

# Interrogativa bisatser hos 12- och 15-åriga språkbadselever. En jämförelse med traditionell undervisning

*Eeva-Liisa Nyqvist*

## 1 BAKGRUND OCH SYFTE

Tidigt fullständigt språkbåd (i forts. *språkbåd*) syftar på funktionell tvåspråkighet, dvs. förmåga att använda båda språken effektivt och ändamålsenligt (Genesee 2004). Språkinlärningen börjar tidigt och sker i stort sett implicit, genom rikligt inflöde och meningsfull interaktion. Inlärningsresultaten är bättre än i traditionell undervisning. (Lyster 2007; Bergroth 2015; Swanström 2008.) Språkbådet behöver dock fortfarande utvecklas (Lyster 2007; Bergroth 2015): kanadensiska studier (Harley 1993, 1998) har visat problem med grammatisk korrekthet, speciellt med strukturer som avviker från förstaspråket (i forts. *L1*), som är lågfrekventa eller svåra att urskilja i inflödet och som inte påverkar begripligheten.

Språkbåd har undersökts mycket i Finland (se t.ex. Bergroth & Björklund 2013), men bara sällan ur den grammatiska kompetensens synvinkel. Jag har tidigare analyserat morfologin hos finska språkbådselevers inläraarsvenska (Nyqvist 2018abc), men bl.a. syntaxen är tillsvidare så gott som outforskad. Sipola (2008) konstaterade dock redan för tio år sedan att grammatisk korrekthet är den aspekt av språkkunskap som bereder mest problem för språkbådselever. Synnerligen problematiska var bl.a. ordföljden och nominalfraserna, men undersökningen var inte särskilt detaljerad. I diskussioner med finländska språkbådslärare har det ofta framkommit att de saknar kunskap om vilka grammatiska strukturer som borde läras ut explicit. Därför är det viktigt att identifiera de för språkbådseleverna problematiska konstruktionerna för att kunna effektivisera språkbådsundervisningen. Dessutom kan resultaten tillämpas även i andra undervisningsmetoder.

Denna artikel bygger på temana i en tidigare, tillsvidare opublicerad undersökning om interrogativa bisatser hos finskspråkiga språkbådselever (Nyqvist insänd). Syftet med den aktuella artikeln är att undersöka hur finskspråkiga språkbådselever i årskurserna 6 och 9 (dvs. vid 12 resp. 15 års ålder) som redan analyserats i (Nyqvist insänd) behärskar interrogativa bisatser på individnivå jämfört med en kontrollgrupp som fått undervisning i traditionell A2-svenska i formell undervisning (se avsnitt 3 nedan).

Enligt en taxonomi av Housen och Simoens (2016) kan grammatisk svårighet bero på språkliga drag (se avsnitt 2 nedan), inlärningsättet (t.ex. språkbåd vs traditionell undervisning) eller inlärares personliga egenskaper

(t.ex. ålder, antalet år i språkbad). Min studie tangerar framför allt de två förstnämnda: de yngre och äldre språkbadseleverna jämförs med kontrollgruppen. Dessutom jämförs de yngre och de äldre språkbadseleverna kort med varandra även i denna studie. Det som visar sig vara svårt för informanterna, torde visa vad som är inherent svårt med de interrogativa bisatserna i svenskan. För enkelhetens skull använder jag i fortsättningen termen *andraspråk* (i forts. L2) också då det är fråga om inläring av ett främmande språk genom formell undervisning.

Resultaten kan senare tillämpas för didaktiska syften, men dessa faller utanför denna artikel. Hyltenstam (1988; 1992) har visat att bl.a. bisatsordföljden bereder problem för t.o.m. mycket avancerade svenskinlärare: deras normavvikelser är sällsynta men kvalitativt sett likadana som hos mindre avancerade inlärare. Därför är det relevant att undersöka hur språkbadseleverna behärskar bisatsordföljden. Hyltenstams material saknar belegg på interrogativa bisatser, men eftersom alla svenska bisatser följer samma regel för ordningen mellan subjektet och predikats verbet (SAG1, i forts. *ordföljden*), är det sannolikt att likadana problem förekommer i interrogativa bisatser. Användning av interrogativa bisatser kan dessutom ses som en artighetsstrategi (Lahtinen & Toropainen 2015), varför det är viktigt att behärska den.

