svenska som *A2-språk* som börjar i åk 5. Informanterna i denna undersökning har alla läst svenska som B-språk. Enligt läroplansgrunderna är syftet med undervisningen i B1-svenska att ”eleven skall uppnå grundläggande färdigheter i svenska med tyngdpunkt på muntlig interaktion” (LP 2004: 132). I denna undersökning ligger intresset på verb, och i läroplanen konstateras att målet i årskurserna 7–9 är att eleven lär sig ”den mest centrala verbläran” (LP 2004: 131). Syftet är att eleven i slutet av årskurs 9 ligger minst på läroplansskalans färdighetsnivå A1.3 i både skrift och tal. Detta betyder att eleven behärskar de allra vanligaste orden och uttrycken. (LP 2004: 132–133, 280) I det följande kommer jag att presentera de olika färdighetsnivåerna närmare. Därefter presenterar jag kort de skalorna som har använts i bedömningen av det skriftliga och det muntliga materialet.

3.5 Bedömning av språkkunskaper

Bedömning av språkkunskaper är en omfattande del av tillämpad språkvetenskap och det har utvecklats flera olika sätt att bedöma språkbehärskning. I 2010-talets Finland baserar språkbedömning sig för det mesta på *Gemensam europeisk referensramen för språk* (CEFR). (Lintunen & Veivo 2014: 204–205) Referensramen utgör en gemensam grund för utarbetande av till exempel läroplaner, examina och läromedel i hela Europa. I referensramen ges en allmän beskrivning av de kunskaper och färdigheter som språkinläraren ska tillägna sig för att kunna använda språket i kommunikation. (GERS 2007: 1) Dessa kunskaper presenteras i den sexgradiga färdighetsskalan mellan nivåerna A1 och C2. Nivåerna A1 och A2 uttrycker språkförmåga på en grundläggande nivå, B1 och B2 förmåga att använda språket självständigt och C1 och C2 en avancerad språkanvändning.

Referensramen erbjuder en enkel och global framställning av språkbehärskning på olika nivåer av inläringen och den kan fritt tillämpas och förändras enligt behov. Kompetensnivåerna kan användas för att mäta och beskriva inlärningsprocessen både i hör-, skriv-, tal- och läsfärdigheter. (GERS 2007: 23–24)

Referensramen fokuserar dock främst på beskrivningen av allmänna språkkunskaper och tar inte hänsyn till enstaka konstruktioner, som till exempel verbkedjor. Ett skäl till detta är att alla språk har en mycket komplex grammatik och således är det omöjligt att beskriva framsteg i grammatiska strukturer på ett uttömmande och gemensamt sätt på alla språk (GERS 2007: 109–111). I referensramen presenteras det dock en separat nivåskala för grammatiska strukturer. Denna skala är en kort beskrivning av de grundläggande grammatiska kunskaper som krävs på olika nivåer och den är avsedd att användas i samband med den allmänna skalan. (GERS 2007:111)

Även om verbkedjor inte nämns explicit i skalans beskrivningar har jag tagit med nivåerna i granskning i den här undersökningen eftersom skalan som har använts vid bedömning av skriftligt material samt skalan som använts vid bedömning av muntligt material är direkta tillämpningar av referensramen.

Det skriftliga materialet har bedömts enligt den sexgradiga språkfärdighetsskalan från A1 till C2. Denna skala finns i sin helhet i bilaga 2. I bedömningen av det muntliga materialet har använts en skala speciellt utarbetat för det muntliga testet. Den baserar sig på referensramen och har sju nivåer från A1.1 till B1.2. Den fullständiga skalan finns bilaga 3. Beskrivningen av materialet enligt de olika språkfärdighetsnivåerna presenteras i kapitel 7.

4 Inlärnin g av svenskans verbmorfologi

I detta kapitel ger jag en kort beskrivning av tidigare forskning kring inlärnin g av svenskans verbmorfologi. Först presenterar jag Pienemanns (1998) processbarhetsteori med fokus på verbmorfologi. Därefter sammanfattar jag undersökningarna av Paavilainen (2015) och Philipsson (2007) som båda har utgångspunkten i processbarhetsteorin. Till sist redogörs för Muittaris (2008) undersökning av finita och infinita verbformer.

4.1 Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin ligger till grund för flera undersökningar som behandlar svenskans verbmorfologi, och därför anser jag att den skall beaktas även i denna uppsats. Enligt Abrahamsson (2009: 23) är Pienemanns (1998) processbarhetsteori kanske den mest kända kognitivt orienterade utvecklingsmodellen för andraspråksinlärnin g. Håkansson (2004: 151) beskriver processbarhetsteorin som en modell som förklarar hur grammatiska konstruktioner utvecklas och automatiseras hos andraspråksinlärare. Teorin utgår ifrån att man lär sig grammatiken stegvis och i en viss ordning. Under inlärnin gprocessen genomgår inlärare utvecklingsstadier och under denna process växer fram inlärarens grammatiska kunskaper i en hierarkisk ordning. Enligt teorin är vissa strukturer i språket lättare att processa än andra, ju mer komplicerad strukturen är desto svårare är den att hanteras med och tillägnas, dvs. processas. En grundtes i teorin är att man inte kan hoppa över utvecklingsnivåer utan nästa nivå kan nås först när man har gått genom den tidigare nivån. (ibid: 151–152)

Håkansson (2004:160) betonar dock att automatisering av olika strukturer inte sker helt plötsligt. När inlärare har genomgått en nivå betyder det att inlärarens har börjat processa och producera vissa strukturer, ibland produceras de rätt och ibland fel. Även om teorin inte betonar vad som är rätt eller fel, anser Håkansson ändå att det kan vara intressant att söka kartlägga vilka faktorer som avgör om strukturer blir rätt eller fel. (Håkansson 2004: 160)

Håkansson (2004: 152) poängterar att inlärningsordningen är den samma oavsett inlära-rens modersmål och teorin kan tillämpas på vilket språk som helst. Vad gäller svenska har Pienemann & Håkansson (1999) skapat fem olika utvecklingsnivåer som beskriver inlärningsordningen av grammatiska strukturer i svenska som andraspråk. På den första nivån lär man sig enstaka ord och kan ännu inte använda grammatiska konstruktioner. På den andra nivån kan inlärares tillägna ordklasser med böjningar och lär sig att använda till exempel presens och preteritum. Därefter på den tredje nivån kan verbfraskonstruktioner såsom hjälpverb + infinitiv/supinum tillägnas. På nivå 4 är inlärares förmögen att lära sig predikativkongruens och omvänd ordföljd och på den sista och högsta nivån kan bisatsnegationen tillägnas. (Håkansson 2004: 153–155.)

Abrahamsson (2009: 128) påpekar att processbarhetsteorin har fått ovanligt starkt empiriskt stöd från de studier som har testat den, men teorin har dock även kritiserats. En kritik som finns mot processbarhetsteorin gäller det att teorin bara rör talproduktionen (se närmare Abrahamsson 2009: 130). Studier av Håkansson och Norrby (2005) och Rahkonen och Håkansson (2008) har dock visat att grammatiska kunskaper i svenska utvecklas i samma ordning även i skrift, och att processbarhetsteorin kan tillämpas både på skriftligt och muntligt material.

4.2 Tidigare forskning kring verb i L2-svenska

I sin studie granskar Paavilainen (2015) hur finskspråkiga elever behärskar olika morfologiska och syntaktiska strukturer i slutet av årskurs 8 och i början av årskurs 9. Fokus i hennes studie ligger på verbmorfologi (presens, hjälpverb + infinitiv och perfekt), adjektivkongruens (attributiv och predikativ) och negationens placering i huvud- och bisatser.

Eftersom jag i den här undersökningen är intresserad av verbkedjor redovisar jag bara de resultat som gäller inläring av svenskans verbmorfologi. Materialet gällande verb är muntligt och samlades in i början av årskurs 9. Informanterna fick göra ett test där de producerade verbkedjor med hjälp av bildkort. (För vidare information se Paavilainen 2015: 87–90) Syftet med undersökningen var att ta reda på i vilken utsträckning strukturer

lärs in i den ordning som processbarhetsteorin förutsäger och att granska hur målspråkseniga strukturer informanterna producerar.

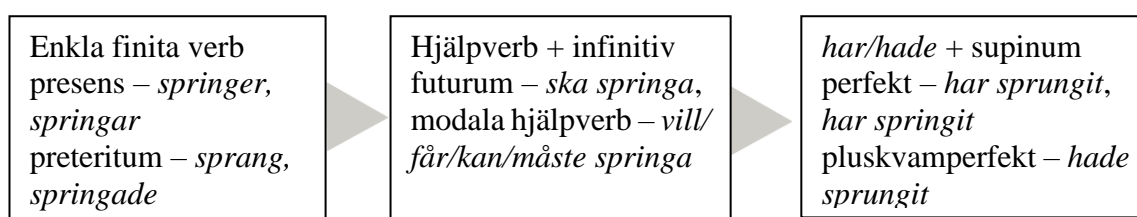
I resultaten kom det fram att eleverna behärskade bäst konstruktionen hjälpverb + infinitiv. Korrekthetsprocent för verbkedjor i den här typen var så hög som 85,6 %. Den näst lättaste formen var presens och 67 % av dessa blev målspråksenliga. Konstruktionen *ha* + supinum verkade vara nästan lika lätt/svår för eleverna med 58,1 % målspråksliknande former. (ibid: 115) Som Paavilainen konstaterar är dessa resultat tämligen naturliga eftersom infinitiv lärs ut redan i årskurs 7 medan supinum tas upp först i årskurs 8. Infinitiv är också verbets grundform som förekommer i denna form i läroböckernas ordlistor. Denna inlärningsgång (hjälpverb + infinitiv < presens < *ha* + supinum) strider dock mot Pienemanns (1998) processbarhetsteori enligt vilken man först lär sig de finita verbformerna, presens och imperfekt, och därefter de infinita verbformerna, dvs. sammansatta strukturer med hjälpverb och huvudverb.

Även Philipsson (2007) betraktar verbmorfologi och bruket av direkta frågor och indirekta frågor hos andraspråksinlärare i Sverige. Informanterna i hans studie (ibid: 51–55) var invandrare som hade antingen irakisk arabiska, persiska eller somaliska som modersmål. Informanterna delades in i fyra grupper enligt färdighetsnivån i svenska: låg nivå, medelnivå och hög nivå. Verbmorfologi undersöktes genom skriftlig produktion som var ett lucktest där informanterna skulle fylla i luckor med tempusformer och genom grammatikalitetsbedömning där eleverna fick ta ställning till om meningar var korrekta eller inte (se närmare Philipsson 2007: 58–60). Verbformer som granskades omfattade var presens, preteritum, perfekt och pluskvamperfekt samt konstruktioner med ett modalt hjälpverb och huvudverb. Dessa former granskades både kvalitativt och kvantitativt genom färdighetsnivån och korrektheten.

I Philipssons studie följer inlärningsordningen av olika verbformer den som processbarhetsteorin förutsäger. Resultaten (ibid: 85–93) i studien visar att finita verbformen (presens och preteritum) behärskades bättre än sammansatta strukturer med infinita verbformer (*ha/hade* + supinum, mod. hjälpverb + huvudverb). Av sammansatta strukturer var korrekthetsgraden högre för konstruktionen modalt hjälpverb + huvudverb än den för

tempusformerna perfekt och preteritum. Som väntat klarade informanterna på den högsta färdighetsnivån alla verbformer bättre än informanterna på de lägre nivåerna.

I Philipssons studie kom det även fram att informanterna gjorde likadana fel oavsett deras modersmål. Resultaten stödjer tanken bakom processbarhetsteorin: alla språkinlärare måste genomgå vissa utvecklingsstadier innan nya strukturer kan läras in. Den följande figuren visar i vilken ordning inläringen av olika verbmorfologiska strukturer sker enligt Philipsson.



Figur 1 Utveckling av tempus (baserat på Philipsson 2007). Hämtat från Flyman Mattsson & Håkansson (2010: 50).

Figuren kan tolkas på det sättet att språkinlärare som använder perfekt- och pluskvamperfekt har redan genomgått de tidigare utvecklingsstadierna med tempusen presens och preteritum samt konstruktionen hjälpverb + infinitiv.

Muittaris (2008) undersökning behandlar finita och infinita verbformer i finskspråkiga gymnasisters svenska uppsatser. I undersökningen är det alltså fråga om inläringen av svenska som främmande språk i en finskspråkig miljö. Studien baserar sig på en kvantitativ analys av longitudinellt material som har samlats in i tre årskurser samt i studentprovet. Uppsatserna bedömdes av tre svensklärare enligt skalan god–medioker–svag och informanternas utveckling granskas i förhållande till färdighetsnivån och årskursen. (ibid: 212–213)

Sammanfattningsvis visar resultaten i Muittaris (ibid: 218) undersökning att andelen finita former växer både med inläringstid och med färdighetsnivå. Finita verbformer är frekventare än infinita former i alla årskurser och färdighetsnivåer (jfr. Philipsson 2007). Av olika tidsformer är presens den frekventaste och har den högsta korrekthetsprocenten. På framtiden syftar skribenterna mest med presens, men även med *ska*, som dock orsakar

fel. Uttrycken *kommer att* är mycket sällsynt. Av infinita verbformen är infinitiver den största gruppen. (ibid)

5 Material och metoder

I detta kapitel redogör jag för det material och de metoder som används i denna studie. Först beskriver jag muntligt och skriftligt material och därefter presenteras de metoder som jag använder vid analysen av materialet.

5.1 Material

5.1.1 Skriftligt material

Analysen i denna undersökning bygger på materialet som är producerat av sammanlagt hundra elever. Hälften av eleverna tog ett skriftligt test och den andra hälften ett muntligt test. Det skriftliga materialet för undersökningen består av uppsatser skrivna på svenska av finska högstadiel elever i årskurs 9. Sammanlagt omfattar det skriftliga materialet 50 korta elevuppsatser som innehåller 47 verbkedjor. Alla texter är även nivåbedömda enligt referensramens skala och placerar sig på nivåerna A1, A2 och B1 (skalan återfinns i bilaga 2).

Uppsatserna är en del av materialet som har samlats in i samband med projektet *Inlärningsgångar i andraspråket* (Topling), som pågick vid Jyväskylä universitet mellan åren 2010 och 2013. Det övergripande målet för Topling-projektet var att undersöka hur skriftliga färdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk utvecklas under skoltiden. Projektet var longitudinellt, vilket innebär att materialet samlades in genom tre insamlingsomgångar mellan åren 2010 och 2013. I projektet deltog såväl högstadiel elever, gymnasister som universitetsstuderande. Informanterna har börjat läsa svenska i årskurs 7 och har alltså läst B-lärokurs i svenska. Alla informanter skrev fem olika texter: *Mejl till en vän*, *Mejl till din lärare*, *Mejl till en nätbutik*, *Insändare* och *Berättelse*. (för vidare information se Topling 2010–2013, Toropainen m.fl. 2012: 62).

I denna undersökning fokuserar jag på uppgiften *Berättelse* som informanterna har skrivit i årskurs 9, år 2012. Uppgiftsbeskrivningen är följande:

Berätta!

