

Explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska huvud- och biämnestuderande i svenska

Ronja Laaksonen
Avhandling pro gradu
Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och
språkundervisning
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap
Humanistiska fakulteten
Åbo universitet
Maj 2020

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

ÅBO UNIVERSITET

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap / Humanistiska fakulteten

LAAKSONEN, RONJA: Explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska huvud- och biämnestuderande i svenska

Avhandling pro gradu, 75 s., bilaga 3 s.

Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning

Maj 2020

Inom andraspråksinläring gör man en skillnad mellan implicit och explicit kunskap om ett språk. Implicit kunskap syftar på omedveten, intuitiv kunskap som inläraren inte kan ge uttryck för. Explicit kunskap däremot syftar på medveten kunskap om ett språk som kan verbaliseras, t.ex. med grammatiska regler. Syftet med denna avhandling är att undersöka explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska huvud- och biämnestuderande i svenska. Jag är intresserad av hur de korrigerar ordföljdsfel samt om de kan förklara korrigeringen med grammatiska regler. Jag jämför två olika grupper. Den första gruppen består av studerande som deltar i en obligatorisk kurs i svensk grammatik som hör till grundstudier. Den andra gruppen består av studerande som deltar i en annan obligatorisk kurs i svensk grammatik som hör till ämnesstudier.

Materialet för avhandlingen har samlats in med en skriftlig enkät som består av två delar. Den första delen består av bakgrundsinformation om tidigare studier i svenska. Den andra delen består av ett grammatikalitetsbedömningstest med sju ogrammatiska meningar. Metoden i undersökningen är både kvantitativ och kvalitativ. Resultaten analyseras på gruppnivå och presenteras i form av figurer samt illustreras med exempel ur materialet.

Det framgår av resultaten att testmeningarna med fel som gäller inversion är de lättaste att korrigera och förklara i båda grupperna. Typen av fundament har inte någon betydande inverkan på korrigeringarna eller förklaringarna. Svårast att korrigera och förklara i grupp 1 är testmeningen med ett felplacerat mittfälsadverbial i en indirekt fråga. Svårast att korrigera och förklara i grupp 2 däremot är bruket av *som* i en indirekt fråga. Resultaten visar vidare att korrigeringarna av ordföljdsfelen är lättare än förklaringarna av korrigeringarna. De testmeningar som är de lättaste att korrigera är även de lättaste att förklara. Båda grupperna klarar sig relativt bra i testet. Det förekommer inte några betydande skillnader mellan grupperna förutom i bruket av *som* vilket är betydligt svårare för informanter i grupp 2.

Även om fokus i undersökningen är att undersöka universitetsstuderandenas explicita kunskap om ordföljden, är det möjligt att några anlitar sin implicita kunskap i testet. Utgående från den metod som har använts i undersökningen är det inte möjligt att ta ställning till hur informanterna faktiskt behärskar de undersökta strukturerna i kommunikation. I framtiden vore det intressant att undersöka huruvida attityder till svensk grammatik påverkar den explicita kunskapen om samt behärsksningen av strukturerna.

Nyckelord: svenska som andraspråk, implicit kunskap, explicit kunskap, ordföljd

INNEHÅLL

Abstract

1	Inledning	7
1.1	Syfte	8
1.2	Material och metod.....	9
1.3	Avhandlingens disposition	9
2	Några centrala begrepp	10
2.1	Förstaspråk, andraspråk, främmandespråk.....	10
2.2	Implicit och explicit kunskap och inläring.....	11
2.2.1	Implicit och explicit kunskap.....	11
2.2.2	Implicit och explicit inläring	14
2.2.3	Interface issue: samverkan mellan implicit och explicit kunskap	15
3	Ordföljd i svenska	18
3.1	Ordföljd i huvudsatser.....	18
3.2	Ordföljd i bisatser.....	20
4	Tidigare forskning.....	23
5	Material och metod	28
5.1	Grammatikalitetsbedömningstest	28
5.1.1	Grammatikalitetsbedömningstest som metod.....	28
5.1.2	Grammatikalitetsbedömningstestet i undersökningen.....	29
5.1.3	Poängsättning för testmeningarna.....	30
5.2	Informanter.....	34
5.2.1	Grupp 1	34
5.2.2	Grupp 2	35
6	Resultat.....	37
6.1	Korrigeringsarna och förklaringarna av inversion.....	37
6.1.1	Korrigeringsarna av inversion.....	38
6.1.2	Förklaringarna av inversion.....	39
6.1.3	Relationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna av inversion..	41

6.2	Korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner	44
6.2.1	Korrigeringarna av frågekonstruktioner	45
6.2.2	Förklaringarna av frågekonstruktioner	46
6.2.3	Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner.....	48
6.3	Korrigeringarna och förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.....	51
6.3.1	Korrigeringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial	53
6.3.2	Förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial	55
6.3.3	Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.....	58
6.4	Lättast respektive svårast för informanterna att korrigera och förklara	63
6.4.1	Lättast att korrigera och förklara	64
6.4.2	Svårast att korrigera och förklara.....	65
7	Sammanfattning och diskussion	66
	Litteratur.....	73
	Bilaga	76
	Lyhennelmä.....	79

Figurer

Figur 1	Fördelningen av vitsorden i svenska i studentexamen i grupp 1.....	35
Figur 2	Fördelningen av vitsorden i svenska i studentexamen i grupp 2.....	36
Figur 3	Fördelningen av vitsorden på den obligatoriska grammatikkursen.....	36
Figur 4	Förklaringarna i testmeningar om inversion.....	39
Figur 5	Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av inversion	42
Figur 6	Förklaringarna i testmeningar om frågekonstruktioner.....	46
Figur 7	Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner.....	48
Figur 8	Korrigeringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.....	53
Figur 9	Förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.....	56

Figur 10 Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.....	59
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabeller

Tabell 1 De typiska dragen för implicit och explicit kunskap (efter Ellis 2005:151, Ellis 2015b:173, Åberg 2020:59).....	13
Tabell 2 Satsschema i påståendesatser och frågesatser (efter Hultman 2003:292, 295)	19
Tabell 3 Satsschema i bisatser (efter Hultman 2003:297).....	21
Tabell 4 Testmeningar om inversion (efter Åberg 2020:113)	37
Tabell 5 Testmeningar om frågekonstruktioner (efter Åberg 2020:114)	44
Tabell 6 Testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial (efter Åberg 2020:116)	51

1 Inledning

I min avhandling undersöker jag explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finskspråkiga universitetsstudier som har svenska som huvud- eller biämne. Ordföljden i svenska är mycket fast jämfört med många andra språk, dvs. varje satsdel har sin egen plats i satsen och kan inte placeras var som helst (Hultman 2003:298). I finska däremot kan exempelvis satsadverbial placeras relativt fritt i satsen. Ordföljd är sålunda en av de grammatiska strukturerna i svenska som orsakar svårigheter hos andraspråksinlärare med finska som förstaspråk. Exempelvis är placering av negation och andra satsadverbial ofta utmanande för andraspråksinlärare speciellt i bisatser, oavsett inlärnarnas förstaspråk (se t.ex. Hyltenstam 1977, Bolander 1988, Paavilainen 2015). Därtill orsakar inversion (se avsnitt 3.1) svårigheter: när en huvudsats inleds med icke-subjektsfundament, ska ordföljden vara omvänd i stället för rak, dvs. subjekt placeras efter det finita verbet (se t.ex. Lahtinen & Palviainen 2011).

Inläring av svenskans ordföljd har varit av intresse i flera undersökningar (se t.ex. Hyltenstam 1977, Bolander 1988). Det finns en hel del studier som har undersökt ordföljd i sig i inlärnarens produktion (se t.ex. Lahtinen & Palviainen 2011, Paavilainen 2015). I denna avhandling kommer jag dock inte att undersöka behärskning av ordföljd i inlärnarnas produktion utan är intresserad av hur de korrigerar ordföljdsfel samt om de kan förklara korrigeringen med grammatiska regler.

Det kan vara svårt för en inlärare att förklara grammatiska fenomen även om hen kan identifiera och korrigera grammatiska fel. Inlärnaren kan ofta snarare lita på sin intuition eller känslan ”det här låter bra” utan att kunna verbalisera varför hen har korrigerat något på ett visst sätt. (Ellis 2015a:419.) Denna omedvetna, intuitiva kunskap kallas *implicit kunskap* (Ellis 2009:11). *Explicit kunskap* kallas däremot medveten kunskap om ett språk som inlärnaren ofta kan verbalisera, t.ex. med grammatiska regler (Ellis 2009:11, 13). I denna undersökning är speciellt universitetsstudierandenas explicita kunskap av intresse. Det kan antas att deras kunskaper i svenska är på en relativt hög nivå då de studerar språket vid universitetet och har flera års studier i svenska bakom sig. Jag vill undersöka

om det förekommer några svårigheter vad gäller att korrigera ordföljdsfel samt att förklara korrigeringen.

Flera studier har genomförts kring explicit och implicit kunskap (se t.ex. Hu 2011, Akakura 2012). Exempelvis har Åberg (2020) studerat hur explicit undervisning påverkar inlärning av explicit och implicit kunskap om svenskans ordföljd hos finskspråkiga universitetsstuderande på en förberedande kurs i svenska. Jag använder samma grammatikalitetsbedömningstest som hon har utarbetat och använt i sin undersökning. Testet kan antas mäta explicit kunskap (se avsnitt 5.1), vilket är fokus i min undersökning.

1.1 Syfte

Syftet med avhandlingen är som framkommit att undersöka explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska huvud- och biämnesstuderande i svenska vid ett finskt universitet. Jag är intresserad av hur de korrigerar och förklarar ordföljdsfel. Jag jämför två grupper: den första gruppen består av studerande som deltar i en obligatorisk kurs i svensk grammatik som hör till grundstudier och den andra gruppen består av studerande som deltar i en annan obligatorisk kurs i svensk grammatik som hör till ämnesstudier. Den första gruppen har fått undervisning i svensk grammatik i skolan medan den andra gruppen redan har genomgått den obligatoriska grammatikkursen som hör till grundstudier och således fått explicit undervisning av ordföljdsregler även på universitetsnivå utöver skolundervisning. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur korrigerar universitetsstuderandena ordföljdsfel?
2. Hur förklarar de korrigeringen?
3. Vad verkar vara lättast respektive svårast för universitetsstuderandena att korrigera och förklara?
4. Hurdana skillnader förekommer det mellan de två grupperna?

1.2 Material och metod

Materialet för avhandlingen samlas in med en skriftlig enkät (se bilaga) som består av två delar. Den första delen består av bakgrundsinformation om tidigare studier i svenska samt några påståenden angående attityder till svensk grammatik. Den andra delen består av ett grammatikalitetsbedömningstest som Åberg (2020) har utarbetat och använt i sin undersökning.

Metoden i denna avhandling är både kvantitativ och kvalitativ. Jag räknar korrekthetsprocent för varje testmening för korrigerings och förklaring. Därtill granskar jag relationen mellan korrigerings och förklaring genom att kategorisera svaren t.ex. båda rätt, båda fel etc. Resultaten behandlas på gruppnivå och presenteras i form av figurer. Dessutom diskuterar jag förklaringar till eventuella svårigheter, vilket ger avhandlingen kvalitativa drag. Materialet och metoden presenteras mer ingående i kapitel 5.

1.3 Avhandlingens disposition

Teoribakgrunden inleds med definitioner av centrala termer inom andraspråksinläring. Först definieras förstaspråk, andraspråk och främmandespråk. Därefter diskuteras implicit och explicit kunskap och inläring. I samband med implicit och explicit kunskap och inläring redogörs för samverkan mellan implicit och explicit kunskap, dvs. *interface issue*. I kapitel 3 redogörs för ordföljden i svenska i huvudsatser och bisatser. Därefter, i kapitel 4, presenteras tidigare forskning samt min hypotes. Materialet och metoden beskrivs mer i detalj i kapitel 5. I kapitel 6 presenteras undersökningens resultat. Slutligen diskuteras och sammanfattas de viktigaste resultaten samt möjligheter till fortsatt forskning tas upp i kapitel 7.

2 Några centrala begrepp

I detta kapitel presenteras några centrala termer inom andraspråksinläring som är relevanta med tanke på min studie. Först definieras *förstaspråk*, *andraspråk* och *främmandespråk*. Därefter diskuteras *implicit och explicit kunskap och inläring*. Till sist redogörs för *interface issue*, dvs. samverkan mellan implicit och explicit kunskap.

2.1 Förstaspråk, andraspråk, främmandespråk

Det finns termer som är viktiga att definiera i samband med andraspråksinläring. För det första görs en distinktion mellan *förstaspråk* och *andraspråk*. Abrahamsson (2009:13) definierar *förstaspråk (L1)* som ett språk som tillägnas först genom exponering för språket i kontakt med föräldrar eller andra vårdnadshavare, medan *andraspråk (L2)* är vilket språk som helst som tillägnas efter etablering av förstaspråket. Förstaspråk kan även kallas modersmål (ibid.). Abrahamsson (2009:14) framhäver dock att dessa termer inte syftar på behärskningsgraden eller den ordning i vilken talare identifierar sig med sina olika språk, utan på i vilken ordning en individ har exponerats för dem. Därtill används termen *målspråk*, dvs. det språkliga systemet som är målet för inläringen. *Interimspråk* (eng. *interlanguage*) är däremot inlärarens version av målspråket som varierar och förändras på vägen mot målspråket. (ibid.) I samband med interimspråk talas om inlärningsordning och utvecklingssekvens. *Inlärningsordning* innebär i vilken ordning olika strukturer lärs in, t.ex. morfem eller olika satstyper. *Utvecklingssekvens* däremot innebär den sekvens av stadier som inlärarens genomgår när hen lär sig enskilda strukturer, t.ex. placering av negation. (Abrahamsson 2009:63.) I denna undersökning har alla informanter finska som förstaspråk och målspråket är svenska.

Vidare görs en skillnad mellan termerna *andraspråk* och *främmandespråk*. I detta sammanhang betyder andraspråk ett språk som lärs in i språkets naturliga miljö där det fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk. (Abrahamsson 2009:14–15.) Som ett exempel på detta nämner Abrahamsson (ibid.) invandrare som lär sig svenska som andraspråk i Sverige. Främmandespråk betyder ett språk som inte lärs in i språkets naturliga miljö utan t.ex. i skolan genom undervisning. Då är det fråga om *formell*

inläring. Andraspråk däremot lärs in utan undervisning genom naturlig språklig exponering och interaktion. Då är det fråga om *informell* inläring. (Abrahamsson 2009:14, 16.) Abrahamsson (2009:16) påpekar dock att även andraspråk kan läras in formellt t.ex. när invandrare får undervisning i svenska som andraspråk. Främmandespråk kan däremot läras in även informellt, t.ex. via TV, musik och litteratur (ibid.). I min undersökning kan det antas att informanterna för det mesta har lärt sig svenska som främmandespråk i skolan genom formell undervisning. Det är dock möjligt att de också har lärt sig språket informellt utanför skolan, t.ex. via TV, musik och litteratur eller i kontakt med svenskspråkiga. Härnäst diskuteras implicit och explicit kunskap och inläring.

2.2 Implicit och explicit kunskap och inläring

I denna avhandling undersöker jag explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska huvud- och biämnestuderande i svenska. Därför är begreppen *implicit och explicit kunskap* samt *implicit och explicit inläring* centrala. Enligt Schmidt (1994:20) är dessa termer relaterade till varandra. Han anser dock att de är olika begrepp och av denna anledning måste de hållas isär. Implicit och explicit inläring innebär själva inlärningsprocessen. Implicit och explicit kunskap däremot innebär slutprodukten av denna inlärningsprocess. (ibid.) I detta avsnitt behandlas först implicit och explicit kunskap. Därefter betraktas implicit och explicit inläring. Slutligen redogörs för *interface issue*, dvs. samverkan mellan implicit och explicit kunskap.

2.2.1 Implicit och explicit kunskap

Implicit kunskap betyder omedveten, intuitiv kunskap om ett språk som inte kan verbaliseras (Ellis 2009:11, 13). Den är tyst och procedural, vilket innebär att inläraren inte är medveten om vad hen vet (Ellis 2015a:419). Att implicit kunskap är procedural innebär att den möjliggör automatisk processning, dvs. kunskapen kan användas utan ansträngning (Ellis 1993:94, 2015a:419). Enligt Ellis (1993:93) indelas implicit kunskap i *exempelbaserad kunskap* (eng. *formulaic knowledge*) och *regelbaserad kunskap* (eng. *rule-based knowledge*). Exempelbaserad kunskap utgörs av färdiga helsekvenser (se Sundman 2011), nämligen hela yttranden (*Jag vet inte*) som lärs in som oanalyserade

enheter. Regelbaserad kunskap däremot utgörs av generaliserade och abstrakta strukturer som har internaliserats. I båda fallen är kunskapen intuitiv. Implicit kunskap om regler är i stort sett dold och kräver inte någon medveten ansträngning. Vidare vet man relativt lite om hur den är representerad i minnet. (Ellis 1993:93.)

Explicit kunskap däremot betyder medveten kunskap om ett språk som kan verbaliseras. Den är deklarativ kunskap som består av fakta om ett språk. (Ellis 2009:11, 13.) Explicit kunskap kan vara av två slag: *analyserad kunskap* (eng. *analysed knowledge*) och *metalingvistisk kunskap* (eng. *metalinguistic knowledge*) (Ellis 2006b:95, Ellis 2015a:419). Enligt Ellis (2006b:95) innebär analyserad kunskap att inläraren är medveten om hur strukturer fungerar och ser ut i språket. Metalingvistisk kunskap däremot innebär att inläraren kan verbalisera sin explicita kunskap t.ex. med grammatiska regler även om hen inte alltid kan ange dem helt exakt (Ellis 2015a:419). Ellis (1993:93, 2015a:419) påpekar dock att explicit kunskap inte alltid innebär metalingvistisk kunskap; det är nämligen möjligt att inläraren har skapat en abstrakt representation av en grammatisk regel utan att hen kan verbalisera den. Exempelvis kan inläraren veta varför en mening är grammatisk eller ogrammatisk men hen kan inte förklara det (ibid.). Enligt Ellis (1993:93) utvecklas explicit kunskap dock ofta tillsammans med metalingvistisk kunskap. Detta hjälper därmed inläraren att verbalisera regler. Explicit kunskap är vidare ofta inexact, inkorrekt och inkonsekvent (Sorace 1985, refererad i Ellis 2005:149). Således är det möjligt att inläraren snarare anar hur vissa regler fungerar än förstår dem. Implicit kunskap är däremot mycket systematisk och mer strukturerad, vilket gör att inläraren är säkrare på sin implicita kunskaps korrekthet. (Ellis 2005:149.)

I samband med metalingvistisk kunskap talas om *metaspråk* (eng. *metalanguage*) som syftar på lingvistiska uttryck som används för att tala om ett språk (Berry 2005, refererad i Simard & Gutiérrez 2018:208). *Tekniskt metaspråk* syftar på användning av grammatiska termer såsom subjekt, verb och nominalfras (Simard & Gutiérrez 2018:208). Enligt Ellis (2004:239) behöver inläraren dock inte använda metaspråk för att verbalisera regler utan såsom James och Garrett (1992, refererad i Ellis 2004:239) påpekar, är det också möjligt att verbalisera regler med helt vanligt språk utan grammatiska termer.

Vad gäller tillgänglighet är implicit kunskap tillgänglig i spontan språkanvändning genom automatiska processer. Explicit kunskap däremot är tillgänglig genom kontrollerade processer när inläraren har möjlighet till noggrann planering. (Ellis 2009:12.) Vidare är explicit kunskap användbar ofta i skriftlig språkanvändning när man inte har tidspress medan implicit kunskap är användbar i muntlig språkanvändning (Ellis 2006a:458). Ellis (2009:12) påpekar dock att explicit kunskap kan bli automatiserad genom övning och därmed motsvarar implicit kunskap.

Vidare finns det olika uppfattningar om huruvida implicit och explicit kunskap kan läras in. Bialystok (1994:566) anser att det är möjligt att lära sig explicit kunskap i alla åldrar. Vad gäller implicit kunskap anser en del forskare att den endast kan läras in under kritisk period. Vidare anser en del forskare att den även kan läras in efter den kritiska perioden, dvs. förmågan att tillägna sig implicit kunskap försvinner inte helt men den avtar med åldern. (Ellis & Shintani 2014:12.) I tabell 1 sammanfattas de typiska dragen för implicit och explicit kunskap.

Tabell 1 De typiska dragen för implicit och explicit kunskap (efter Ellis 2005:151, Ellis 2015b:173, Åberg 2020:59)

Typiska drag	Implicit kunskap	Explicit kunskap
Medvetenhet	Inläraren är inte medveten om vad hen vet, dvs. kunskapen är intuitiv	Inläraren är medveten om fakta om ett språk, t.ex. betydelser av ord och grammatiska regler
Tillgänglighet	Implicit kunskap är tillgänglig för automatisk processning	Explicit kunskap kräver kontrollerad processning
Självrapportering	Implicit kunskap kan inte verbaliseras	Explicit kunskap kan verbaliseras. Detta kräver tillgång till metalingvistisk kunskap
Användning av kunskapen	Implicit kunskap används i kommunikation	Explicit kunskap används när inläraren monitorerar sin produktion och har tid till noggrann planering
Typ av kunskap	Procedural, automatiserad kunskap	Deklarativ kunskap om grammatiska regler
Systematik	Implicit kunskap är systematisk	Explicit kunskap är inkonsekvent
Lärbarhet	Implicit kunskap kan möjligen endast läras in under kritisk period	Explicit kunskap kan läras in i alla åldrar

I denna undersökning står universitetsstuderandenas explicita kunskap i fokus. Grammatikalitetsbedömningstest utan tidsbegränsning (se avsnitt 5.1) som används i undersökningen mäter explicit kunskap och även metalingvistisk kunskap genom att informanterna ska försöka identifiera fel i en ogrammatisk mening, korrigera felet och förklara korrigeringen (Åberg 2020:109). Bialystok (1979:98) anser att detaljerad information om felet grundar sig på explicit kunskap, vilket kräver tid för produktion. Ellis (2004:255–256) påpekar dock att även om informanterna skulle ha tid att svara, betyder det inte att de alltid anlitar sin explicita kunskap utan de kan anlita sin implicita kunskap eller snarare gissa det rätta svaret. Vidare garanterar tidsbegränsning inte användning av explicit kunskap pga. att inlärarens explicita kunskap kan ha automatiserats. Detta innebär att kunskapen är snabbt tillgänglig, vilket således leder till att den liknar implicit kunskap. (DeKeyser 2003:328–329.) Enligt Ellis (2015a:433–434) kan inläraren ha både implicit och explicit kunskap om samma struktur och därmed kan hen anlita båda typerna av kunskap i ett test. Det kan således endast antas att ett visst test får fram en viss typ av kunskap (ibid.). I min undersökning har jag utgått från att grammatikalitetsbedömningstest utan tidsbegränsning (se kapitel 5) mäter explicit kunskap. Härnäst behandlas implicit och explicit inläring.

2.2.2 Implicit och explicit inläring

Implicit inläring betyder enligt Ellis (2009:3, 7) omedveten och oavsiktlig inläring, dvs. inläraren är inte medveten om att inläring har skett och kan härmed inte verbalisera vad hen har lärt sig. Exempelvis kan inläraren lära sig tillämpa inversionen utan att kunna förklara varför (Åberg 2020:60). Implicit inläring borde enligt Ellis (2015a:418) ses som inläring av helsekvenser i stället för inläring av regler pga. att tillägnandet angående sekvenser av ljud och ord påverkas av hur ofta inläraren utsätts för dem i input. Utgående från dessa sekvenser är det möjligt att urskilja mer abstrakta regelliknande strukturer (ibid.). *Explicit inläring* däremot betyder medveten och avsiktlig inläring. Vidare kan inläraren verbalisera vad hen har lärt sig. (Ellis 2009:3, 7.) Vid explicit inläring formar och memorerar inläraren regler om språkets strukturer, vilket kräver hård ansträngning och gör inläringen långsam (Ellis 2015a:418).