## 2 INTERROGATIVA BISATSER UR L2-SYNVINKEL

Både interrogativa huvud- och bisatser kan indelas i två kategorier i svenskan. *Ja-nej-frågor* saknar frågeord (dvs. huvudsatserna inleds av ett verb, t.ex. *Bor han i Åbo?*), medan *v-frågor*<sup>1</sup> inleds av ett frågeord (t.ex. *Var bor han?*; Holmes & Hinchliffe 1994)<sup>2</sup>. Jag indelar *v-frågorna* ytterligare i *vs-frågor* (där frågeordet är satsens subjekt eller en del av det) och i *vx-frågor* (där frågeordet inte är satsens subjekt). Enligt normen har interrogativa huvudsatser (dvs. direkta frågor) i de flesta fall omvänd ordföljd medan bisatser (dvs. indirekta frågor) har rak ordföljd (SAG 1). I talat språk förekommer dock även omvänd ordföljd, framför allt i indirekta *vx-frågor* (SAG 4). Enligt Källström (2000) handlar det framför allt om stilistisk variation; någon dramatisk språkförändring finns det inga tecken på<sup>3</sup>. De indirekta ja-nej-frågorna inleds med subjunktionen *om*<sup>4</sup> (*Vet du om han bor i Åbo?*), och subjektsmarkören *som* läggs till på subjektsplatsen eftersom frågeordet står som satsbas (t.ex. *Vet du vad som har hänt?*; SAG 4; Holmes & Hinchliffe 1994; Hammarberg & Viberg 1976, 1979). Typologiskt sett innehåller interrogativa bisatser i svenskan ovanligt många formella kännetecken, vilket gör dem svåra att tillägna sig (Källström 2000).

<sup>1</sup> De flesta svenska frågeord inleds med *v*.

<sup>2</sup> SAG använder termerna rogativa resp. kvesitiva frågor.

<sup>3</sup> Eftersom språkbadseleverna har fått mer inflöde i svenska än kontrollgruppen, är det möjligt att de i en större utsträckning också har blivit utsatta för denna uttryckstyp.

<sup>4</sup> Även subjunktionerna *huruvida* och *ifall* förekommer (SAG 4)

Eftersom språkbudseleverna börjar lära sig svenska i en ung ålder och utan tidigare kunskaper i språkbudsspråket, är det möjligt att dra paralleller mellan L2-inläring i språkbud och L1-inläring. Enligt användningsbaserad grammatik memorerar inlärare först konkreta yttranden (Bybee 2008; Tomasello 2003), vars längd kan variera från ett ord till långa och komplexa yttranden. Med tiden upptäcker inläraren regelbundenheter i dessa yttranden och börjar variera dem, vilket leder till upptäckten av abstrakta konstruktioner bakom de konkreta yttrandena. Grammatiken utgör alltså en implicit, kognitiv samling av inlärarens erfarenheter av språket, som utvecklas när nya konstruktioner läggs till i inventariet. (Bybee 2008; Lieven & Tomasello 2008; Savijärvi 2011; Vesterbacka 1991.)

En central skillnad mellan L1- och L2-tillägnande är dock att många strukturer i ett L2 troligen inte kan läras in utan explicit undervisning (Long 1990), även om detta är möjligt i L1; med andra ord är vissa strukturer svårare att tillägna sig än andra. Frekvensen utgör en central faktor vid L2-inläring, eftersom repetition förstärker minnesrepresentationer och gör dem mer lättillgängliga. Extremt vanliga sekvenser kan tillägnas som helsekvenser som hjälper inläraren att analysera likartade, mindre frekventa strukturer (Bybee 2008).

Tvärspråkligt inflytande från L1 kan påverka tillägnandet av ett L2 om det innehåller t.ex. grammatiska morfem som L1 saknar (Collins m.fl. 2009; Filipović & Hawkins 2013). Ett exempel på detta är finskans interrogativa bisatser som saknar motsvarighet för både *om* och *som* (se exempel 1b och 3b nedan). Dessutom har interrogativa bisatser i finskan samma ordföljd som huvudsatser (Hakulinen m.fl. 2004):