Berätta om en händelse eller om en erfarenhet som var speciellt oförglömlig för dig.

- Vad hände?
- Varför är händelsen oförglömlig?

Skriv på svenska på angiven plats. Skriv åtminstone några satser. Du kan fortsätta på baksidan av pappret.

Den ursprungliga uppgiftsbeskrivningen är på finska och finns i bilaga 1. Jag valde att granska den här uppgiften eftersom berättelse är en uppgiftstyp som man kan bäst jämföra med det muntliga materialet (se avsnitt 3.3).

I det följande ges exempel ur det skriftliga materialet på de skilda språkfärdighetsnivåerna. Kursiveringar har jag gjort själv för att bättre kunna illustrera hurdana verbkedjor det förekommer i texterna. Koden efter exemplen (t.ex. S-2068-A1) ger följande information: skriftligt (S) eller muntligt (M) material, den ursprungliga informantkoden (2068) samt färdighetsnivån (A1).

A1: Jag *var cykling* med mina cykla och den jag cyklade mera snabbande och fell. Efter jag dråde upp mina huvud blir illa och jag vara bara död. Det var unga och dumma. Jag *skulle inte cykla* igen. Men jag *vill köpa* en moped så jag *vill inte falla* eftersom moped är billiga och vackert. (S-2068-A1)

A2: Jag träffade min bästis på nätet. Men jag *kan säga* att hon är min bästis och älskar henne. Hon bor i Tallin och jag gjorde till Tallinn på hennes födelsedag. Hon visste inte att jag *kunde komma*. Hon var i shock när hon såg mig. Hon gråtade också och var jätte jätte glad. Det var bäst dagen i mitt liv. Jag tror att vi träffa igen på sommaren, kanske i Finland! (S-2050-A2)

B1: En fin resa

I höstas var jag på en dykningsresa på Östersjön. Jag, min far och våra dykningskompisar avgick från Åbo med en båt som heter Tavi. Vi reste genom den vackra skärgården av Åbo till Bengtskär. På resan stoppade vi och dykte. Dykningarna gick bra men vattnet var kallt i bottnet ungefär två grader. Vi försökte gå till Bengtskärs ö men vindet var för hård. Allt vi *kunde göra* var stå på båten och titta på ljushuset och stormande havet omkring oss.

Fast vi inte *kunde gå* på ön, var resan fin. Östersjön är så vacker att jag *skulle kunna titta* på den hela dan, hela år, hela mitt liv. Och vår dykningskompisarna var roliga människor och jag trivdes med dem. Jag hoppas att jag *kan gå* på Östersjön igen. Det *skulle vara* häftigt!
(S-2051-B1)

5.1.2 Muntligt material

Jämförelsematerialet för undersökningen är muntligt och omfattar 25 korta elevdiskussioner som har transkriberats i en skriftlig form. Antalet verbkedjor i det muntliga materialet är 182. Detta material spelades in i samband med den nationella utvärderingen av kunskaper i svenska i finska grundskolor år 2008. Syftet med utvärderingen var att kartlägga inlärningsresultat i B-svenska i slutet av årskurs 9. Utvärdering utfördes genom ett prov som testade färdigheterna i hör- och läsförståelse, muntlig och skriftlig framställning och språkliga strukturer. Provet i muntlig framställning ordnades i 52 finskspråkiga grundskolor och i det deltog 795 elever. I det följande beskriver jag den muntliga delen av provet. Provet och dess resultat presenteras i sin helhet i Tuokko (2008).

Det muntliga provet genomfördes som pararbete. Lärare hade uppmuntrats att para ihop elever på ungefär samma nivå i svenska. Sammanlagt tog provet ungefär 25 minuter och den omfattade en uppvärmningsuppgift samt tre rolluppgifter och en mer krävande diskussionsuppgift. Alla prestationer utvärderades i Utbildningsstyrelse med hjälp av en skala som baserar på referensramen och omfattar färdighetsnivåerna A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2., B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 och C1 (se bilaga 3).

I mitt material ligger informanterna mellan nivåerna A1.1. och B1.2. Eftersom skalan som har använts i värderingen av det skriftliga materialet omfattar färre nivåer än skalan som använts i bedömningen de muntliga prestationer, har jag förenklat kategorier av det muntliga materialet så att nivåerna A1.1, A1.2 samt A1.3 motsvarar nivån A1 och nivåerna A2.1 och A2.2 motsvarar nivån A2 och B1.1 och B1.2 motsvarar nivån B1.

I det följande ges exempel på elevdiskussioner på de tre färdighetsnivåerna. Bokstäver A och B står för eleverna och O för läraren.

A1: A: Ska vi gå till Hurghada öh (...) vi *kan åka* där med buss öh de är (...) där vackra (oklart) vi *ska göra* där öhm (...) sola [å] och kalastaa? (S-CF5-A1)

O: (oklart)

B: Vi **kan gå** till (oklart) å vi **kan äta** (...). (S-CF6-A1)

O: (oklart)

?: (oklart)

A: **Ska** vi **gå** till Hurghada or eller eller Sälén?

B: Vi gå till (...) Hurghada.

A: Okej.

B: Där våra där (oklart)

A2: A: Mm gomoron. (M-CF5-A2)

B: Gomoron. Sov du glad? (M-CF6-A2)

A: Já jag sm jag **har sovit** glott gott.

B: Vad **ska** du **dricka**? Kaffe, te eller jus?

A: Hmm jag **vill ha** en kaffe tack. **Vill** du **ha** åstmacka?

B: Jag inte tycker om åst öh också jag tycker om korvbröd är gåd.

A: Mm **kan** jag **öppna** nyheter från textteve?

B: Nej, jag läser morgontidning.

O: Okej. Tack.

B1: A: Hej vart **ska** vi **resa** på sommarlovet? (M-EF6-B1)

B: Har du något? (M-EF7-B1)

A: Já ja har.

B: (oklart)

A: Já öö Hurghanda i Eg- Egypten.

B: Egypten?

A: Já já. Öö **har** du **hörd** om om det?

B: Ää mm min vänner [ä] vär där öö nästa veckan u (skratt) å ha hon öö hon.

A: Gillade hon?

B: Gillade den.

A: Okej. Öö de e jätte jättevarmt plats å de de har jättemycket strander.

B: Mm.

A: Och sjön havet.

B: Oo.

A: Å du **kan hyr** en båt där och **åka** de.

B: Uu.

A: Har du något idé?

B: Aa. Ja öö **har läsa läser** öö något Sälén [ä]. Det er i Sverige.

A: Aa det e i Sverige.

B: Je. De e hotellpaket från söndag till söndag öö och de e dobbelhotellrum hotellrum till u å oss å öö grattis frukost å six dagars ski ski skidpass.

- A: Å ja *vill inte ski*.
- B: Öö där
- A: Åka skidor.
- B: De e inte skidskol.
- A: Ah. Men i Hurghanda där är Luxor.
- B: Mm.
- A: De e fin sevårdhet ha så ja vill ha eiku ja *vill se* de.
- B: In Sälen [ä] er också disco.
- A: Jee.
- B: Finns finns också disco i?
- A: Ja tror att öö Hur Hurghanda har discorna också därför att de e så öö populary? i (...) plats du resa. Att åka.
- B: Va sa du Spanien?
- A: Ja Spanien e bra därför att jag *har varit* där många gånger så.
- B: Ja.
- A: De e skönt plats.
- B: Spanien er bra.
- A: *Vill du hyr* en hotell?
- B: Ja, ja *ska gör* där.
- A: Okej. Ja köper flygbiljetterna.
- B: Ja *måste köpa* nya bikiner. (skratt)
- A: Ja har jätteskönt bikiner.
- B: Okej, tack.
- A: (skratt)

Hela materialet sammanfattas i tabell 2 som presenterar antalet eleverna på de olika färdighetsnivåerna i undersökningsmaterialet.

Tabell 3 Undersökningsmaterialet

	Skriftligt material		Muntligt material		Hela materialet	
	f	%	f	%	f	%
Antalet verbkedjor	47	20,5	182	79,5	229	100
Elever på nivå A1	29	58,0	37	74,0	66	66,0
Elever på nivå A2	18	36,0	10	20,0	28	28,0
Elever på nivå B1	3	6,0	3	6,0	6	6,0
Elever sammanlagt	50	100	50	100	100	100

Som tabell 2 visar har de flesta eleverna bedömts ligga på den lägsta språkfärdighetsnivån, A1, i både skrift och tal och bara 6 % av eleverna har nått nivå B1. Av tabell 2 framgår vidare att antalet verbkedjor mycket större i det muntliga materialet än i det skriftliga materialet. Detta diskuteras närmare i avsnitt 6.2.

5.2 Metoder

5.2.1 Kvantitativa metoder

Metodiskt har jag gått på följande sätt tillväga. Först har jag gått igenom alla texter och excerperat verbkedjor ur dem. Därefter har jag utarbetat en Excel-tabell och matat in alla verbkedjor i den. Alla konstruktioner som består av två eller flera på varandra följande verb har räknats som verbkedjor, och såväl de rätta som de felaktiga formerna har tagits med. Det egentliga materialet består av 229 verbkedjor, 47 i det skriftliga materialet och 182 i det muntliga materialet.

Ett annat metodiskt tillvägagångssätt som jag använder är klassificering. Till att börja med har jag kategoriserat verbkedjorna enligt typ av hjälpverb i tre olika grupper med utgångspunkt i hjälpverbens funktion. Hjälpverben kategoriseras som *modala*, *temporala* eller *övriga* (se avsnitt 2.3). Med hjälp av Excel-programmet har jag exempelvis räknat frekvenser på olika företeelser, till exempel vilka hjälpverb eleverna brukar använda mest och vilka mer sällan. Resultat jämför jag mellan skriftligt och muntligt material.

5.2.2 Felanalys

En annan metod som jag har använt vid analysen av materialet är felanalys. Även om det i dagens språkinlärning är mer fråga om det vad inläraren kan än vad inläraren inte kan, kan man med hjälp av felanalys påpeka vad det är som är svårt eller problematiskt för andraspråksinlärare i målspråket. Som Abrahamsson (2009: 47) poängterar ses felen inte längre som hot mot språkinlärningen utan som naturliga delar av inlärningsprocessen.

Fel i denna undersökning avses vara former som avviker från målspråket. Detta betyder alltså verbkedjor där antingen hjälp verbet, huvud verbet eller båda verben står i fel form,

till exempel **vill vet* och **har gjorde*. I felanalysen har jag dock inte tagit hänsyn till uppenbara skrivfel, dvs. till exempel konstruktionerna *moste göra* och *ska läsa* har räknats som målspråksenliga former. I denna undersökning är jag bara intresserad av verbkedjans struktur och tar inte heller hänsyn till kontexten i vilken verbkedjorna står i.

Felen har jag kategoriserat på följande sätt. Fel som förekommer i användningen av hjälpverb har jag kategoriserat i två kategorier:

1. Fel verb: **är vilja* [har velat]
2. Språk: **start springer* [börjar springa]

Felen i huvudverb har jag grupperat i fem kategorier:

1. Verbstam: **kan flyg* [kan flyga]
2. Infinitiv: **har läsa* [har läst]
3. Presens: **kan bor* [kan bo]
4. Imperfekt: **hade flyttade* [hade flyttat]
5. Språk: **ska do* [ska göra]

Därtill har jag kategoriserat alla specialfall som inte är egentliga verbkedjor men som informanterna har använts som verbkedjor i en kategori som heter *andra verb*. I denna kategori hör till exempel sådana fall som **var cyckling* [cycklade] och **gick tar* [tog]. De olika felkategorierna presenteras i detalj i kapitel 7.

Huvudtanken med felanalysen är inte bara att finna fel utan att jämföra muntligt och skriftligt material och ta reda på om antalet fel varierar mellan tal och skrift. Därtill är det intressant att granska om olika feltypers frekvens skiljer sig åt mellan muntlig och skriftlig produktion. Resultaten försöker jag även förklara med hjälp av språkfärdighetsnivåer. Varje verbkedja har markerats enligt kompetensnivå. Med hjälp av denna kategorisering kan jag ta reda på om det finns skillnader i korrekthetsprocenten mellan de olika kunskapsnivåerna. Felanalysen presenteras i kapitel 7.

6 Analys och diskussion

I detta kapitel presenterar jag analysen samt resultaten av det undersökta materialet, främst ur ett kvantitativt perspektiv. Resultatredovisningen presenteras utifrån uppsatsens frågeställningar, och i detta kapitel granskas antalet verbkedjor i tal och skrift samt fokuseras på användningen av olika hjälpverb samt deras frekvens. Därtill granskas verbkedjor utgående från de olika färdighetsnivåerna. Resultaten relateras till tidigare forskning i den mån det är möjligt och relevant. Här tas inte hänsyn till korrektheten av verbkedjor utan felanalys presenteras i kapitel 7.

6.1 Antalet verbkedjor i materialet

Materialet i undersökningen omfattar sammanlagt 229 verbkedjor. Som tabell 4 visar innehåller det muntliga materialet mycket mer verbkedjor än det skriftliga materialet, för nästan 80 % av alla verbkedjor förekommer i det muntliga materialet.

Tabell 4 Antalet verbkedjor i materialet

	f	%
Skriftligt material	47	20,5
Muntligt material	182	79,5
Totalt	229	100

I det skriftliga materialet förekommer i genomsnitt 0,94 verbkedjor per text, alltså mindre än en per uppsats. I det muntliga materialet är den motsvarande siffran så hög som 3,64 verbkedjor per elev. Beaktansvärt är även att det endast förekommer verbkedjor i 22 texter av de 50 berättelserna skrivna av niondeklassare, medan bara 5 elever av 50 i det muntliga materialet har låtit bli att använda verbkedjor.

Den anmärkningsvärda skillnaden i antalet verbkedjor mellan tal och skrift kan bero på flera olika faktorer. En möjlig förklaring finner man i uppgiftsrubrikerna som kräver olika tempus. I det skriftliga materialet använder eleverna mest preteritum medan det vanligaste

tempuset i det muntliga materialet är presens, och de flesta predikaten är verbkedjor som inleds med ett modalt hjälpverb.

En annan möjlig förklarning hittar man genom att granska skillnader mellan skrift- och talspråk (se närmare avsnitt 3.3). I tal är upprepning ett mycket vanligt fenomen, och i det muntliga materialet är det tydligt att eleverna härmar varandra. Ord och strukturer upprepas om och om, vilket är särskilt vanligt hos eleverna med låga språkkunskaper. Med ett begränsat ordförråd är det lättare att upprepa vad den andra har sagt och att använda helfraser än att komma på med egna ord och strukturer. Den följande dialogen är en bit från det muntliga materialet. Dialogen sker mellan två elever (A och B) som båda ligger på den lägsta färdighetsnivån A1. Bokstaven O står för läraren.

B: Var var var **vill** ni **äta**? (M-AF2-A1)

A: Öh vi eh jag ätar jag **vill äta** i restauranger. (M-AP4-A1)

B: Pitääks täst enempää?

A: Oh (skratt) var **vill** du ha **åka**?

B: Jag **vill åka** mitkä ne vaihtoehdot on?

A: Sälen [ä] i Sverige å eller.