Det finns olika uppfattningar om till vilken slags kunskap implicit och explicit inläring leder. Typen av inläring definieras ofta utifrån typen av den inlärd kunskapen, dvs.

explicit inläring leder till explicit kunskap och implicit inläring leder till implicit kunskap (Hulstijn 2005:131–132). Enligt Ellis (2015a:419–420) kan båda typerna av inläring leda till båda typerna av kunskap. Krashen (se t.ex. 1981) skiljer termerna *tillägnande* och *inläring* från varandra. Med *tillägnande* syftar han på det automatiska och naturliga tillägnandet av ett språk som sker genom språkligt inflöde och språklig interaktion med målspråkstalare medan med *inläring* syftar han på den mer formfokuserade inläringen i klassrumsmiljö. Enligt honom resulterar tillägnandet i automatisk, intuitiv implicit kunskap. Den mer medvetna och formriktade inläringen däremot resulterar i explicit kunskap om strukturer och regler. (Abrahamsson 2009:15–16.) Eftersom det förekommer interaktion mellan implicit och explicit kunskap i inläringen, är det svårt att mäta dem (Ellis 2015a:420). Informanterna i denna undersökning kan antas ha mycket explicit kunskap om svenskans ordföljd då de som huvud- och biämnesstudenter i svenska troligen för det mesta har lärt sig språket genom formfokuserad undervisning i klassrumsmiljö. I följande avsnitt presenteras kort *interface issue* som handlar om samverkan mellan implicit och explicit kunskap.

2.2.3 Interface issue: samverkan mellan implicit och explicit kunskap

Det finns tre olika teorier om samverkan mellan implicit och explicit kunskap: *non-interface position*, *strong-interface position* och *weak-interface position* (se t.ex. Ellis 2005:144–145, Ellis 2009:21–22, Ellis & Shintani 2014:12). Enligt *non-interface position* finns det inte någon samverkan mellan implicit och explicit kunskap. Således kan explicit undervisning¹ inte leda till implicit kunskap (se t.ex. Krashen 1981). Krashen (ibid.) anser att man lär sig implicit och explicit kunskap på olika sätt. Därtill är dessa typer av kunskap tillgängliga genom olika processer: implicit kunskap genom automatiska processer och explicit kunskap genom kontrollerade processer (Ellis 2009:12). Vidare lagras implicit och explicit kunskap i olika delar av hjärnan (se t.ex. Paradis 1994). En del forskare anser dock att explicit kunskap kan likna implicit kunskap i vissa fall, nämligen när en grammatisk struktur som har lärts in explicit gradvis blir

¹ Explicit undervisning innebär undervisning där inlärare erbjuder explicit information om grammatiska strukturer (Ellis 2015b:241). Ofta har inlärare också möjlighet till övning i samband med undervisningen (ibid.).

representerad implicit i en annan del av hjärnan. Detta kräver mycket övning och upprepad exponering för samma struktur. (Hulstijn 2015:35–36.)

I jämförelse med non-interface position anser förespråkare av *strong-interface position* (se t.ex. DeKeyser 1998) att explicit kunskap kan förvandlas till implicit kunskap genom övning, vilket innebär att grammatiska regler börjar tillämpas mer automatiskt. (Ellis 2009:21, Åberg 2020:68.) Således behöver inläraren inte längre tänka på reglerna i sin produktion. Detta kräver flitig övning och mycket användning av reglerna. (DeKeyser 2003:328–329.) Explicit kunskap kommer att likna implicit kunskap. Detta betyder dock inte att den ursprungliga explicita representationen av regeln förloras. (Ellis 2009:21, Åberg 2020:68.)

Den sista teorin, *weak-interface position*, hävdar att explicit undervisning kan underlätta utvecklingen av den implicita kunskapen i vissa fall. Teorin förekommer i tre versioner. Enligt den första versionen kan explicit undervisning om grammatiska regler stödja och försnabba utvecklingen. För det första kan den hjälpa inläraren att lägga märke till grammatiska strukturer i inflödet (*noticing*) samt förstå relationen mellan strukturernas form och betydelse. För det andra erbjuder den inläraren med explicit kunskap om L2. Undervisningen ger också inflöde som kan användas för implicit inläring. Vidare kan den hjälpa inläraren observera luckor i sin kunskap (*noticing the gap*). Enligt den andra versionen kan explicit kunskap förvandlas till implicit och proceduraliseras, vilket förutsätter att inläraren har uppnått rätt nivå i språkinläringen. Den tredje versionen betonar det faktumet att den explicita kunskapen kan användas för producering av grammatiskt korrekta strukturer. Dessa strukturer, dvs. inlärarens utflöde (*output*) fungerar som inflöde (*input*) för implicit inläring av strukturen. (Ellis 1993:97–98, Ellis & Shintani 2014:12, Åberg 2020:70–71.) Som framkommit tidigare kan det antas att mina informanter för det mesta har lärt sig svenska som främmandespråk genom formell undervisning i klassrumsmiljö. De har således erbjudits en hel del med explicit kunskap om svenskans strukturer. Det är dock möjligt att de har lärt sig de olika strukturerna även implicit.

Det kan konstateras att frågan om samverkan mellan implicit och explicit kunskap är komplex. Även om jag utgår från att grammatikalitetsbedömningstest utan

tidsbegränsning mäter explicit kunskap, är det möjligt att några informanter anlitar sin implicita kunskap i testet. I följande kapitel redogörs för ordföljden i svenska i huvudsatser och bisatser.

3 Ordföljd i svenska

Ordföljden i svenska är mycket fast jämfört med många andra språk (Hultman 2003:298). Varje satsdel har sin egen plats, vilket gör att det inte är möjligt att variera ordningen mellan satsdelarna hur som helst. I finska däremot är placering av de olika satsdelarna mer fritt (Ekerot 1995:69).

Ordföljden har satsgrammatiska funktioner i svenskan; genom ordföljden skiljer man mellan påstående huvudsatser och frågesatser (*ja/nej*-frågor) samt huvudsatser och bisatser. Därtill är det möjligt att åtskilja olika satsdel, t.ex. vad som är objekt och subjekt i en sats. (Hultman 2003:298–299.) I finska uttrycks skillnaden mellan subjekt och objekt med kasusändelser (Ekerot 1995:68). Ordföljden visar vidare vad som är ny respektive gammal information. Det är vanligt att ny information placeras mot slutet medan bekant information placeras först i satsen. Detta kallas tema-rem-principen. (Hultman 2003:300.) I följande avsnitt presenteras ordföljden i huvudsatser. Därefter redogörs för ordföljden i bisatser. Alla exempel är mina egna om inget annat anges.

3.1 Ordföljd i huvudsatser

En huvudsats kännetecknas av att den inte fungerar som led i andra satser. Den kan ensam utgöra en enkel mening eller bilda en komplex mening tillsammans med en eller flera andra huvudsatser eller icke-satsformade meningar. (SAG 4:674.) Hultman (2003:290–296) delar huvudsatserna in i påståendesatser, frågesatser och uppmaningssatser. Ordföljden i en påståendesats och frågesats testas i denna undersökning, och därför står de i fokus i detta avsnitt.

Vad gäller påståendeformade huvudsatser placeras subjektet före det finita verbet då det är fråga om *rak ordföljd* eller efter det finita verbet då det är fråga om *omvänd ordföljd*. Satsen inleds av *fundament* som kan utgöras av bl.a. subjekt, adverbial, objekt och bisats. Påståendeformade huvudsatser följer *V2-regeln*, dvs. det finita verbet står på andra plats i satsen efter fundamentet. Om subjektet inte inleder satsen, dvs. står som fundament, placeras det efter det finita verbet eftersom verbet ska stå på andra plats enligt V2-regeln.

Detta kallas *inversion*. Ordföljden blir således omvänd. Efter subjektet och det finita verbet kommer eventuella satsadverbial (t.ex. *inte, kanske, aldrig, bara*). Dessa tre utgör satsens mittfält. Efter mittfältet kommer slutfältet som inleds av det infinita verbet. Sedan kommer ett eventuellt partikeladverbial. Därefter kommer objekt, predikativ, egentligt subjekt, objektliknande adverbial och slutligen de övriga adverbialen som uttrycker t.ex. tid, sätt och rum. (Hultman 2003:290–291.)

Frågesatser kan indelas i sökande frågor och *ja/nej*-frågor. De sökande frågorna inleds med ett frågeord såsom *vem, vilken, vad* och *när*. Ordföljden är densamma som i påståendesatser. Sökande frågor följer också V2-regeln. I jämförelse med påståendesatser och sökande frågor följer *ja/nej*-frågor inte V2-regeln pga. att frågorna saknar fundament och inleds med det finita verbet då det inte står på andra plats. För övrigt har de samma ordföljd som påståendesatser och sökande frågor. (Hultman 2003:295.) Sökande frågor och *ja/nej*-frågor är direkta frågesatser som har inversion, dvs. omvänd ordföljd då det finita verbet placeras före subjektet (SAG 4:675). I tabell 2 sammanfattas mönstret för ordföljden i påståendesatser och frågesatser.

Tabell 2 Satsschema i påståendesatser och frågesatser (efter Hultman 2003:292, 295)

INLEDARE	MITTFÄLT			SLUTFÄLT			
Fundament	FV	Subjekt	Satsadavl	IV	Partikeladavl	Objekt m.m.	Övrigt advl
(1) Jag	tycker	—	inte	—	om	lök	—
(2) I fjol	reste	vi	—	—	—	—	till Spanien
(3) Denna bok	gillar	jag	inte	—	—	—	—
(4) Om du hinner	kan	jag	gärna	ringa	—	dig	i morgon
(5) När	får	de	—	veta	—	sina resultat?	—
(6) —	Lyssnade	du	—	—	på	mig?	—

Som framgår av tabell 2 kan påståendesatser inledas med olika satsdel såsom subjekt (ex. 1), adverbial (ex. 2), objekt (ex. 3) och bisats (ex. 4). Exempel 5 illustrerar ordföljden i sökande frågor och exempel 6 ordföljden i *ja/nej*-frågor. Det finita verbet inleder satsen i exempel 6 varför den inte följer V2-regeln. Båda exemplen (ex. 5 och 6) har inversion, dvs. ordföljden är omvänd när satsen inleds med icke-subjektsfundament. Således kommer subjektet efter det finita verbet. Det finns några undantag i den vanliga

ordföljden i huvudsatser men de kommer inte att behandlas här pga. att de inte är väsentliga för denna undersökning.

3.2 Ordföljd i bisatser

En bisats kännetecknas av att den är en underordnad sats som fungerar som satsled i andra satser (SAG 4:462). Den kan även fungera som bestämning till led i huvudsatser eller vara en del av andra bisatser (Hultman 2003:282–283). Enligt Hultman (2003:283) finns det bisatser av tre slag: attributiva bisatser, adverbiala bisatser och nominala bisatser.

De attributiva bisatserna som inleds med subjunktionen *som*, ett relativt pronomen (*vilken, vars, vad*) eller ett relativt adverb (*dit, där, när, då*) är vanligen relativa bisatser. De fungerar som attribut till huvudord i nominalfraser. De adverbiala bisatserna fungerar som satsadverbial i huvudsatser eller adverbial i verbfraser. De nominala bisatserna utgörs av *att*-satser och indirekta frågesatser. De fungerar som nominal i den överordnade satsen, dvs. som subjekt, objekt, predikativ eller rektion i prepositionsfraser. (Hultman 2003:283–285.) I jämförelse med direkta frågesatser (se avsnitt 3.1) som har inversion, uteblir inversionen i indirekta frågesatser då ordföljden är rak (Ekerot 1995:87). I exempel 7–9 presenteras dessa olika bisatstyper.

(7) Jag har en vän som inte gillar katter.

(8) Jag måste städa innan du kommer.

(9) Jag hoppas att vädret blir bättre.

Exemplen ovan illustrerar relativa bisatser (ex. 7), adverbiala bisatser (ex. 8) och nominala bisatser (ex. 9). Den nominala bisatsen i exempel 9 fungerar som objekt i den överordnade huvudsatsen. Jag kommer inte att granska dessa tre bisatstyper mer i detalj i denna undersökning.

Enligt Källström (2012:139) skiljer sig ordföljden i bisatser från ordföljden i huvudsatser på två sätt. För det första följer bisatser inte V2-regeln (se avsnitt 3.1) utan de har SV-ordföljd, dvs. det finita verbet kommer efter subjektet. Detta kan också kallas rak ordföljd.

För det andra finns det skillnader i placeringen av satsadverbial i förhållande till finit verb, nämligen satsadverbial i bisatser placeras före det finita verbet. (Källström 2012:139–141.) Detta kallas BIFF-regeln som står för ”Bisats: *Inte* Före Finita verbet” (Källström 2012:141). I finska används regeln *konsukiepre* som är en förkortning där *kon* står för subjunktion, *su* för subjekt, *kie* för negation och *pre* för predikat. Vidare är ordföljden i bisatser och huvudsatser densamma i finska (Ekerot 1995:69). I exempel 10 och 11 illustreras skillnaden mellan bisatser och huvudsatser.

(10) I går gick vi på bio. / Jag vet inte om vi ska gå på bio i dag.

(11) Jag gillar inte att spela fotboll. / Du vet att jag inte gillar att spela fotboll.

Exempel 10 illustrerar skillnaden angående V2-regeln och exempel 11 placeringen av satsadverbial som i dessa satser är *inte*.

Satsschemat i bisatser utgörs av bisatsinledare, subjekt, adverbial, finit verb, infinit verb och resten av satsen. Resten av satsen består av samma satsdel och har samma ordföljd som satsschemat i huvudsatser (se avsnitt 3.1). (Hultman 2003:296.) I tabell 3 illustreras ordföljden i bisatser.

Tabell 3 Satsschema i bisatser (efter Hultman 2003:297)

BISATSINLEDARE	MITTFÄLT			SLUTFÄLT	
	Subjunktions/satsbas	Subjunkt	Satsadvl	FV	IV
(12) att	jag	gärna	vill	göra	det i dag
(13) vad	som	—	är	—	nödvändigt
(14) som	—	—	är	—	min
(15) eftersom	han	inte	gjorde	—	det tidigt

Exempel 12 och 15 illustrerar den annorlunda placeringen av satsadverbial i bisatser jämfört med huvudsatser, nämligen *gärna* och *inte* placeras före det finita verbet. I exempel 14 fungerar bisatsinledaren *som* som underförstått subjekt varför subjektets plats är tom (Hultman 2003:296). Exempel 13 är en indirekt frågesats där frågeordet *vad* utgör satsens subjekt (SAG 4:555). Då måste den obligatoriska subjektmarkören *som* placeras på subjektets plats (ibid.). Användning av subjektmarkören *som* i indirekta frågesatser

är ett exempel på platshållartvång. Platshållartvång innebär ett subjektstvång och ett finittvång, dvs. en sats ska nästan alltid ha subjekt och finit verb. Om dessa saknas i satsen, används betydelsetomma platshållare såsom *det*, *man*, *vara* eller *som*. (Ekerot 1995:91–92, Källström 2012:147.) Några bisatser t.ex. några *att*-satser kan ha huvudsatsordföljd i vissa fall men jag kommer inte att behandla några undantag inom ramen för denna undersökning.

4 Tidigare forskning

Det finns flera studier som har undersökt explicit och implicit kunskap om grammatiska strukturer hos andraspråksinlärare varav de flesta gäller något annat språk än svenska. Hu (2011) har undersökt metalingvistisk kunskap och metaspråk hos kinesiska universitetsstuderande som har studerat engelska som främmandespråk. Akakura (2012) och Åberg (2020) däremot har undersökt effekten av grammatikundervisning på både explicit och implicit kunskap om grammatiska strukturer i engelska och svenska. I min avhandling undersöker jag explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska universitetsstuderande varför jag har valt att presentera dessa tre studier. Jag använder ett grammatikalitetsbedömningstest som kan antas mäta explicit kunskap och även metalingvistisk kunskap (se avsnitt 5.1). Härnäst redogör jag för de ovannämnda studierna mer ingående. Först presenterar jag kort Hus (2011) studie. Därefter redovisar och jämför jag Akakuras (2012) och Åbergs (2020) undersökningar. Jag presenterar Åbergs (2020) undersökning mer i detalj pga. att jag har använt samma test som hon och kommer att jämföra mina resultat med hennes resultat.

Syftet med Hus (2011) studie var att undersöka tillägnandet av metalingvistisk kunskap hos 76 kinesiska universitetsstuderande som hade blivit utsatta för en hel del explicit undervisning i grammatik i engelska. Därtill ville han kartlägga förhållandet mellan metalingvistisk kunskap och metaspråk. (Hu 2011:63.) Materialet i undersökningen bestod av ett test utan tidsbegränsning som mätte metalingvistisk kunskap om grammatiska strukturer i engelska. Dessa strukturer var: 1. bestämd artikel, 2. obestämd artikel, 3. ingen artikel, 4. enkel presens, 5. enkelt preteritum och 6. perfekt. Testet bestod av 49 fall där de ovannämnda strukturerna användes. Ett exempel på testmeningar är "*Who has broken the window?*" (sv. *Vem har slagit sönder fönstret?*). Meningarna var grammatiskt korrekta. Uppgiften var att försöka förklara på kinesiska varför de understrukna strukturerna användes i meningarna. (Hu 2011:63, 66.)

Resultaten visade att informanterna hade metalingvistisk kunskap om de strukturer som testades, nämligen i över 70 % av fallen kunde informanterna förklara reglerna för de understrukna strukturerna. Lättast för informanterna att förklara var artikelbruk medan svårast var presens. Vad gäller de korrekta förklaringarna korrelerade 64 % av dem med pedagogiska regler. I några fall använde informanterna vardagligt språk, dvs. språk utan grammatiska termer. (Hu 2011:66–69.) Enligt Ellis (2004:239) behöver man inte kunna använda metaspråk i verbaliseringen av regler (se avsnitt 2.2.1). Vad gäller förhållandet mellan metalingvistisk kunskap och metaspråk visade resultaten att de inlärare som klarade sig bra med förklaringar använde också metaspråk mer (Hu 2011:70). Till sist kan det utifrån Hus (2011) studie konstateras att explicit undervisning i grammatik hade en positiv effekt på informanternas metalingvistiska kunskap.

I jämförelse med Hu (2011) undersökte Akakura (2012) och Åberg (2020) effekten av grammatikundervisning även på implicit kunskap om grammatiska strukturer. Därför hade de också muntligt material som kan antas mäta implicit kunskap (Ellis 2015a:428–431). Såsom Hu (2011) använde båda ett grammatikalitetsbedömningstest för att mäta informanternas explicita kunskap. Akakura (2012) hade både grammatiska och ogrammatiska meningar medan Åberg (2020) hade endast ogrammatiska meningar. Akakura (2012) hade som informanter 94 inlärare med varierande förstaspråk. De lärde sig engelska som andraspråk. Åberg (2020) hade som informanter 53 finska universitetsstudierande som upplevde sig ha problem med svenska. Fokuset i Akakuras (2012) undersökning var artikelbruket i engelska medan fokuset i Åbergs (2020) undersökning var svenskans ordföljd. I jämförelse med Åbergs (2020) undersökning där informanterna fick explicit undervisning i klassrummet fick Akakuras (2012:10) informanter explicit undervisning genom CALL som står för ”Computer Assisted Language Learning”. Båda studierna visade dock att den explicita undervisningen hade en positiv effekt på informanternas explicita kunskap om de undersökta strukturerna. I Akakuras (2012:26) studie hade undervisningen en positiv effekt på explicit kunskap endast i de ogrammatiska meningarna. Åbergs (2020) undersökning är mer relevant för min studie pga. att jag har använt samma grammatikalitetsbedömningstest som hon har utarbetat och använt i sin undersökning. Vidare jämför jag mina resultat med hennes varför jag i det följande presenterar hennes studie mer ingående.

Åberg (2020) har undersökt hur explicit undervisning påverkar inläring av explicit och implicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska universitetsstudenter. Hennes studie tillhör forskningsprojektet *På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare* som pågick 2007–2010. Projektet finansierades av Svenska litteratursällskapet i Finland och genomfördes i samarbete mellan Åbo universitet och Jyväskylä universitet. (Åberg 2020:22.)

Materialet för undersökningen bestod av ett grammatikalitetsbedömningstest samt muntliga och skriftliga bildbeskrivningar. Materialet samlades in på en förberedande kurs i svenska vid språkcentrum vid ett finskt universitet 2008–2009. Kursen var avsedd för universitetsstudenter som upplevde att de hade svårigheter med att avlägga de obligatoriska studierna i svenska som ingår i examen. Åberg var själv lärare på kursen. Totalt 53 informanter deltog i undersökningen. De testades vid tre olika testtillfällen: i början av kursen, i slutet av kursen och en del av informanterna även ett halvt år efter kursen. Åberg jämförde informanternas prestation vid de tre tillfällena. Således var det fråga om en longitudinell studie. (Åberg 2020:20, 89.)

Grammatikalitetsbedömningstestet och de skriftliga bildbeskrivningarna utgjorde det skriftliga materialet som samlades in i samband med lektionerna vid de tre ovannämnda tillfällena. Grammatikalitetsbedömningstestet innehöll tio ogrammatiska meningar. Uppgiften var att korrigera felen samt att förklara korrigeringarna med hjälp av grammatiska regler. Följande strukturer testades: 1. placeringen av negation och andra mittfälsadverbial både i huvud- och bisatser, 2. användningen av inversion i påståendesatser och i direkta frågor, 3. bruket av formellt *som* i indirekta frågor. Testet genomfördes utan tidsbegränsning. Därtill fick informanterna skriva en uppsats på 150 ord om en bildserie. Det var inte tillåtet att använda ord- eller läroböcker som hjälp. Däremot fick de en lista på ca 30 ord. De fick vidare be läraren om hjälp i fråga om ordförrådet. (Åberg 2020:20–21, 104.) De muntliga bildbeskrivningarna utgjorde det muntliga materialet som samlades in i början och i slutet av kursen. Det var valfritt att delta, och totalt 27 informanter deltog. Den muntliga bildbeskrivningen genomfördes utanför lektionerna tillsammans med läraren. Samma bildserie användes som i den skriftliga bildbeskrivningen. (Åberg 2020:105.)

Vad gäller grammatikalitetsbedömningstestet visade Åbergs (2020:180) resultat att undervisningen hade en positiv inverkan på informanternas explicita kunskap om svenskans ordföljd på gruppnivå. Informanterna kunde korrigera ordföljdsfelen bättre än förklara korrigeringen. Vidare fick informanterna nästan alltid korrigeringen rätt i meningen om de kunde den grammatiska regeln. Det kom även fram några sådana fall där informanten kunde regeln men inte kunde korrigera felet, men de var få till antalet. (Åberg 2020:231–232.) Resultaten visade också att den individuella variationen var stor. Även på individnivå var korrigeringarna av felet lättare än förklaringarna. Förmågan att förklara korrigeringen försämrades mer än förmågan att korrigera felet efter kursen i posttestet. Undervisningens effekt visade sig dock vara relativt hållbar under det följande halvåret efter kursen. (Åberg 2020:181, 236.)

De lättaste meningarna att korrigera och förklara i början och i slutet av kursen var två testmeningar med bristande inversion **I fjol vi reste till Norge* och **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?* Därtill var en påståendeformad huvudsats med ett felplacerat mittfälsadverbial **Hon har velat alltid resa till Paris* lätt. Bisatsordföljden var något svårare för informanterna. Den svåraste mening för informanterna vad gäller bisatsordföljd var en mening som krävde platshållaren *som *Jag undrar vem kom in just:* i slutet av kursen kunde endast 36 % av informanterna korrigera en indirekt fråga med ett frågeord som subjekt. (Åberg 2020:233.) Till de svåraste meningarna hörde också en mening med två samordnade huvudsatser **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom* samt en indirekt fråga med ett felplacerat mittfälsadverbial **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går* (Åberg 2020:147, 150). Resultaten visade vidare att inversionen var lättare i en huvudsats med ett adverbial som fundament än i en huvudsats med en bisats som fundament. Placeringen av mittfälsadverbial var lättare i en bisats med enkelt predikat **Jag känner en liten flicka som äter aldrig glass* än i en bisats med en verbkedja **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.* (Åberg 2020:233–234.)