- |      |  |                                  |  |
|------|--|----------------------------------|--|
| 1.a  | <i>Lähteekö</i><br>åka-PRS.3SG.F <sup>5</sup><br>'Åker han/hon i morgon?'    | <i>hän</i><br>han/hon            | <i>huomenna?</i><br>i morgon                           |
| 1.b  | <i>En tiedä,</i><br>Jag vet inte<br>'Jag vet inte om han/hon åker i morgon.' | <i>lähteekö</i><br>åka-PRS.3SG.F | <i>hän</i><br>han/hon<br><i>huomenna.</i><br>i morgon  |
| 2.a  | <i>Mitä</i><br>Vad<br>'Vad gör han/hon?'                                     | <i>hän</i><br>han/hon            | <i>tekee?</i><br>göra-PRS.3SG                          |
| 2.b  | <i>En tiedä,</i><br>Jag vet inte<br>'Jag vet inte vad han/hon gör.'          | <i>mitä</i><br>vad               | <i>hän</i><br>han/hon<br><i>tekee.</i><br>göra-PRS.3SG |
| 3.a. | <i>Mitä</i><br>Vad<br>'Vad händer där?'                                      | <i>tuolla</i><br>där             | <i>tapahtuu?</i><br>hända-PRS.3SG                      |

<sup>5</sup> -*kO* är ett interrogativt suffix som läggs till den "befrågade satsdelen", i detta exempel till det finita verbet (Hakulinen m. fl., 2004).

3.b	<i>En tiedä,</i>		<i>mitä</i>	<i>tuolla</i>	<i>tapahtuu.</i>
	Jag vet inte	vad	där	hända-PRS.3SG	
	'Jag vet inte vad som händer där.'				

L2-inlärare är vidare benägna att transferera element från ett annat L2 som de behärskar åtminstone i viss mån. (Ringbom 2007.) Eftersom alla informanter i denna studie lär sig engelska i skolan och dessutom lever i en ständig kontakt med engelska är det sannolikt att engelskan påverkar deras svenskinläring.

Enligt DeKeyser (2005) kan en grammatisk struktur vara svår av tre olika skäl. För det första är betydelsen svår om den är abstrakt eller om den inte förekommer i de språk som inläraren redan behärskar. Subjunktionen *om* och subjektmärket *som* är exempel på detta: de har en abstrakt betydelse, dvs. de signalerar att satsen är en bisats, och de saknar motsvarigheter i finska (se exempel 1b och 3b ovan). Subjunktionen *om* har visserligen en motsvarighet i engelska (*I don't know if he's leaving tomorrow*), varför den torde vara lättare än subjektmärket *som*, som saknar en motsvarighet såväl i finska som i engelska (*I don't know what's happening there*).

För det andra kan svårighetskällan ligga i formen, i synnerhet om den är komplex, vilket syftar på antalet val inläraren måste göra när det gäller att välja de korrekta morfemen/allomorferna och placera dem på de rätta ställena i ett yttrande (DeKeyser 2005). Val av allomorfer är irrelevant för interrogativa bisatser, men både vs- och ja/nej-frågor kan trots det uppfattas som mer komplexa än vx-frågor: förutom ordföljden måste inläraren ta hänsyn till bruket av *om/som*, vilket ökar komplexiteten. En annan aspekt av formell svårighet är det faktum att både *om* och *som* är korta, obetonade grammatiska ord med låg saliens (Goldschneider & DeKeyser 2001), dvs. de är svåra att lägga märke till i inflödet: man kan inte tillägna sig sådant som man inte lägger märke till (Schmidt 1990). Saliensens centrala roll har framkommit även i tidigare forskning om nominalfraser hos språkbads elever (Nyqvist 2018abc).

För det tredje kan svårighetskällan ligga i förhållandet mellan form och betydelse. Både formen och betydelsen kan vara lätta i sig, men länken mellan dem kan trots det vara problematisk (DeKeyser 2005). När det gäller interrogativa bisatser handlar problemet framför allt om *ogenomskinlighet*, dvs. att olika strukturer har samma betydelse. Interrogativa huvudsatser följer V2-regeln och har vanligen omvänd ordföljd, medan interrogativa bisatser har rak ordföljd (SAG4); betydelsen hos huvud- och bisatser är dock så gott som densamma (t.ex. *Var bor han?* vs. *Vet du var han bor?*). För att kunna använda rak respektive omvänd ordföljd i rätt kontext bör man även kunna skilja huvudsatser från bisatser, vilket ofta bereder problem (Paavilainen 2015; Rahkonen & Håkansson 2008).

### 3 MATERIAL OCH METOD

Informanterna i denna undersökning bildar tre grupper. Den första gruppen består av 12-åriga sjätteklassare i språkbad (n=75, i forts. SB6), den andra av 15-åriga niondeklassare i språkbad (n=73, i forts. SB9) och den tredje är en kontrollgrupp med 16-åriga första årets gymnasister som lär sig så kallad A2-svenska<sup>6</sup> och saknar språkbadsbakgrund (n=44, i forts. KG). Alla informanternas L1 är finska och de har börjat lära sig engelska vid nio års ålder (Utbildningsstyrelsen 2014), dvs. engelska är för språkbadseleverna det andra och för kontrollgruppen det första språket de lär sig efter sitt L1.