O: Hurghada i Egypten.

B: Jag **vill åka** till Hurghada i Egypt.

A: Jag **vill åka** också.

Här ser man att båda eleverna upprepar strukturen *vill* + infinitiv flera gånger. Upprepning förekommer även i det skriftliga materialet, men inte i samma utsträckning som i det muntliga materialet. I det följande granskas verbkedjorna först enligt hjälpverbet och därefter även enligt färdighetsnivå.

6.2 Andelen hjälpverb i verbkedjorna

I detta avsnitt går jag över till den tredje undersökningsfrågan i studien och presenterar hurdana hjälpverb det ingår i verbkedjorna. Tabell 4 visar antalet samt andelen olika hjälpverb i verbkedjorna i materialet.

Tabell 5 Förekomsten av olika hjälpverb i verbkedjorna

	Skriftligt material		Muntligt material		Hela materialet	
	f	%	f	%	f	%
Modala hjälpverb	24	51,1	178	97,8	202	88,2
Kunna	13	27,7	114	62,6	127	55,5
Ska	6	12,8	42	23,1	48	21,0
Vilja	3	6,4	18	9,9	21	9,2
Måste	2	4,3	4	2,2	6	2,6
Temporala hjälpverb	11	23,4	4	2,2	15	6,6
Ha	11	23,4	4	2,2	15	6,6
Övriga verb	12	25,5	-	-	12	5,2
Vara	5	10,6	-	-	5	2,2
Börja	3	6,4	-	-	3	1,3
Gå	3	6,4	-	-	3	1,3
Starta	1	2,1	-	-	1	0,4
Totalt	47	100	182	100	229	100

Som framgår av tabell 4, har jag kategoriserat de olika hjälpverben i tre huvudgrupper: *modala hjälpverb*, *temporala hjälpverb* samt *övriga verb*. Denna kategorisering baserar på den i SAG och i Hultman (2003) och den presenterades i avsnitt 2.3. I det följande behandlar jag varje kategori, en åt gången. Fokuset ligger genom hela analysen i jämförelse mellan skriftlig och muntlig produktion. Efter varje exempel ges information om exemplet är från muntligt (*muntl.*) eller skriftligt (*skriftl.*) material.

6.2.1 Modala hjälpverb

Som tabell 4 visar använde eleverna oftast en verbkedja som inleds med ett modalt hjälpverb. Detta skedde sammanlagt i 88,2 % av alla fallen. Modala hjälpverb är de klart vanligaste hjälpverben i både det skriftliga och det muntliga materialet, men variationen mellan tal och skrift är stor. I det muntliga materialet börjar nästan alla, dvs. 97,8 % av verbkedjorna med ett modalt hjälpverb, medan den motsvarande andelen i det skriftliga materialet är 51,1 %. Detta kan antagligen förklaras med skillnaderna i uppgifterna. I det skriftliga testet berättade elever om en händelse som redan hade inträffat, vilket alltså betyder att de flesta eleverna skrev sina texter i förfluten tid. I det muntliga testet gällde det däremot främst att prata i nutid.

De fyra modala hjälpverben som förekommer i materialet är *kunna*, *ska*, *vilja* och *måste*. Frekvensordningen av dessa verb är densamma både i tal och skrift: *kunna* är det vanligaste, *ska* det näst vanligaste, *vilja* det tredje vanligaste och *måste* det sällsyntaste verbet av de modala hjälpverben. Det är intressant att notera att det inte finns belägg på hjälp verbet *få* i materialet, även om det är ett av de vanligaste hjälpverben i det svenska språket (se tabell 1). Helt oförväntat är detta dock inte. Till exempel Viberg (2004: 212) som har studerat användningen av verbet *få* hos andraspråksinlärare fick reda på att verbets förekomst är mycket låg i L2-svenska.

Kunna är alltså det klart frekventaste hjälp verbet både i det skriftliga och i det muntliga materialet. I hela materialet inleds mer än hälften (55,9 %) av verbkedjorna med det. Detta är dock ingen överraskning för *kunna* är det näst vanligaste hjälp verbet i svenska efter hjälp verbet *ska* (se tabell 1) och sannolikt ett av de hjälp verb som eleverna lär sig först och hör användas oftast. I det muntliga materialet är andelen av hjälp verbet *kunna* så pass hög som 62,6 %. Detta betyder att mer än varannan verbkedja inleds med *kunna*. I det skriftliga materialet är *kunna* (27,7 %) bara något frekventare än det temporala hjälp verbet *ha* (23,4 %).

Den höga frekvensen på verbet *kunna* kan möjligen förklaras med engelskans påverkan. Verbets presensform *kan* liknar mycket engelskans *can*, och verbet används, uttalas samt skrivs på nästan likadant sätt i svenska som i engelska. Därför är verbet antagligen lättare

att komma ihåg och att använda än de andra modala hjälpverben. Dock har också verbet *vilja* likadana egenskaper, men betydelsen av svenskans *vill* och engelskans *will* är inte densamma. *Kunna* kan även användas på många olika sätt. Det kan syfta på förmågan att göra någonting (*jag kan prata svenska*) eller på tillåtelse att göra någonting (*du kan gå nu*). I det senare fallet har *kunna* samma betydelse som verbet *få* (jfr *Du kan/får gå*), vilket kan vara ett skäl till det att det inte finns belägg på verbet *få* i materialet; i stället för att använda *få* använder eleverna det lättare verbet *kunna*. I denna studie ligger fokuset på frevensen och strukturen, semantiska aspekter exempelvis kan dock erbjuda möjliga förklaringar till förekomstfrekvenser

Verbet *ska* är ett vanligt hjälpverb i texterna och utgör 20,5 % av verbkedjorna i hela materialet. I det muntliga materialet är *ska* det näst frekventaste hjälp verbet efter *kunna* med en andel på 23,1 %. I det skriftliga materialet är *ska* det näst frekventaste verbet av de modala hjälpverben, men av alla hjälpverb är verben *kunna*, *ha* och *vara* mer vanligt förekommande.

Som framkom i avsnitt 2.3 kan hjälp verbet *ska* användas både modalt och temporalt. I denna undersökning bestämde jag mig emellertid att inte dela upp fallen i två kategorier, modala och temporala, eftersom gränsen mellan futuralt och modalt *ska* är mycket vag och således är det svårt att göra skillnad mellan de två olika användningssätten.

I det skriftliga materialet används verbet oftast i formen *skulle*, och i det muntliga materialet i presens *ska*. Konstruktioner med *ska/skulle* kan även möjligen anses vara helsekvenser som eleverna har lärt sig som helheter. Till exempel Sundman (2010) nämner konstruktionerna *ska* + infinitiv samt *skulle vilja* + infinitiv som vanliga helsekvenser. Enligt Sundman (ibid: 328) är dessa inlärd enheter frekventa hos elever med bristande språkkunskaper. Också Abrahamsson (2009) nämner överanvändningen av *ska* + infinitiv som ett vanligt fenomen hos andraspråksinlärare.

De modala hjälpverben *vilja* och *måste* är båda mycket sällsynta i materialet. I det muntliga materialet används *vilja* något oftare än i det skriftliga materialet, men på hjälp verbet *måste* förekommer det bara några belägg i både tal och skrift. Som konstaterats, är det

svårt att förklara varför vissa verb är frekventare än andra. Uppgiftsubrikerna och innehållet spelar säkert den största rollen i verbvalet, men det är också möjligt att vissa verb är eleverna mer bekanta med än andra, och således är dessa verb också frekventare i materialet. I avsnitt 6.3 diskuterar jag det eventuella sambandet mellan hjälpverbets frekvens och färdighetsnivån.

6.2.2 Temporala hjälpverb

Det enda temporala hjälp verbet som förekommer i materialet är *ha*. I hela materialet inleds bara 6,6 % av verbkedjorna med ett temporalt hjälpverb, och de flesta beläggen förekommer i det skriftliga materialet där den procentuella andelen av hjälp verbet *ha* uppgår till 23,4 %. Som konstaterats, kan detta med största sannolikhet förklaras med skillnaderna i uppgiftsubrikerna som kräver olika tempus och således olika typer av hjälpverb.

De övriga temporala hjälpverben är enligt SAG och Hultman (2003) *kommer att* och *ska* (se 2.3.1). I undersökningsmaterialet finns det inga belägg på verbkedjor som inleds med *kommer att*. Detta kan möjligen orsakas av med den tämligen höga frekvensen av verbet *ska* som kan användas i nästan samma betydelse som *kommer att*. Även om jag har kategoriserat alla belägg på *ska* i en kategori, är det tydligt att eleverna använder verbet som en vanlig framtidsmarkör, även i sådana kontexter där något annat verb skulle vara mer passande, som i följande exempel (1) där verbet *ska* skulle kunna ersättas med *kommer att*-konstruktionen. Men i vissa fall är det svårt att säga om det är fråga om vilja, dvs. om modal betydelse, eller om futurum, som i exempel (2).

(1) Vi *ska* dansa å ha bra timmar där. (M-CF3-A2)

(2) Jag *ska* ta ny häst när jag är vuxen, och gå på många tävlingar med det häst. (S-2057-A2)

Till exempel Muittari (2008) har fått liknande resultat i sin undersökning, där andraspråkinlärare mest syftade på framtiden med presens och med *ska*, medan uttrycket *kommer att* var mycket sällsynt (se avsnitt 4.2).

6.2.3 Övriga verb

De fyra övriga verben som förekommer i materialet är *börja*, *vara*, *gå* samt *starta*. Dessa verb är mycket sällsynta i materialet och de förekommer endast i det skriftliga materialet där deras sammanlagda andel utgör en fjärdedel av alla belägg, 25,5 %.

I hela materialet förekommer det tre verbkedjor som inleds med *börja*, vilket motsvarar en andel på 1,3 %. Dessutom finns det ett belägg på verbet *starta* (3) som används i betydelsen 'börja', vilket antagligen beror på transfer från engelskans *start*.

- (3) Plötslig Musti, min kusins hund, *starta* springer och tog våras kläderna.
(S-2066-A2)

Verben *vara* och *gå* kategoriseras inte som hjälpverb i SAG eller i Hultman (2003), men av rent intresse har jag tagit dem med i granskningen, eftersom de används i materialet på samma sätt som modala hjälpverb. Med fem belägg och en andel på 2,2 % är *vara* nästan lika frekvent som det modala hjälp verbet *måste* som förekommer sex gånger i materialet. *Vara* används till exempel i stället för det temporala hjälp verbet *ha* som i exempel (4). Detta beror antagligen på finskans inverkan: *olen halunnut*.

- (4) Jag *är* alltid vill lilsysta, nu jag har et! (S-2023-A1)

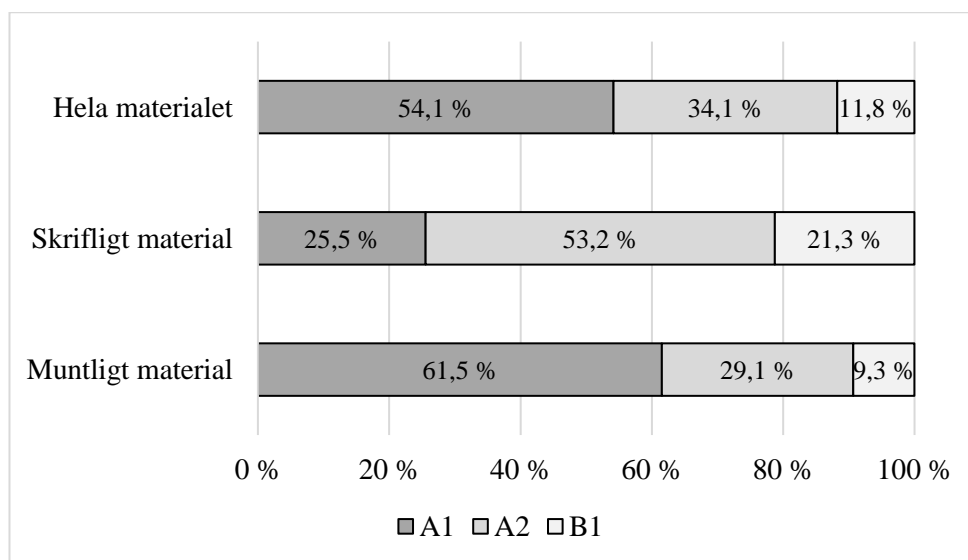
Verbet *gå* förekommer tre gånger i materialet. I alla belägg har *gå* förbundits till huvud- verbet utan konjunktionen *och*, som i följande exempel (5,6). Användningen av *gå* som hjälpverb påminner om engelskans *go + ing (go fishing)*. Detta diskuteras i avsnitt 7.3.3.

- (5) I sommar jag *gå* fiskar med min pappa. (S-2041-A1)
(6) Vi *går* simmar och vi äta bra matt. (S-2038-A1)

Här har jag nu granskat användningen av verbkedjor främst ut ett kvantitativt perspektiv. De olika feltyperna granskas och diskuteras närmare i kapitel 7, där de presenteras med illustrerande exempel ur materialet. I de följande avsnitten 6.3 samt 6.4 granskas verbkedjor enligt de olika färdighetsnivåerna.

6.3 Andelen verbkedjor enligt färdighetsnivåer

I detta avsnitt granskas andelen verbkedjor enligt färdighetsnivå. Fördelningen presenteras i figur 3 nedan.



Figur 2 Andelen verbkedjor enligt färdighetsnivå i skriftligt och muntligt material

Granskas hela materialet förekommer det mest verbkedjor på den lägsta nivån A1: 54,1 % av alla verbkedjor har skrivits av eleverna på denna nivå. På nivå A2 återfinns 34,1 % av verbkedjorna. Den lägsta andelen verbkedjor (11,8 %) har producerats av elever på nivå B1 som är den högsta nivån i undersökningsmaterialet. Denna fördelning är dock ingen överraskning för dessa andelar korrelerar med siffrorna som presenterats i tabell 2. Över hälften, dvs. 58,0 % av eleverna i denna undersökning ligger på nivå A1, vilket förklarar den höga frekvensen av verbkedjor på denna nivå. Däremot ligger endast sammanlagt sex elever på nivå B1, vilket motsvarar en andel på 6,0 % av alla informanter. Således är det naturligt att det förekommer minst verbkedjor på denna nivå.

I det muntliga materialet korrelerar andelarna också tämligen bra med andelen eleverna på de olika nivåerna. Av alla verbkedjor i det muntliga materialet har 61,5 % producerats av skribenter på nivå A1, elever på nivå A2 uppvisar 29,1 % av verbkedjorna och 9,3 % på nivå B1. Den stora andelen verbkedjor på nivå A1 i det muntliga materialet kan antagligen förklaras med helfrasinlärning (t.ex. Sundman 2010). Enligt henne brukar eleverna

med låga kunskaper i grammatik överanvända färdiga helheter, som till exempel konstruktionen *ska/skulle* + infinitiv. I det muntliga materialet är den klart vanligaste verbkedjan av typen ett modalt hjälpverb + infinitiv. Korrektheten och antalet dessa strukturer är så hög i undersökningsmaterialet att åtminstone en del av dessa kan tolkas vara inlärd helsekvenser som används mest på den lägsta språkfärdighetsnivån.