Vad gäller de skriftliga bildbeskrivningarna visade resultaten att undervisningen hade en positiv inverkan på bildbeskrivningarnas längd angående antalet ord och satser. Inversionen behärskades relativt bra på gruppnivå. I början av kursen var korrekthetsprocenten 57,2 % och i slutet av kursen 77,3 %. Vad gäller behärskningen av

bisatsordföljden skedde det ingen positiv utveckling då korrekthetsprocenten var ungefär densamma i början och i slutet av kursen, ca 40 %. (Åberg 2020:209–210.) Vad gäller de muntliga bildbeskrivningarna hade undervisningen inte någon betydande inverkan på behärsknigen av inversion på gruppnivå. Det var inte möjligt att analysera utvecklingen av ordföljdens korrekthet i bisatser pga. ett litet antal bisatser med negationen *inte* eller andra mittfälsadverbial. En positiv utveckling skedde däremot i berättelsernas längd under kursen. (Åberg 2020:224–225.) Resultaten visade att den explicita undervisningen hade en positiv effekt på informanternas explicita kunskap om svenskans ordföljdsstrukturer. Däremot kunde undersökningen inte visa om undervisningen påverkade deras implicita kunskap om ordföljden. (Åberg 2020:237.)

Utgående från Åbergs (2020) resultat antar jag att korrigeringar av felen är lättare för informanterna än förklaringar av korrigeringarna. Därtill antar jag att placering av mittfälsadverbial och negation inte alltid blir rätt. Vidare tror jag att bruket av *som* i en indirekt fråga är svårt för informanterna. Jag antar också utgående från Hus (2011) studie att förklaringarnas noggrannhet varierar mellan informanterna. I följande kapitel presenteras materialet och metoden mer i detalj.

5 Material och metod

I denna avhandling undersöker jag explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska huvud- och biämnestuderande i svenska. Jag intresserar mig för hur informanterna korrigerar ordföljdsfel samt om de kan förklara korrigeringen med grammatiska regler. Materialet för avhandlingen har insamlats med en skriftlig enkät (se bilaga) under lektionstid på två obligatoriska kurser i svensk grammatik hösten 2019. Den ena kursen hör till grundstudier och den andra till ämnesstudier. Enkäten består av två delar. Den första delen består av bakgrundsinformation om tidigare studier i svenska samt några påståenden angående attityder till svensk grammatik. Den andra delen består av ett grammatikalitetsbedömningstest. Jag bestämde mig för att inte behandla attityder till svensk grammatik i avhandlingen pga. att jag endast ville koncentrera mig på testet och att det inom ramen för en avhandling pro gradu inte var möjligt att studera även attityder. I detta kapitel redogör jag först för den metod som jag har använt i undersökningen varefter jag presenterar mina informanter.

5.1 Grammatikalitetsbedömningstest

Jag har använt ett grammatikalitetsbedömningstest som metod för att mäta informanternas explicita kunskap om svenskans ordföljd. Först redogör jag för vad ett grammatikalitetsbedömningstest som metod innebär. Därefter presenterar jag testet som jag har använt i undersökningen. Till sist redovisar jag poängsättningen för testmeningarna med hjälp av illustrerande exempel.

5.1.1 Grammatikalitetsbedömningstest som metod

När ett grammatikalitetsbedömningstest genomförs, innehåller det tre processningsoperationer enligt Ellis (2004:256). För det första måste informanten förstå satsens betydelse (*semantic processing*). För det andra måste informanten leta efter möjliga fel och lägga märke till dem (*noticing*). Till sist måste hen reflektera över vad som är fel i satsen och eventuellt förklara varför det är fel (*reflecting*). (ibid.) Ett bra sätt att få fram informantens explicita kunskap är enligt Ellis (2015a:436) ett grammatikalitetsbedömningstest utan tidsbegränsning som innehåller ogrammatiska

meningar. Testet mäter även metalingvistisk kunskap genom att informanterna ska försöka identifiera fel i en ogrammatisk mening, korrigera felet och förklara korrigeringen (Åberg 2020:109).

Jag har använt samma test som Åberg (2020) har utarbetat och använt i sin undersökning. Hon hämtade idén och strukturen till testet från Macaro och Masterman (2006). Tiden som informanten får använda i testet kan påverka vilken kunskap man får fram (Ellis 2004:255). När informanten har mer tid, kan hen anlita sin explicita kunskap medan hen troligen anlitar sin implicita kunskap om tiden inte räcker till (ibid.). Ellis (2015a:434) påpekar dock att inläraren kan anlita båda typerna av kunskap i ett test, och det kan endast antas att ett visst test får fram en viss typ av kunskap. Såsom Åberg (2020:106) har jag utgått från att denna typ av uppgift mäter explicit kunskap.

Ett problem med denna metod är att informanten kan bedöma grammatikaliteten av andra strukturer än den som står i fokus i undersökningen. Problemet kan undvikas genom att be informanten att markera eller korrigera felet. (Ellis 2004:257.) I testet som både Åberg (2020:111) och jag har använt bad vi informanterna såväl att korrigera felet som att förklara korrigeringen med grammatiska regler för att få fram om de alls hade reagerat på ordföljdsfelen. Härnäst presenteras grammatikalitetsbedömningstestet som har använts i undersökningen.

5.1.2 Grammatikalitetsbedömningstestet i undersökningen

Grammatikalitetsbedömningstestet i undersökningen bestod av sju ogrammatiska meningar. Uppgiften var att korrigera felen samt att försöka förklara korrigeringen med grammatiska regler. Följande strukturer testades: 1. placering av negation både i en huvud- och bisats, 2. placering av mittfältsadverbial i en bisats, 3. användning av inversion i en påståendesats och i en direkt fråga, 4. bruket av formellt *som* i en indirekt fråga. Jag utelämnade tre meningar pga. att det inte var möjligt att använda så mycket tid för materialinsamlingen under lektionstid. De tre meningarna testade samma strukturer som de övriga meningarna: placering av mittfältsadverbial i en huvudsats, placering av negation i en bisats och användning av inversion i en direkt fråga. Därtill tog jag bort ett grammatiskt fel som inte gällde ordföljden utan substantivets form i en mening eftersom jag endast koncentrerade mig på ordföljden. Testet genomfördes utan tidsbegränsning.

Jag har indelat meningarna i tre kategorier på samma sätt som Åberg (2020:113): 1. testmeningar om inversion, 2. testmeningar om frågekonstruktioner, 3. testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

Såsom Åberg (2020:126) skiljer jag mellan två typer av explicit kunskap: analyserad kunskap och metalingvistisk kunskap (se avsnitt 2.2.1). Analyserad kunskap testades med hjälp av korrigeringsarna av felen och metalingvistisk kunskap testades med hjälp av förklaringarna av korrigeringsarna (Åberg 2020:126).

5.1.3 Poängsättning för testmeningarna

Jag undersöker om informanterna kan korrigera ordföljdsfel och förklara korrigeringen med grammatiska regler. Jag poängsätter svaren på samma sätt som Åberg (2020:108–109) har gjort för att svaren är bättre jämförbara med hennes resultat. För rätt korrigerings svar kan man få totalt 2 poäng, men om informanten har gjort ytterligare någon annan korrigerings svar, får hen endast 1 poäng. För rätt förklaring får man 1 poäng men om informanten kan ge en noggrannare och mer detaljerad förklaring med grammatiska termer, får hen 2 poäng. Totalt kan informanterna få 14 poäng för korrigeringsarna och förklaringarna. I analysen av sambandet mellan korrigerings svar och förklaring, anses både 2 poängs svar och 1 poängs svar vara rätta jämfört med poängtalet 0, dvs. det spelar ingen roll om informanten har fått 1 eller 2 poäng för korrigerings svaret respektive förklaringen eftersom jag har inräknat båda poängtalerna i kategorierna rätt korrigerings svar respektive rätt förklaring. Exempel 16A-D illustrerar poängsättningen för korrigerings svaren och förklaringarna. I koden inom parentes efter exempel står I för informant och informanterna har fått en siffra från 1-22 i grupp 1 och 23-37 i grupp 2. Översättningen av förklaringarna är mina egna.

(16) Testmening: **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.*

A **Vi skulle ha träffat vid torget men han inte kom.* (0 p.)

Kyseessä on aktiivilause. (0 p.)

[Det är fråga om en aktiv sats.] (I19, grupp 1)

B) *Vi skulle ha träffats vid torget men han kom inte.* (1 p.)

Men-alkuinen lause rinnastaa päälauseita keskenään, joten KON-SU- KIE-PRE ei päde nyt. (1 p.)

[En sats som inleds med ”men” samordnar huvudsatser varför KON-SU-KIE-PRE² inte gäller nu.] (I1, grupp 1)

C) *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte.* (2 p.)

Men + päälauseen sanajärjestys; verbi toisena. (2 p.)
[Men + huvudsatsordföljd, verbet på andra plats.] (I37, grupp 2)

D) *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte.* (2 p.)

Vääriä sanajärjestys. (1 p.)
[Fel ordföljd.] (I2, grupp 1)

I exempel 16A har informant I19 fått 0 poäng både för korrigeringen och förklaringen eftersom båda är fel. Informant I1 (ex. 16B) har fått 1 poäng för korrigeringen pga. att hen har korrigerat ordföljdsfelet rätt men gjort en ytterligare korrigerings *ha träffats*. Hen har fått endast 1 poäng för förklaringen eftersom hen inte har klargjort hur negationen ska placeras i meningen. I exempel 16C har informant I37 fått 2 poäng för korrigeringen och förklaringen. Hen har kunnat ange en noggrannare förklaring med grammatiska termer. Informant I2 (ex. 16D) har fått endast 1 poäng för förklaringen eftersom 2 poäng kräver att informanten redogör för att det är fråga om en huvudsats varför negationen placeras efter det finita verbet.

Vad gäller förklaringarna belyser poängtalet 1 och 2 noggrannheten i förklaringen. Därför räknar jag också andelen 2 poängs svar av alla svar för att se hur många informanter har kunnat ange en noggrannare förklaring. Exempel 17A-B och 18A-B illustrerar noggrannheten i förklaringen.

(17) Testmening: **I fjol vi reste till Norge.*

A) Käänteinen sanajärjestys. (1 p.)
[Omvänd ordföljd.] (I35, grupp 2)

B) Ajanmääreen aloittaessa lauseen tulee predikaatti ennen subjektia (käänteinen sanajärjestys). (2 p.)
[Ett tidsuttryck inleder satsen varför predikatet kommer före subjektet (omvänd ordföljd).] (I26, grupp 2)

² Regeln *konsukiepre* är en förkortning där *kon* står för subjunktion, *su* för subjekt, *kie* för negation och *pre* för predikat.

(18) Testmening: **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.*

- A) Sivulauseen sanajärjestys. (1 p.)
[Bisatsordföljd.] (I31, grupp 2)
- B) Sivulauseen sanajärjestys: konsukiepre. (2 p.)
[Bisatsordföljd: konsukiepre.] (I30, grupp 2)

I exempel 17A har informant I35 fått endast 1 poäng eftersom hen inte har förklarat varför ordföljden ska vara omvänd. För att informanten ska få 2 poäng kräver att hen redogör för att ett tidsuttryck/någon annan satsdel än subjekt i början av en huvudsats vänder ordföljden om då det finita verbet kommer före subjektet. Informant I26 (ex. 17B) har gett en noggrannare förklaring med grammatiska termer och därmed fått 2 poäng. Informant I31 (ex. 18A) har fått endast 1 poäng eftersom hen inte har öppnat termen. I exempel 18B har informant I30 däremot fått 2 poäng pga. att hen har förklarat vad bisatsordföljd innebär, dvs. hur olika satsled placeras i bisatsen.

Informanterna behöver inte kunna använda grammatiska termer utan svar med informellt språk godkänns också. Om informanten har använt grammatiska termer, godkänns endast korrekta termer. Exempel 19A-C illustrerar poängsättningen för olika termer och exempel 20A ett svar med informellt språk utan termer.

(19) Testmening: **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?*

- A) Kysymyslauseessa täytyy olla käännteinen sanajärjestys. (2 p.)
[I en frågesats måste man ha omvänd ordföljd.] (I4, grupp 1)
- B) Kysymyslauseessa sanajärjestys on epäsuora (predikaatti tulee ennen subjektia). (0 p.)
[I en frågesats är ordföljden indirekt (predikatet kommer före subjektet).] (I18, grupp 1)
- C) Kysymyslauseessa kielteinen sanajärjestys. (0 p.)
[I en frågesats måste man ha negativ ordföljd.] (I19, grupp 1)

(20) Testmening: **Jag undrar vem kom in just.*

- A) Tämäntyyppisessä lauseessa, jossa ”vem” tässä roolissa, kuuluu laittaa ”som” lisäksi. (1 p.)
[I denna typ av sats där ”vem” fungerar i denna roll ska man tillägga ”som”.] (I8, grupp 1)

Informant I4 (ex. 19A) har fått 2 poäng eftersom hen har använt korrekt term *omvänd ordföljd*. Därtill har hen konstaterat att det är fråga om en frågesats. Även om informant I18 (ex. 19B) är medveten om att ordföljden är felaktig, har hen fått 0 poäng eftersom hen har använt felaktig term *indirekt ordföljd* i stället för *omvänd*. Som framkommit godkändes endast korrekta termer för att få poäng. I exempel 19C har informant I19 också fått 0 poäng eftersom termen är felaktig. Det finns inte någon term *negativ ordföljd* i svenskan. Exempel 20A belyser ett svar med informellt språk utan termer. Informant I8 har dock fått endast 1 poäng eftersom hen inte har klargjort att ordet *som* måste tilläggas när frågeordet är subjekt.

Därtill kom det fram några gränsfall där det var svårt att avgöra om man ska ge 0, 1 eller 2 poäng. Exempel 21A-B illustrerar detta.

21) Testmening: **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.*

- A) Suora sanajärjestys, kaksi päälausetta. (1 p.)
[Rak ordföljd, två huvudsatser.] (I8, grupp 1)
- B) 'Men'-konjunktion kanssa perussanajärjestys. (1 p.)
[Vanlig ordföljd med konjunktionen 'men'.] (I22, grupp 1)

I exempel 21A har informant I8 märkt att det är fråga om en huvudsats varför ordföljden är felaktig. Därför har hen fått 1 poäng. Rak ordföljd syftar däremot till placeringen av subjekt i förhållande till finit verb. Det är sant att i exempel 21A kommer subjektet före det finita verbet men det är placeringen av negation i förhållande till finit verb som är frågan här. Informanten har inte tagit ställning till negationens placering, och därför har hen inte fått 2 poäng. I exempel 21B var det svårt att avgöra om man ska ge poäng eller inte. Jag bestämde mig dock för att ge informanten 1 poäng eftersom hen har vetat att något är fel i ordföljden. Det kan konstateras att informanterna verkar ha någon slags metalingvistisk kunskap då de kan verbalisera sin explicita kunskap, men de har inte kunnat ange regeln helt exakt.

Jag räknar korrekthetsprocent för varje testmening för korrigeringarna och förklaringarna. Därtill granskar jag relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna genom att kategorisera svaren t.ex. båda rätt, båda fel etc. Resultaten behandlas på gruppnivå och

presenteras i figurer. Jag tar konkreta exempel ur materialet och analyserar dem. Dessutom diskuterar jag förklaringar till eventuella svårigheter samt jämför mina resultat med tidigare forskning. Härnäst presenteras informanterna.

5.2 Informanter

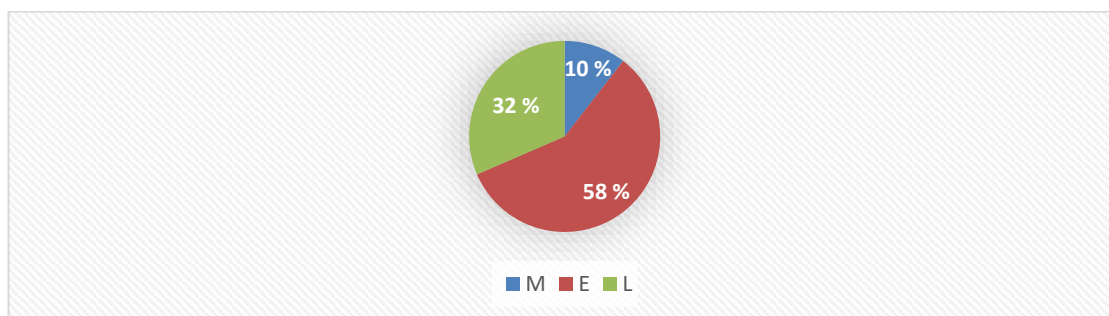
I detta avsnitt presenterar jag mina informanter. Totalt 37 informanter deltog i undersökningen. Jag har numrerat informanterna (I1, I2, I3...). De hör till två grupper. Den första gruppen (grupp 1) består av huvud- och biämnesstuderande i svenska som deltar i en obligatorisk kurs i svensk grammatik. Kursen hör till grundstudier. Den andra gruppen (grupp 2) består av huvud- och biämnesstuderande i svenska som deltar i en annan obligatorisk kurs i svensk grammatik. Kursen hör till ämnesstudier. Grupp 1 har fått undervisning i svensk grammatik i skolan. De har inte ännu hunnit gå igenom ordföljden på kursen. Däremot har grupp 2 redan genomgått den obligatoriska grammatikkursen som hör till grundstudier och således fått explicit undervisning av ordföljdsregler även på universitetsnivå utöver skolundervisning. Informanterna var medvetna om undersökningens frivillighet och anonymitet (se bilaga). Härnäst presenterar jag båda grupperna mer i detalj.

5.2.1 Grupp 1

Grupp 1 består av 22 universitetsstuderande varav 11 är huvudämnesstuderande i svenska och 11 biämnesstuderande i svenska. De 11 biämnesstuderandena har engelska (n=7), franska (n=2), italienska (n=1) och pedagogik (n=1) som huvudämne.

Utöver huvudämne tillfrågades informanternas bakgrund om tidigare studier i svenska. Den första frågan gällde på vilket språk de hade fått gymnasieutbildningen. Majoriteten av informanterna (n=20) hade fått gymnasieutbildningen på finska. En informant hade inte fått gymnasieutbildning. En informant hade fått gymnasieutbildningen på svenska. Den andra frågan gällde om de hade avlagt provet i svenska i studentexamen. Det kom fram att alla andra informanterna (n=20) förutom två hade avlagt provet i svenska. De flesta, 63 %, av de som hade avlagt A- eller B-svenska (n=19) hade avlagt provet i B-svenska medan en tredjedel, dvs. 37 % av informanterna hade avlagt provet i A-svenska.

Den informant som hade fått gymnasieutbildningen på svenska hade avlagt provet i svenska som modersmål. Till sist tillfrågades vilket vitsord de hade fått i svenska i studentexamen. I figur 1 visas fördelningen av de olika vitsorden för de 19 informanterna.



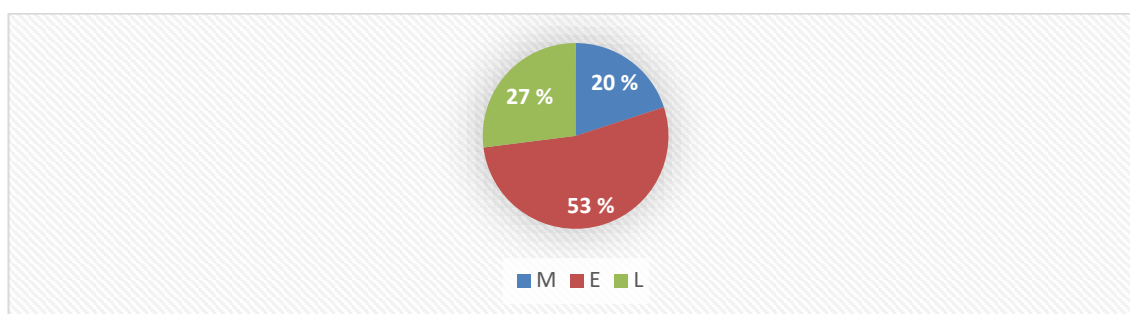
Figur 1 Fördelningen av vitsorden i svenska i studentexamen i grupp 1 (N=19).

Figur 1 visar att något över hälften, dvs. 58 % av de informanter som hade avlagt provet i A- eller B-svenska hade fått vitsordet *E*. En tredjedel, 32 %, hade fått vitsordet *L* och endast 10 % av informanterna hade fått vitsordet *M*. Som framkommit avlade två av informanterna inte provet i svenska. Vidare hade en av informanterna avlagt provet i svenska som modersmål och hen angav inte vitsordet. I följande avsnitt presenteras informanterna i grupp 2.

5.2.2 Grupp 2

Grupp 2 består av 15 universitetsstuderande varav 10 är huvudämnesstuderande i svenska och 5 biämnesstuderande. Av de 5 biämnesstuderandena har 1 engelska, 1 spanska, 1 tyska, 1 franska och 1 engelska samt pedagogik som huvudämne.

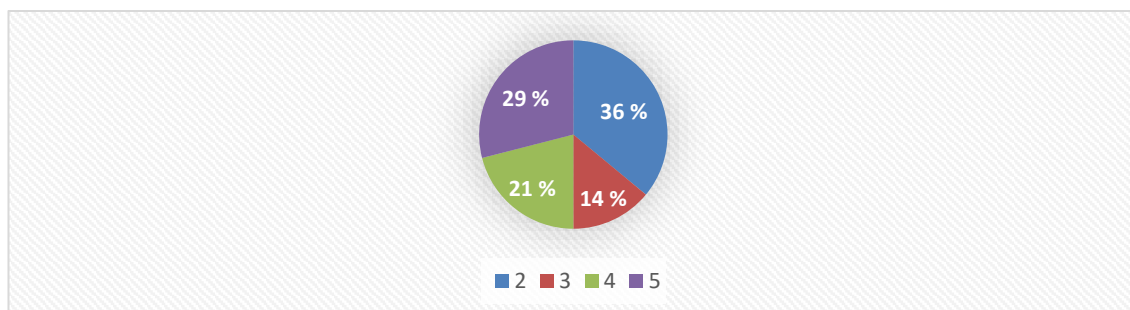
Grupp 2 tillfrågades samma frågor (se avsnitt 5.2.1) angående tidigare studier i svenska som grupp 1. Alla informanterna hade fått gymnasieutbildningen på finska och alla hade avlagt provet i svenska i studentexamen. Majoriteten, 87 %, av informanterna hade avlagt provet i B-svenska och endast 13 % hade avlagt provet i A-svenska. Figur 2 visar fördelningen av vitsorden i svenska.



Figur 2 Fördelningen av vitsorden i svenska i studentexamen i grupp 2 (N=15).

Som framgår av figur 2 fick ungefär hälften, 53 %, av informanterna vitsordet *E*. En tredjedel, 27 %, fick vitsordet *L* och endast 20 % av informanterna fick vitsordet *M*.

I jämförelse med grupp 1 tillfrågades informanterna även vilket vitsord de hade fått på den obligatoriska kursen i svensk grammatik som hör till grundstudier. Skalan är från 1 till 5 varav 5 är det högsta vitsordet. En av informanterna kom inte ihåg vitsordet. I figur 3 presenteras fördelningen av de olika vitsorden för de 14 informanterna.



Figur 3 Fördelningen av vitsorden på den obligatoriska grammatikkursen (N=14).

Det framgår av figur 3 att en tredjedel, 36 %, hade fått vitsordet 2, 14 % hade fått vitsordet 3, 21 % hade fått vitsordet 4 och 29 % hade fått vitsordet 5. Härnäst presenteras undersökningens resultat.