Studien utgör en del av ett större forskningsprojekt som jämför språkbadselevs grammatiska kompetens med kompetensen hos elever inom traditionell undervisning. Materialet i projektet består av såväl spontana skrivuppgifter (på ca 200 ord) och grammatiktest som eliciterar mer sällsynta strukturer (såsom testet i denna studie). Informanterna i KG är ett år äldre än de äldsta språkbadseleverna eftersom man i traditionell undervisning vanligen börjar skriva längre uppsatser först i gymnasiet. Eftersom det troligen skulle vara för svårt för niondeklassare inom traditionell undervisning att skriva uppsatser på 200 ord vore en jämförelse mellan dem och språkbadselever i årskurs 9 inte ändamålsenlig.

Språkbadseleverna har inlett sin svenskinläring i daghemmet vid 4-5 års ålder (för genomsnittliga startåldrar, se Bergroth 2007), dvs. de har lärt sig svenska i 8-9 år (SB6) respektive 11-12 år (SB9). Andelen undervisning de har fått på svenska har varierat i de olika årskurserna (50 % i årskurs 6 och 45 % i årskurs 9)<sup>7</sup>, men sammanlagt 50 % av all undervisning de fått i grundskolan är på svenska (Bergroth & Björklund 2013). Kontrollgruppen har lärt sig A2-svenska sedan 11 års ålder (Utbildningsstyrelsen 2014; Statsrådets förordning 422/2012), dvs. den har efter första året på gymnasiet haft sammanlagt ca 550 lektioner i svenska. Eftersom L2-inläringen inom språkbad sker i huvudsak genom meningsfull kommunikation (Baker 2011) är det sannolikt att informanterna i KG har fått mer explicit undervisning än språkbadseleverna trots att huvudvikten i dag ligger på kommunikativ kompetens även inom traditionell undervisning (Jaakkola 2000) och även språkbadseleverna vanligen får explicit undervisning under de senare årskurserna (Bergroth & Björklund 2103).

Materialet består av ett skriftligt test skrivet av informanterna på en lektion i svenska (se Bilaga 1). Informanterna fick vid behov hjälp med ordförrådet men inte med grammatiken. Det aktuella testet utgjorde en del av en längre helhet av grammatiska test som informanterna skrev under en svensklektion. Helheten kunde inte göras alltför tidskrävande, varför delen som fokuserar på de interrogativa bisatserna är relativt kort. Testet eliciterar interrogativa bisatser med hjälp av 12 huvudsatser (t.ex. *Hur kallt är det?*) som informanterna har

<sup>6</sup> A2-språket är i det finska skolsystemet ett valfritt språk som eleven vanligen börjar studera i årskurs 5, dvs. vid elva års ålder (Utbildningsstyrelsen 2014). För finskspråkiga elever är detta språk ofta svenska (SUKOL 2017).

<sup>7</sup> 85 % i årskurserna 1-2, 60 % i årskurserna 3-4 (Bergroth & Björklund 2013).

omskrivit som bisatser (→ *Jag vet inte hur kallt det är*). Varje typ av interrogativ bisats (se avsnitt 2 ovan) har fyra obligatoriska kontexter i testet. Antalet belägg på dessa uppgår till 900 i SB6, 876 i SB9 och 528 i KG. En nackdel med att använda test vid materialinsamling av detta slag är att texterna inte blir lika autentiska som vid fri produktion. Eftersom interrogativa bisatser ofta är lågfrekventa i språket är ett test dock ett fungerande sätt att försäkra sig om att informanterna producerar tillräckligt med belägg på de undersökta strukturerna.

Materialet har analyserats på individnivå med hjälp av implikationell skalning. Metoden visar hur många informanter som behärskar de undersökta strukturerna och om exempelvis behärskning av ordföljden i vx-frågor förutsätter behärskning av något annat, t.ex. ordföljden i vs-frågor. Om detta är fallet, kan man dra slutsatsen att ordföljden i vs-frågor behärskas före ordföljden i vx-frågor och en inlärningsgång kan etableras. Behärskningen operationaliseras som normenligt 75-procentigt bruk (i forts *75-procentigt bruk*): om en informant producerar den korrekta formen i tre av de fyra beläggen på en given typ av interrogativ bisats anses hen alltså behärska den. I enlighet med detta använder jag i avsnitt 5 begreppen *75-procentigt bruk* och *behärskning* synonymt.