Vad gäller det skriftliga materialet fördelar sig verbkedjorna tämligen jämnare mellan de skilda nivåerna. Något över hälften (53,2 %) av verbkedjorna förekommer på den mellersta nivån, A2. På nivåerna A1 och B1 är frekvenserna nästan lika stora, 25,5 % av verbkedjorna har producerats av skribenter på nivå A1 och 21,3 % av skribenter på nivå B1. Denna fördelning motsvarar inte den i tabell 2. Enligt tabell 2 ligger 58,0 % av eleverna på nivå A1 och 36,0 % på nivå A2, men ändå förekommer det mest verbkedjor på nivå A2. Likaså ligger bara 6,0 % av eleverna på nivå B1 men ändå förekommer en femtedel av verbkedjorna på denna nivå.

En möjlig förklaring till den relativt jämna fördelningen mellan de olika språkfärdighetsnivåerna i det skriftliga materialet hittar man igen genom att granska de olika uppgiftsrubrikerna. I det skriftliga testet är den lämpligaste tidsformen imperfekt eller pluskvamperfekt. Dessa tidsformer är dock krävande och till exempel enligt Paavilainen (2015) lärs de in efter man lärt sig presens samt konstruktionen med ett modalt hjälpverb + infinitiv. Således kan man anta att eleverna på den lägsta nivån A1 inte behärskar de förflutna tidsformerna lika bra som eleverna på de högre nivåerna A2 och B1 (se tabell 6). Därför är andelen verbkedjor också större på dessa språkfärdighetsnivåer och korrelerar inte med antalet eleverna på dessa nivåer.

6.4 Hjälpverb på färdighetsnivåer

I detta avsnitt redogör jag för i vilken utsträckning eleverna använder de olika hjälpverben på de olika färdighetsnivåerna. Jag har tagit med även verben *vara*, *gå* och *starta* i granskningen trots att de inte är egentliga hjälpverb (se närmare avsnitt 6.2.3). Först presenterar jag frekvenser i hela materialet och därefter granskar om frekvensordningarna skiljer sig

åt mellan det skriftliga och det muntliga materialet. Av tabell 5 framgår frekvensordningen samt antalet och andelen olika hjälpverb på de tre färdighetsnivåerna i hela materialet.

Tabell 6 Frekvensordningen samt antalet och andelen olika hjälpverb på de skilda färdighetsnivåerna i hela materialet

A1		A2		B1	
1. kunna	71 (57,3 %)	1. kunna	45 (57,7 %)	1. kunna	11 (40,7 %)
2. ska	28 (22,6 %)	2. ska	16 (20,5 %)	2. ha	6 (22,2 %)
3. vilja	15 (12,1 %)	3. ha	6 (7,7 %)	3. ska	4 (14,8 %)
4. ha	3 (2,4%)	4. vilja	3 (3,8 %)	4. vilja	3 (11,1 %)
5. vara	3 (2,4 %)	5. måste	2 (2,6 %)	5. måste	2 (7,4 %)
6. måste	2 (1,6 %)	6. börja	2 (2,6 %)	6. börja	1 (3,7 %)
7. gå	2 (1,6 %)	7. vara	2 (2,6 %)		
		8. gå	1 (1,3 %)		
		9. starta	1 (1,3 %)		

På nivå A1 förekommer sju olika hjälpverb och det sammanlagda antalet hjälpverb är 124, dvs. cirka 1,9 hjälpverb per text. På denna nivå återfinns alltså mest verbkedjor av de tre nivåerna. Som förväntat är *kunna* det klart vanligaste hjälpverbet med en andel på 57,3 %. Dessutom är *ska* samt *vilja* relativt frekventa med en andel på 22,6 % respektive 12,1 %. De fyra övriga hjälpverben, *ha*, *vara*, *måste* och *gå*, är mycket sällsynta.

Nivå A2 omfattar sammanlagt 78 hjälpverb, dvs. 2,8 hjälpverb per text. På denna nivå förekommer nio olika hjälpverb. De två nya hjälpverben som inte förekommer på den lägsta nivån är *börja* och *starta* som båda används i materialet en gång i betydelsen 'börja'. Användningen av verbet *börja* är dock mycket sällsynt och det förekommer bara två gånger på denna nivå. På nivå A2 skiljer sig frekvensordningen inte mycket från den på nivå A1. Den största skillnaden gäller verbet *ha* som är något vanligare på nivå A2 än på nivå A1, vilket möjligen är ett tecken på att perfekt behärskas bättre på den högre nivån. Dessutom är verbet *vilja* mycket sällsyntare på nivå A2 med en andel på 3,8 % än på nivå A1 där verbet är det tredje frekventaste verbet med en andel på 12,1 %.

På nivå B1 förekommer sex olika hjälpverb vilkas sammanlagda antal är 27, dvs. 4,5 hjälpverb per text. På denna nivå använder eleverna inte de felaktiga hjälpverben *vara* och *gå*, vilket kan anses vara ett tecken på språklig utveckling. Verbet *kunna* är det vanligaste hjälpverbet även på denna nivå, men dess andel är inte lika stor som på nivåerna A1 och A2. På grund av dess höga frekvens och korrekthet kan konstruktionen med *kan* + infinitiv anses som en inlärdd helfras i materialet. Att verbet används mindre på den högsta nivån B1 visar möjligen att eleverna på den högsta nivån inte behöver stöda sig på helfraser i lika stor utsträckning som eleverna på de lägre nivåerna. Detta är dock bara antagande som inte kan bevisas vetenskapligt.

Andelsmässigt är verbet *ha* mycket vanligare på den högsta nivån B1 med en andel på 23,1 % än på de lägre nivåerna A1 (2,4 %) och A2 (7,7 %). Detta kan man möjligen förklara med processbarhetsteorin (se kapitel 4) enligt vilken man först lär sig enkla finita verbformer (presens/imperfekt), därefter strukturen hjälpverb + infinitiv och sist strukturen *har/hade* + supinum. Således kan man anta att eleverna på de lägre kunskapsnivåerna inte ännu kan använda strukturen *ha* + supinum. Frekvenserna i undersökningsmaterialet är dock så pass låga att det är omöjligt att dra några långtgående slutsatser, men siffrorna i tabell 5 visar att andelen hjälpverbet *ha* växer mot de högre nivåerna. Beaktansvärt är även att processbarhetsteorin baserar sig på muntlig produktion och således kan bäst tillämpas vid analysering av muntligt material.

Mellan det skriftliga och det muntliga materialet finns det några skillnader i frekvensordningen (se tabell 6). De största skillnaderna gäller användningen av det modala hjälpverbet *kunna* och av det temporala hjälpverbet *ha*. I det muntliga materialet är *kunna* det överlägset vanligaste verbet på alla de tre nivåerna. I det skriftliga materialet är verbet det frekventaste på nivåerna A2 och B1 men det finns inga belägg på verbet på den lägsta nivån, A1.

Vad gäller hjälpverbet *ha*, är dess frekvens mycket högre i skrift än i tal. I det muntliga materialet förekommer *ha* endast på den högsta nivån, B1, vilket kan vara ett tecken på att eleverna på denna nivå har tillägnat sig strukturen *ha* + supinum och visar att de förstår

hur man använder perfekt i samspel med presens och använder perfekt även om uppgifts-
rubriken inte kväver det. I det skriftliga materialet är *ha* mycket vanligt på alla nivåerna,
vilket antagligen beror på uppgiftsrubriken som kräver tempus i det förflutna.

Annars gäller skillnaderna mellan tal och skrift några enstaka verb. Till exempel före-
kommer *ska* på alla nivåerna i båda materialen, men *vilja*, som också är ett av de frekvent-
aste verben i svenska språket (se tabell 1), förekommer i det skriftliga materialet endast
på nivå A1. Sammanfattningsvis kan det även konstateras att det förekommer mycket fler
olika hjälpverb i det skriftliga materialet än i det muntliga materialet. Frekvenserna i det
skriftliga och i det muntliga materialet presenteras i tabellerna 6 och 7.

Tabell 7 Frekvensordningen samt antalet och andelen hjälpverb på de skilda färdighets-
nivåerna i skriftligt material

A1		A2		B1	
1. ha	3 (25,0 %)	1. kunna	8 (32,0 %)	1. kunna	5 (50,0 %)
2. vara	3 (25,0 %)	2. ha	6 (24,0 %)	2. ha	2 (20,0 %)
3. vilja	3 (25,0 %)	3. ska	3 (12,0 %)	3. ska	2 (20,0 %)
4. gå	2 (16,7 %)	4. måste	2 (8,0 %)	4. börja	1 (10,0 %)
5. ska	1 (8,3 %)	6. börja	2 (8,0 %)		
		7. vara	2 (8,0 %)		
		8. gå	1 (4,0 %)		
		9. starta	1 (14,0 %)		

Tabell 8 Frekvensordningen samt antalet och andelen hjälpverb på de skilda färdighets-
nivåerna i muntligt material

A1		A2		B1	
1. kunna	71 (63,4 %)	1. kunna	37 (69,8 %)	1. kunna	6 (35,3 %)
2. ska	27 (24,1 %)	2. ska	13 (24,5 %)	2. ha	4 (23,5 %)
3. vilja	12 (10,7 %)	4. vilja	3 (5,7 %)	4. vilja	3 (17,6 %)
4. måste	2 (1,8 %)			3. ska	2 (11,8 %)
				5. måste	2 (11,8 %)

Att det används flera olika hjälpverb i skrift än i tal kan eventuellt vara ett tecken på de skillnaderna mellan tal och skrift som diskuterades i avsnitt 3.3. När man skriver har man mer tid för sig att fundera på olika formuleringar än den som pratar. I talet är det däremot vanligare att upprepa samma strukturer. Detta är dock typiskt även i det skriftliga materialet men inte i samma utsträckning som i det muntliga materialet.

7 Felanalys och möjliga förklaringar till felen

I detta kapitel går jag över till att granska korrektheten av verbkedjor både kvantitativt och kvalitativt. Först försöker jag ta reda på om korrekthetsgraden skiljer sig åt mellan tal och skrift. Därefter granskas korrektheten av verbkedjor på de olika färdighetsnivåerna, både i det skriftliga och i det muntliga materialet. I de två sista avsnitten syftar jag till att svara på den fjärde forskningsfrågan, dvs. vilka som är de vanligaste feltyperna i verbkedjorna. Detta gör jag genom att kategorisera felen i olika feltyper som illustreras med exempel ur undersökningsmaterialet. Möjliga förklaringar till felen försöker jag finna genom att jämföra skillnaderna mellan de två materialtyperna och de olika kunskapsnivåerna samt med hjälp av tidigare forskning.

7.1 Korrekthet av verbkedjor

Jag har kategoriserat alla verbkedjor i materialet som korrekta eller felaktiga. Som felaktiga räknas verbkedjor där antingen hjälp verbet, huvud verbet eller båda verben står i en form som inte följer de grammatiska regler som presenterades i avsnitt 2.2. Jag tar inte hänsyn till skrivfel utan belägg som till exempel verbkedjan *moste åka* (måste åka) har räknats som korrekta.

I tabell 8 redovisas antalet och andelen korrekta respektive felaktiga verbkedjor i uppsatserna i det muntliga och i det skriftliga materialet.

Tabell 9 Antalet och andelen korrekta respektive felaktiga verbkedjor i muntligt och skriftligt material

	Skriftligt material		Muntligt material		Hela materialet	
	f	%	f	%	f	%
Korrekt	30	63,8	149	81,3	179	78,2
Felaktig	17	36,2	34	18,7	50	21,8
Totalt	47	100	182	100	229	100

Som framgår av tabell 8 är andelen korrekta verbkedjor mycket större än andelen felaktiga fall i både skrift och tal. Av hela materialet är en så hög andel som 78,2 % av verbkedjorna korrekta.

I avsnitt 3.3 diskuterades det skillnaderna mellan tal och skrift och konstaterades att man brukar uttrycka sig mer oprecist i tal än i skrift på grund av talets snabbhet, vilket kan leda till felaktiga konstruktioner. Resultaten som presenteras i tabell 8 ger dock inte stöd åt detta antagande, för eleverna har gjort mindre fel i tal än i skrift. När man granskar korrektheten av verbkedjor har eleverna lyckats lite bättre i det muntliga testet med 81,3 % korrekta och 18,7 % felaktiga fall. Motsvarande andelar i det skriftliga materialet är 63,8 % rätta respektive 36,2 % felaktiga fall.

Dock i avsnitt 3.3 påstods det även att man brukar använda enklare strukturer i talspråk än i skriftspråk. Med enklare strukturer har man naturligtvis större chanser att lyckas, vilken kan tänkas förklara den höga korrekthetsgraden i det muntliga materialet. I det muntliga materialet är den vanligaste strukturen modalt hjälpverb + infinitiv, vilken kan enligt processbarhetsteorin anses vara en enklare struktur är strukturen *ha* + supinum som är vanligt i det skriftliga materialet. Korrekthetsgraden för denna två strukturer presenteras i tabell 9 som visar att eleverna har behärskat best strukturen modalt hjälpverb + infinitiv.

Tabell 10 Korrekthetsprocent för strukturerna modalt hjälpverb + infinitiv och *ha* + supinum

	Mod. hjälpverb + inf.		<i>Ha</i> + supinum	
	f	%	f	%
Korrekt	166	82,2 %	9	60,0 %
Felaktig	36	17,8 %	6	40,0 %
Totalt	202	100,0 %	15	100,0 %

Även Paavilainen (2015) kom fram till att eleverna behärskade best strukturen hjälpverb + infinitiv (se avsnitt 4.2). Således kan man åtminstone delvis anta att den höga korrekthetsprocenten i det muntliga materialet beror på faktumet att eleverna använder mer komplexa strukturer i skrift än i tal.

7.2 Korrekthet av verbkedjor enligt färdighetsnivåer

I detta avsnitt granskas korrektheten av verbkedjor på de olika färdighetsnivåerna i hela materialet. Det allmänna antagandet är att ju högre färdighetsnivå det är frågan om, desto högre är korrekthetsprocenten. Resultaten i denna undersökning stöder dock inte denna hypotes som tabell 10 visar. Som förväntat har eleverna på nivå B1 lyckats bäst med en andel på 81,5 % korrekta fall. Näst mest korrekta fall förekommer det dock inte på nivå A2 utan på nivå A1 där 79,8 % av alla verbkedjorna är korrekta. Sämst har eleverna lyckats på nivå A2 med 74,4 % korrekta fall. Den procentuella skillnaden mellan nivåerna A1 och A2 är dock liten, under fem procentenheter, vilket tyder på att den inte är betydelsefull.

Tabell 11 Korrektheten av verbkedjor enligt färdighetsnivåer i hela materialet

	A1		A2		B1	
	f	%	f	%	f	%
Korrekt	99	79,8 %	58	74,4 %	22	81,5 %
Felaktig	25	20,2 %	20	25,6 %	5	18,5 %
Totalt	124	100,0 %	78	100,0 %	27	100,0 %

Vad gäller det skriftliga materialet, visar tabell 11 att korrektheten ökar ju högre upp man rör sig på färdighetsskalan och att skillnaderna mellan de olika nivåerna är stora. På nivå A1 är andelen korrekta fall endast 33,3 %, medan verbkedjor på nivå B1 är alla (100,0 %) målspråkseniga. Utgående från tabell 11 kan man sålunda konstatera att färdighetsnivån och korrektheten korrelerar med varandra och att korrekthetsprocenten ökar gradvis från nivå A1 till nivå B1 i det skriftliga materialet.