6 Resultat

I detta kapitel presenterar jag mina resultat som baserar sig på forskningsfrågorna (se avsnitt 1.1). Jag har använt ett grammatikalitetsbedömningstest som metod (se avsnitt 5.1) för att mäta finska universitetsstuderaendes explicita kunskap om svenskans ordföljd. Jag är således intresserad av hur de korrigerar ordföljdsfel i ett test samt om de kan förklara korrigeringen med grammatiska regler. Jag har jag gjort en skillnad mellan två typer av explicit kunskap såsom Åberg (2020:126) i sin undersökning: analyserad kunskap och metalingvistisk kunskap (se avsnitt 2.2.1). Analyserad kunskap har testats med hjälp av korrigeringarna av felen i testmeningarna och metalingvistisk kunskap med hjälp av förklaringarna av korrigeringarna. Vidare har jag indelat testmeningarna i tre kategorier på samma sätt som Åberg (2020:113): 1. testmeningar om inversion, 2. testmeningar om frågekonstruktioner, 3. testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

Först presenteras korrigeringarna och förklaringarna av de ovannämnda kategorierna. Utöver korrigeringarna och förklaringarna redogörs för relationen mellan dessa i samband med varje kategori. Till sist redovisas vad som var lättast respektive svårast för universitetsstuderaendena att korrigera och förklara. Resultaten behandlas på gruppnivå och illustreras med exempel ur materialet.

6.1 Korrigeringarna och förklaringarna av inversion

I detta avsnitt presenteras först båda gruppernas korrigeringar och förklaringar av inversion. Till sist redogörs för relationen mellan dessa. I testet finns det två meningar om inversion i huvudsatser som presenteras i tabell 4.

Tabell 4 Testmeningar om inversion (efter Åberg 2020:113)

Testmening	Satstyp	Fel
1a *I fjol vi reste till Norge.	Deklarativ huvudsats med omvänd ordföljd efter tidsadverbial	Utebliven inversion i deklarativ huvudsats
1b *Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.	Deklarativ huvudsats med omvänd ordföljd efter spetsställd bisats	Utebliven inversion i den efterställda huvudsatsen

Tabell 4 visar att ordföljden är felaktig i testmening 1a eftersom ordföljden är rak i stället för omvänd. Meningen har ett tidsadverbial *i fjol* som fundament, vilket kräver inversion, dvs. subjektet ska placeras efter det finita verbet: *I fjol reste vi till Norge*. Informanten fick 2 poäng om hen placerade det finita verbet *reste* före subjektet *vi*. Om hen gjorde några andra korrigeringar, fick hen endast 1 poäng. Även svaret *Vi reste till Norge i fjol* godkändes: två informanter angav det som ett alternativ. Vad gäller förklaringen fick informanten 1 poäng om hen angav att ordföljden är fel, att det krävs omvänd ordföljd eller att det finita verbet ska placeras på andra plats. Däremot krävde 2 poäng en noggrannare förklaring, dvs. eftersom satsen inleds av ett tidsadverbial/någon annan satsdel än subjekt, ska ordföljden vara omvänd.

Även i testmening 1b är ordföljden felaktig eftersom den saknar inversion. Subjektet har placerats före det finita verbet då ordföljden blir rak i stället för omvänd. Då meningen inleds med någon annan satsdel än subjekt, som i detta fall utgörs av en spetsställd bisats, måste det finita hjälp verbet komma före subjektet i den efterställda huvudsatsen: *Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands*. Predikatet i huvudsatsen bildas av en verbkedja som består av det finita hjälp verbet *skulle* och huvud verbet *resa* i infinitiv. Informanten fick 2 poäng om hen placerade hjälp verbet *skulle* före subjektet *jag*. Däremot fick informanten endast 1 poäng om hen gjorde några andra korrigeringar. Vad gäller förklaringen fick informanten 1 poäng om hen redogjorde för att ordföljden är fel. Om informanten kunde förklara att ordföljden ska vara omvänd eftersom en spetsställd bisats inleder satsen, fick hen 2 poäng. Härnäst presenteras korrigeringarna av inversion.

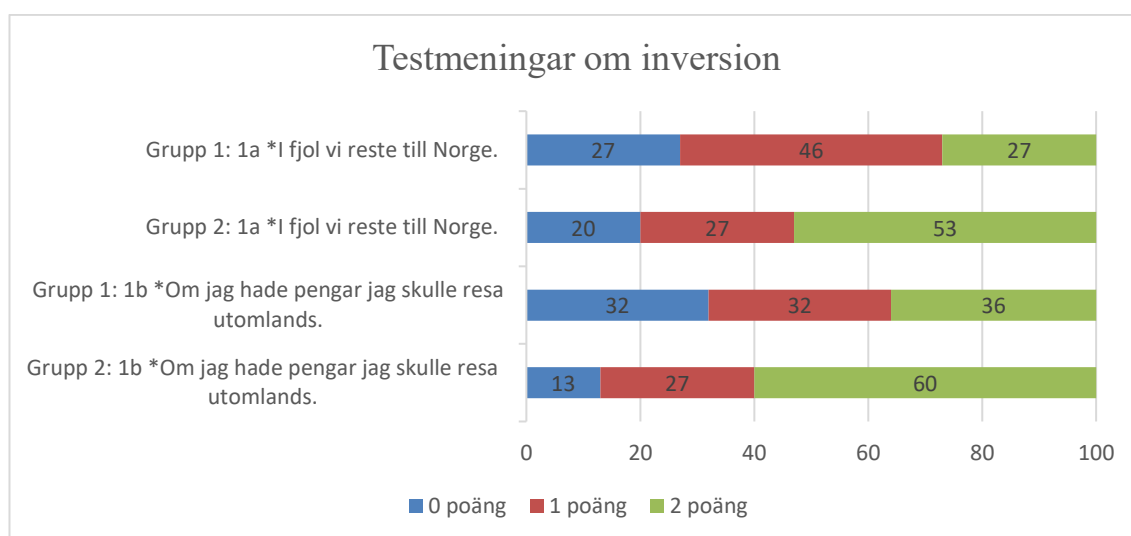
6.1.1 Korrigeringarna av inversion

Alla informanter i grupp 1 (n=22) och grupp 2 (n=15) korrigerade testmening 1a rätt. Ingen informant fick 1 poäng, dvs. ingen gjorde några andra korrigeringar. Vad gäller testmening 2b fick majoriteten, 95 %, av informanterna i grupp 1 korrigeringen rätt. En informant verkade ha glömt att skriva korrigeringen eftersom hen dock hade markerat stället där felet fanns. I grupp 2 fick alla korrigeringen rätt. Även i Åbergs (2020:141) undersökning korrigerade de flesta informanter båda meningarna rätt. Testmeningen med ett tidsadverbial som fundament **I fjol vi reste till Norge* var dock något lättare än testmeningen med en spetsställd bisats som fundament **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* (ibid.). Åbergs (2020:143) undersökning stöder därmed tidigare studier

enligt vilka inversionsregeln är svårare att behärska efter satsinledda bisatser än efter ett tidsadverbial (se t.ex. Bolander 1988, Lahtinen och Palviainen 2011). I min undersökning hade dock typen av fundament inte någon inverkan på korrigeringarna av inversion. Utifrån resultaten kan det konstateras att testmeningarna om inversion var lätt för mina informanter att korrigera. I följande avsnitt presenteras förklaringarna av inversion.

6.1.2 Förklaringarna av inversion

Majoriteten, dvs. 73 % av informanterna i grupp 1 och 80 % av informanterna i grupp 2 förklarade korrigeringen rätt i testmening 1a. Vad gäller testmening 1b förklarade de flesta, dvs. 68 % av informanterna i grupp 1 och 87 % i grupp 2 korrigeringen rätt. I figur 4 presenteras båda gruppernas procentandelar av de tre olika poängtalerna 0, 1 och 2 i testmeningarna.



Figur 4 Förklaringarna i testmeningar om inversion.

Som framgår av figur 4 hade informanterna i grupp 1 och 2 inga större problem med att förklara korrigeringarna i dessa två testmeningar. Endast något under en tredjedel i grupp 1 fick 0 poäng för förklaringar, dvs. inte kunde komma med några grammatiska regler, och de motsvarande andelarna var ännu lägre vad gäller grupp 2. I grupp 2, som fått mer undervisning i grammatik vid universitetet, var dock andelen informanter som kunde ange en noggrannare förklaring något högre, nämligen över hälften av informanterna (53 % och 60 %) fick 2 poäng i testmeningarna, jämfört med grupp 1 där andelarna var 27 % och 36 %.

Som framkommit visar tidigare studier att inversionsregeln är svårare att behärska efter satsinledda bisatser än efter ett tidsadverbial (se t.ex. Bolander 1988, Lahtinen och Palviainen 2011). Enligt Åbergs (2020:141) resultat var inversionsregeln efter en spetsställd bisats (testmening 1b) svårare att förklara än inversionsregeln efter ett tidsadverbial (testmening 1a). I min undersökning hade typen av fundament inte någon betydande inverkan på förklaringarna av inversion, dvs. det spelade inte någon stor roll om ett tidsadverbial eller en spetsställd bisats inledde meningen. Andelen rätta förklaringar var nämligen nästan densamma i båda testmeningarna. I det följande ges exempel på informanternas svar och poängsättningen.

(22) Testmening 1a: **Iffol vi reste till Norge.*

- A) Kun päälause alkaa muulla lauseenjäsennellä kuin subjekti, käytetään epäsuoraa sanajärjestystä. (0 p.)
[När en huvudsats börjar med någon annan satsdel än subjekt, används indirekt ordföljd.] (I28, grupp 2)
- B) Predikaatin tulee olla toisena lauseenjäsennä. (1 p.)
[Predikatet måste stå på andra plats i satsen.] (I10, grupp 1)
- C) Ajanmääre edessä; tarvitaan käänteinen sanajärjestys. (2 p.)
[Tidsuttryck i början av satsen; omvänd ordföljd behövs.]
(I36, grupp 2)

Det framgår av exempel 22A att informant I28 har fått 0 poäng pga. att hen har använt felaktig term. Man talar inte om *indirekt ordföljd* utan *omvänd ordföljd*. Endast korrekta termer godkändes för att informanten skulle få poäng. Hen har dock vetat att ordföljden är felaktig eftersom huvudsatsen inleds med någon annan satsdel än subjekt. Informant I10 (ex. 22B) har fått endast 1 poäng eftersom hen inte har förklarat noggrannare varför det finita verbet måste stå på andra plats. I exempel 22C har informant I36 däremot fått 2 poäng när hen har kunnat ange en noggrannare förklaring, dvs. eftersom ett tidsuttryck inleder satsen, ska ordföljden vara omvänd då det finita verbet placeras före subjektet. I exempel 23A-D illustreras poängsättningen i testmening 1b.

(23) Testmening 1b: **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.*

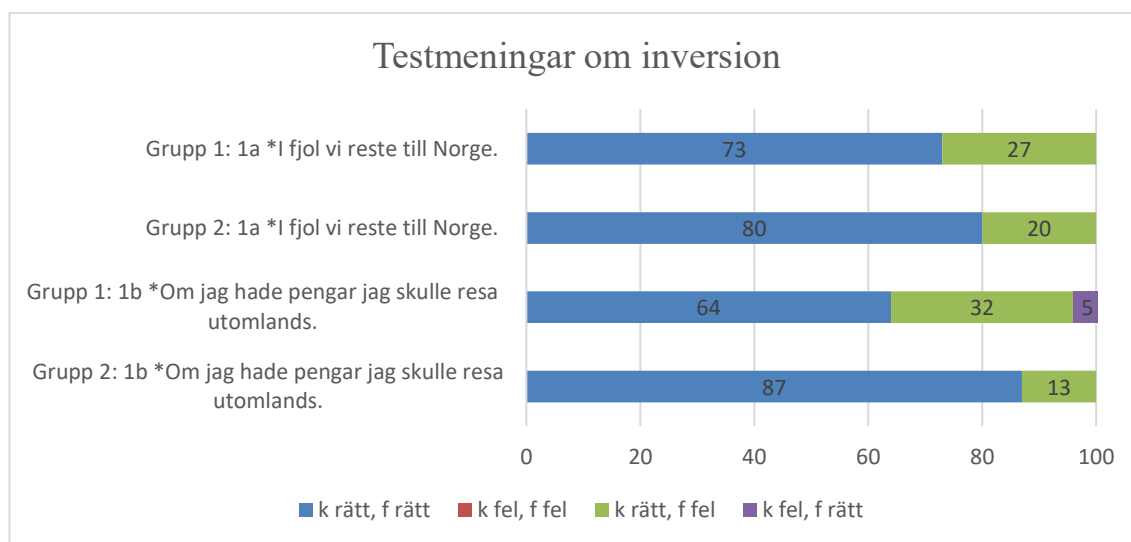
- A) Päälauseessa suora sanajärjestys. (0 p.)
[Rak ordföljd i huvudsatsen.] (I17, grupp 1)
- B) Sivulause päälauseen edellä → päälauseen sanajärjestys kääntyy. (1 p.)
[En bisats före huvudsatsen → ordföljden i huvudsatsen vänds om.] (I13, grupp 1)
- C) Sanajärjestys. (1 p.)
[Ordföljd.] (I30, grupp 2)
- D) Käänteinen sanajärjestys, alkaa sivulauseella. (2 p.)
[Omvänd ordföljd, inleds med en bisats.] (I24, grupp 2)

Av exempel 23A framgår att informant I17 har fått 0 poäng för felaktig förklaring. Det är inte fråga om *rak ordföljd* i detta fall utan *omvänd ordföljd*, dvs. det finita hjälpverbet *skulle* kommer före subjektet. Informant I13 (ex. 23B) har fått endast 1 poäng eftersom hen inte har redogjort för vad det innebär att ordföljden i huvudsatsen vänds om. Detta är ett av de fall där det var svårt att avgöra om man ska ge 1 eller 2 poäng. Jag bestämde mig för att ge endast 1 poäng pga. att man inte kan vara helt säker på vad hen menar med att ordföljden vänds om. I exempel 23C har informant I30 fått endast 1 poäng eftersom hen inte har kunnat ange en noggrannare förklaring. Hen har dock vetat att det är ordföljden som är felaktig. Informant I24 (ex. 23D) har däremot fått 2 poäng när hen har redogjort för att omvänd ordföljd krävs pga. den satsinledande bisatsen. I följande avsnitt presenteras relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av inversion.

6.1.3 Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av inversion

Det kan vara svårt för en inlärare att ge uttryck för grammatiska fenomen även om hen kan identifiera och korrigera grammatiska fel. Inläraren kan ofta anlita sin intuition eller känslan ”det här låter bra” utan att kunna verbalisera varför något är grammatiskt eller ogrammatiskt. (Ellis 2015a:419.) Enligt Ellis (1993:93) utvecklas dock explicit kunskap ofta tillsammans med metalingvistisk kunskap. Således ville jag även betrakta relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna genom att kategorisera svaren i följande kategorier: 1. rätt korrigering, rätt förklaring 2. fel korrigering, fel förklaring 3. rätt

korrigerig, fel förklaring 4. fel korrigerig, rätt förklaring. Som framkommit ha både 1- och 2 poängs svar inräknats i kategorin rätt korrigerig respektive rätt förklaring (se avsnitt 5.1.3). Figur 5 illustrerar relationen mellan korrigerigarna och förklaringarna i testmeningar 1a och 1b. K står för korrigerig och f för förklaring.



Figur 5 Relationen mellan korrigerigarna och förklaringarna av inversion.

Figur 5 visar att grupp 2 klarade sig något bättre i korrigerigarna och förklaringarna. Andelen informanter som fick både korrigerigen och förklaringen rätt var betydligt större i grupp 2 i testmening 1b. Informanter i grupp 1 däremot hade mera svårigheter att förklara korrigerigen med grammatiska regler i meningen. Figur 5 visar vidare att det kom några fall där informanterna inte kunde förklara korrigerigen även om de hade korrigerat felet rätt. Det är möjligt att de anlitate sin omedveten, intuitiv implicit kunskap i korrigerigarna. Inläraren kan nämligen ha både explicit och implicit kunskap om samma struktur och således kan hen anlita båda typerna av kunskap i ett test (Ellis 2015a:433–434). Det kan också bero på att de inte hade metalingvistisk kunskap om strukturen. Som framkommit innebär explicit kunskap inte alltid metalingvistisk kunskap, dvs. inläraren kan veta varför en mening är grammatisk eller ogrammatisk, men hen kan inte förklara varför (Ellis 2015a:419). I grupp 1 kom det även fram ett fall där informanten fick korrigerigen men inte förklaringen rätt. Hen verkade ha glömt att skriva korrigerigen eftersom hen dock hade markerat stället där felet fanns. Exempel 24A-B och 25A-B illustrerar relationen mellan korrigerigarna och förklaringarna av inversion i testmeningarna.

(24) Testmening 1a: **I fjol vi reste till Norge.*

- A) I fjol reste vi till Norge. (2 p.)
Verbi 2. paikalla päälauseessa. (1 p.)
[Verbet på andra plats i en huvudsats.] (I17, grupp 1)
- B) I fjol reste vi till Norge. (2 p.)
Käänteinen sanajärjestys, koska ajanmääre alussa. (2 p.)
[Omvänd ordföljd eftersom ett tidsuttryck i början.] (I24, grupp 2)

(25) Testmening 1b: **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.*

- A) Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands. (2 p.)
Sivulauseen sanajärjestys. (0 p.)
[Bisatsordföljd.] (I31, grupp 2)
- B) Om jag hade pengar skulle jag resa utomlands. (2 p.)
Sivulause päälauseen edellä kääntää sanajärjestyksen. (1 p.)
[En bisats i början av huvudsatsen vänder ordföljden om.]
(I22, grupp 1)

I exempel 24A har informant I17 fått 2 poäng för korrigeringen men endast 1 poäng för förklaringen eftersom hen inte har redogjort för varför det finita verbet måste stå på andra plats i satsen. Informant I24 (ex. 24B) har däremot fått 2 poäng för korrigeringen och förklaringen när hen har förklarat att omvänd ordföljd behövs pga. att ett tidsuttryck inleder huvudsatsen. I exempel 25A har informant I31 fått 2 poäng för korrigeringen men 0 poäng för förklaringen pga. att det inte är fråga om bisatsordföljd utan omvänd ordföljd då det finita verbet placeras före subjektet. Informant I22 (ex. 25B) har fått 2 poäng för korrigeringen men endast 1 poäng för förklaringen eftersom hen inte har klargjort vad det innebär att en bisats i början av huvudsatsen vänder ordföljden om. Korrigeringarna och förklaringarna har granskats separat. Således kan man inte helt säkert veta vad informanten menar med att ordföljden vänds om.

Resultaten visar att de flesta informanter i båda grupperna kunde både korrigera ordföljdsfelet och förklara korrigeringen med grammatiska regler i båda testmeningarna. Det måste dock påpekas att noggrannheten i förklaringarna varierade. I grupp 2 var andelen informanter som fick både korrigeringen och förklaringen rätt något större, men skillnaden var relativt liten. Det kan konstateras att inversionen var lätt för informanterna

i båda grupperna både att korrigera och förklara. Även om tidigare studier (se t.ex. Bolander 1988, Lahtinen och Palviainen 2011) har visat att inversionsregeln är svårare att behärska efter satsinledda bisatser än efter ett tidsadverbial, verkade detta inte vara fallet i min undersökning. Typen av fundament verkade nämligen inte ha någon betydande inverkan på korrigeringarna och förklaringarna av inversion. I Åbergs (2020:141) undersökning kunde över hälften, 60 %, av informanterna både korrigera ordföljdsfelet och förklara korrigeringen i testmening 1a i början av kursen. I slutet av kursen var andelen 81 % och ett halvt år efter kursen 79 %. Som framkommit deltog endast en del av informanterna i det sista testtillfället (se kapitel 4). Däremot fick endast 34 % av informanterna både korrigeringen och förklaringen rätt i testmening 1b i början av kursen. I slutet av kursen var andelen 55 % och ett halvt år efter kursen 54 %. Inversionsregeln var således betydligt svårare för informanterna efter ett tidsadverbial än efter en spetsställd bisats. (Åberg 2020:141–143.) Härnäst går jag vidare till den nästa kategorin, nämligen korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner.

6.2 Korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner

I detta avsnitt presenteras först korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner i båda grupperna. Till sist redogörs för relationen mellan dessa. I testet finns det två meningar om frågekonstruktioner. Den ena är en direkt fråga (2a), dvs. en frågeordsfråga, den andra är en indirekt fråga (2b), dvs. en frågebisats. Meningarna presenteras i tabell 5.

Tabell 5 Testmeningar om frågekonstruktioner (efter Åberg 2020:114)

Testmening	Satstyp	Fel
2a *Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?	Direkt fråga, frågeordsfråga	Utebliven inversion
2b *Jag undrar vem kom in just.	Frågebisats	Subjektsmärket <i>som</i> fattas

Av tabell 5 framgår att ordföljden är rak i stället för omvänd i testmening 2a där subjektet *du* är felplacerat före det finita verbet *tittar*. Det är fråga om en direkt fråga som inleds med ett frågeord. Då ska det finita verbet komma före subjektet: *Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna?* Informanten fick 2 poäng om hen placerade subjektet efter det

finita verbet. Om hen gjorde några andra korrigeringar fick hen endast 1 poäng. Vad gäller förklaringen fick informanten 1 poäng om hen konstaterade att ordföljden är fel. Däremot krävde 2 poäng att informanten redogjorde för att det handlar om en frågesats, vilket orsakar att ordföljden ska vara omvänd.

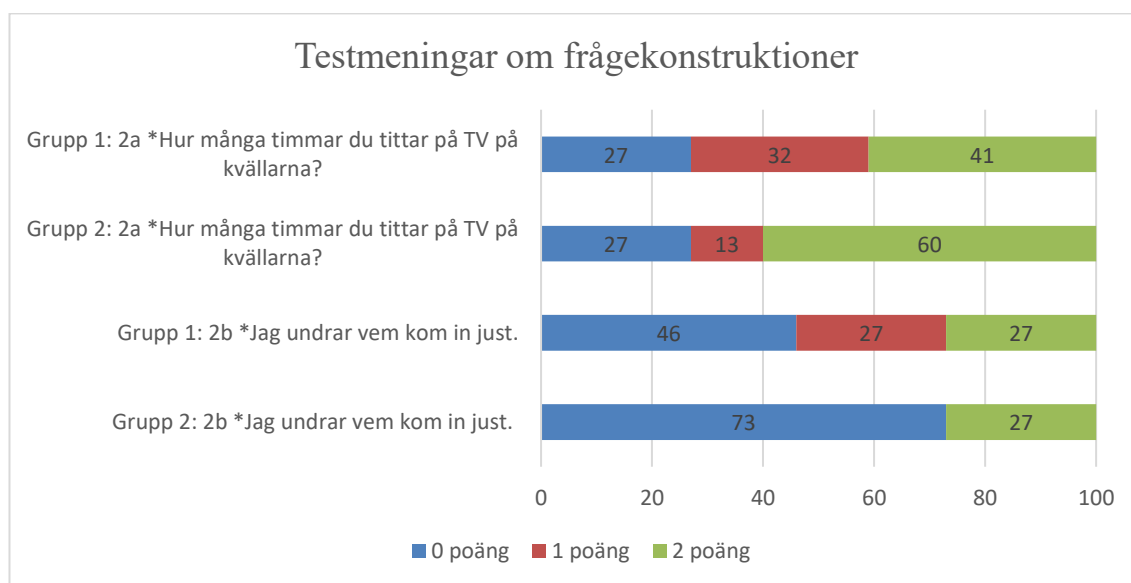
I testmening 2b fattas subjektmärket *som*, vilket är obligatoriskt när frågeordet är subjekt eller en del av subjekt (SAG 4:555). *Vem* är subjekt i den indirekta frågesatsen varför *som* måste tilläggas. Informanten fick 2 poäng för korrigeringen om hen tillade *som* efter frågeordet *vem*. Både *Jag undrar vem som kom in just* och *Jag undrar vem som just kom in* godkändes som rätta svar. Däremot fick informanten endast 1 poäng om hen gjorde några andra korrigeringar. Vad gäller förklaringen fick informanten 1 poäng om hen redogjorde för att *som* fattas eller att det handlar om en indirekt frågesats. Om informanten förklarade att ordet *som* måste tilläggas eftersom frågeordet *vem* är subjekt i satsen, fick hen 2 poäng. Däremot ansågs förklaringen vara felaktig om informanten endast förklarade att tidsadverbialet *just* är felplacerat utan att nämna subjektmärket *som*. Härnäst presenteras korrigeringarna av frågekonstruktioner.