Det procentuella kriteriet har i flera tidigare undersökningar varit 80 % eller 50 % (t.ex. Philipsson 2007), men jag har valt att använda 75-procentigt bruk som kriterium av två skäl: för det första möjliggör testet jag har använt inte användning av 80-procentigt bruk och för det andra anser jag att 50-procentigt bruk som kriterium skulle vara alltför lågt med tanke på hur erfarna svenskinlärare språkbadseleverna är. De procentuella andelarna informanter som uppfyller kriteriet jämförs också med varandra med hjälp av det statistiska testet Pearson's  $\chi^2$  (p-värdet  $<0,05$ ), som inte kräver normalfördelat material. I det följande använder jag adjektivet (in)signifikant enbart i betydelsen "statistiskt (in)signifikant". De centrala frågorna i denna studie är:

1. *Är 75-procentigt bruk av de studerade strukturerna vanligare i språkbad eller i traditionell undervisning?* Hypotes 1: 75-procentigt bruk av alla undersökta strukturer är vanligast i SB9.
2. *I vilken typ av interrogativa bisatser är 75-procentigt bruk vanligast resp. minst vanligt när det gäller ordföljden?* Hypotes 2: 75-procentigt bruk av den normenliga ordföljden är vanligast i vs-frågor eftersom den är identisk med ordföljden i motsvarande huvudsats, medan 75-procentigt bruk av ordföljden är lika vanligt i vx-frågor och ja/nej-frågor.
3. *Är 75-procentigt bruk av om/som mer sällsynt än 75-procentigt bruk av ordföljden?* Hypotes 3: 75-procentigt bruk av *om/som* är sällsyntare än 75-procentigt bruk av den normenliga ordföljden i alla typer av interrogativa bisatser i alla informantgrupper. När det gäller *som* har detta tidigare visats av Philipsson (2007, se avsnitt 4 nedan) men det är sannolikt att detsamma gäller även *om*, eftersom båda orden är lågfrekventa och insalienta i inflödet (jfr Viberg 1990; DeKeyser 2005). *Om* torde dock vara lättare än *som* p.g.a. att det har en motsvarighet i engelskan.

## 4 TIDIGARE FORSKNING

Det finns få tidigare undersökningar om interrogativa bisatser i inlärasvenska. Hyltenstam och Lindbergs studie (1983) behandlade bland annat bisatser hos vuxna L2-inlärare i svenska och konstaterade att deras interrogativa bisatser var sporadiska och ofta icke-normenliga: omvänd ordföljd förekom i sju av de elva beläggen. Interrogativa bisatser var lågfrekventa även i Vibergs studie (1990) av bisatser hos vuxna inlärare med tre olika L1 och två olika kompetensnivåer. Även Viberg konstaterade att omvänd ordföljd var mycket vanlig i interrogativa bisatser på samma sätt som utelämnning av *som* i vs-frågor. Även utelämnning av *om* förekom i Vibergs material.

Anders Philipssons doktorsavhandling (2007) är den hittills mest omfattande undersökningen om frågesatser hos tonåriga inlärare av L2-svenska. Philipsson undersökte behärsningen av interrogativa bisatser i både skriftligt och muntligt material hos informanter med tre olika L1 och tre olika kunskapsnivåer. I det följande fokuserar jag på det skriftliga materialet eftersom det mest påminner om mitt material. Inlärningsgången i Philipssons studie var vx > ja/nej > vs. Det problematiska vid vs-frågor var enligt Philipsson bruket av *som* och inte ordföljden, men han undersökte inte bruket av *om* i ja/nej-frågor på motsvarande sätt. Informanterna på den lägsta färdighetsnivån behärskade ordföljden i interrogativa bisatser på en hög nivå p.g.a. att omvänd ordföljd inte ännu var etablerad i deras språkliga repertoar: deras bruk av rak ordföljd kunde därför ses som pseudokorrekt. Normavvikelserna i bisatsordföljden var vanligare hos de avancerade informanterna eftersom de redan hade tillägnat sig omvänd ordföljd i huvudsatser men var ännu inte kapabla att skilja mellan huvud- och bisatsordföljd.