Tabell 12 Korrektheten av verbkedjor enligt färdighetsnivåer i skriftligt material

	A1		A2		B1	
	f	%	f	%	f	%
Korrekt	4	33,3 %	16	64,0 %	10	100,0 %
Felaktig	8	66,7 %	9	36,0 %	0	0,0 %
Totalt	12	100,0 %	25	100,0 %	10	100,0 %

I det muntliga materialet är andelarna däremot helt motsatta som framgår av tabell 12. Korrekthetsgraden är störst (84,8 %) på den lägsta färdighetsnivån A1 och lägst (70,6 %) på den högsta nivån B1. En förklarande faktor till detta kan tänkas vara att eleverna på de högre nivåerna försöker använda mer komplexa strukturer, som till exempel *ha* + supinum, men inte lyckas med dem. På de lägre nivåerna däremot används enkla helfraser med modalt hjälpverb + supinum som upprepas om och om (se tabell 9).

Tabell 13 Korrektheten av verbkedjor enligt färdighetsnivåer i muntligt material

	A1		A2		B1	
	f	%	f	%	f	%
Korrekt	95	84,8 %	42	79,2 %	12	70,6 %
Felaktig	17	15,2 %	11	20,8 %	5	29,4 %
Totalt	112	100,0 %	53	100,0 %	17	100,0 %

7.3 Feltyperna

I detta avsnitt besvaras den fjärde forskningsfrågan, dvs. vilka feltyper som är de vanligaste i materialet. Antalet samt andelen olika feltyper i materialet visas i tabell 13. Jag har delat in alla fel i olika kategorier enligt verb, dvs. hjälp- eller huvudverb. De olika felkategorierna presenterades i avsnitt 5.2.2.

Tabell 14 Antalet och andelen feltyper i skriftligt och muntligt material samt i hela materialet

	Skriftligt material		Muntligt material		Totalt	
	f	%	f	%	f	%
Fel i hjälpverb	4	19,0 %	0	0,0 %	4	7,3 %
Fel verb	3	14,3 %	0	0,0 %	3	5,5 %
Språk	1	4,8 %	0	0,0 %	1	1,8 %
Fel i huvudverb	12	57,1 %	34	100,0 %	46	83,6 %
Verbstam	0	0,0 %	4	11,8 %	4	7,3 %
Infinitiv	0	0,0 %	1	2,9 %	1	1,8 %
Presens	4	19,0 %	13	38,2 %	17	30,9 %
Imperfekt	7	33,3 %	2	5,9 %	9	16,4 %
Språk	1	4,8 %	12	35,3 %	13	23,6 %
Annat	0	0,0 %	2	5,9 %	2	3,6 %
Övriga fall	5	23,8 %	0	0,0 %	5	9,1 %
Antalet fel sammanlagt	21	100,0 %	34	100,0 %	55	100,0 %

Som tabell 13 visar gäller de flesta fel användningen av huvudverbet, men i det skriftliga materialet förekommer det även några fel i användningen av hjälpverb. I de följande avsnitten illustrerar och diskuterar jag dessa feltyper med hjälp av exempel ur materialet.

7.3.1 Fel i hjälpverb

Som framgår av tabell 13 har eleverna gjort mycket få fel vad gäller hjälpverb. Bara 4 av alla hjälpverb innehåller fel av någon typ och alla felen förekommer i det skriftliga materialet och på nivåerna A1 och A2. Felen har jag grupperat i två kategorier: *fel verb* och *språk*.

Tre gånger har eleverna använt fel hjälpverb. I varje fall handlar det om perfekt där det temporala hjälp verbet *ha* har ersatts med *vara*, som i exempel 7, 8 och 9. Här är det troligen fråga om transfer från finskan, för i finskans inleds perfekt med verbet *olla*, vilket motsvarar svenskans *vara* (jfr fi. *en ole matkustanut, olen aina halunnut, en ole nähnyt*).

(7) Jag *var* inte reste till Tallin (ennen). (S-2019-A2)

(8) Jag *är* alltid vill lilsysta, nu jag har et! (S-2023-A1)

(9) Jag inte *var* såg henne i år. (S-2038-A1)

I exempel 10 är det också fråga om transfer. Här använder eleven verbet *starta* i betydelsen 'börja', antagligen enligt engelskans verb *start*.

(10) Plötslig Musti, min kusins hund, *starta* springer och tog våras kläderna.
(S-2066-A2)

Som förväntat har eleverna behärskat hjälpverben, och först och främst de modala hjälpverben, mycket bra. Det som mest främjar inläringen av hjälpverben är att de vanligaste hjälpverben inte har alla böjningsformer. Till exempel står *måste* i samma form i presens som i preteritum men aldrig i infinitiv eller supinum. Även det perfekta hjälp verbet *ha* har alltid formen *har* i perfekt och formen *hade* i pluskvamperfekt, vilket är lätt att lära sig utantill.

7.3.2 Fel i huvudverb

Den mest problematiska delen i verbkedjan verkar alltså vara huvud verbet. Som framgår av tabell 13 har eleverna gjort sammanlagt 46 fel i användningen av huvudverb, vilket

motsvarar en andel på 83,6 % av alla fel. Av dessa återfinns 34 fel i det muntliga materialet och 12 fel i det skriftliga materialet. Antalsmässigt förekommer det alltså flera fel i det muntliga materialet. Dessa antal kan dock vara något vilseledande. Det muntliga materialet omfattar fler verbkedjor än det skriftliga materialet, och således är det naturligt att det förekommer flera fel i tal än i skrift. Om man tar en titt på tabell 8 ser man att andelen felaktiga former emellertid är större i det skriftliga materialet (36,2 %) än i det muntliga materialet (18,7 %).

Felen i huvudverb har jag grupperat i sex kategorier: *verbstam*, *infinitiv*, *presens*, *imperfekt*, *språk* samt *annat*. I det muntliga materialet förekommer det fel av alla dem sex typerna, men i det skriftliga materialet finns det belägg endast på kategorierna *presens*, *imperfekt* och *språk*. I det följande behandlar jag varje kategori, en åt gången.

I hela materialet är den vanligaste feltypen **presens**, vilket innebär att eleven har använt presensform istället för infinitiv eller supinum. Denna feltyp omfattar 30,9 % av alla fel i huvudverb, och fel av denna typ förekommer i både skrift och tal. Presens har använts på alla tre språkfärdighetsnivåer och den är den vanligaste feltypen på nivåerna A2 och B1. Presens har använts i samband med både modala (exempel 11) och temporala (exempel 12) hjälpverb, dock vanligast är det med ett modalt hjälpverb.

(11) Öh vi kan **bor** i hotell i Kairo eller hmm ja ja vet inte. (M-AP1-A2)

(12) Ja öö har läsa **läser** öö något Sälen. (M-EF7-B1)

Att presens är den vanligaste feltypen är ingen överraskning. Presens är antagligen den första tempusen som eleven lär sig och därför är den också lättast att komma ihåg. Feltypens frekvens stämmer överens med Philipsson (2007) och Muittaris (2008) resultat. I båda studierna var presens den frekventaste tidsformen och hade den högsta korrekthetsprocenten. Dessa resultat strider dock mot Paavilainens (2015) studie där ännu frekventare än presens var konstruktionen modalt hjälpverb + infinitiv.

Sundman (2010: 334) har studerat helsekvensinläring av de olika verbformerna och har kommit fram till att helsekvensinläring spelar en central roll vid inläring av presens. Olika presensformer var mycket frekventa och korrekta i hennes material och därför antar

Sundman att de lärs in som helheter. Infinitivformer var däremot mycket lågfrekventa i Sundmans (ibid: 334) material. Möjligtvis kan detta förklara den höga frekvensen av presensformen även i mitt material. Elever som konstruerar hjälpverbet med presens i stället för infinitiv/supinum har kanske inte lärt sig verbkedjan som en helhet utan två verb som egna enheter. En annan möjlighet är att eleven lär sig först verbkedjan som en helhet (*kan bo*), men sedan lär sig att böja verb i presens och överanvänder denna form även med hjälpverb (**kan bor*), och till sist, på den högsta inlärningsnivån, använder strukturen korrekt igen (*kan bo*). Detta kallas U-formad inläring för inläringen sker i u-form från korrekt, via felaktigt, till åter korrekt.

Efter presens är den näst vanligaste feltypen **språk** som utgör 21,8 % av alla fel. I denna kategori har huvudverbet skrivits på något annat språk än svenska. Jag har utelämnat de fall där båda delarna av verbkedjan var skrivna på något annat språk än svenska, till exempel *syttyi palamaan* och *have been*. De flesta verben har eleverna överfört från engelskan (exempel 13), men det finns även belägg på finskan (exempel 14) och på tyskan (exempel 15).

(13) Hmm vad ska vi *do* där? (M-AP2-A1)

(14) -- vi kan *seistä* suksien vieressä --. (M-CP3-A1)

(15) Du kan öh dansa i disko där och *skilaufen* --. (M-DF2-A1)

Denna kategori är dock något problematisk eftersom det är svårt att säga om felet beror på svårigheten med att bilda de strukturer som verbkedjor kräver, till exempel supinum, eller om det helt enkelt är fråga om att eleven inte känner till ordet på svenska. Med största sannolikheten är det dock fråga om den sistnämnda. Till exempel enligt Abrahamsson (2009) är det typiskt att språkinläraren hämtar ord och former från något annat språk än modersmålet. Språkfel är vanligaste på den lägsta språkfärdighetsnivån A1 och till och med hälften av alla fel på denna nivå gäller språket. Det förekommer endast ett språkfel både på nivån A2 och på nivån B1, vilket kan anses vara ett tecken på språklig utveckling.

Kategorin **imperfekt** är den tredje kategorin som har belägg i både skrift och tal. Imperfekt används på nivåerna A1 och A2 och det är den tredje vanligaste feltypen i hela materialet

med en andel på 16,4 %. I denna kategori är det alltså fråga om verbkedjor där huvudverbet står i imperfekt. Antagligen på grund av de olika uppgiftsrubrikerna som kräver olika tempus är felen av denna typ andelsmässigt frekventare i det skriftliga materialet med en andel på 33,3 % än i det muntliga materialet där den motsvarande andelen är bara 5,9 %.

Imperfekt används oftast, dvs. i fem av nio fallen, i samband med ett temporalt hjälpverb, dvs. i perfekt eller i pluskvamperfekt som i exempel 16. Ett skäl till detta kan vara att eleverna inte ännu har lärt sig supinumformen och har valt den lättare imperfektformen istället. Detta stöder tanken bakom processbarhetsteorin enligt vilken man lär sig de enskilda imperfektformerna före sammansatta strukturer som *ha* + supinum. Även i skolböcker lärs imperfekt ut före perfekt och pluskvamperfekt.

(16) Dagen är rolig eftersom jag inte har *såg* min kompis efter min familj hade *flyttade* till Italien. (S-2020-A2)

Imperfektformerna förekommer även i samband med modala hjälpverb. I fyra av nio fallen är det fråga om en verbkedja som har använts för att uttrycka förfluten tid och eleven har skrivit de båda verben, hjälpverbet samt huvudverbet, i imperfekt (exempel 17).

(17) Han kunde inte *simmade* tillbaka. (S-2066-A2)

Men det finns även fall där eleven har försökt att uttrycka nutid, men har hjälpverbet i presens och huvudverbet i imperfekt (exempel 18). Sådana här fall är dock mycket sällsynta.

(18) Du kan *gik* ther med flygenplain --. (M-CP4-A1)

Den fjärde frekventaste kategorin heter **verbstam** och den betyder att eleven har använt verbstam istället för infinitiv i samband med ett modalt hjälpverb (exempel 19 och 20).

(19) Okej vi kan *flyg* till Hurghada också. (M-AP1-A2)

(20) Vi kan *köp* hotell *köp* hotell från Kairo. (M-AP1-A2)

Andelen dessa fall i hela materialet är 7,3 %. Verbstam har använts endast i det muntliga materialet. Enligt Garme & Strömquist (1991: 197) är det vanligt att utelämna ändelser i talet, vilket kan förklara att verbstamformer förekommer endast i det muntliga materialet. Utelämningen av infinitivets sista *a* är dock inte ett vanligt fenomen hos modersmålstalare som till exempel utelämningen av suffixet *-t* i supinum. Således kan man inte anta att eleverna skulle ha lärt sig att lämna bort *a*-suffixet.

Vissa verb har dock ingen ändelse i presens, utan verbstammen och presensformen ser likadana ut. I materialet förekommer det sammanlagt tre fall av denna typ (exempel 21, 22 och 23) Dessa fall har jag valt att kategorisera under kategorin presens.

(21) Vi kan *gör* mycket anna annat än [ä] sola och bada. (M-AP1-A2)

(22) Å du kan *hyr* en båt där och åka de. (M-EF6-B1)

(23) Ja, ja ska *gör* där. (M-EF7-B1)

Kategorin **infinitiv** gäller naturligtvis bara verbkedjor som inleds med ett temporalt hjälpverb och ska följas av en supinumform. En felaktig infinitivform förekommer i materialet bara en gång (exempel 24).

(24) Ja öö har *läsa* läser öö något Sälen. (M-EF7-B1)

Verbkedjan i exempel 24 inleds med ett temporalt hjälpverb och följs av två olika former av huvud verbet, infinitiv och presens. I detta fall har jag räknat verbkedjan två gånger. I båda fallen räknas den som felaktig där det temporala hjälp verbet *ha* förbinds med infinitiv eller med presens.

Dessutom finns det två fel i materialet som jag har kategoriserat under rubriken **annat**. I de båda fallen (exempel 25, 26) har eleverna använt ordet *slalom* i betydelsen 'åka slalom/skidor'. Antagligen har eleverna glömt bort själva verbet *i* och använder substantivet *slalom* som verb.

(25) Ja å i Sälen du kan *slalom* å åka skidor å. (M-BF4-A1)

(26) -- å vi kan *slalom*. (M-CP3-A1)

7.3.3 Övriga fall

Till **övriga fall** har jag kategoriserat sådana strukturer som påminner om verbkedjor men som inte är det enligt grammatiken som presenterades i kapitel 2. Dessa fall beskrev jag kort i avsnitt 6.2.3. Dessa verbkedjor förekommer endast i det skriftliga materialet.

Tre gånger har eleverna använt strukturen *gå* + presens (exempel 27, 28 och 29). Enligt svenskans grammatik är *gå* inte något hjälpverb, utan förbinds till huvud verbet med konjunktionen *och* (t.ex. *går och simmar*, *går och fiskar*).