6.2.1 Korrigeringarna av frågekonstruktioner

I grupp 1 (n=22) korrigerade nästan alla informanter, 95 %, testmening 2a rätt. I grupp 2 (n=15) korrigerade alla meningens rätt. Vad gäller testmening 2b fick de flesta informanter i grupp 1, 91 %, korrigeringen rätt medan endast något över hälften, 60 %, fick korrigeringen rätt i grupp 2. Detta resultat är något överraskande eftersom en av mina hypoteser (se kapitel 4) var att bruket av subjektmärket *som* är svårt för informanterna, vilket sålunda tycks bara delvis stämma. Det är intressant att notera att en större andel av de längre hunna studenterna inte kunde tillägga ordet *som* medan detta inte orsakade några svårigheter för grupp 1. I Åbergs (2020:144) undersökning däremot var testmening 2b en av de svåraste meningarna: endast 17 % av hennes informanter korrigerade meningens rätt i början av kursen. Testmening 2a var betydligt lättare: de flesta, 79 %, av hennes informanter fick korrigeringen rätt i början av kursen (ibid.). I följande avsnitt presenteras förklaringarna av frågekonstruktioner.

6.2.2 Förklaringarna av frågekonstruktioner

Majoriteten, dvs. 73 % av informanterna i grupp 1 och 73 % av informanterna i grupp 2 kunde ange rätt förklaring i testmening 2a. Vad gäller testmening 2b fick något över hälften, 55 %, i grupp 1 förklaringen rätt. Däremot i grupp 2 angav endast något över en fjärdedel, 27 %, rätt förklaring. I figur 6 presenteras båda gruppernas procentandelar av de tre olika poängtalerna 0, 1 och 2 i testmeningarna.



Figur 6 Förklaringarna i testmeningar om frågekonstruktioner.

Det framgår av figur 6 att båda grupperna klarade sig bra i förklaringarna i testmening 2a. Andelen informanter som kunde ange en noggrannare förklaring var dock något större i grupp 2. Endast något under en tredjedel i båda grupperna kunde inte förklara korrigeringen i meningen. Grupp 1 klarade sig relativt bra även i testmening 2b: något över hälften fick förklaringen rätt. Däremot orsakade testmeningen svårigheter i grupp 2: endast något över en fjärdedel fick förklaringen rätt. Även korrigeringarna verkade vara svårare i grupp 2 än i grupp 1 (se figur 7). Exempel 26A-C illustrerar poängsättningen för förklaringarna i testmening 2a.

(26) Testmening 2a: **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?*

- A) Kysymyslauseessa kielteinen sanajärjestys. (0 p.)
[Negativ ordföljd i en frågesats.] (I19, grupp 1)

- B) Käänteinen sanajärjestys. (1 p.)
[Omvänd ordföljd.] (I23, grupp 2)
- C) Predikaatti tulee ennen subjektia kysymyslauseissa. (2 p.)
[Predikatet kommer före subjektet i frågesatser.] (I29, grupp 2)

Som framgår av exempel 26A har informant I19 fått 0 poäng eftersom det inte finns någon term *negativ ordföljd* i svenskan utan *omvänd ordföljd*. I exempel 26B har informant I23 fått endast 1 poäng eftersom hen inte har förklarat noggrannare att det är fråga om en frågesats varför ordföljden ska vara omvänd. Informant I29 (ex. 26C) har däremot fått 2 poäng när hen har redogjort för att det handlar om en frågesats och därför ska det finita verbet placeras före subjektet. I exempel 27A-C belyses poängsättningen för förklaringarna i testmening 2b.

(27) Testmening 2b: **Jag undrar vem kom in just.*

- A) Som on subjekt ja se vaaditaan. (0 p.)
[Som är subjekt och det krävs.] (I4, grupp 1)
- B) Kysymyssana *vem*-kanssa täytyy käyttää *som*-sanaa. (1 p.)
[Med frågeordet *vem* måste man använda ordet *som*.] (I1, grupp 1)
- C) Epäsuorassa kysymyslauseessa, jos kysymyssana on subjekt tai sen osa, pitää lauseeseen lisätä 'som'. (2 p.)
[Om frågeordet är subjekt eller en del av subjekt i en indirekt frågesats, måste *som* tilläggas.] (I26, grupp 2)

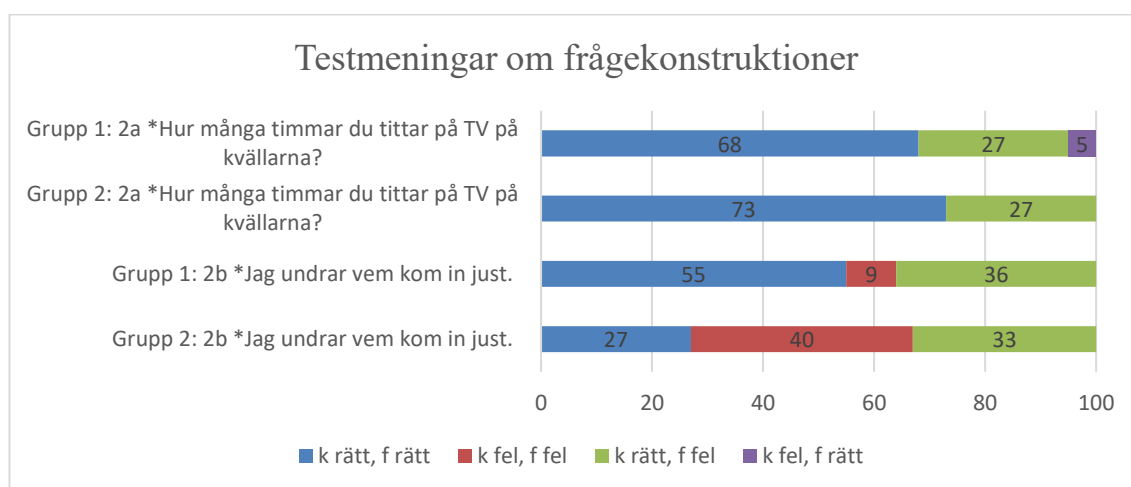
Av exempel 27A framgår att informant I4 har fått 0 poäng eftersom det är frågeordet *vem* som är subjekt i satsen inte *som*. I exempel 27B har informant I1 fått endast 1 poäng pga. att hen inte har förklarat noggrannare varför *som* måste tilläggas. Informant I26 (ex. 27C) har däremot fått 2 poäng eftersom hen har kunnat ange en noggrannare förklaring med grammatiska termer.

Det kan utifrån resultatet konstateras att korrigeringen i frågeordsfrågan med utebliven inversion var lätt att förklara, nämligen majoriteten i båda grupperna fick förklaringen rätt. Det måste dock påminnas att noggrannheten i förklaringarna varierade, vilket även var fallet i Hus (2011) undersökning. Däremot förekom det en betydande skillnad mellan

grupperna vad gäller förklaringarna i testmening 2b, nämligen majoriteten i grupp 2 fick inte förklaringen rätt medan ungefär hälften i grupp 1 kunde förklara korrigeringen. Bruket av *som* i en indirekt fråga var således mycket svårare för grupp 2 att förklara och även korrigera (se figur 7). Även i Åbergs (2020:144) undersökning var testmening 2b en av de svåraste, dvs. endast 6 % av informanterna kunde ange rätt förklaring i början av kursen. Hennes resultat stöder tidigare studier enligt vilka bruket av *som* i indirekta frågor tillägnas allra sist vad gäller ordföljden i frågekonstruktioner (se t.ex. Hyltenstam 1978, Philipsson 2007). Korrigeringen i testmening 2a däremot var mycket lättare för hennes informanter att förklara: ungefär hälften, 51 %, fick förklaringen rätt i början av kursen. (Åberg 2020:144, 146.) Härnäst presenteras relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner.

6.2.3 Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner

Över hälften av informanterna i grupp 1 och 2 kunde både korrigera ordföljdsfelet och förklara korrigeringen rätt i testmening 2a. Ungefär hälften av informanterna i grupp 1 fick både korrigeringen och förklaringen rätt även i testmening 2b. Däremot i grupp 2 fick endast 27 % av informanterna både korrigeringen och förklaringen rätt i meningen. I figur 7 illustreras relationen mellan förklaringarna och korrigeringarna av frågekonstruktioner i testmeningarna.



Figur 7 Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna av frågekonstruktioner.

Figur 7 visar att de flesta informanter i båda grupperna kunde både korrigera felet och förklara korrigeringen i testmening 2a. En informant i grupp 1 kunde förklara korrigeringen men hen inte hade korrigerat felet i testmening 2a. Det verkade som om att hen hade glömt att skriva korrigeringen eftersom hen dock hade understrukt stället där felet fanns. Testmening 2b däremot orsakade svårigheter i grupp 2: endast något över en fjärdedel fick både korrigeringen och förklaringen rätt. Andelen informanter som varken kunde korrigera eller förklara felet i meningen var nästan hälften, 40 %. Det är överraskande eftersom grupp 2 redan hade genomgått den obligatoriska grammatikkursen som hör till grundstudier och således fått explicit undervisning av ordföljdsregler även på universitetsnivå utöver skolundervisning. Grupp 1 däremot klarade sig betydligt bättre i testmeningen: något över hälften, 55 %, kunde både korrigera felet och förklara korrigeringen. Det måste dock påpekas att noggrannheten i förklaringarna varierade (se figur 6). Andelen informanter som varken fick korrigeringen eller förklaringen rätt var endast 9 %.

Ungefär en tredjedel i båda grupperna kunde endast korrigera felet men inte förklara korrigeringen i båda testmeningarna. Det är möjligt att de anlidade sin implicita kunskap i korrigeringarna. Bialystok (1979:98) anser att korrektheten kan bedömas implicit medan detaljerad information om felen kräver explicit kunskap. Inläraren kan ha både explicit och implicit kunskap om samma struktur och därmed kan hen anlita båda typerna av kunskap i ett test. Det kan således endast antas att ett visst test får fram en viss typ av kunskap. (Ellis 415a:433–434.) Jag har utgått från att denna typ av test mäter informanternas explicita kunskap. Det är också möjligt att explicit kunskap ha automatiserats och då liknar implicit kunskap (DeKeyser 2003:329). Det är därmed inte möjligt att helt skilja mellan explicit och implicit kunskap (Åberg 2020:140). I det följande ges exempel på informanternas svar och poängsättningen i testmeningarna.

(28) Testmening 2a: **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?*

- A) Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna? (2 p.)
 Kysymyslause = epäsuora sanajärjestys. (0 p.)
 [En frågesats = indirekt ordföljd.] (I28, grupp 2)
- B) Hur många timmar tittar du på TV på kvällarna? (2 p.)
 Verbi 2. paikalla suorassa kysymyslauseessa. (2 p.)

[Verbet på andra plats i en direkt frågesats.] (I17, grupp 1)

- C) Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna? (0 p.)
 Kysymyslause → sanajärjestys käänteinen. (2 p.)
 [En frågesats → ordföljden är omvänd.] (I13, grupp 1)

(29) Testmening 2b: **Jag undrar vem kom in just.*

- A) Jag undrar vem kom just in. (0 p.)
 Kuulostaa paremmalta. (0 p.)
 [Det låter bättre.] (I27, grupp 2)
- B) Jag undrar vem som kom in just. (2 p.)
 Vem on subjektina, ei voi olla yksin. (2 p.)
 [Vem är subjekt, det kan inte stå ensam.] (I21, grupp 1)

I exempel 28A har informant I28 fått 2 poäng för korrigeringen men 0 poäng för förklaringen eftersom hen har använt felaktig term *indirekt ordföljd* i stället för *omvänd ordföljd*. Informant I17 (ex. 28B) har fått 2 poäng för korrigeringen och förklaringen när hen har konstaterat att det är fråga om en direkt frågesats, vilket leder till att det finita verbet ska stå på andra plats. Exempel 28C är ett fall där informanten har fått förklaringen, men inte korrigeringen, rätt. Informant I13 har fått 0 poäng för korrigeringen men 2 poäng för förklaringen. Det verkade som om att hen hade glömt att skriva korrigeringen eftersom hen dock hade understrukt stället där felet fanns. I exempel 29A har informant I27 fått 0 poäng för korrigeringen och förklaringen pga. att hen inte alls har tagit hänsyn till att ordet *som* fattas. Informant I21 (ex. 29B) har däremot fått 2 poäng för korrigeringen och förklaringen eftersom hen har tillagt ordet *som* och redogjort för att när frågeordet är subjekt, måste ordet *som* tilläggas.

Resultaten visar att en direkt fråga med utebliven inversion (2a) var lättare för båda grupperna att korrigera och förklara än bruket av *som* i en indirekt fråga (2b). Vad gäller testmening 2b var skillnaden mellan grupperna betydande: ungefär hälften i grupp 1 fick både korrigeringen och förklaringen rätt medan endast något över en fjärdedel i grupp 2 kunde både korrigera felet och förklara korrigeringen. Detta stöder tidigare studier enligt vilka bruket av *som* i indirekta frågor inlärs allra sist vad gäller ordföljden i frågekonstruktioner (se t.ex. Hyltenstam 1978, Philipsson 2007). I jämförelse med Åbergs (2020:144) resultat kunde ungefär hälften, 49 %, både korrigera felet och förklara korrigeringen i testmening 2a i början av kursen. Därtill kom det fram ett fall, 2 %, där

informanten hade kunnat förklara korrigeringen men inte korrigera ordföljdsfelet i testmening 2a (ibid.). I min undersökning var det fråga om att informanten troligen hade glömt att korrigera felet eftersom hen dock hade understrukit stället där felet fanns. Vad gäller testmening 2b var den en av de svåraste meningarna för Åbergs (2020:144) informanter att korrigera och förklara: endast 6 % av informanterna fick både korrigeringen och förklaringen rätt i början av kursen. I slutet av kursen var andelen fortfarande liten, 21 % (ibid.). Härnäst presenteras den sista kategorin, nämligen korrigeringsarna och förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

6.3 Korrigeringsarna och förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial

I detta avsnitt presenteras först båda gruppernas korrigeringar och förklaringar i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial. Till sist redogörs för relationen mellan dessa. I testet finns det tre meningar som har felplacerad negation eller felplacerat mittfälsadverbial. Den första meningen (3a) består av två samordnade huvudsatser med en felplacerad negation i den andra huvudsatsen. Den andra meningen (3b) är en negerande bisats där negationen är felplacerad. Den tredje meningen (3c) är en indirekt *ja/nej*-fråga med ett felplacerat mittfälsadverbial. Meningarna presenteras i tabell 6.

Tabell 6 Testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial (efter Åberg 2020:116)

Testmening	Satstyp	Fel
3a *Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.	Två samordnade huvudsatser, ett finit verb	Felplacerad negation
3b *Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.	Negerande bisats, hjälpverb + huvudverb	Felplacerad negation
3c *Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.	Indirekt <i>ja/nej</i> -fråga, hjälpverb + huvudverb	Felplacerat mittfälsadverbial

Det framgår av tabell 6 att negationen i den senare huvudsatsen är felplacerad i testmening 3a som bildas av två samordnade huvudsatser. Satsen har bisatsordföljd, dvs. negationen

står före det enkla huvud verbet *kom*. Negationen ska stå efter det finita verbet eftersom det handlar om en huvudsats som samordnas med den första satsen med konjunktionen *men*: *Vi skulle träffas vid torget men han kom inte*. I testmening 3b är negationen felplacerad i bisatsen eftersom den står efter hjälpverbet *skulle*. I en bisats ska negation placeras före det finita verbet: *Jag har alltid drömt om att jag inte skulle behöva arbeta*. I den sista testmeningen (3c) är mittfälsadverbialen *gärna* felplacerat i en indirekt *ja/nej*-fråga, dvs. det står efter hjälpverbet *ville*. I en bisats placeras mittfälsadverbial före det finita verbet: *Mamma undrade om flickorna gärna ville höra samma saga som i går*.

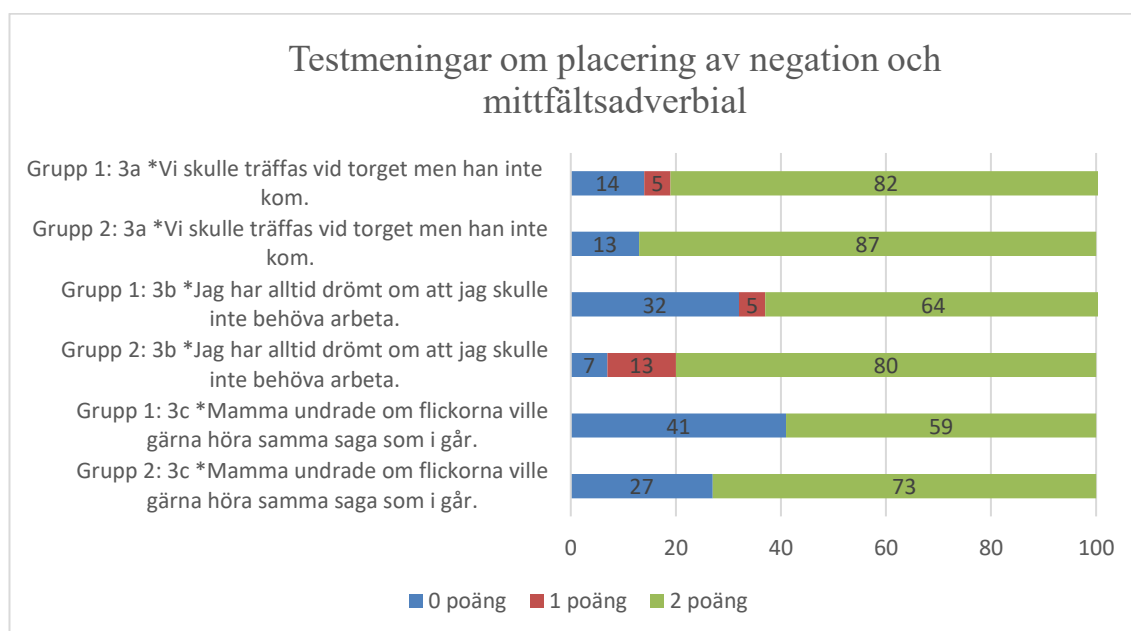
Korrigeringen i testmening 3a ansågs vara rätt om informanten placerade negationen efter det finita verbet. Då fick hen 2 poäng. Om hen gjorde några andra korrigeringar, fick hen endast 1 poäng. Vad gäller förklaringen fick informanten 1 poäng om hen konstaterade att ordföljden är felaktig eller att negationen ska placeras efter det finita verbet. Däremot krävde 2 poäng att informanten redogjorde för att det är fråga om en huvudsats där negationen ska placeras efter det finita verbet.

Vad gäller korrigeringen i testmening 3b krävde 2 poäng att informanten placerade negationen före hjälpverbet *skulle* i bisatsen. Om hen gjorde några andra korrigeringar, fick hen endast 1 poäng. Rätt förklaring krävde att informanten konstaterade att ordföljden är felaktig. Då fick hen 1 poäng. Däremot krävde 2 poäng en noggrannare förklaring, dvs. att negationen placeras enligt regeln *konsukiepre* (se avsnitt 3.2) i bisatsen.

I testmening 3c fick informanten 2 poäng för korrigeringen om hen placerade mittfälsadverbialen *gärna* före hjälpverbet *ville*. Däremot fick informanten endast 1 poäng om hen gjorde några andra korrigeringar. Förklaringen ansågs vara rätt om informanten angav att ordföljden är felaktig eller att *gärna* är felplacerat. Om informanten kunde redogöra för att *gärna* placeras enligt regeln *konsukiepre* i bisatsen, fick hen 2 poäng. Härnäst presenteras korrigeringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

6.3.1 Korrigeringsarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial

Majoriteteten, dvs. 86 % av informanterna i grupp 1 och 87 % av informanterna i grupp 2 fick korrigeringen rätt i mening 3a. Vad gäller testmening 3b angav över hälften, 68 %, av informanterna i grupp 1 rätt korrigerings. I grupp 2 angav majoriteteten, 93 %, rätt korrigerings. I testmening 3c kunde något över hälften, dvs. 59 % av informanterna i grupp 1 och 73 % av informanterna i grupp 2 korrigera felet rätt. I figur 8 presenteras gruppernas procentandelar av de olika poängtalerna 0, 1 och 2 i testmeningarna.



Figur 8 Korrigeringsarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

Det framgår av figur 8 att felet i testmening 3a var lättast att korrigera i grupp 1. En informant i grupp 1 gjorde en ytterligare korrigerings och därmed fick endast 1 poäng. Den största skillnaden mellan grupperna förekommer i testmening 3b som var något svårare för grupp 1: ungefär en tredjedel kunde inte korrigera felet. Däremot var testmeningen lättast i grupp 2, nämligen nästan alla kunde korrigera felet. Det kom även fram några fall där informanterna hade gjort en annan korrigerings i testmening 3b. De fick således endast 1 poäng. Testmening 3c var svårast för båda grupperna. Grupp 2 klarade sig dock något bättre i korrigeringsarna. I exempel 30A och 31A-B presenteras fall där informanten har fått 0 poäng för korrigerings.

30) Testmening 3a: **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.*

- A) Vi skulle träffas vid tårget men han inte kom. (0 p.)
(I25, grupp 2)

31) Testmening 3c: **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.*

- A) Mamma undrade om flickorna ville gärna höra den samma saga som i går. (0 p.) (I25, grupp 2)
- B) Mamma undrade om flickorna skulle gärna ha velat höra samma saga som i går. (0 p.) (I8, grupp 1)

Som framgår av exempel 30A har informant I25 inte alls tagit hänsyn till ordföljden utan hen har ändrat bokstaven *o* till *å* i ordet *torget*. I exempel 31A har informant I25 tillagt ordet *den* utan att korrigera ordföljdsfelet. Informant I8 (ex. 31B) har däremot ändrat predikatet men inte placering av *gärna*. Informanterna har därmed fått 0 poäng. I exempel 32A och 33A illustreras fall där informanten har fått endast 1 poäng.

(32) Testmening 3a: **Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.*

- A) Vi skulle ha träffats vid torget men han kom inte. (1 p.)
(I1, grupp 1)

(33) Testmening 3b: **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.*

- A) Jag har alltid drömt om att jag inte behövde arbeta. (1 p.)
(I24, grupp 2)

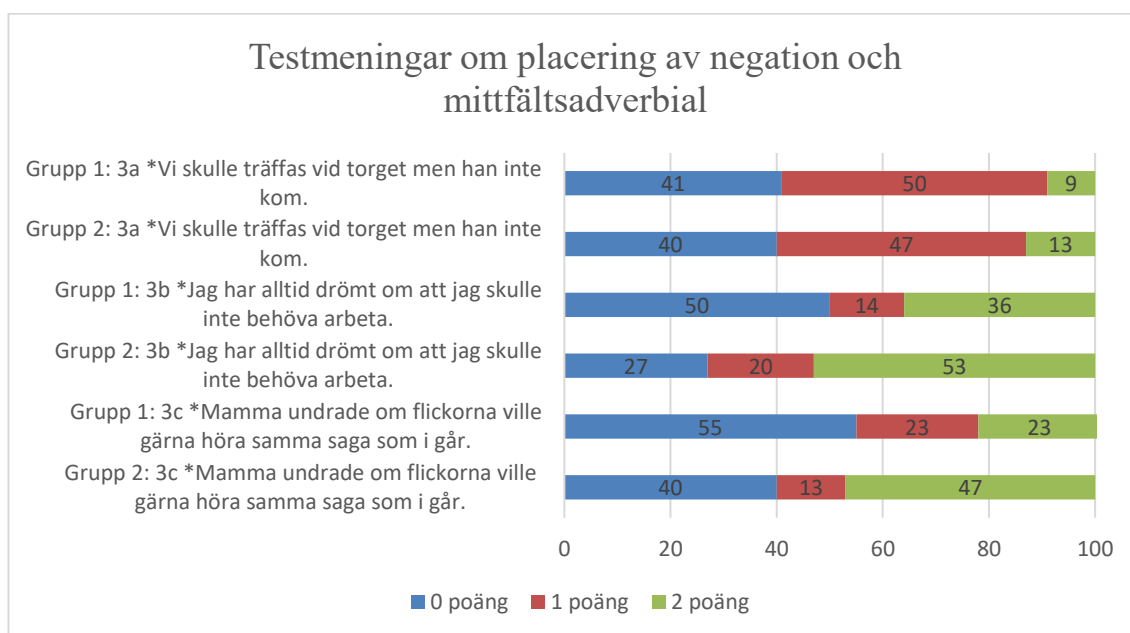
I exempel 32A har informant I1 tillagt verbet *ha* i satsen och därmed fått endast 1 poäng. Hen har dock placerat negationen rätt efter det finita verbet. I exempel 33A har informant I24 ändrat predikatet i bisatsen till *behövde*. Hen har därmed fått endast 1 poäng även om negationen är placerad rätt.