Rahkonen och Håkansson (2008) undersökte i sin artikel i vilken ordning vissa grammatiska strukturer förekommer i skriven svenska hos finskspråkiga formella inlärare i Finland och hos semiformella inlärare med varierande L1 i Sverige. Upp till 95 % av de finska informanterna och 84 % av de semiformella inlärarna i Sverige behärskade omvänd ordföljd i huvudsatser, men bara 53 % respektive 48 % behärskade rak ordföljd i interrogativa bisatser, dvs. resultaten följde Processbarhetsteorins principer (se t.ex. Pienemann & Håkansson 1999). Det finns dock enligt Rahkonen och Håkansson (2008) även andra förklaringsmodeller. Eftersom interrogativa bisatser är lågfrekventa i inflödet är det i praktiken svårt för inlärare att göra skillnad mellan interrogativa huvud- och bisatser. Även det faktum att anföringssatserna ofta är interrogativa huvudsatser (såsom i *Vet du när han kommer?*) kan spela en roll: omvänd ordföljd i anföringssatsen kan ha lett till att informanterna valde att använda omvänd ordföljd även i de interrogativa bisatserna.

I en opublicerad studie (Nygqvist insänd) framgår det att språkbadseleverna i SB9 vanligen når signifikant bättre resultat i interrogativa bisatser än eleverna i SB6 på både grupp- och individnivå, vilket betyder att tiden som ägnats åt inläringen spelar en central roll. Likaså framgår det att informanternas problem gäller speciellt bruket av *om* och *som*, som behärskas på en signifikant lägre nivå

än ordföljden. I synnerhet bruket av *som* bereder gott om problem för båda informantgrupperna.

## 5 RESULTAT

I detta avsnitt presenterar jag inlärningsgången för ordföljden (OF i tabell 1-3 nedan) vid vx-, vs- och ja/nej-frågor (*j/n*) samt bruket av *om* respektive *som* (+*om*, +*som*). De undersökta strukturerna har i tabellerna ordnats vågrätt från den lättaste (dvs. den med flest informanter som använder den 75-procentigt) till den svåraste. Informanterna har ordnats lodrätt utgående från hur många av de undersökta strukturerna de använder 75-procentigt. På grund av det stora antalet informanter representerar raderna i tabellerna inte enskilda individer utan grupper av individer: alla informanter som har en likadan "profil", dvs. använder samma struktur 75-procentigt står på samma rad. Spalten "totalt" visar antalet informanter i de olika grupperna. Exempelvis grupp 1 i Tabell 1 omfattar fem informanter.

75-procentigt bruk anges i tabellerna med ett plustecken (+), och de former som inte används 75-procentigt anges med ett minustecken (-). Utropstecknen står för avvikelser från den idealiska skalan. Exempelvis informanten som ensam bildar grupp 7 i Tabell 1 behärskar ordföljden i vx- och ja/nej-frågor men inte i vs-frågor. Skalornas validitet har kalkylerats med hjälp av reproduktionskoefficient- och skalabilitetsvärden ( $C_{rep}$  och  $C_{skal}$  i tabellerna, gränsvärdena 0,9 resp. 0,6, Hatch & Lazaraton 1991).

### 5.1 Årskurs 6

Tabell 1 (Nyqvist insänd) åskådliggör det 75-procentiga bruket av de undersökta strukturerna i SB6.

Som framgår av tabellen använder ingen av eleverna i SB6 alla undersökta strukturer 75-procentigt. Det förekommer inte ett enda belegg på subjektmärket *som* i SB6. Även subjunktionen *om* behärskas av bara 9 % av informanterna, dvs. behärskning av både *om* och *som* är mycket sällsynt i SB6. Med andra ord är formuleringar av typen *Vem vet \*får jag komma med* och *Kan du säga mig vad \*står på tavlan* vanliga. Fem informanter behärskar ingen av de undersökta strukturerna.  $C_{rep}$  och  $C_{skal}$ -värdena visar att skalan är valid trots de 13 avvikelserna, varför följande inlärningsgång kan etableras:

ordföljden i vs-frågorna > ordföljden i vx-frågorna > ordföljden i ja/nej-frågorna > +  
*om* > + *som*



TABELL 1 75-procentigt bruk av de undersökta strukturerna i SB6

Gr.	OF_vs	OF_vx	OF_j/n	+ om	+ som	totalt	%	av- vikelser
1	+	+	+	+	-	5	7 %	0
2	+	+	+	-	-	4	5 %	0
3	+	+	-	-	-	24	32 %	0
4	+	-	+!	+!	-	1	1 %	2
5	+	-	-	-	-	28	37 %	0
6	-	+!	+!	+!	-	1	1 %	3
7	-	+!	+!	-	-	1	1 %	2
8	-	+!	-	-	-	6	8 %	6
9	-	-	-	-	-	5	7 %	0
	<b>62</b>	<b>41</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>75</b>	<b>100 %</b>	<b>13</b>
	83 %	55 %	16 %	9 %	0 %			