(27) Vi *går simmar* och vi äta bra matt. (S-2038-A1)

(28) I sommar jag *gå fiskar* med min pappa. (S-2041-A1)

(29) Vi *gick tar* sulen och min kusins hund var med oss. (S-2066-A2)

Utgående från uppgiftsrubriken (bilaga 3) samt textkontexten antar jag att eleverna i exempel 27 och 28 har försökt att beskriva en händelse i förfluten tid, men har inte lyckats. Således kan användningen av *gå* vara ett tecken på engelskans påverka (jfr *we went swimming/fishing/sunbathing*). Detta kan dock inte bevisas vetenskapligt. En annan sannolik möjlighet är att verbkedjor med *gå* används som motsvarighet till finskans *mennä uimaan* och *mennä kalastamaan*. Detta stämmer överens med Sundmans (2010: 333) undersökning av helfraser som visar att uttrycket *gå på* överanvänds av finska elever.

I materialet finns det även två belägg (exempel 30 och 31) på konstruktioner som antagligen är transfer från engelskan (*was/were + ing*). I svenskan anger man dock inte verbets aspekt på samma sätt som i engelskan.

(30) Vi *varit simmar* och vi hade rolig. (S-2066-A2) (jfr. We were swimming)

(31) Jag *var cykling* med mina cykla och den jag cyklade mera snabbande och fell. (S-2068-A1) (jfr. I was cycling)

Som konstaterats flera gånger tidigare är transfer ett typiskt drag i inlärarespråket hos inlärare med låga språkkunskaper. Således är det inte någon överraskning att dessa övriga fall förekommer mest på den lägsta språkfärdighetsnivån A1.

8 Sammanfattning och slutord

I detta avslutande kapitel sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten av min studie. Dessa resultat sätts i förhållande till vad tidigare forskning har kommit fram till. Som centrala studier inom samma ämnesområde har presenterats undersökningar av Muittari (2008), Paavilainen (2015) samt Philipsson (2007) av vilka de två sistnämnda har sin utgångspunkt i Pienemanns (1998) processbarhetsteori. Dessutom har Sundmans (2010) undersökning av helfraser visat sig att vara till nytta i tolkningen av mina resultat. Diskussionen avslutas med reflektioner kring problematiken i denna studie samt förslag kring framtida forskning.

Syftet med föreliggande undersökning har varit att granska användningen av svenskans verbkedjor hos finska niondeklassare ur ett jämförande perspektiv mellan tal och skrift. Detta har jag gjort genom att betrakta både muntligt och skriftligt berättande producerat av sammanlagt 100 elever. Som skriftligt material har jag använt texter som samlats in inom Topling-projektet i slutet av åk 9 och det muntliga materialet har samlats in i samband med den nationella utvärderingen av kunskaper i svenska i åk 9. Hela materialet har nivåbedömts enligt språkfärdighetsnivåerna från A1 till B1, vilket gjorde det lättare att jämföra tal och skrift. Metoder som har använts var både kvantitativa och kvalitativa.

Forskningsfrågorna i denna avhandling var följande:

- Finns det någon skillnad i användningen av verbkedjor mellan tal och skrift?
- Hur frekventa och korrekta är verbkedjorna?
- Hurdana hjälpverb ingår i verbkedjorna?
- Vilka är de vanligaste feltyperna?
- Finns det skillnad i användningen av verbkedjor mellan de olika språkfärdighetsnivåerna?

Till att börja med ville jag ta reda på hur frekventa verbkedjorna överhuvudtaget är i elevernas produktioner och om frekvenser skiljer sig åt mellan skriftligt och muntligt berättande. Undersökningsmaterialet omfattar sammanlagt 229 verbkedjor av vilka 79,5 %

förekommer i det muntliga materialet och 20,5 % i det skriftliga materialet. Att användningen av verbkedjor är mycket frekventare i tal än i skrift kan bero på flera olika faktorer. Jag antar att det främsta skälet till detta är skillnader i uppgiftsrubrikerna. I det muntliga materialet är det lämpligaste tidsuttrycket presens medan det i det skriftliga testet är preteritum. Presens har informanterna oftast uttryckt med konstruktionen modalt hjälpverb + infinitiv, vilket möjligen förklarar den höga frekvensen av verbkedjor i det muntliga materialet. I det muntliga materialet är det även vanligt att upprepa samma fraser, vilket kan bidra till det höga antalet verbkedjor.

Vad gäller korrektheten har eleverna lyckats mycket bra med användningen av verbkedjor, och andelen korrekta verbkedjor är större än andelen felaktiga fall i både skrift och tal. Korrekthetsgraden i hela materialet är så pass hög som 78,2 %. Eleverna behärskar verbkedjor i överraskande hög grad i det muntliga materialet med 81,9 % korrekta fall. Den motsvarande andelen i skrift var betydligt lägre, 63,8 %. Detta strider mot antagandet att talets snabbhet kan leda till felaktiga konstruktioner och att man oftast lyckas bättre i skrift eftersom man har mer tid att fundera på olika formuleringar. Jag antar dock att den höga korrekthetsprocenten i det muntliga materialet beror på faktumet att eleverna använde mer komplexa strukturer i skrift än i tal.

Vad beträffar den tredje forskningsfrågan om användningen av olika hjälpverb visar resultaten i denna studie att det klart vanligaste hjälp verbet i både tal och skrift är ett modalt hjälpverb. Ett modalt hjälpverb inleder en verbkedja i 88,2 % av alla fallen. Av dessa fall är till och med 82,2 % korrekta. Strukturen *ha* + supinum verkar vara mer problematisk, vilket syns i såväl andelen som korrektheten. Bara 6,6 % av alla verbkedjorna i materialet konstrueras med ett temporalt hjälpverb och 60 % av dessa är korrekta. Att användningen av modalt hjälpverb + infinitiv behärskades bättre än användningen av *ha* + supinum stämmer överens med resultaten av Paavilainen (2015), Muittari (2008) samt Philipsson (2007).

Det vanligaste hjälp verbet i materialet är *kunna* som används frekvent både i tal och skrift samt på alla färdighetsnivåer. Detta är dock ingen överraskning för presensformen *kan* liknar mycket engelskans *can* och kan således vara lätt att komma ihåg. *Kunna* är också säkert ett av de verb som eleverna hör användas mest i undervisningen och som dyker

upp ofta också i undervisningsmaterialen. Enligt Sundman (2010: 330) är ett kriterium för en helfras att den förekommer i texter skrivna av flera olika elever och att den oftast är korrekt bildad. Antalet och korrektheten hos verbkedjor med *kan* är så pass hög i materialet att det kan anses vara fråga om en helfras, dvs. ett uttryck som eleven har lärt sig som helhet. En annan likadan verbfras som visade sig vara frekvent och korrekt i materialet är verbkedjan *ska* + infinitiv vilken också Sundman (2010) nämner som ett typiskt exempel på helfras i sin undersökning.

Den fjärde forskningsfrågan gäller olika feltyper. Jag delade in alla fel i olika kategorier enligt verb, dvs. om felet förekom i hjälpverb eller i huvudverb. De flesta fel gäller användningen av huvudverb. Det mest typiska felet är användning av presens i stället för infinitiv/supinum. Presens används frekvent i både tal och skrift samt på alla färdighetsnivåer. Dessutom är det vanligt att eleverna använder något annat språk än svenska. Språkfel däremot är mest typiska på den lägsta språkfärdighetsnivån. De flesta verben har eleverna lånat från engelskan men även finska och tyska har påverkat elevernas produktion. Transfer från andra språk påverkar inte bara valet av hjälpverb eller huvudverb utan syns även i hela verbfrasen och dess struktur. I det skriftliga materialet har eleverna överfört strukturer från till exempel engelskan och använder strukturer som inte anses vara verbkedjor i svenskan, till exempel *vi gick tar sulen* (jfr. *we went sunbathing*) eller *vi varit simmar* (*we were swimming*). Att alla slags språkfel är vanligast på den lägsta språkfärdighetsnivån, A1, är ingen överraskning. Det är typiskt att språkinläraren kompletterar sina bristfälliga språkkunskaper genom att använda något annat språk än målspråket (t.ex. Abrahamsson 2009: 111–112).

Vad skillnader mellan de olika språkfärdighetsnivåerna beträffar kunde man inte se stora skillnader förutom dem som jag nämnt ovan. På den högsta nivån, B1, används verbkedjorna mest korrekt medan mest fel har gjorts på nivå A2. Således kan det inte konstateras utgående från mina resultat att korrekthetsgraden stiger gradvis enligt färdighetsnivån. Dock visar resultaten klart att informanterna på nivå B1 bäst behärskar strukturen *ha* + supinum som enligt processbarhetsteorin lärs in sist av de olika tidsformerna.

Den största problematiken i denna studie ligger vid olika uppgiftsrubriker i det muntliga och i det skriftliga materialet. Som konstaterats är den lämpligaste tidsformen presens i

det muntliga testet och således använder eleverna inte den temporal konstruktionen *ha* + supinum i samma utsträckning som i det skriftliga testet där eleverna berättade om en förfluten händelse och naturligtvis använder förflutna tidsformer. På grund av detta är det omöjligt att säga om skillnaderna i andelen olika verbkedjor, dvs. modalt hjälpverb + infinitiv och *ha* + supinum, beror på att eleverna undviker strukturer som är svåra eller om det snarast är fråga om att eleverna har valt den lämpligaste tidsformen som passar uppgiften och kontexten. En del av skillnaderna kan antagligen förklaras med att tal och skrift produceras olika och inlärs på olika sätt men inom ramen för denna studie kan det alltså inte dras några långtgående slutsatser vad gäller skillnader mellan tal och skrift.

Att jämföra tal och skrift är ett krävande men ändå intressant forskningsfält som erbjuder flera möjligheter för vidare undersökning. Med likadana uppgiftstyper skulle man kunna mer tydligt få fram skillnaderna mellan tal och skrift och till exempel med hjälp av en bildserie kunde det genomföras en undersökning där en del elever skriver om bilderna och en del berättar om dem muntligt. På det sättet skulle man kunna kontrollera ämnet och tempuset bättre.

Är det fråga om vilket undersökningsämne som helst är det hela tiden i växande mån viktigt att studera både tal och skrift. Den nyaste läroplanen betonar muntliga språkkunskaper mer än någonsin tidigare och således är det väsentligt att undersöka hur muntlig språkfärdighet utvecklas vid sidan av skriftliga språkkunskaper.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund, Studentlitteratur.
- Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela, 2010: *Bedömning av svenska som andraspråk*. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier. Lund: Studentlitteratur.
- Garme, Birgitta & Strömquist, Siv, 1992: Typiskt talspråk. S. 195–206. I: Strömquist, Siv. (red.), *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- GERS 2007 = *Gemensam europeisk referensram för språk*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/> (Hämtad: 23.1.2017)
- LP 2004 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad: 23.1.2017)
- LP 2014 = *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. http://oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf (Hämtad 24.1.2017)
- Chafe, Wallace & Danielewicz, Jane, 1987: Properties of Spoken and Written Language. S. 83–113. I: Horowitz, Rosalind & Samuels, S. Jay, (red.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press Inc.
- Einarsson, Jan, 1978: *Talad och skriven svenska*. Lundastudier i nordisk vetenskap. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, Tor G, 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyltenstam, Kenneth & Wassén, Kerstin, 1984: *Svenska som andraspråk – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela, 2004: Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. S. 153–169. I: Hyltenstam K. & Lindberg I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela & Norrby, Catrin, 2005: Grammar and pragmatics. Swedish as a foreign language. S. 137–161. I: Foster-Cohen, S., García-Mayo, M. & Cenoz, J. (red.) *EUROSLA 5*. Amsterdam.
- Lagervall, Marika, 2014: *Modala hjälpverb i språkhistorisk belysning*. Institutionen för svenska språket. Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/36007> (Hämtad 25.1.2017)
- Lintunen, Pekka & Mäkilä, Mari, 2014: Measuring Syntactic Complexity in Spoken and Written Learner Language: Comparing the Incomparable? S. 377–399. I: *Research*

- in Language 12*. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/rela.2014.12.issue-4/rela-2015-0005/rela-2015-0005.pdf> (Hämtad 28.1.2017)
- Lintunen, Pekka & Veivo, Outi, 2014: Kuinka kielitaitoa arvioidaan. S. 204–221. I: Pietilä & Lintunen (red.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajille ja opiskelijalle*. Gaudeamus.
- Lövestam, Sara, 2014: *Grejen med verb*. Grammatiken som du aldrig har sett förut. Piratförlaget.
- Muittari, Veikko, 2008. Finita och infinita verbformer i finskspråkiga gymnasisters inlärarvenska. S. 212–224. I: Lindström, Jan, Kukkonen, Pirjo, Lindholm, Camilla & Mickwitz, Åsa (red.): *Svenskan i Finland 10. Föredrag vid tionde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland*. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur.
- Paavilainen, Marika, 2010: *Inlärnning av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadielärover*. Licentiatavhandling i svenska språket. Institutionen för språk. Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25568/URN%3ANBN%3Af i%3Aju-201011083066.pdf?sequence=1> (Hämtad: 24.1.2017)
- Philipsson, Anders, 2007: *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish*. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques. Stockholm: Centre of Research on Bilingualism, Stockholm University.
- Pienemann, Manfred, 1998: *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela, 1999: A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. S. 383–420. I: *Studies in Second Language Acquisition, 21*. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/8792972A1E636A19848A9A4C897015EB/S0272263199003022a.pdf/div-class-title-a-unifiedapproach-toward-the-development-of-swedish-as-l2-div.pdf> (Hämtad 23.1.2017)
- Pienemann, Manfred, 2008: A Brief Introduction to Processability Theory. S. 9–29. I: Kessler, Jörg-U (red.), *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Rahkonen, Matti & Håkansson, Gisela. 2008. Production of written L2-Swedish – processability or input frequencies? s. 135-161. I: J-U. Kessler (red.) *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- SAG = Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson E. (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Selinker, Larry, 1972: Interlanguage. I: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*
<https://www.degruyter.com/view/j/iral.1972.10.issue-1-4/iral.1972.10.1-4.209/iral.1972.10.1-4.209.xml>
- Sundman, Marketta, 2009: Mot kommunikativ kompetens i svenska. *Språkbruk* 2/2009.
http://www.sprakbruk.fi/media/sprakbruk_2009.2_artikel_2.pdf
 (Hämtad 24.1.2017)
- Sundman, Marketta 2010: Helsekvenrser i finska högskoleelevers skrivande. S. 327-336. I: Edlund & Mellenius (reds.) *Svenskans beskrivnings 31*. Umeå: Umeå universitet
- Sundman, Marketta, 2014: Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. S. 114–137. I: Pietilä & Lintunen (red.), *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajille ja opiskelijalle*. Gaudeamus.
- Svenska språknämnden 2007: *Språkriktighetsboken*. Utarbetad av Svenska språknämnden. Norstedts Akademiska Förlag.
- Tiittula, Liisa, 1992: *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.
- Topling 2010-2013: Topling-projektets hemsida. Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap vid Jyväskylä universitet
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/topling/se> (Hämtad 1.2.2017)
- Toropainen, Outi, Hämäläinen, Marita & Lahtinen, Sinikka 2012. Kaksi asteikkoa, kaksi eri tilannetta: äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien kriteeripohjaisen arvioinnin haasteita. S. 60–79. I: Meriläinen, L., Kolehmainen L. & Nieminen T. (red.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012 4*.
<http://journal.fi/afinla/article/view/7038> (Hämtad 27.1.2017)
- Tuokko, Eva 2008: *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten arviointi 2008*.
http://www.oph.fi/download/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf
 (Hämtad 2.2.2017)
- Utbildningsstyrelsen 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen (Hämtad 23.1.2017)
- Viberg, Åke, 1987: *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Viberg, Åke, 2004: Lexikal utveckling i ett andraspråk. S.197–220. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1: Uppgiftsbeskrivning för skrivuppgiften

Kerro!