Utifrån resultaten kan det konstateras att placering av negation och mittfälsadverbial var relativt lätt för mina informanter att korrigera, nämligen de flesta informanter i båda grupperna korrigerade de tre testmeningarna rätt. Placering av negation i testmeningen med två samordnade huvudsatser orsakade inte stora svårigheter för informanterna då

majoriteten i båda grupperna fick korrigeringen rätt. Vad gäller bisatsordföljden var placering av mittfälsadverbialet *gärna* något svårare än placering av negation, vilket även var fallet i Åbergs (2020:150) undersökning. I jämförelse med Åbergs (2020:147) resultat, fick endast 43 % av hennes informanter korrigeringen rätt i testmening 3a i början av kursen. Enligt Åberg (ibid.) kan detta bero på att informanterna inte kom ihåg att *men* inleder en huvudsats i stället för en bisats. Vad gäller testmening 3b kunde endast 30 % av hennes informanter korrigera meningen rätt i början av kursen. Det är fråga om en bisats med en verbkedja. Tidigare studier har visat att placering av negation är svårare i bisatser med en verbkedja än i bisatser med ett enkelt verb (se t.ex. Hyltenstam 1977, Bolander 1988, Paavilainen 2015). (Åberg 2020:150–151.) Testmening 3c var svårast för informanterna i hennes undersökning: endast 2 % av informanterna korrigerade meningen rätt i början av kursen (ibid.). Enligt Åberg (2020:151) kan detta bero på att de inte lade märke till att satsadverbialet *gärna* placeras på samma ställe som negation. Härnäst presenteras förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

6.3.2 Förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial

I testmening 3a kunde något över hälften i båda grupperna förklara korrigeringen: 59 % i grupp 1 och 60 % i grupp 2. Vad gäller testmening 3b angav hälften av informanterna i grupp 1 rätt förklaring. Motsvarande andel var 73 % i grupp 2. I testmening 3c kunde ungefär hälften, 45 %, av informanterna i grupp 1 förklara korrigeringen medan något över hälften, 60 %, av informanterna i grupp 2 fick förklaringen rätt. Figur 9 visar gruppernas procentandelar av poängtalen 0, 1 och 2 i testmeningarna.



Figur 9 Förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

Av figur 9 framgår att endast få i båda grupperna kunde ange en noggrannare förklaring i testmening 3a. Andelen informanter som kunde ange en noggrannare förklaring var något större i grupp 2 i alla testmeningarna. Den största skillnaden mellan grupperna förekommer i testmening 3b som var betydligt svårare i grupp 1: hälften av informanterna fick 0 poäng. Testmeningen var även en av de svåraste att korrigera i grupp 1 (se avsnitt 6.3.1). Korrigeringen i testmening 3c var svårast att förklara i grupp 1: endast 45 % fick förklaringen rätt. I grupp 2 däremot var andelen rätta förklaringar densamma i testmeningar 3a och 3c. Andelen 2 poängs svar var dock större i testmening 3c. I exempel 34A-C illustreras poängsättningen för förklaringarna i testmening 3a.

(34) Testmening 3a: *Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.

- A) Rinnasteisen sivulauseen sanajärjestys on suora, ei *konsukiepre*.
(0 p.)
[Ordföljden är rak i den samordnade bisatsen, inte *konsukiepre*.]
(I15, grupp 1)
- B) Väärä sanajärjestys. (1 p.)
[Fel ordföljd.] (I2, grupp 1)

- C) Päälauseessa liikkuva määre tulee predikaatin jälkeen. (2 p.)
 [I en huvudsats kommer s.k. rörlig bestämning efter predikatet.]
 (I26, grupp 2)

Exempel 34A visar att informant I15 har fått 0 poäng eftersom det inte är fråga om ordföljden i en bisats utan i en huvudsats. Informant I2 (ex. 34B) har fått endast 1 poäng pga. att hen inte har redogjort för att det handlar om en huvudsats och av denna anledning ska negationen placeras efter det finita verbet. Informant I26 (ex. 34C) har däremot fått 2 poäng när hen har kunnat ange en noggrannare förklaring med grammatiska termer. I exempel 35A-C illustreras poängsättningen i testmening 3b.

(35) Testmening 3b: **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.*

- A) Sivulause alkaa konjuktiolla (*att*), joten tarvitaan käänteistä sanajärjestystä. (0 p.)
 [Bisatsen inleds med konjunktionen (*att*) varför omvänd ordföljd behövs.] (I32, grupp 2)
- B) Sivulauseen sanajärjestys. (1 p.)
 [Bisatsordföljd.] (I23, grupp 2)
- C) Sivulauseen sanajärjestys, ”KONSUKIEPRE”. (2 p.)
 [Bisatsordföljd, ”KONSUKIEPRE”.] (I36, grupp 2)

Exempel 35A visar att informant I32 har fått 0 poäng för användning av felaktig term *omvänd ordföljd* i stället för *rak ordföljd* som gäller i bisatser. Därtill har hen inte tagit hänsyn till negationens placering. Informant I23 (ex. 35B) har fått endast 1 poäng eftersom hen inte har förklarat noggrannare vad bisatsordföljd innebär. Informant I36 (ex. 35C) har däremot öppnat bisatsordföljden med regeln *konsukiepre* och således fått 2 poäng. Exempel 36A-C illustrerar poängsättningen i testmening 3c.

(36) Testmening 3c: **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.*

- A) Väärä aikamuoto. (0 p.)
 [Fel tempus.] (I19, grupp 1)
- B) KONSUKIEPRE. (1 p.) (I22, grupp 1)

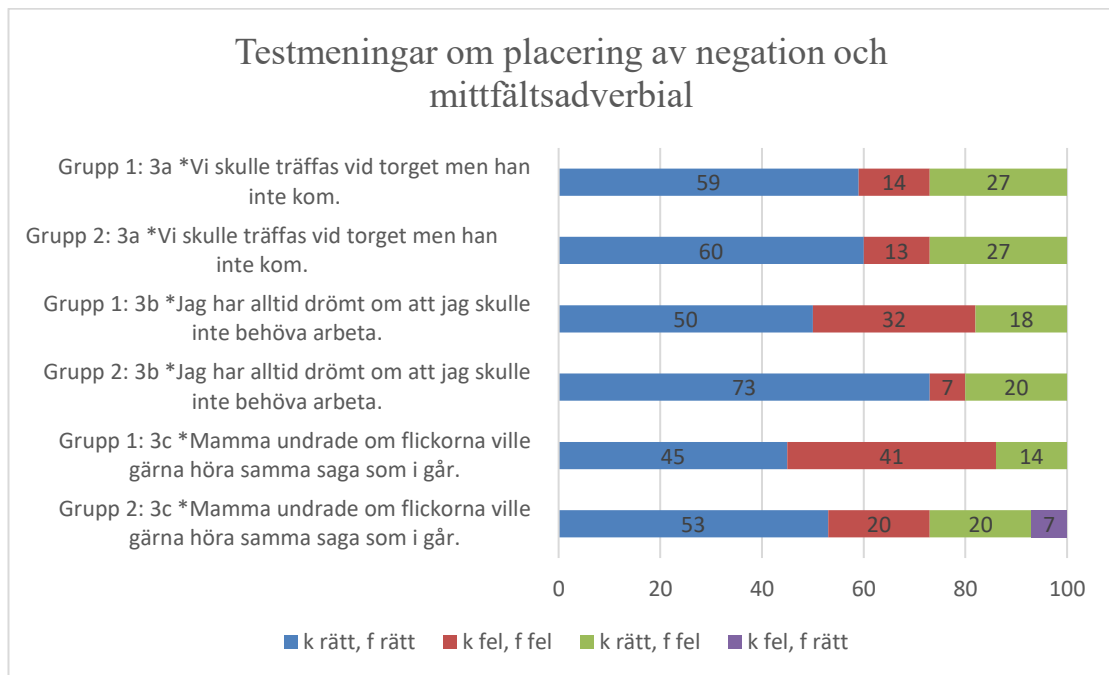
- C) Sivulauseen sanajärjestys, liikkuva määre ennen predikaattia.
(2 p.)
[Bisatsordföljd, s.k. rörlig bestämning före predikatet.]
(I33, grupp 2)

Som framgår av exempel 36A har informant I19 fått 0 poäng eftersom hen inte alls har tagit hänsyn till ordföljdsfelet utan det finita verbets form. Informant I22 (ex. 36B) har fått endast 1 poäng pga. att hen inte har nämnt att det handlar om bisatsordföljd då mittfälsadverbial placeras enligt regeln *konsukiepre*. Korrigeringarna och förklaringarna granskades separat. I exempel 36C har informant I33 däremot fått 2 poäng när hen har förklarat hur s.k. rörliga bestämningar placeras i en bisats.

Resultaten visar att placering av mittfälsadverbial *gärna* i en indirekt *ja/nej*-fråga var något svårare att förklara än placering av negation i en bisats och huvudsats i grupp 1. I grupp 2 däremot var andelen rätta förklaringar densamma i testmeningar 3a och 3c. Vidare var andelen rätta förklaringar i testmening 3b betydligt större i grupp 2. Även om båda grupperna klarade sig relativt bra i testmening 3a med två samordnade huvudsatser, måste det påpekas att noggrannheten i förklaringarna varierade. Andelen 2 poängs svar var liten i testmeningen. Felen i förklaringarna berodde ofta på användning av felaktiga termer och att informanten inte alls hade tagit hänsyn till ordföljdsfelet utan något annat. I Åbergs (2020:147, 150) undersökning var placering av mittfälsadverbial i en indirekt fråga och placering av negation i en bisats och i en huvudsats svåra för informanterna. Vad gäller testmening 3a fick endast 19 % av hennes informanter förklaringen rätt i början av kursen. I testmening 3b var andelen rätta förklaringar 20 %. Testmening 3c var svårast: endast 4 % av informanterna kunde förklara korrigeringen i början av kursen. (ibid.) I följande avsnitt redogörs för relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i de tre testmeningarna.

6.3.3 Relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial

Av de tre testmeningarna om placering av negation och mittfälsadverbial var placering av mittfälsadverbial *gärna* svårast att både korrigera och förklara i båda grupperna. I figur 10 belyses relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i testmeningarna.



Figur 10 Relationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna i testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial.

Det framgår av figur 10 att grupp 2 klarade sig bättre i korrigeringsarna och förklaringarna än grupp 1. Skillnaden var större i testmeningar 3b och 3c. I testmening 3 b kunde 32 % av informanterna i grupp 1 varken korrigera felet eller förklara korrigeringen medan motsvarande andel var endast 7 % i grupp 2. I båda grupperna var testmening 3c svårast att både korrigera och förklara. I grupp 1 fick endast 45 % av informanterna både korrigeringen och förklaringen rätt. Motsvarande andel var 53 % i grupp 2. Andelen informanter som endast kunde korrigera felet i testmeningarna var relativt liten, nämligen något under en tredjedel i båda grupperna. Att informanten kunde korrigera felet men inte förklara korrigeringen kan bero på att hen anlidade sin implicita kunskap. Inläraren kan nämligen ha både explicit och implicit kunskap om samma struktur (Ellis 2015a:433–434). Vidare som framkommit innebär explicit kunskap inte alltid metalingvistisk kunskap, dvs. inläraren kan veta varför en mening är grammatisk eller ogrammatisk men hen kan inte förklara det (Ellis 2015a:419). Det kom även fram ett fall i testmening 3c där informanten fick förklaringen, men inte korrigeringen, rätt. Hen fick 1 poäng när hen konstaterade att felet ligger i ordföljden. Korrigeringsarna och förklaringarna granskades separat. I exempel 37A-D belyses relationen mellan korrigeringsarna och förklaringarna i testmening 3a.

(37) Testmening 3a: *Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.

- A) Vi skulle ha träffats vid torget men han inte kom. (0 p.)
Sivulauseessa on imperfekti, joten päälauseessakin täytyy olla mennyt aikamuoto. (0 p.)
[I bisatsen är verbet i imperfekt varför man måste ha verbet i förfluten tid också i huvudsatsen.] (I34, grupp 2)
- B) Vi skulle träffas vid torget men han kom inte. (2 p.)
Men-konjunktion vuoksi sivulauseessa on käänteinen sanajärjestys. Tällöin kielto sana *inte* tulee verbin jälkeen. (0 p.)
[Pga. konjunktionen *men* har bisatsen omvänd ordföljd då negationen *inte* kommer efter verbet.] (I32, grupp 2)
- C) Vi skulle träffas vid torget men han kom inte. (2 p.)
Konjunktion *men* aloittaa päälauseen, joten lauseessa tulee olla päälauseen sanajärjestys. (1 p.)
[Konjunktionen *men* inleder en huvudsats varför satsen måste ha huvudsatsordföljd.] (I33, grupp 2)
- D) Vi skulle träffas vid torget men han kom inte. (2 p.)
Päälauseen sanajärjestys: subjekti → predikaatti → liikkuva määre → (predikaatti 2) → objekti → tapa → paikka → aika (2 p.)
[Huvudsatsordföljd: subjekt → predikat → rörlig bestämning → (predikat 2) → objekt → sätt → plats → tid] (I3, grupp 1)

I exempel 37A har informant I34 fått 0 poäng för både korrigeringen och förklaringen eftersom hen inte alls har tagit hänsyn till ordföljden utan det finita verbets form. Informant I32 (ex. 37B) har fått 2 poäng för korrigeringen men 0 poäng för förklaringen när hen har förklarat att *men* inleder en bisats även om den inleder en huvudsats. Därtill är det inte fråga om omvänd ordföljd i detta fall. I exempel 37C har informant I33 fått 2 poäng för korrigeringen men endast 1 poäng för förklaringen eftersom hen inte har tagit ställning till hur negationen ska placeras. Informant I3 (ex. 37D) har däremot fått 2 poäng för både korrigeringen och förklaringen. Hen har kunnat ange en noggrannare förklaring, dvs. att det är fråga om en huvudsats där s.k. rörlig bestämning, som är negationen i detta fall, placeras efter det finita verbet. Exempel 38A-C illustrerar relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i testmening 3b.

(38) Testmening 3b: **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.*

- A) Jag har alltid drömt om att jag inte skulle behöva arbeta. (2 p.)
En tiedä, kuulostaa vain paremmalta noin. (0 p.)
[Jag vet inte. Det låter bara bättre så.] (I11, grupp 1)
- B) Jag har alltid drömt om det att jag skulle inte behöva arbeta. (0 p.)
Om ja att eivät voi esiintyä peräkkäin? (0 p.)
[*Om och att kan inte stå efter varandra?*] (I7, grupp 1)
- C) Jag har alltid drömt om att jag inte skulle behöva arbeta. (2 p.)
Att-sana aloittaa sivulauseen, joten sanajärjestys on konsukiepre.
(2 p.)
[*Att-ordet inleder en bisats varför ordföljden är konsukiepre.*]
(I4, grupp 1)

Exempel 38A visar att informant I11 har fått 2 poäng för korrigeringen men 0 poäng för förklaringen. Det är troligt att informanten snarare har anlitat sin intuition i korrigeringen, dvs. sin implicita kunskap utan att ha kunnat förklara närmare varför meningens ogrammatiskhet. Som har konstaterats tidigare innebär explicit kunskap dock inte alltid metalingvistisk kunskap, dvs. inläraren kan veta varför en mening är grammatisk eller ogrammatisk men hen kan inte förklara varför (Ellis 2015a:419). Vidare kan informanten ha både explicit och implicit kunskap om samma struktur och därmed kan hen anlita båda typerna av kunskap i ett test. Således kan det endast antas att ett visst test får fram en viss typ av kunskap. (Ellis 2015a:433–434.) Jag har utgått från att denna typ av test mäter informanternas explicita kunskap. Enligt DeKeyser (2003:329) kan explicit kunskap ha automatiserats och då liknar implicit kunskap. Det är därmed inte möjligt att helt skilja mellan explicit och implicit kunskap (Åberg 2020:140). Informant I7 (ex. 38B) har däremot fått 0 poäng för korrigeringen och förklaringen eftersom hen inte alls har tagit hänsyn till ordföljden. I exempel 38C har informant I4 fått 2 poäng för både korrigeringen och förklaringen. Hen har kunnat ange en noggrannare förklaring, dvs. att ordföljden i en bisats följer regeln *konsukiepre*. I exempel 39A-D belyses relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna i testmening 3c.

(39) Testmening 3c: **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.*

- A) Mamma undrade om flickorna ville höra gärna samma saga som i går. (0 p.)

Sanajärjestyksen muutos. (1 p.)
 (Förändring i ordföljden.] (I31, grupp 2)

- B) Mamma undrade om flickorna gärna ville höra samma saga som i går. (2 p.)
 Käänteinen sanajärjestys sivulauseessa. (0 p.)
 [Omvänd ordföljd i bisatsen.] (I24, grupp 2)
- C) Mamma undrade om flickorna gärna ville höra samma saga som i går. (2 p.)
 Sivulauseen sanajärjestys. (1 p.)
 [Bisatsordföljd.] (I27, grupp 2)
- D) Mamma undrade om flickorna gärna ville höra samma saga som i går. (2 p.)
 Kon-su-kie-pre -sanajärjestys sivulauseissa. (2 p.)
 [Kon-su-kie-pre -ordföljd i bisatser.] (I15, grupp 1)

Av exempel 39A framgår att informant I31 har fått 0 poäng för korrigeringen eftersom mittfälsadverbiallet är felplacerat. Hen har dock fått 1 poäng för förklaringen när hen har vetat att det finns fel i ordföljden. Som framkommit granskades korrigeringsarna och förklaringarna separat. Exempel 39B visar att informant I24 har fått 2 poäng för korrigeringen men 0 poäng för förklaringen eftersom det inte är fråga om omvänd ordföljd utan placering av mittfälsadverbial i en bisats följer regeln *konsukiepre* då det kommer före det finita verbet. Informant I27 (ex. 39C) har fått 2 poäng för korrigeringen men endast 1 poäng för förklaringen pga. att hen inte har förklarat noggrannare vad bisatsordföljd innebär. I exempel 39D har informant I15 däremot fått 2 poäng för korrigeringen och förklaringen när hen har konstaterat att ordföljden i bisatser följer regeln *konsukiepre* då mittfälsadverbial placeras före det finita verbet.

Det kan konstateras att ordföljdsfelet i testmeningen om placering av mittfälsadverbial *gärna* var svårast att både korrigera och förklara i båda grupperna. Detta kan bero på att det är fråga om en indirekt *ja/nej*-fråga, vilket orsakar att alla troligen inte lade märke till att det handlar om en bisats (Åberg 2020:151). Därtill är det möjligt att alla inte observerade att *gärna* placeras på samma ställe som negation (ibid.). Placering av *gärna* var svårast även i Åbergs (2020:150) undersökning där endast 2 % av informanterna kunde både korrigera felet och förklara korrigeringen i början av kursen. Vad gäller testmening 3a fick endast 17 % av hennes informanter både korrigeringen och

förklaringen rätt medan över hälften av mina informanter fick både korrigeringen och förklaringen rätt i båda grupperna (Åberg 2020:147).

Placering av negation i en bisats med ett hjälpverb och huvudverb (testmening 3b) var också svår för hennes informanter att korrigera och förklara då endast 11 % av informanterna kunde både korrigera felet och förklara korrigeringen i början av kursen. Därtill orsakade placering av negation i testmeningen med två samordnade huvudsatser (3a) svårigheter: endast 17 % av informanterna fick både korrigeringen och förklaringen rätt i början av kursen. (Åberg 2020:147, 150.) Även i min undersökning blev placering av negation i dessa testmeningar inte alltid rätt, vilket överensstämmer med min hypotes (se kapitel 4). Att placering av negation inte alltid blev rätt i testmening 3a kan bero på att alla inte kom ihåg att *men* inleder en huvudsats och inte en bisats (Åberg 2020:147). Vad gäller negationens placering i bisatser har tidigare studier visat att den är svårare i hjälpverbskontexter än i huvudverbskontexter (se t.ex. Hyltenstam 1977, Bolander 1988, Paavilainen 2015). Vidare tenderar inlärare enligt Hammarberg (1979, refererad i Åberg 2020:47) att placera negationen framför huvudverbet. Det kan dock konstateras att placering av negation i en bisats (testmening 3b) och huvudsats (testmening 3a) var relativt lätt för mina informanter. Något över hälften av informanterna i båda grupperna fick både korrigeringen och förklaringen rätt i testmening 3a. Motsvarande andelar i testmening 3b var 50 % i grupp 1 och 73 % i grupp 2. I följande avsnitt redovisas vad som var lättast respektive svårast för informanterna att korrigera och förklara i båda grupperna.

6.4 Lättast respektive svårast för informanterna att korrigera och förklara

Poängtalet i korrigeringarna varierade mellan 8 och 14 (max 14 poäng) i båda grupperna. Poängtalet i förklaringarna varierade mellan 0 och 14 (max 14 poäng) i båda grupperna. I grupp 1 var det ingen som fick fulla poäng (14+14) för både korrigeringarna och förklaringarna. I grupp 2 fick två informanter fulla poäng (28). Det måste påpekas att jag granskade resultat på gruppnivå, dvs. jag betraktade inte individuell variation. I detta kapitel redovisas först vad som var lättast för informanterna att korrigera och förklara i

båda grupperna. Därefter redogörs för vad som var svårast för dem att korrigera och förklara.

6.4.1 Lättast att korrigera och förklara

Resultaten visar att testmeningarna om inversion (1a och 1b) var de lättaste för båda grupperna att korrigera och förklara (se avsnitt 6.1.3). Alla informanter i båda grupperna kunde korrigera ordföljdsfelet i testmeningen med ett tidsadverbial som fundament **I fjol vi reste till Norge*. Vad gäller testmeningen med en spetsställd bisats som fundament **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands* fick majoriteten, 95 %, av informanterna i grupp 1 korrigeringen rätt. I grupp 2 kunde alla korrigera ordföljdsfelet rätt i meningen. Vad gäller förklaringarna visar mina resultat att majoriteten av informanterna i båda grupperna kunde förklara korrigeringen rätt i testmening 1a: 73 % i grupp 1 och 80 % i grupp 2. I testmening 1b fick de flesta informanter i båda grupperna förklaringen rätt, dvs. 68 % i grupp 1 och 87 % i grupp 2. Typen av fundament hade inte någon betydande inverkan på korrigeringarna och förklaringarna, dvs. det spelade inte någon stor roll om ett tidsadverbial eller en bisats inledde meningen.

Ordföljdsfelet i frågesatsen med utebliven inversion (testmening 2a) **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?* var också lätt för informanterna att korrigera och förklara i båda grupperna (se avsnitt 6.2.3). Majoriteten, 95 %, av informanterna i grupp 1 fick korrigeringen rätt i testmeningen. I grupp 2 fick alla korrigeringen rätt. Vad gäller förklaringarna kunde de flesta informanter i båda grupperna förklara korrigeringen: 73 % i grupp 1 och 73 % i grupp 2. I grupp 2 var även testmeningen med en felplacerad negation i en bisats med en verbkedja (3b) **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta* en av de lättaste meningarna att korrigera och förklara. Majoriteten, 93 %, av informanterna fick korrigeringen rätt. Andelen informanter som fick förklaringen rätt var 73 %.

I grupp 1 var även testmening 2b **Jag undrar vem kom in just* en av de lättaste meningarna att korrigera fast inte förklara. Majoriteten, 91 %, av informanterna fick korrigeringen rätt. Detta var överraskande eftersom en av mina hypoteser gällde att bruket av *som* i indirekta frågor är svårt för informanterna. Därtill visar tidigare studier att bruket av *som* i indirekta frågor tillägnas allra sist vad gäller ordföljden i frågekonstruktioner (se

t.ex. Hyltenstam 1978, Philipsson 2007). Resultaten visar vidare att de testmeningar som var de lättaste att korrigera var även de lättaste att förklara. Således stödde metalingvistisk kunskap informanternas analyserad kunskap, nämligen de fick nästan alltid korrigeringen rätt om de kunde verbalisera den grammatiska regeln. Härnäst presenteras de testmeningar som var de svåraste att korrigera och förklara.