$C_{rep} = 0.97$   $C_{skal} = 0.96$

75-procentigt bruk av korrekt ordföljd är vanligt vid vs-frågor och relativt vanligt vid vx-frågor, medan bara 16 % av informanterna behärskar ordföljden i ja/nej-frågor. En större andel informanter behärskar alltså ordföljden i v-frågor även om det samtidigt bör noteras att även ordföljden i vs-frågor bereder problem för tretton sjätteklassare trots att den är rak i motsvarande huvudsats – dessa tretton har alltså använt omvänd ordföljd i sina bisatser (t.ex. *\*Kan du säga mig vad står det på tavlan*). Även de flesta avvikelserna i Tabell 1 (dvs. grupp 6–8) kan kopplas till icke-behärskning av ordföljden i vs-frågor: att 75-procentigt bruk av flera av de undersökta strukturerna i dessa tre grupper har markerats som avvikelser från den idealiska skalan beror på att informanterna inte behärskar ordföljden i vs-frågorna 75-procentigt.

Ordföljden i vs-frågor behärskas av signifikant fler än ordföljden i vx- och ja/nej-frågor ( $p=0,000$  i båda fallen, de icke-normenliga formuleringarna är av typen *\*Jag kan inte förstå vad menar du* resp. *\*Kan du berätta mig kommer du med*). Även ordföljden i vx-frågor behärskas av signifikant fler än ordföljden i ja/nej-frågor ( $p=0,000$ ). Därför stämmer hypotes 2 bara delvis: ordföljden i vs-frågor behärskas oftare jämfört med de två andra satstyperna, men dessa behärskas inte i lika stor uträkning. Behärskning av ordföljden i vs-frågor är dessutom signifikant vanligare än behärskning av bruket av *som* i samma satser ( $p=0,000$ ), medan skillnaden mellan behärskning av ordföljden i ja/nej-frågorna och bruket av *om* är insignifikant ( $p=0,220$ ). Med andra ord stämmer hypotes 3 för SB6 både när det gäller *om* och *som* om än skillnaden är signifikant enbart vad gäller *som*. Även om bruket av *om* behärskas av få informanter är det trots allt signifikant vanligare att behärska det än bruket av *som* ( $p=0,007$ ).

## 5.2 Årskurs 9

Tabell 2 (Nygqvist insänd) nedan visar det 75-procentiga bruket av de undersökta strukturerna i SB9.

TABELL 2 75-procentigt bruk av de undersökta strukturerna i SB9

Gr.	OF_vs	OF_vx	+ om	OF_j/n	+som	totalt	%	av- vikelser
1	+	+	+	+	+	8	11 %	0
2	+	+	+	+	-	30	41 %	0
3	+	+	+	-	-	1	1 %	0
4	+	+	-	-	-	7	10 %	0
5	+	-	+!	+!	-	3	4 %	6
6	+	-	-	-	-	15	21 %	0
7	-	+!	+!	+!	-	2	3 %	6
8	-	-	+!	+!	-	1	1 %	2
9	-	+!	-	-	-	1	1 %	1
10	-	-	+!	+!	-	1	1 %	2
11	-	-	-	-	-	4	5 %	0
	<b>64</b>	<b>49</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>8</b>	<b>73</b>	<b>100 %</b>	<b>17</b>
	88 %	67 %	63 %	62 %	11 %			

$C_{rep} = 0.95$   $C_{skal} = 0.94$

Åtta informanter behärskar alla de undersökta strukturerna i slutet av språkbadet på årskurs 9, vilket är signifikant fler än i SB6 ( $p=0,003$ ). Fyra informanter behärskar ingen av de undersökta strukturerna. Även denna skala är valid trots avvikelserna, men den implikationella ordningen är en annan än i SB6, eftersom bruket av *om* i SB9 behärskas på nästan samma nivå som ordföljden i ja/nej-frågor:

ordföljden i vs-frågorna > ordföljden i vx-frågorna > + *om* > ordföljden i ja/nej-frågorna > + *som*