Kerro jostakin tapahtumasta tai kokemuksesta, joka oli sinulle erityisen mieleenpainuva.

- Mitä tapahtui?
- Miksi kokemus jäi mieleesi?

Kirjoita **ruotsiksi** alla olevaan tilaan. Kirjoita ainakin **muutama** lause. Voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

Bilaga 2: Bedömningskriterier för skriftligt material

DIALUKI-arviointiasteikko (Perustuu EVK:n tasokuvauksiin)

	YLEIS- Kuvaus	KIRJALLINEN VUORO- VAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY & TESKTIIN SIDOSTEISUUS
A1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilöitä ja vastamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahansaapumispäivän yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät. Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen yleisimpiä sidesanoja 'ja' tai 'sitten'.
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta', 'koska'.	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- tai anteeksipyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita omasta perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvitukseen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona. Pystyy yhdistämään yksinkertaisia muutaman sanan muosotamia kokonaisuuksia tavanomaisimmilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta' ja 'koska'. Pystyy tavallisimpia sidesanoja käyttäen liittämään yhteen yksinkertaisia lauseita kertomukseksi tai esittämään ne listana.

	YLEIS- Kuvaus	KIRJALLINEN VUORO- VAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY & TESKTIIN SIDOSTEISUUS
B1	<p>Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistämällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhteiseksi tuotokseksi.</p>	<p>Pystyy välittämään tietoa ja ajatuksia abstrakteista ja konkreeteista aiheista, tarkistamaan tietoa sekä kysymään ongelmista ja selittämään niitä melko tarkasti.</p> <p>Pystyy henkilökohtaisissa kirjeissä ja viesteissä kysymään ja välittämään yksikertaista, välittömän kokemuksen piiriin liittyvää tietoa ja korostamaan siinä tärkeinä pitämiään asioita.</p>	<p>Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvaa verrattain yksityiskohtaisia kokemuksia, tunteita ja tapahtumia.</p> <p>Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, kertomaan niissä uutisia ja esittämään ajatuksia abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista ja elokuvista.</p> <p>Pystyy kirjoittamaan kirje-lappusia, jotka sisältävät yksinkertaista, välittömään kokemukseen liittyvää tietoa ystäville, palveluhenkilökunnalle, opettajille ja muille hänen arkielämäänsä liittyville henkilöille, sekä välittämään niissä tärkeinä pitämiään seikkoja ymmärrettävällä tavalla.</p> <p>Pystyy kirjaamaan viestejä, jotka sisältävät tiedusteluja tai selittävät ongelmia.</p>	<p>Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yksityiskohtaisia kuvauksia monista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan selostuksia kokemuksista ja kuvaamaan tunteita ja reaktioita yksinkertaisessa, yhtenäisessä tekstissä. Pystyy kirjoittamaan kuvauksia tapahtumista, esimerkiksi joko todellisesta tai kuvitellusta äskeittäin tehdystä retkestä. Pystyy kertomaan tarinan.</p> <p>Pystyy esittämään suhteellisen sujuvasti yksinkertaisen kertomuksen tai kuvauksen asialuettelona.</p> <p>Pystyy yhdistämään joukon lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tekstiksi.</p>
B2	<p>Pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy tekemään yhteenvedoja sekä arvioimaan useista lähteistä poimimiaan tietoja ja perusteluja.</p>	<p>Pystyy kirjoituksessaan ilmaisemaan tehokkaasti tietoja ja näkemyksiä ja suhteuttamaan ne muiden tietoihin ja näkemyksiin.</p>	<p>Pystyy kirjoittamaan kirjeitä, jotka välittävät erivahvuisia tunteita, korostavat tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaista merkitystä ja kommentoivat kirjeen lähettäjän uutisia ja ajatuksia.</p>	<p>Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan arvostelun elokuvasta, kirjasta tai näytelmästä.</p> <p>Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista. Pystyy osoittamaan ajatuksen väliset yhteydet selkeässä, yhtenäisessä tekstissä ja seuraamaan kyseisen tyylilajin vakiintuneita käytänteitä. Pystyy tuottamaan selkeän kuvauksen tai kertomuksen, jossa kehittää keskeisiä seikkoja ja esittää niitä tukevia yksityiskohtia ja esimerkkejä.</p> <p>Pystyy käyttämään joitakin kielellisiä keinoja rakentaakseen ilmauksista selkeän ja yhtenäisen tekstin.</p>

				Pitkissä tuotoksissa voi ilmetä jonkin verran puutteista sidosteisuudessa. Pystyy käyttämään tehokkaasti useita sidosanoja osoittaakseen selvästi ajatusten välisiä suhteita.
	YLEIS-KUVAUS	KIRJALLINEN VUORO-VAIKUTUS	KIRJEENVAIHTO & KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET	LUOVA KIRJOITTAMINEN & TEEMAN KEHITTELY & TESKTIIN SIDOSTEISUUS
C1	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneityjä tekstejä monipolvisista aiheista ja korostamaan tärkeitä asioita. Pystyy jossain määrin tukemaan näkemyksiään lisäseikoilla, perusteluilla ja osuvilla esimerkeillä sekä päättämään kirjoituksensa sopivaan lopetukseen.	Pystyy ilmaisemaan itseään selvästi ja täsmällisesti ja ottamaan vastaanottajan huomioon joustavasti ja tehokkaasti.	Pystyy ilmaisemaan itseään selkeästi ja täsmällisesti henkilökohtaisessa kirjeenvaihdossaan ja käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti myös emotionaalisiin, epäsuoria viittauksia sisältäviin ja leikkilisiin tarkoituksiin.	<p>Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia, hyvin jäsenneityjä ja kehiteltyjä kuvauksia ja tekstejä kuvitelluista aiheista varman persoonallisella ja luontevalla tyyllillä, joka sopii ajatellulle kohdeyleisölle.</p> <p>Pystyy esittämään yksityiskohtaisia kuvauksia ja kertomuksia, liittämään niihin alateemoja, kehittelemään keskeisiä seikkoja ja lopettamaan tekstin sopivalla tavalla.</p> <p>Pystyy tuottamaan selkeää ja loogista etenevää tekstiä. Osoittaa hallitsevansa tekstin jäsentämistavat ja sidositeisuudesta huolehtimisen.</p>
C2	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenneityjä tekstejä monipolvisista aiheista ja tuottamaan asianmukaisen ja tehokkaan johdonmukaisen rakenteen, joka auttaa lukijaa löytämään tekstistä keskeiset seikat.	Kuten C1.	Kuten C1.	<p>Pystyy kirjoittamaan selkeitä, sujuvia ja mukaansatempaavia tarinoita ja kokemusten kuvauksia tyyllillä, joka sopii valittuun tekstilajiin.</p> <p>Pystyy tuottamaan sisällöltään ja muodoltaan johdonmukaista tekstiä käyttäen monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sopivia tekstin jäsentämistapoja ja sidositeisuutta parantavia keinoja.</p>

Bilaga 3: Bedömningskriterier för muntligt material

	Esittely, kysyminen ja vastaaminen	Aamupalalla / Kahvilassa / Ilta-ohjelmasta sopiminen	Vaateostoksilla	Tien kysyminen	Lomamatka
A1.1	Runsaasti katkoja, taukoja, paljon monenlaisia kielivirheitä ja ymmärtämistä vaikeuttavia ääntämisongelmia. Ei vuorovaikutusta.				
	Kysyy hyvin lyhyesti esim. asuinpaikan ja harrastukset.	Osaa joitakin ulkoa opittuja fraaseja. Kykenee vaivoin muodostamaan jonkin keskustelua eteenpäin vievän virkkeen.	Osaa joitakin ulkoa opittuja fraaseja. Kykenee vaivoin muodostamaan jonkin keskustelua eteenpäin vievän virkkeen.	Osaa joitakin ulkoa opittuja fraaseja. Kykenee vaivoin muodostamaan jonkin keskustelua eteenpäin vievän virkkeen.	Osaa joitakin ulkoa opittuja fraaseja. Kykenee vaivoin muodostamaan jonkin keskustelua eteenpäin vievän virkkeen.
A1.2	Sanaston niukkuus vaikeuttaa laajempaa viestintää, mikä johtaa taukoihin ja katkoihin. Monenlaisia kielivirheitä. Ääntäminen aiheuttaa usein ymmärtämisongelmia. Turvautuu usein puhekumppanin apuun. Vuorovaikutus kysymys – vastaus -tasolla.				
	Kysyy jonkin edellisen sijasta/lisäksi lempimusiikista.	Viesti välittyy joiltakin osin ulkoa opituin ilmauksin.	Viesti välittyy joiltakin osin ulkoa opituin ilmauksin.	Viesti välittyy joiltakin osin ulkoa opituin ilmauksin.	Viesti välittyy joiltakin osin ulkoa opituin ilmauksin.
A1.3	Tauot ja katkot edelleen ilmeisiä. Vapaassa tuotoksessa edelleen runsaasti virheitä. Osaa perustason ilmaukset, rakenteita ja sanoja, esim. yksinkertaisia kysymyksiä (Vad) vill du?, Kan jag/vi? Ääntäminen aiheuttaa joskus ongelmia. Todettavissa olevaa, vaikkakin vähäistä, vuorovaikutusta.				
	Jonkin edellisen aiheen lisäksi jompi-kumpi muu aihe.	Viesti välittyy pääpiirteissään.	Viestin välityminen kangertelee.	Viesti välittyy vain osittain.	Hallitsee lomakohteen kuvauksen keskeiset sisällöt. Keskustelu kohteen valinnasta ei etene.
A2.1	Vierasta korostusta ja taukoja. Puheessa esiintyy jo menneen ajan muotoja ja konjunktioita, vaikka yhä virheitä perusrakenteissakin. Jotkut sanat saattavat tuottaa vaikeuksia. Ääntäminen pääosin ymmärrettävää. Selvää pyrkimystä vuorovaikutteisuuteen.				
	Käsiteltävät aiheet laajenevat suppeaksi kuvaukseksi.	Viesti välittyy melko hyvin käyttäen suurelta osin vakiintuneita sanontoja.	Viesti välittyy pääpiirteis-sään.	Viestin välityminen kangertelee.	Kuvaa lomakohtetta tavoitteiden suunnassa lyhyin virkkein.
A2.2	Yhä katkoja. Aiheisiin liittyvä jokapäiväinen sanasto ja idiomaattiset ilmaukset pääosin hallinnassa. Tuotos on ymmärrettävää, vaikka ääntämisessä ja peruskieliopissakin (esim. aikamuodot) esiintyy virheitä. Kykenee aloittamaan keskustelun ja osaa ehkä siirtyä seuraavaan asiaan melko luontevasti. Vuorovaikutteisuuteen ja kohteliaisuuteen pyrkiminen ilmeistä esim. aloituksissa ja lopetuksissa.				
	Kuvaukset monipuolisempia ja puheenvuorot pitempiä.	Viesti välittyy sujuvasti ja melko virheettömästi.	Viesti välittyy suurelta osin vakiintunein ilmauksin. Jokin sana tai idiomi aiheuttaa epärointiä eikä korvaavaa ilmaisua löydy.	Viesti välittyy pääpiirteis-sään. Ohjeen toistaminen kangertelee.	Suoriutuu ehdotuksen tekemisestä siitä, minne mennä ja mitä tehdä. Ei perustele eikä osoita odottavansa perusteluja.

B1.1	Epäröintiä, ei juurikaan taukoja. Melko laaja jokapäiväinen sanasto, useita erilaisia rakenteita. Artikkeleita ja päätteitä saattaa puuttua, mutta ymmärrettävyys säilyy. Viesti välittyy hyvin satunnaisista ilmausten ja ääntämisen epätarkkuuksista huolimatta. Puheenvuoron ottaminen ja aiheesta toiseen siirtyminen melko luontevaa.				
	Tilanteiden hallinta vankkaa. Kuvauksissa myös yksityiskohtia.	Tilanteiden hallinta vankkaa. Kuvauksissa myös yksityiskohtia.	Tilanteiden hallinta vankkaa. Kuvauksissa myös yksityiskohtia.	Tilanteiden hallinta vankkaa. Kuvauksissa myös yksityiskohtia. Saadun ohjeen toistaminen onnistuu.	Neuvottelussa mielipiteiden vaihto onnistuu, vaikka tavoitteeseen pääsemisen keinot kangertelivat.
B1.2	Tauot ja kielivirheet eivät haittaa viestintää. Tilanteissa tarvittava perussanasto ja idiomit hallinnassa. Kielellinen ilmaisu monipuolista, osin vaativaakin, vaikka ei kovin tarkkaa. Ääntäminen hyvin ymmärrettävää. Osaa verrata, kommentoida ja esittää vaihtoehtoja. Vuorovaikutus toimii, vaikka ei välttämättä ilmene aina sanallisesti.				
	Ei kuvainta.	Tuottaa ajoin myös ohjantaan sisältäviä yksityiskohtia.	Tuottaa ajoin myös ohjantaan sisältäviä yksityiskohtia.	Tuottaa ajoin myös ohjantaan sisältäviä yksityiskohtia. Osaa pyytää toistoa ja selvennystä sekä tehdä yhteenvedon.	Pystyy tuottamaan johdonmukaisen kuvauksen valitsemastaan kohteesta, sen eduista verrattuna toiseen ja perustelemaan jossakin määrin kantaansa. Osaa kysyä vastaavat asiat.

Tuokko 2008: 104

Lyhennelmä

Tässä suomenkielisessä lyhennelmässä esittelen tiivistäen tutkimukseni pääkohdat. Ensiksi esittelen tutkimuksen tarkoituksen sekä tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen esittelen tutkimuskohteen, eli verbiketjut, sekä aiheeseen liittyvän keskeisen teoreettisen taustan. Seuraavaksi luon katsauksen tutkimuksessa käytettyyn materiaaliin sekä metodeihin. Viimeisenä tiivistän tutkimuksen tärkeimmät tulokset.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella, miten suomenkieliset yläkoulu-
laiset käyttävät ruotsin verbiketjuja, eli vähintään tai useamman verbin muodostamia kokonaisuuksia, suullisissa ja kirjallisissa tuotoksissa. Lähestyn aihetta seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- Onko verbiketjujen käyttö erilaista suullisessa ja kirjallisessa materiaalissa?
- Kuinka yleisiä verbiketjut ovat?
- Minkälaisia apuverbejä esiintyy osana verbiketjuja?
- Minkälaisia virheitä verbiketjuissa esiintyy?
- Onko verbiketjujen käytössä nähtävissä eroa kielitaidon eri tasoilla?