6.4.2 Svårast att korrigera och förklara

Resultaten visar att testmeningen med ett felplacerat mittfäldsadverbial i en indirekt ja/nej-fråga (3c) **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går* var svårast att korrigera och förklara i grupp 1. Något över hälften, 59 %, av informanterna kunde korrigera ordföljdsfelet. Däremot kunde endast 45 % av informanterna förklara korrigeringen. Detta kan bero på att de inte lade märke till att ordet *gärna* är mittfäldsadverbial som placeras på samma ställe som negation (Åberg 2020:151). Därtill är ordföljden i direkta och indirekta frågor densamma i finska (Ekerot 1995:69). Ordföljdsfelet i testmeningen om placering av negation i en bisats med en verbkedja (3b) **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta* var också något svårare för informanter i grupp 1 att korrigera och förklara än ordföljdsfelet i de andra testmeningarna. Andelen rätta korrigeringar var 68 %, vilket dock är över hälften. Andelen rätta förklaringar var 50 %. Enligt tidigare studier är placering av negation svårare i hjälpverbkontexter än i huvudverbskontexter (se t.ex. Paavilainen 2015).

I grupp 2 var däremot ordföljdsfelet i testmening 2b **Jag undrar vem kom just in* svårast att korrigera och förklara: 60 % av informanterna kunde korrigera ordföljdsfelet men endast något över en fjärdedel, 27 %, kunde förklara korrigeringen. Detta kan bero på att bruket av *som* i indirekta frågor lärs in sist vad gäller ordföljden i frågekonstruktioner enligt tidigare studier (se t.ex. Philipsson 2007). Resultatet överensstämmer således med min hypotes (se kapitel 4) om att bruket av *som* i indirekta frågor är svårt. I grupp 1 däremot var testmeningen en av de lättaste att korrigera, men inte förklara. Andelen informanter som fick korrigeringen rätt var 91 %. Andelen rätta förklaringar var 55 %. I följande kapitel sammanfattar och diskuterar jag de viktigaste resultaten samt svarar på mina forskningsfrågor.

7 Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna avhandling har varit att undersöka explicit kunskap om svenskans ordföljd hos finska huvud- och biämnesstuderande i svenska. Jag har varit intresserad av hur de korrigerar ordföljdsfel samt om de kan förklara korrigeringen med grammatiska regler. Jag valde ordföljden eftersom tidigare studier har visat att den orsakar svårigheter hos andraspråksinlärare. Exempelvis har placering av negation och andra satsadverbial visat sig vara utmanande för andraspråksinlärare speciellt i bisatser (se t.ex. Hyltenstam 1977, Bolander 1988, Paavilainen 2015). Därtill har det framkommit att inversion orsakar svårigheter (se t.ex. Lahtinen & Palviainen 2011). Jag jämförde två grupper. Den första gruppen bestod av 22 universitetsstuderande som deltog i en obligatorisk kurs i svensk grammatik som hör till grundstudier och den andra gruppen bestod av 15 universitetsstuderande som deltog i en annan obligatorisk kurs i svensk grammatik som hör till ämnesstudier. Mina forskningsfrågor var följande:

1. Hur korrigerar universitetsstuderandena ordföljdsfel?
2. Hur förklarar de korrigeringen?
3. Vad verkar vara lättast respektive svårast för universitetsstuderandena att korrigera och förklara?
4. Hurdana skillnader förekommer det mellan de två grupperna?

Som metod använde jag ett grammatikalitetsbedömningstest utan tidsbegränsning som kan antas mäta explicit kunskap. Jag använde samma test som Åberg (2020) utarbetade och använde i sin undersökning. Testet innehöll sju ogrammatiska meningar. Uppgiften var att korrigera felen samt att försöka förklara korrigeringen med grammatiska regler. Följande strukturer testades: placering av negation både i en huvud- och bisats, placering av mittfälsadverbial i en bisats, användning av inversion i en påståendesats och i en direkt fråga samt bruket av formellt *som* i en indirekt fråga. Jag gjorde en skillnad mellan två typer av explicit kunskap: analyserad kunskap och metalingvistisk kunskap. Analyserad kunskap innebär att inläraren är medveten om hur en struktur fungerar och ser ut i språket (Ellis 2006b:95). Metalingvistisk kunskap däremot innebär att inläraren kan verbalisera

sin explicita kunskap, t.ex. med grammatiska regler även om hen inte alltid kan ange dem helt exakt (Ellis 2015a:419). Analyserad kunskap testades med hjälp av korrigeringarna av felen och metalingvistisk kunskap med hjälp av förklaringarna av korrigeringarna.

Resultaten visade att båda grupperna klarade sig relativt bra i testet på gruppnivå fast det förekom variation mellan individerna. I min undersökning undersökte jag dock inte individuell variation utan resultaten behandlades endast på gruppnivå. Att informanterna lyckades bra i testet är inte överraskande pga. att de har flera års studier i svenska bakom sig och de studerar språket vid universitetet. Därtill hade de flesta informanter i båda grupperna fått vitsordet *E* i svenska i studentexamen (se avsnitt 5.2). Poängtalet i korrigeringarna varierade mellan 8 och 14 (max 14 poäng) medan poängtalet i förklaringarna varierade mellan 0 och 14 (max 14 poäng) i båda grupperna. I grupp 1 var det ingen som fick fulla poäng för både korrigeringarna och förklaringarna (14+14). I grupp 2 fick två informanter fulla poäng (14+14).

Lättast för informanterna att korrigera och förklara var ordföljdsfelet i testmeningarna som gällde inversion i påståendeformade huvudsatser **I fjol vi reste till Norge* och **Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands*. Alla informanter i båda grupperna fick korrigeringen rätt i testmeningen som inleddes av tidsadverbialen *i fjol*. Majoriteten av informanterna i grupp 1 fick korrigeringen rätt även i testmeningen som inleddes av en spetsställd bisats *om jag hade pengar* medan alla i grupp 2 fick korrigeringen rätt i meningen. De flesta informanter i båda grupperna fick även förklaringen rätt: andelen informanter med rätt förklaring varierade mellan 73 % och 80 % i testmeningen med ett tidsadverbial som fundament och mellan 68 % och 87 % i testmeningen med en spetsställd bisats som fundament. I min undersökning orsakade korrigeringarna och förklaringarna av inversion inte några stora svårigheter. Även om tidigare studier (se t.ex. Bolander 1988, Lahtinen och Palviainen 2011) har visat att inversionsregeln är svårare att behärska efter satsinledda bisatser än efter tidsadverbial, var detta inte fallet i min undersökning. Typen av fundament hade inte någon betydande inverkan på korrigeringarna och förklaringarna av inversion, dvs. det spelade inte någon stor roll om ett tidsadverbial eller en bisats inleddes meningen. Dock bör det påpekas att det i min undersökning inte var fråga om produktion såsom i exempelvis Lahtinen och Palviainen (2011).

Vad gäller testmeningar om frågekonstruktioner var även ordföljdsfelet i frågesatsen med utebliven version **Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?* lätt för informanterna att korrigera och förklara i båda grupperna. De flesta informanter, dvs. 68 % i grupp 1 och 73 % i grupp 2 fick både korrigeringen och förklaringen rätt. I grupp 2 var även testmeningen som gällde felplacerad negation i en bisats med en verbkedja, **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta*, en av de lättaste meningarna att korrigera och förklara: de flesta informanter, 73 %, kunde både korrigera felet och förklara korrigeringen.

Svårast att korrigera och förklara i grupp 1 var testmeningen med ett felplacerat mittfäldsadverbial i en indirekt *ja/nej*-fråga, **Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går*, då endast något under hälften, 45 %, av informanterna kunde både korrigera felet och förklara korrigeringen. Däremot fick 41 % av informanterna varken korrigeringen eller förklaringen rätt. De motsvarande andelarna i grupp 2 var 53 % och 20 %. Att placering av *gärna* var svårare än placering av negation kan bero på att alla troligen inte observerade att *gärna* är mittfäldsadverbial som placeras på samma ställe som negation (Åberg 2020:151). Vidare är det fråga om en indirekt *ja/nej*-fråga varför alla förmodligen inte lade märke till att det handlar om en bisats (ibid.). Dessutom är ordföljden i direkta och indirekta frågor densamma i finska (Ekerot 1995:69). Även placering av negation i en bisats med en verbkedja, **Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta*, var något svårare för grupp 1 att korrigera och förklara än ordföljdsfelen i de andra testmeningarna. Andelen informanter som fick både korrigeringen och förklaringen rätt var hälften, 50 %. Tidigare studier har visat att placering av negation är svårare i hjälpverbkontexter än i huvudverbskontexter (se t.ex. Paavilainen 2015). Därtill tenderar inlärare (Hammarberg 1979, refererad i Åberg 2020:47) att placera negationen framför huvud verbet.

I grupp 2 var bruket av *som* i testmening **Jag undrar vem kom in just* svårast att korrigera och förklara: endast något över en fjärdedel, 27 %, av informanterna fick både korrigeringen och förklaringen rätt. Däremot kunde 40 % av informanterna varken korrigera felet eller förklara korrigeringen. De motsvarande siffrorna i grupp 1 var 55 % och 9 %. Tidigare studier har visat att bruket av *som* i indirekta frågor inlärs allra sist vad gäller ordföljden i frågekonstruktioner (se t.ex. Hyltenstam 1978, Philipsson 2007).

Resultatet överensstämmer med min hypotes (se kapitel 4) om att bruket av *som* i indirekta frågor är svårt vad gäller grupp 2. I grupp 1 var testmeningen däremot en av de lättaste att korrigera, men inte förklara. Andelen informanter som fick både korrigeringen och förklaringen rätt var som framgått ungefär hälften, 55 %. Det är något överraskande att det fanns en relativt stor skillnad mellan grupperna vad gäller bruket av *som*. Informanterna i grupp 2 hade redan genomgått den obligatoriska grammatikkursen som hör till grundstudier och därmed fått explicit undervisning av ordföljdsregler med metalingvistiska förklaringar. Flera faktorer kan påverka resultatet. För det första kan möjligheter att använda svenska utanför skolsammanhang variera mellan informanterna, vilket kan påverka deras kunskaper. För det andra hade flera i grupp 2 fått vitsordet 2 på den obligatoriska grammatikkursen i grundstudierna, vilket kan ha en inverkan på resultatet. Vidare kan motivationen, dvs. hur mycket man satsar på sina studier, vara en av orsakerna. Därtill är det väldigt sällan då inlärare behöver verbalisera grammatiska strukturer med metalingvistiska regler, som i testet, utan oftast producerar de endast något (Åberg 2020:180, 232).

Vad gäller relationen mellan korrigeringarna och förklaringarna visade resultaten att de testmeningar som var de lättaste att korrigera var även de lättaste att förklara. Således stödde metalingvistisk kunskap informanternas analyserad kunskap, nämligen de fick nästan alltid korrigeringen rätt om de kunde verbalisera den grammatiska regeln. Enligt Ellis (1993:93) utvecklas explicit kunskap ofta tillsammans med metalingvistisk kunskap. Explicit kunskap innebär dock inte alltid metalingvistisk kunskap, dvs. inläraren kan veta varför en mening är grammatisk eller ogrammatisk men hen kan inte förklara varför (Ellis 2015a:419). Informanterna i min undersökning kunde inte alltid verbalisera sin korrigering med grammatiska regler fast de kunde korrigera felet. Felen i förklaringarna berodde ofta på användning av felaktiga termer samt att informanten inte alls tog hänsyn till ordföljdsfelet utan något helt annat, bl.a. verbets form. Det återfanns även ett par informanter, nämligen två i grupp 1 och en informant i grupp 2 som fick 0 poäng för förklaringarna. Detta är något oroande pga. att de studerar svenska vid universitetet och kommer att bli experter i språket. Några kan bli lärare, vilket kräver höga kunskaper i svenska. Det kan konstateras att analyserad kunskap inte alltid förutsätter metalingvistisk kunskap då några informanter kunde korrigera felet även om de inte alltid kunde ange de grammatiska reglerna (Åberg 2020:232).

Vidare framgick det av resultaten att korrigeringarna av ordföljdsfelen var lättare än förklaringarna av korrigeringarna, vilket även var fallet i Åbergs (2020:231) undersökning. Detta kan bero på att informanterna inte är vana vid att verbalisera grammatiska strukturer med metalingvistiska regler och använda grammatiska termer. Som konstaterats behöver andraspråksinlärare väldigt sällan korrigera sin egen eller andras produktion. Därtill behöver de inte motivera varför det uttrycker sig på ett visst sätt. Oftast räcker det med att de producerar något. (Åberg 2020:180, 232.) Vad gäller förklaringarna varierade noggrannheten i svaren, vilket också var fallet i Hus (2011) studie. Detta överensstämmer även med min hypotes. Enligt Ellis (2004:239) behöver inläraren inte använda metaspråk för att verbalisera regler utan såsom James och Garret (1992, refererad i Ellis 2004:239) påpekar, är det också möjligt att verbalisera regler med helt vanligt språk utan grammatiska termer.

Det förekom inte några betydande procentuella skillnader mellan grupp 1 och 2 i testet förutom i bruket av *som* vilket var betydligt svårare för informanter i grupp 2 både att korrigera och förklara. Grupp 2 klarade sig annars något bättre i korrigeringarna och förklaringarna på gruppnivå, vilket kan bero på att de redan hade genomgått den obligatoriska grammatikkursen som hör till grundstudier och fått explicit undervisning av ordföljdsregler även på universitetsnivå. Grupp 1 däremot har endast fått grammatikundervisning i skolan. De hade inte hunnit gå igenom ordföljdsregler på kursen, vilket var meningen när jag valde mina informanter. Jag ville jämföra två olika grupper för att se om det förekommer stora skillnader mellan dessa. Även andra faktorer kan påverka resultatet, bl.a. motivation, användning av svenska utanför skolan och andra individuella skillnader. Det är också möjligt att några av informanterna var mer eller mindre tvåspråkiga, vilket kan ha inverkan på deras språkkunskaper. Eventuell tvåspråkighet tillfrågades inte i enkäten, men en av informanterna hade fått sin gymnasieutbildning på svenska.

Att skillnaderna mellan mina och Åbergs (2020) informanter var stora var ingen stor överraskning. Enligt förväntningen klarade sig mina informanter bättre i testet. Åberg hade som informanter universitetsstudierande som upplevde att de hade problem med att avlägga de obligatoriska studierna i svenska som ingår i examen. Mina informanter däremot studerar svenska som huvud- eller biämne, och de kan därmed antas ha relativt

höga kunskaper i svenska. De flesta av hennes informanter hade skrivit vitsordet *B* eller *C* i svenska i studentexamen medan de flesta av mina informanter hade skrivit vitsordet *E*. Således är resultaten inte helt jämförbara. Även i hennes undersökning var dock testmeningarna om inversion de lättaste för informanterna att korrigera och förklara (Åberg 2020:233). Däremot var placeringen av *gärna* svårast vad gäller testmeningar om placering av negation och mittfälsadverbial (Åberg 2020:150–151).

Även om fokus i min undersökning har varit att undersöka universitetsstuderandenas explicita kunskap om svenskans ordföljd, är det möjligt att några anlidade sin implicita kunskap i korrigeringarna. Bialystok (1979:98) anser att korrektheten kan bedömas implicit medan detaljerad information om felen kräver explicit kunskap. Inläraren kan ha både explicit och implicit kunskap om samma struktur och därmed kan anlita båda typerna av kunskap i ett test. Det kan således endast antas att ett visst test får fram en viss typ av kunskap. (Ellis 415a:433–434.) Jag har utgått från att denna typ av test mäter informanternas explicita kunskap. Vidare kan explicit kunskap ha automatiserats och då liknar implicit kunskap (DeKeyser 2003:329). Det är därmed inte möjligt att helt skilja mellan explicit och implicit kunskap (Åberg 2020:140). Explicit kunskap är ofta inexact, inkorrekt och inkonsekvent (Sorace 1985, refererad i Ellis 2005:149). Detta kan leda till att inläraren snarare anar hur vissa regler fungerar än förstår dem (Ellis 2005:149). Det kan konstateras att utgående från den metod som har använts i undersökningen är det inte möjligt att ta ställning till i vilken mån informanterna använde sin explicita kunskap vid korrigeringarna (Åberg 2020:232).

Slutligen bör det noteras att även om mina informanter klarade sig relativt bra i testet, är det inte möjligt att ta ställning till hur de faktiskt behärskar ordföljdsstrukturerna i kommunikation utifrån testet som jag har använt. Som Åberg (2020:241) har påpekat tillåter antalet testmeningar inte någon pålitlig jämförelse mellan de olika typerna av ordföljden, nämligen inversion, bisatsordföljd och frågekonstruktioner. Resultaten visade dock att även hos huvud- och biämnestuderande i svenska som kan antas ha höga kunskaper i språket blev placering av negation och mittfälsadverbial i en bisats inte alltid rätt, vilket överensstämmer med min hypotes och stöder resultat i tidigare studier. Inom ramen för denna undersökning var det inte möjligt att analysera de enkätfrågor som gällde informanternas attityder till svensk grammatik. I framtiden vore det intressant att

undersöka huruvida attityder till svensk grammatik påverkar den explicita kunskapen om och behärsningen av ordföljd.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Akakura, Motoko, 2012: Evaluating the effectiveness of explicit instruction on implicit and explicit L2 knowledge. I: *Language Teaching Research* 16 (1). S. 9–37. <https://doi.org/10.1177/1362168811423339>
- Berry, Roger, 2005: Making the most of metalanguage. I: *Language Awareness* 14 (1). S. 3–20.
- Bialystok, Ellen, 1979: Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. I: *Language Learning* 29 (1). S. 81–103.
- Bialystok, Ellen, 1994: Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition. I: Ellis, Nick C. (red.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press. S. 549–569.
- Bolander, Maria, 1988: Nu hoppas jag inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. S. 203–214.
- DeKeyser, Robert, 1998: Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. I: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (red.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university Press. S. 42–63.
- DeKeyser, Robert, 2003: Implicit and explicit learning. I: Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (red.), *The handbook of second language acquisition*. Malden MA: Blackwell Publishing. S. 313–348.
- Ekerot, Lars-Johan, 1995: *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö: Gleerups.
- Ellis, Rod, 1993: The structural syllabus and second language acquisition. I: *TESOL Quarterly* 27 (1). S. 91–113.
- Ellis, Rod, 2004: The definition and measurement of L2 explicit knowledge. I: *Language Learning* 54 (2). S. 227–275.
- Ellis, Rod, 2005: Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. I: *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2). S. 141–172.
- Ellis, Rod, 2006a: Modelling learning difficulty and second language proficiency: the differential contributions of implicit and explicit knowledge. I: *Applied Linguistics* 27 (3). S. 431–463.
- Ellis, Rod, 2006b: Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective. I: *TESOL Quarterly* 40 (1). S. 83–107.
- Ellis, Rod, 2009: Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. I: Ellis, Rod, Loewen, Shawn, Elder, Catherine, Erlam, Rosemary, Philp, Jenefer & Reinders, Hayo (red.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. S. 3–25.
- Ellis, Rod, 2015a: Form-focused instruction and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. I: Rebuschat, Patric (red.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 417–441. E-bok.

- Ellis, Rod, 2015b: *Understanding second language acquisition*. 2. upplaga. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod, & Shintani, Natsuko, 2014: *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Milton Park, Abingdon: Routledge. E-bok.
- Hammarberg, Björn, 1979: On intralingual, interlingual and developmental solutions in interlanguage. I: Hyltenstam, Kenneth & Linnarud, Moira (red.), *Interlanguage: Workshop at the Fifth Scandinavian Conference of Linguistics*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. S. 7–24.
- Hu, Guangwei, 2011: Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. I: *System Volume 39 (1)*. S. 63–77.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.011>
- Hulstijn, Jan H., 2005: Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: introduction. I: *Studies in Second Language Acquisition 27 (2)*. S. 129–140.
- Hulstijn, Jan H., 2015: Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning: the virtues and pitfalls of a two-system view. I: Rebuschat, Patrick (red.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 25–46. E-bok.
- Hultman, Tor G., 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyltenstam, Kenneth, 1977: Implicational patterns in interlanguage syntax variation. I: *Language Learning 27 (2)*. S. 383–411.
- Hyltenstam, Kenneth, 1978: Variation in interlanguage syntax. I: *Working papers 18*. Lund: Lunds universitet.
- James, Carl & Garrett, Peter, 1992: The scope of awareness. I: James, Carl & Garrett, Peter (red.), *Language awareness in the classroom*. London: Longman. S. 3–20.
- Krashen, Stephen, 1981: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Källström, Roger, 2012: *Svenska i kontrast. Tvärspråkliga perspektiv på svensk grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahtinen, Sinikka & Palviainen, Åsa, 2011: Omvänd ordföljd – en indikator för nivåbedömning inom CEFR. I: Lehtinen, Esa, Aaltonen, Sirkku, Koskela, Merja, Nevasaari, Elina & Skog-Södersved, Mariann (red.), I: *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3*. S. 88–101. Tillgänglig:
<https://journal.fi/afinla/article/view/4459>
- Macaro, Ernesto och Masterman, Liz, 2006: Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? I: *Language Teaching Research 10 (3)*. S. 297–327.
- Paavilainen, Marika, 2015: *Inläring och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskoleelever*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Paradis, Michel, 1994: Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA. I: Ellis, Nick C. (red.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press. S. 393–419.
- Philipsson, Anders, 2007: *Interrogative clauses and verb morphology in L2 Swedish: theoretical interpretations of grammatical development and effects of different elicitation techniques*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- SAG 4 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska akademiens grammatik 4, Satser och meningar*. Stockholm: Svenska akademien.
- Schmidt, Richard, 1994: Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. I: *AILA Review 11*. S. 11–26. Tillgänglig:

<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Deconstructing%20consciousness%20in%20search%20of%20useful%20definitions.pdf>

- Simard, Daphnée & Gutiérrez, Xavier, 2018: The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research. I: Garret, Peter & Cots, Josep M. (red.), *The Routledge handbook of language awareness*. New York: Routledge. S. 205–221.
- Sorace, Antonella, 1985: Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. I: *Applied Linguistics* 6 (3). S. 239–254.
- Sundman, Marketta, 2011: Helsekvenser i finska grundskoleelevers skrivande. I: Edlund, Ann-Catrine & Mellenius, Ingmarie (red.), *Svenskans beskrivning 31. Förhandlingar vid trettioförsta sammankomsten för svenskans beskrivning*. Umeå: Umeå universitet. S. 327–336.
- Åberg, Anne-Maj, 2020: *Effekten av explicit undervisning på inläring av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo universitet. Tillgänglig:
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148971/AnnalesB507%c3%85berg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bilaga

Kysely asenteista ruotsin kielioppia kohtaan

Osallistuminen on vapaaehtoista. Vastaukset käsitellään anonyymisti.

Mitä tulee ensimmäisenä mieleen sanasta kielioppi?

TAUSTATIEDOT

1. Pääaine _____
2. Millä kielellä olet saanut lukiokoulutuksen? _____
3. Oletko kirjoittanut ruotsin kielen? kyllä ei
4. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, kirjoititko B-ruotsin vai A-ruotsin?
B-ruotsi A-ruotsi
5. Minkä arvosanan sait?
L E M C B A I
6. Arvosana Normativ grammatik -kurssista _____

Vastaa seuraaviin kielioppia koskeviin väittämiin.