Tutkimuksesta kiinnostavan tekee puheen ja kirjoituksen vertailu, ja vertaileva näkökulma koskee kaikkia tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymyksiä tarkastelen pääasiassa kvantitatiivisesti, mutta myös kvalitatiivinen näkökulma on kiinnostava ja läsnä läpi tutkimuksen.

Tutkimuksessa tarkastelen, miten yleisiä verbiketjut ovat materiaalissa ja onko verbiketjujen määrissä eroa suullisen ja kirjallisen materiaalin välillä. Tarkastelen myös, mitkä apuverbit ovat tyypillisiä. Lisäksi tutkin, minkälaisia morfologisia virheitä verbiketjujen käytössä esiintyy. Analyysin tukena käytän eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon tasoja ja tarkastelen, onko verbiketjujen käytössä nähtävissä eroja eri taitotasoilla.

Verbiketjut

Ruotsin kielessä verbiketjut rakentuvat vähintään kahdesta verbistä, apuverbistä ja pääverbistä (esim. *kan komma, hade kommit*). Apuverbi, eli verbiketjun ensimmäinen verbi, on aina finiittimuotoinen, eli se on joko preesensissä (*kan*) tai imperfektissä (*hade*). Apuverbiä seuraa yksi tai useampi pääverbi, joka on aina infiniittinen, joko infinitiivi (*komma*) tai supiini (*kommit*).

Verbiketjussa tärkein rooli on apuverbillä, sillä se määrittää, missä muodossa pääverbi on, infinitiivissä vai supiinimuodossa. Tässä tutkimuksessa olen lajitellut apuverbit kolmeen kategoriaan: *temporaalisiin, modaalisiin* sekä *muihin apuverbeihin*. Tutkimusmateriaalissa ainut temporaalinen apuverbi on *ha*, jota seuraa aina supiini (esim. *hade kommit*). Temporaaliset verbiketjut muodostavat aikamuodot perfektin ja pluskvamperfektin.

Modaaliset apuverbit puolestaan ilmaisevat mahdollisuutta (esim. *kan*), pakkoa (esim. *måste*) tai aikomusta (esim. *ska*) ja ne esiintyvät yhdessä infinitiivin kanssa (esim. *kan komma*). Monet modaaliset apuverbit ovat ruotsin kielen yleisimpiä verbejä.

Apuverbit, jotka eivät ole temporaalisia eivätkä modaalisia, olen luokitellut kategoriaan *muut apuverbit* (esim. *börja*). Näiden verbien lukumäärä tutkimusmateriaalissa on hyvin pieni. Tähän kategoriaan olen lisäksi luokitellut verbit, joita ruotsin kielen oppijat ovat käyttäneet apuverbin kaltaisella tavalla, vaikka ne eivät varsinaisia apuverbejä olekaan (esim. *vara*).

Teoreettinen tausta

Verbiketjuja tarkastelen aiemman tutkimuksen valossa ja tässä lyhennelmässä nostan esiin ne tutkimukset ja teoreettiset lähtökohdat, joilla on ollut eniten merkitystä materiaalin analysoinnissa.

Vieraan kielen oppija käyttää opittavassa kielessä usein elementtejä sekä lähtö- että kohdekielestä. Tällaisesta oppijan kielestä käytetään termiä *välikieli*. Tyypillistä välikielille ovat esimerkiksi kielellisten elementtien ja rakenteiden lainaaminen äidinkielestä tai

muista kielistä. Usein toistuvia rakenteita oppija saattaa poimia myös opetuksesta tai koulukirjoista, jolloin vaarana on näiden rakenteiden liikakäyttö. Tyypillistä erityisesti heikon kielitaidon omaavalle oppijalle on fraasioppiminen, jossa oppija poimii ja oppii kokonaisia ilmaisuja yksittäisten sanojen sijaan, esimerkiksi *jag heter x* ja *hur mår du* tai verbiketjurakenne *ska* + infinitiivi. Ruotsin kielessä fraasioppimista on tutkinut esimerkiksi Sundman (2011).

Ruotsin kielen verbimorfologian oppimista ovat tutkineet muun muassa Paavilainen (2015) sekä Philipsson (2007), jotka molemmat selvittävät, opitaanko verbit Pienemannin (1998) prosessoitavuusteorian mukaisesti. Prosessoitavuusteorian mukaan verbeistä opitaan ensin yksittäiset verbimuodot, presens ja imperfekti, ja vasta tämän jälkeen useamman verbin yhdistelmät eli verbiketjut. Philipssonin tutkimustulokset ovat yhtenevät prosessoitavuusteorian kanssa, mutta Paavilaisen tutkimuksessa informantit hallitsivat parhaiten rakenteen apuverbi + infinitiivi ja huonoiten perfektin ja pluskvamperfektin, eli tulokset eivät noudata prosessoitavuusteorian mukaista oppimisjärjestystä. Tutkielmasani esittelen myös Muittarin (2008) tutkimuksen, jossa tarkastellaan finiittisiä ja infiniittisiä verbimuotoja. Tutkimus osoittaa, että finiittiset verbimuodot ovat yleisempiä kaikilla kielen tasoilla. Aikamuodoista eniten käytettiin presenssiä ja se myös hallittiin parhaiten.

Teoriaosuudessa esittelen myös puheen ja kirjoituksen välisiä eroja sekä eurooppalaisen viitekehysten taitotasoa, johon sekä suullisen että kirjallisen materiaalin arviointi perustuu. Puhe ja kirjoitus ovat kaksi erilaista kielitaidon osa-aluetta ja eroavat toisistaan monella tavalla, mikä vaikeuttaa niiden vertailua. Eroista tärkeimpinä olen nostanut esiin muun muassa ajankäytön. Tekstin tuottaminen on tyypillisesti hitaampaa kuin puhe, ja kirjoittaja voi käyttää aikaa tekstin suunnitteluun ja korjaamiseen, toisin kuin puhuja. Näin ollen puheessa käytetään usein yksinkertaisempia rakenteita kuin kirjoituksessa. Puheelle tyypillistä on myös sanojen lyhentäminen ja esimerkiksi verbien päätteet saattavat pudota pois puheessa (esim. *har simmat* > **har simma*).

Eurooppalainen viitekehys, jota on käytetty perustana myös tämän tutkimuksen materiaalien arvioinnissa, on luotu helpottamaan sekä puheen että kirjoittamisen arviointia. Viitekehys määrittelee ja kuvaa kielenkäyttäjän taitotasoa kuusiportaisella asteikolla A1-C2. Tässä tutkimuksessa tuotokset sijoittuvat tasoille A1 (alkeistaso), A2 (selviytyjän taso)

sekä B1 (kynnystaso), jotka ovat portaikon kolme alinta tasoa. Taso C kuvaa taitavaa kielenkäyttäjää.

Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tässä tutkielmassa tutkimusaineisto koostuu yhteensä sadan suomenkielisen yhdeksäsluokkalaisen tuottamasta suullisesta ja kirjallisesta materiaalista. Kirjallinen materiaali käsittää 50 lyhyttä ruotsinkielistä kirjoitelmaa, jotka on kerätty osana Topling-projektia vuosina 2010–2013. Suullinen vertailuaineisto koostuu 25 ruotsinkielisestä parikeskustelusta, eli jokaiseen keskusteluun on osallistunut kaksi oppilasta. Suullinen materiaali on kerätty osana perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallista arviointia vuonna 2008. Molemmat materiaalit on arvioitu käyttäen arviointiasteikkoja, jotka perustuvat eurooppalaisen viitekehukseen. Tämän tutkielman tuotokset sijoittuvat tasoille A1-B1, jotka ovat taitotasoasteikon kolme alinta tasoa.

Verbiketjujen käyttöä tarkastelen pääasiassa kvantitatiivisesti, mutta täydennän havaintojani kvalitatiivisilla aineistoesimerkeillä. Olen laskenut verbiketjujen sekä ketjuissa käytettyjen apuverbien lukumääriä taulukkolaskennan avulla. Erilaiset apuverbit olen luokitellut kolmeen eri kategoriaan: *temporaalisiin*, *modaalisiin* sekä *muihin apuverbeihin*. Varsinainen materiaali koostuu yhteensä 229 verbiketjusta, joista 47 esiintyy kirjallisessa aineistossa ja 182 suullisessa aineistossa.

Lisäksi olen jaotellut verbiketjuissa esiintyvät virheet omiin luokkiinsa sen mukaan, koskeeko virhe apu- vai pääverbiä. Virheitä ja niiden lukumääriä vertailen suullisen ja kirjallisen aineiston välillä. Lisäksi tutkin, miten nämä erot ilmenevät eri taitotasoilla.

Tutkimustulokset

Tulokset osoittavat, että oppilaat käyttävät eniten verbiketjuja suullisissa tuotoksissa, sillä lähes 80 % kaikista verbiketjuista esiintyy suullisessa materiaalissa. Verbiketjujen suuri määrä suullisessa materiaalissa on todennäköisesti seurausta erilaisista tehtävänannoista kirjallisessa ja suullisessa testissä. Suullisessa kokeessa sopivin aikamuoto on preesens, kun taas kirjallisessa testissä on tarkoitus kertoa menneestä tapahtumasta, jolloin sopivin

aikamuoto on tietenkin imperfekti. Preesenssiä oppilaat ilmaisevat usein apuverbi + perusmuoto -rakenteella, kun taas imperfektiä ilmaistaan usein yksittäisellä imperfektimuodolla, joka ei ole verbiketju.

Sekä kirjallisen että suullisen materiaalin ylivoimaisesti tyypillisin verbiketju on modaalinen (modaalinen apuverbi + infinitiivi). Koko materiaalissa 88,2 % verbiketjuista ovat modaalisia. Modaalisisissa verbiketjuissa oppilaat ovat myös onnistuneet parhaiten, sillä näiden oikeellisuusprosentti on 82,2 %. Temporaalisten verbiketjujen (*ha* + supiini) määrä on puolestaan paljon pienempi, vain 6,6, % kaikista verbiketjuista on tällaisia. Näistä 60 % on säännönmukaisia. Nämä tulokset ovat yhteneväisiä sekä Paavilaisen (2015), Muittarin (2008) että Philipssonin (2007) tulosten kanssa, jotka kaikki osoittivat, että modaalinen rakenne apuverbi + infinitiivi hallittiin paremmin kuin temporaalinen rakenne *ha* + supiini.

Apuverbeistä yleisin on *kunna*, jota on käytetty ahkerasti sekä suullisessa että kirjallisessa materiaalissa ja kaikilla taitotasoilla. Verbin preesenssmuoto *kan* muistuttaa englannin verbiä *can*, minkä takia verbi on oletettavasti yksi helpoimmista oppia ja muistaa. *Kunna* on myös verbi, joka varmasti esiintyy usein sekä oppitunneilla että opetusmateriaalissa ja näin jää oppilaiden mieleen. Toinen materiaalissa usein toistuva verbiketju on *ska* + infinitiivi.

Verbiketjujen käytössä oppilaat ovat onnistuneet melko hyvin, ja jopa 78,2 % kaikista verbiketjuista on kohdekielen mukaisia. Parhaiten oppilaat hallitsevat verbiketjut suullisessa tuotoksessa, jossa 81,9 % verbiketjuista on kohdekielen mukaisia. Kirjallisessa aineistossa vastaava osuus on 63,8 %. Tämä ei siis vahvista ajatusta siitä, että puheen nopea tempo saattaa johtaa virheellisyksiin. Osasyynä tähän on todennäköisesti myös se, että kirjallisissa tuotoksissa oppilaat käyttävät vaikeampia rakenteita, kuten perfektiä ja pluskvamperfektiä, joita suullisissa tuotoksissa esiintyy todella vähän.

Verbiketjujen virheitä tarkastelin sen mukaan, esiintyykö virhe apuverbissä vai pääverbissä. Analyysi osoittaa, että suuri osa virheistä koskee pääverbiä. Tyypillisin virhe on, että pääverbi on preesensissä infinitiivin/supiinin sijaan. Preesenssiä käytettiin paljon sekä suullisessa että kirjallisessa materiaalissa ja kaikilla taitotasoilla. Myös kielivirheet ovat

yleisiä materiaalissa. Erityisesti alimman A1-tason oppilaat lainaavat sanoja pääasiassa englannista, mutta myös suomesta ja saksasta. Muiden kielten vaikutus ei näy pelkästään sanatasolla vaan myös verbiketjujen muodostamisessa. Kirjallisissa tuotoksissa oppilaat muodostavat esimerkiksi englannin mallin mukaisia virheellisiä verbiketjuja, kuten **vi gick tar sulen* (eng. we went sunbathing) tai **vi varit simmar* (eng. we were swimming). Puutteellisen kielitaidon kompensointi muiden kielten avulla on tyypillistä erityisesti kielitaidon alemmilla tasoilla (Abrahamsson 2009: 11–112), joten ei ole yllätys, että myös tämän tutkimuksen materiaalissa eniten kielivirheitä esiintyy juuri kielitaidon tasolla A1.

Erot eri taitotasojen välillä osoittautuivat kuitenkin kaiken kaikkiaan melko pieniksi. Vähiten virheitä tehdään odotetusti korkeimmalla tasolla B1, mutta eniten virheitä esiintyy tasolla A2. Näin ollen tulosten perusteella ei voi todeta oikeellisuusprosentin kasvavan tasolta toiselle. Analyysi kuitenkin osoittaa, että tasolla B1 hallitaan parhaiten rakenne *ha* + *supiini*, joka prosessoitavuusteorian mukaan opitaan aikamuodoista viimeisenä.

Loppusanat

Kirjoitus ja puhe ovat luonteeltaan erilaisia kielenmuotoja, mikä tekee niiden vertailemisesta haastavaa. Tämän tutkimuksen suurimmat haasteet liittyvät mielestäni tehtävänantojen eroavaisuuksiin kirjallisessa ja suullisessa testissä. Jotta puheen ja kirjoituksen vertailu olisi mahdollisimman onnistunutta, materiaalien tulisi olla mahdollisimman samankaltaisia keskenään. Tässä tutkimuksessa käytin aineistoa, jossa tehtävänannot erosivat toisistaan, mikä vaikutti aikamuotojen ja näin ollen myös verbiketjujen käyttöön. Tulokset kuitenkin osoittavat, että varsinkin rakenne modaalinen apuverbi + infinitiivi hallitaan hyvin sekä puheessa että kirjoituksessa. Samanlaisilla tehtävänannoilla olisi kuitenkin todennäköistä saada vielä kattavampia tuloksia puheen ja kirjoituksen välisistä eroista.

Tässä tutkimuksessa nostin esiin myös virheet, vaikka vieraan kielen oppimisessa on tärkeää keskittyä siihen, mitä osataan eikä niinkään siihen, mitä ei osata. Virheet antavat kuitenkin arvokasta tietoa siitä, mikä on vaikeaa ja mihin kannattaa opetuksessa kiinnittää erityistä huomiota. Tämä tutkimus antaa hyödyllistä tietoa siitä, minkälaiset virheet ovat tyypillisiä verbiketjurakenteissa sekä auttaa ymmärtämään mahdollisia syitä näiden virheiden taustalla.