7. Koulussa keskitytään liikaa kielioppisääntöjen opiskeluun.
täysin eri mieltä
jokseenkin eri mieltä
jokseenkin samaa mieltä
täysin samaa mieltä
8. Kielioppisääntöjen opiskelu on tärkeää.
täysin eri mieltä
jokseenkin eri mieltä
jokseenkin samaa mieltä
täysin samaa mieltä
9. Opiskelen mielelläni ruotsin kielioppisääntöjä.
täysin eri mieltä
jokseenkin eri mieltä
jokseenkin samaa mieltä
täysin samaa mieltä

10. Ruotsin kielen osaamiseen kuuluu kielioppisääntöjen osaaminen.

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä

Alleviivaa alla olevista virkkeistä virheellinen kohta ja kirjoita alleviivaustasi vastaava korjausehdotus virkkeen alle. Selitä tehdyt korjaukset mahdollisimman tarkasti kielioppisäännöin suomeksi tai ruotsiksi.

-
1. Vi skulle träffas vid torget men han inte kom.

 2. Om jag hade pengar jag skulle resa utomlands.

 3. Jag undrar vem kom in just.

 4. Jag har alltid drömt om att jag skulle inte behöva arbeta.

5. Mamma undrade om flickorna ville gärna höra samma saga som i går.

6. Hur många timmar du tittar på TV på kvällarna?

7. I fjol vi reste till Norge.

Miltä testi tuntui?

Kiitos vastauksistasi!

Lyhennelmä

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia suomenkielisten ruotsin pää- ja sivuaineopiskelijoiden eksplisiittistä tietoa ruotsin sanajärjestyksestä. Tutkimuksessani tarkastelen, miten opiskelijat korjaavat sanajärjestysvirheitä ja pystyvätkö he selittämään korjauksensa kielioppisäännöillä. Valitsin sanajärjestyksen, koska aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että se aiheuttaa haasteita toisen kielen oppijoille. Esimerkiksi kieltosanan ja muiden lauseadverbiaalien sijoittaminen on hankalaa oppijoille erityisesti sivulauseissa (esim. Hyltenstam 1977, Bolander 1988, Paavilainen 2015). Lisäksi *inversio* (käänteinen sanajärjestys) aiheuttaa usein vaikeuksia (esim. Lahtinen & Palviainen 2011). Vertailen kahta eri ryhmää. Ensimmäinen ryhmä (ryhmä yksi) koostuu opiskelijoista, jotka käyvät perusopintoihin kuuluvaa ruotsin kieliopin kurssia. Toinen ryhmä (ryhmä kaksi) koostuu opiskelijoista, jotka käyvät aineopintoihin kuuluvaa ruotsin kieliopin kurssia. Tutkimukseni tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten yliopisto-opiskelijat korjaavat sanajärjestysvirheitä?
2. Miten he selittävät korjauksensa?
3. Mikä vaikuttaa olevan helpointa ja vaikeinta yliopisto-opiskelijoille korjata ja selittää?
4. Millaisia eroja ryhmien välillä tulee esille?

Teoreettinen tausta ja aikaisempi tutkimus

Teoriaosuudessa määrittelen ensin keskeiset termit toisen kielen oppimisessa. Keskeinen ero on termien *toinen kieli* ja *vieras kieli* välillä. Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, joka on omaksuttu kielen käyttöympäristössä esimerkiksi vuorovaikutuksessa kielenkäyttäjien kanssa. Vieraalla kielellä sen sijaan tarkoitetaan kieltä, jota ei ole omaksuttu kielen luonnollisessa käyttöympäristössä vaan se on opittu esimerkiksi opetuksen avulla koulussa. (Abrahamsson 2009:13–16.) Oletan, että informanttini ovat suurimmaksi osaksi oppineet ruotsin kieltä *vieraana kielenä* luokkahuoneessa. On mahdollista, että he ovat oppineet kieltä myös koulun ulkopuolella esimerkiksi lukemalla ruotsinkielisiä lehtiä, katsomalla ruotsinkielisiä ohjelmia tai vuorovaikutuksessa ruotsinkielisten kanssa.

Tutkimukseni kannalta olennaiset termit ovat myös *implisiittinen* ja *eksplisiittinen tieto*. Kielenoppijalle voi olla hankalaa selittää omaa kielenkäyttöään, vaikka hän kykenisi tunnistamaan ja korjaamaan kielioppivirheitä (Ellis 2009:11). Hän voi usein luottaa ennemminkin omaan intuitioonsa arvioidessaan, miksi jokin on kieliopillisesti oikein tai väärin. Tätä alitajuista, tiedostamatonta tietoa kutsutaan implisiittiseksi tiedoksi. Sitä ei voi sanoin selittää. Eksplisiittinen tieto sen sijaan tarkoittaa tietoista tietoa kielestä, joka on mahdollista selittää sanoin. (Ellis 2009:11, 13.) Eksplisiittistä tietoa on kahdenlaista: analyyttistä ja metalingvistista (Ellis 2006b:95, Ellis 2015a:419). *Analyyttinen tieto* merkitsee sitä, että oppija tietää, miltä kielen rakenteet näyttävät ja miten ne toimivat (Ellis 2006b:95). *Metalingvistinen tieto* puolestaan tarkoittaa sitä, että oppija pystyy selittämään kieliopillisia ilmiöitä esimerkiksi kielioppisääntöjen avulla (Ellis 2015a:419).

Metalingvistisen tiedon yhteydessä puhutaan metakielestä. *Metakieli* tarkoittaa kielitieteellisiä ilmauksia, joilla voidaan kuvailla kieltä (Berry 2005, viitattu lähteessä Simard & Gutiérrez 2018:208). *Tekninen metakieli* sen sijaan viittaa erilaisten kieliopillisten termien, kuten subjekti ja verbi, käyttöön (Simard & Gutiérrez 2018:208). Eksplisiittinen tieto ei kuitenkaan aina sisällä metalingvistista tietoa, koska oppija voi tunnistaa ja korjata kielioppivirheitä ilman, että hän pystyy selittämään, miksi jokin on kieliopillisesti väärin tai oikein (Ellis 2015a:419). Oppijan ei tarvitse käyttää metakieltä selittääkseen kieliopillisten rakenteiden käyttöä vaan hän voi käyttää tavallista arkikieltä ilman termejä (James & Garrett 1992, viitattu lähteessä Ellis 2004:239). Tutkimuksessani olen kiinnostunut erityisesti opiskelijoiden eksplisiittisestä tiedosta ruotsin sanajärjestyksestä. On kuitenkin mahdollista, että oppijoilla on sekä implisiittistä että eksplisiittistä tietoa samasta kielioppirakenteesta, mikä johtaa siihen, että he voivat käyttää molempia testissä (Ellis 2015a:433–434). Lisäksi on mahdollista, että eksplisiittinen tieto on automatisoitunut, jolloin se muistuttaa implisiittistä tietoa (DeKeyser 2003:329). Täten en voi olla täysin varma siitä, missä määrin opiskelijat käyttävät eksplisiittistä tietoa korjauksissa.

Teoriaosuudessa esittelen myös päälauseiden ja sivulauseiden sanajärjestyksen, joita havainnollistan esimerkkien avulla. Sivulauseiden sanajärjestys eroaa päälauseiden sanajärjestyksestä kahdella tavalla (Källström 2012:139). Ensimmäiseksi sivulauseet

eivät noudata V2-sääntöä, toisin sanoen, subjekti edeltää finiittistä verbiä, jolloin on kyse suorasta sanajärjestyksestä. Toiseksi lauseadverbiaalien paikka sivulauseessa on heti subjektin jälkeen ennen finiittistä verbiä. (Källström 2012:139–141.) On olemassa joitain tapauksia, joissa pää- ja sivulauseen sanajärjestys poikkeaa tavallisesta, mutta en käsittele näitä poikkeuksia, koska ne eivät ole olennaisia tutkimukseni kannalta.

Viimeiseksi esittelen muutaman tutkimuksen, jotka liittyvät implisiittiseen ja eksplisiittiseen tietoon kielioppirakenteista. Åbergin (2020) tutkimus on olennaisin tutkimukseni kannalta, sillä olen käyttänyt samaa testiä, jonka hän on laatinut ja jota hän on käyttänyt omassa tutkimuksessaan. Lisäksi vertailen tuloksiani hänen tuloksiinsa. Hän tutki eksplisiittisen opetuksen vaikutusta suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden eksplisiittiseen ja implisiittiseen tietoon ruotsin sanajärjestyksestä. Aineisto koostui sekä kirjallisesta testistä että suullisista ja kirjallisista kuvakertomuksista. Tutkimus osoitti, että opetuksella oli positiivinen vaikutus opiskelijoiden eksplisiittiseen tietoon sanajärjestyksestä. Opetuksella ei sen sijaan näyttänyt olevan vaikutusta opiskelijoiden implisiittiseen tietoon. Testissä opiskelijoille oli helpompaa korjata sanajärjestysvirheitä kuin selittää niitä. Sanajärjestysrakenteista helpoin oli inversio. Lauseadverbiaalin sijoittaminen sivulauseessa oli sen sijaan vaikea opiskelijoille. Lisäksi sanan *som* -käyttö epäsuorassa kysymyslauseessa oli haastava. (Åberg 2020.)

Oletan aikaisemman tutkimuksen perusteella, että opiskelijoille on helpompaa korjata sanajärjestysvirheitä kuin selittää korjaukset. Lisäksi oletan, että kieltosanan ja lauseadverbiaalin sijoittaminen ei aina mene oikein. Oletan myös, että sanan *som* -käyttö epäsuorassa kysymyslauseessa on vaikea opiskelijoille, ja että selitysten tarkkuus vaihtelee.

Aineisto ja menetelmä

Aineisto on kerätty kirjallisen kyselylomakkeen avulla, joka koostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen osa koostuu opiskelijoiden taustatiedoista ruotsin kielen opinnoista ja muutamasta väitteestä koskien asenteita ruotsin kielioppia kohtaan. Tutkimuksessani en tarkastele asenteita, koska haluan ainoastaan keskittyä testiin. Toinen osa koostuu kielioppitestistä, jonka Åberg (2020) on laatinut. Testi sisältää seitsemän lausetta, joissa jokaisessa on sanajärjestysvirhe. Tehtävänä on korjata virheet sekä yrittää selittää

korjaukset kielioppisäännöillä. Seuraavia sanajärjestysrakenteita testataan: 1. kieltosanan sijoittaminen pää- ja sivulauseessa, 2. lauseadverbiaalin sijoittaminen sivulauseessa, 3. inversio (käänteinen sanajärjestys) päälauseessa ja suorassa kysymyksessä, 4. *som* -käyttö epäsuorassa kysymyslauseessa. Testi toteutettiin oppitunnin aikana ilman aikarajoitteita.

Tutkimuksen metodi on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Lasken oikeellisuusprosentit korjauksille ja selityksille jokaisessa lauseessa. Lisäksi tarkastelen korjausten ja selitysten välistä suhdetta kategorisoimalla vastaukset seuraavasti: 1. molemmat oikein, 2. molemmat väärin, 3. korjaus oikein, selitys väärin, 4. korjaus väärin, selitys oikein. Otan esimerkkejä aineistosta ja analysoin niitä. Lisäksi pohdin syitä mahdollisille vaikeuksille ja vertailen tuloksiani aikaisempaan tutkimukseen. Tulokset käsitellään ryhmätasolla ja esitetään graafisesti.

Tulokset ja pohdinta

Tuloksista käy ilmi, että molemmat ryhmät onnistuivat suhteellisen hyvin testissä ryhmätasolla. Tutkimuksessani en tarkastellut yksilöllistä vaihtelua vaan tulokset käsiteltiin ryhmätasolla. Tulos ei ole yllättävä, sillä opiskelijat opiskelevat ruotsia joko pää- tai sivuaineena ja he ovat opiskelleet ruotsia jo monta vuotta. Lisäksi useimmat informanttini olivat kirjoittaneet E:n ruotsin ylioppilaskirjoituksissa.

Sanajärjestysrakenteista oli informanteille helpoin korjata ja selittää inversio (käänteinen sanajärjestys) kahdessa päälauseessa, joissa toisessa lauseen aloitti ajan adverbiaali ja toisessa sivulause. Kaikki informantit molemmissa ryhmissä osasivat korjata oikein lauseen, jonka aloitti ajan adverbiaali. Suurin osa ryhmästä yksi (95 %) osasi korjata sanajärjestysvirheen myös lauseessa, jonka aloitti sivulause. Sen sijaan ryhmässä kaksi osasivat kaikki informantit korjata lauseen oikein. Molemmat ryhmät osasivat myös selittää korjaukset hyvin. Selitysten oikeellisuusprosentti oli 73 ryhmässä yksi ja 80 ryhmässä kaksi lauseessa, jossa ajan adverbiaali oli ensimmäisenä lauseenjäsenenä. Toisessa lauseessa selitysten oikeellisuusprosentti oli 68 ryhmässä yksi ja 87 ryhmässä kaksi. Tulosten perusteella voidaan todeta, että inversio ei ollut opiskelijoille vaikea korjata eikä selittää. Vaikka aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (esim. Bolander 1988, Lahtinen & Palviainen 2011), että inversio on vaikeampi oppijoille päälauseissa, jonka aloittaa adverbiaali kuin lauseissa, joissa sivulause on ensimmäisenä

lauseenjäseneä, ei minun tutkimuksessani fundamenttityypillä ollut merkittävää vaikutusta korjauksiin ja selityksiin, sillä oikeellisuusprosentit olivat suurin piirtein samat molemmissa lauseissa. Toisin sanoen, sillä ei ollut merkitystä, oliko ajan adverbiaali vai sivulause päälauseen ensimmäisenä lauseenjäseneä.

Myös kysymyslause, jossa oli suora sanajärjestys käänteisen sijasta, oli helppo molemmille ryhmille. Suurin osa molemmista ryhmistä osasi sekä korjata virheen että selittää korjauksen lauseessa: 68 % ryhmässä yksi ja 73 % ryhmässä kaksi. Ryhmässä kaksi oli myös sivulause, jossa kieltosana oli väärin sijoitettu, helppo korjata ja selittää: useimmat informantit (73 %) saivat sekä korjauksen että selityksen oikein.

Vaikein lause ryhmälle yksi oli epäsuora kysymyslause, jossa lauseadverbiaali oli sijoitettu väärin. Vain 45 % informanteista osasi sekä korjata virheen että selittää korjauksen lauseessa. Tämä voi johtua siitä, että jotkut eivät luultavasti panneet merkille, että lauseadverbiaali *gärna* sijoitetaan samalle paikalle kuin kieltosana eli ennen finiittistä verbiä (Åberg 2020:151). Lisäksi jotkut eivät luultavasti muistaneet, että epäsuora kysymyslause on sivulause (ibid.). Suomen kielessä sanajärjestys on sama suorissa ja epäsuorissa kysymyksissä (Ekerot 1995:69). Ryhmässä kaksi sai vastaavasti 53 % sekä korjauksen että selityksen oikein. Ryhmälle yksi oli vaikeampaa korjata ja selittää myös kieltosanan sijoittaminen sivulauseessa, jossa predikaatti muodostui verbiketjusta. Puolet informanteista sai sekä korjauksen että selityksen oikein. Vastaava osuus ryhmässä kaksi oli 73 %. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että kieltosanan sijoittaminen on vaikeampaa sivulauseissa, joissa predikaatti muodostuu verbiketjusta kuin sivulauseissa, joissa predikaatti ei koostu useammasta osasta (esim. Hyltenstam 1978, Paavilainen 2015).

Ryhmässä kaksi oli sanan *som* -käyttö epäsuorassa kysymyslauseessa, jossa kysymyssana oli subjekti, vaikein korjata ja selittää. Vain hieman yli neljäsosa informanteista (27 %) osasi sekä korjata virheen että selittää korjauksen. Tulos tukee hypoteesiani siitä, että sanan *som* -käyttö epäsuorassa kysymyslauseessa on vaikea informanteille. Aikaisempien tutkimusten mukaan sanan *som* -käyttö epäsuorissa kysymyksissä opitaan viimeiseksi mitä tulee sanajärjestykseen kysymysrakenteissa (esim. Hyltenstam 1978, Philipsson 2007). Ryhmässä yksi oli kyseinen lause yksi helpoimmista korjata, mutta ei selittää.

Oikeellisuusprosentti korjauksille oli 91 %. Ryhmien välinen suuri ero oli yllättävä tulos, sillä informantit ryhmässä kaksi olivat käyneet perusopintoihin kuuluvan pakollisen ruotsin kielioppikurssin ja näin ollen saaneet eksplisiittistä opetusta sanajärjestyssäännöistä myös yliopistotasolla. Useampi tekijä saattaa vaikuttaa tulokseen. Mahdollisuudet käyttää ruotsia koulun ulkopuolella voivat vaihdella yksilöiden välillä. Lisäksi useat informanteista ryhmässä kaksi olivat saaneet arvosanan kaksi pakollisesta perusopintojen kielioppikurssista. Yksi tekijä saattaa olla myös motivaatio, joka vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka paljon panostaa opintoihinsa. Oppijoiden tarvitsee hyvin harvoin perustella omaa kielenkäyttöään tai selittää kielioppirakenteiden käyttöä kielioppisäännöillä (Åberg 2020:180, 232).

Tuloksista käy ilmi myös, että informanteille oli helpompaa korjata sanajärjestysvirheitä kuin selittää omat korjauksensa kielioppisäännöillä, mikä tukee hypoteesiani. Myös Åbergin (2020:231) tutkimuksessa ilmeni sama asia. Tätä voi selittää se, että toisen kielen oppijoiden tarvitsee hyvin harvoin korjata omaa tai toisten kielentuottamista. Lisäksi heidän ei tarvitse perustella, miksi he ilmaisevat itseään tietyllä tavalla. Usein oppitunneilla on kyse vain tuottamisesta. Täten he eivät ole tottuneita selittämään kielioppirakenteiden käyttöä kielioppisääntöjen avulla. (Åberg 2020:180, 232.) Ne lauseet, jotka olivat helpoimmat korjata, olivat myös helpoimmat selittää. Täten voidaan todeta, että metalingvistinen tieto tuki informanttien analyttistä tietoa, koska he saivat melkein aina korjauksen oikein, jos he osasivat selittää kielioppisäännön. Ellisin (1993:93) mukaan eksplisiittinen tieto kehittyy usein yhdessä metalingvistisen tiedon kanssa. Tutkimuksessani informantit eivät kuitenkaan aina osanneet selittää korjaustaan vaikka he osasivat korjata virheen. Virheet selityksissä johtuivat usein väärin termien käytöstä tai siitä, ettei informantti ottanut ollenkaan kantaa sanajärjestysvirheisiin vaan johonkin muuhun esimerkiksi verbin muotoon. Muutama informantti ei saanut yhtään pistettä selityksistä, mikä on jokseenkin huolestuttavaa. Informanttini opiskelevat ruotsia yliopistossa ja heistä tulee ruotsin kielen asiantuntijoita. Osasta saattaa tulla opettajia, mikä vaatii hyvää ruotsin kielen taitoa. Voidaan todeta, että analyttinen tieto ei aina edellytä metalingvististä tietoa, koska jotkut informantit osasivat korjata virheitä, vaikka he eivät osanneet selittää kielioppisääntöä (Åberg 2020:232). Selitysten tarkkuus vaihteli, mikä tulee hypoteesiani. Ellisin (2004:239) mukaan oppijan ei tarvitse käyttää metakieltä

selittääkseen kielioppirakenteiden käyttöä. Hän voi käyttää tavallista arkikieltä ilman termejä (James & Garret 1992, viitattu lähteessä Ellis 2004:239).

Ryhmien välillä ei esiintynyt suuria eroja lukuun ottamatta sanan *som* -käyttöä epäsuorassa kysymyslauseessa, joka oli selkeästi vaikeampi ryhmälle kaksi sekä korjata että selittää. Ryhmä kaksi pärjasi muissa testilauseissa hieman paremmin, mikä voi johtua siitä, että he olivat käyneet perusopintoihin kuuluvan pakollisen ruotsin kielioppikurssin ja näin ollen saaneet eksplisiittistä opetusta sanajärjestyssäännöistä myös yliopistotasolla. Informantit ryhmässä yksi ovat sen sijaan saaneet kielioppiopetusta koulussa. He eivät olleet ehtineet käydä sanajärjestystä läpi kurssilla ennen testiä. Tämä oli tarkoitus, kun valitsin kohderyhmät tutkimukseeni. Halusin verrata kahta erilaista ryhmää ja selvittää, tuleeko niiden välillä suuria eroja. Myös muut syyt voivat selittää tuloksia mm. motivaatio, ruotsin käyttö koulun ulkopuolella ja muut yksilölliset erot. Lisäksi on mahdollista, että jotkut informanteistani olivat enemmän tai vähemmän kaksikielisiä, millä voi olla vaikutusta heidän kielitaitoihinsa. Mahdollista kaksikielisyyttä ei kysytty kyselylomakkeessa, mutta yksi informanteista oli käynyt ruotsinkielisen lukiokoulutuksen.

Sen sijaan erot olivat suuret minun ja Åbergin (2020) informanttien välillä, mikä ei ole suuri yllätys. Odotusten mukaisesti minun informanttini pärjäsivät paremmin testissä. Hänellä oli informantteina suomenkielisiä yliopisto-opiskelijoita, jotka kokivat, että heillä on vaikeuksia suorittaa tutkintoon sisältyvät pakolliset ruotsin opinnot. Minun informanttini sen sijaan opiskelevat ruotsia pää- tai sivuaineena, minkä vuoksi voidaan olettaa, että heidän ruotsin kielen taitonsa ovat suhteellisen korkeat. Lisäksi useimmat Åbergin (2020) informanteista olivat kirjoittaneet *B:n* tai *C:n* ruotsissa ylioppilaskirjoituksissa, kun taas useimmat minun informanteistani olivat kirjoittaneet *E:n*. Täten tulokset eivät ole täysin vertailtavissa. Myös Åbergin (2020:232) tutkimuksessa inversio kahdessa päälauseessa oli helpoin informanteille korjata ja selittää. Sen sijaan lauseadverbiaalin *gärna* sijoittaminen epäsuorassa kysymyksessä oli yksi vaikeimmista (Åberg 2020:150–151).

Vaikka tutkin nimenomaan yliopisto-opiskelijoiden eksplisiittistä tietoa ruotsin sanajärjestyksestä, on mahdollista, että jotkut informantit käyttivät intuitiotaan, toisin

sanoen, implisiittistä tietoaan korjauksissa. On nimittäin mahdollista, että oppijalla on sekä eksplisiittistä että implisiittistä tietoa samasta rakenteesta, ja näin ollen hän voi käyttää molempia testissä (Ellis 415a:433–434). Bialystokin (1979:98) mukaan oikeellisuutta voidaan arvioida implisiittisesti, mutta yksityiskohtaisempi tieto virheistä vaatii eksplisiittistä tietoa. Lisäksi eksplisiittinen tieto on voinut automatisoitua, jolloin se muistuttaa implisiittistä tietoa (DeKeyser 2003:329). Täten eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa ei voida täysin erottaa toisistaan (Åberg 2020:140). Metodien perusteella, jota on käytetty tutkimuksessa, ei voida ottaa kantaa siihen, missä määrin informantit käyttivät eksplisiittistä tietoa korjauksissa (Åberg 2020:232).

Lopuksi, vaikka molemmat ryhmät onnistuivat suhteellisen hyvin testissä, tutkimuksen perusteella ei voida ottaa kantaa siihen, kuinka hyvin opiskelijat hallitsevat sanajärjestysrakenteet kommunikaatiossa. Åbergin (2020:241) mukaan testilauseiden määrä oli liian pieni, jotta olisi ollut mahdollista tehdä luotettavaa vertailua eri sanajärjestysrakenteiden, inversion, sivulauseen sanajärjestyksen ja kysymysrakenteiden, välillä. Tutkimus osoittaa kuitenkin, että myös ruotsin pää- ja sivuaineopiskelijat, joilla voidaan olettaa olevan hyvät ruotsin kielen taidot, eivät aina osanneet sijoittaa kielto sanaa ja lauseadverbiaalia oikein sivulauseessa, mikä tukee hypoteesiani sekä aikaisempien tutkimusten tuloksia. Tutkimuksessani en käsitellyt ollenkaan informanttien asenteita ruotsin kielioppia kohtaan, sillä halusin ainoastaan keskittyä testiin. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, onko asenteilla ruotsin kielioppia kohtaan jonkinlaista vaikutusta eksplisiittiseen tietoon sanajärjestysrakenteista sekä sanajärjestysrakenteiden hallitsemiseen.