Ordföljden i vs-frågor behärskas i SB9 av signifikant fler informanter än ordföljden i vx- och ja/nej-frågor ( $p=0,003$  resp.  $p=0,000$ ). Ordföljden i vs-frågor behärskas alltså även i SB9 på en hög nivå, men inte av alla. Även avvikelserna i Tabell 2 har en koppling till v-frågorna: att behärskningen av bruket av *om* och ordföljden i ja/nej-frågor i vissa fall avviker från den idealiska skalan beror på att ordföljden i vs- eller vx-frågor inte behärskas. Skillnaden mellan behärskning av ordföljden i vx-frågor jämfört med ja/nej-frågor är däremot insignifikant ( $p=0,489$ ). Därför kan man konstatera att hypotes 2 stämmer i SB9: ordföljden behärskas oftast i vs-frågor, medan ordföljden i vx- och ja/nej-frågor behärskas i nästan lika stor utsträckning. Ordföljden i vs-frågor behärskas även i SB9 av

signifikant fler än bruket av *som* i samma satser ( $p=0,000$ ). Eftersom ungefär lika många informanter behärskar bruket av *om* och ordföljden i ja/nej-frågor är skillnaden mellan dem insignifikant även i SB9 ( $p=0,864$ ). Därför stämmer hypotes 3 även för SB9 enbart när det gäller bruket av *som*. Bruket av *om* behärskas också i SB9 av signifikant fler än bruket av *som* ( $p=0,000$ ).

75-procentigt bruk är vid alla satstyper vanligare i SB9 än i SB6, men skillnaderna är signifikanta enbart i fråga om ordföljden i ja/nej-frågor och bruket av *om* och *som* ( $p=0,000$  i alla fallen).

### 5.3 Kontrollgruppen

Tabell 3 visar det 75-procentiga bruket av de undersökta strukturerna i kontrollgruppen.

TABELL 3 75-procentigt bruk av de undersökta strukturerna i kontrollgruppen

Gr.	OF_vs	OF_vx	+ om	OF_j/n	+ som	totalt	%	av- vikelser
1	+	+	+	+	+	13	30 %	0
2	+	+	+	+	-	20	45 %	0
3	+	+	+	-	+!	1	2 %	1
4	+	+	-	-	-	9	20 %	0
5	+	-	-	-	-	1	2 %	0
	<b>44</b>	<b>43</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>44</b>	<b>100 %</b>	<b>1</b>
	100 %	98 %	77 %	75 %	32 %			

$C_{rep} = 0,99$   $C_{skal} = 0,99$

En knapp tredjedel av informanterna i KG använder alla undersökta strukturer 75-procentigt, vilket är signifikant mer än i SB6 och SB9 ( $p=0,000$  resp.  $p=0,011$ ). Skalan innehåller bara en avvikelser och är därför valid. Inlärningsgången är identisk med den i SB9.

75-procentigt bruk av korrekt ordföljd i båda typerna av v-frågor är signifikant vanligare jämfört med ja/nej-frågorna ( $p=0,000$  resp.  $p=0,002$ ). Därför bör hypotes 2 avvisas i fråga om KG. 75-procentigt bruk av korrekt ordföljd i vs-frågor är även i denna grupp signifikant vanligare än behärskning av subjektmärket *som* ( $p=0,000$ ), medan motsvarande skillnad mellan 75-procentigt bruk av korrekt ordföljd i ja/nej-frågor och *om* saknar signifikans ( $p=0,803$ ). Därför stämmer hypotes 3 även för KG enbart när det gäller bruket av *som*. Bruket av *om* behärskas även i KG av signifikant fler än bruket av *som* ( $p=0,000$ ).

75-procentigt bruk är i KG signifikant vanligare än i SB6 vid alla undersökta strukturer ( $p=0,003$  i ordföljden i vs-frågorna,  $p=0,000$  i alla andra). Jämförelserna mellan SB9 och KG visar däremot att 75-procentigt bruk är signifikant vanligare i KG vid alla undersökta strukturer förutom ordföljden i ja/nej-frågor ( $p=0,000$ ).

i alla fallen förutom ordföljden i vs-frågorna, där  $p=0,015$ ). Därför bör hypotes 1 avvisas: 75-procentigt bruk är inte vanligast i SB9, utan i KG.

## 6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med denna undersökning har varit att undersöka hur finskspråkiga språkbadselever i årskurserna 6 och 9 behärskar de olika aspekterna av interrogativa bisatser i sin inläraresvenska jämfört med första årets gymnasister inom traditionell undervisning. Materialet har bestått av ett test där informanterna har omformat interrogativa huvudsatser till bisatser. Interrogativa bisatser är svåra för informanterna av tre olika skäl: bisatsinledaren *om* och subjektmarkören *som* har abstrakt betydelse, saknar motsvarigheter i finska och ökar den formella svårigheten hos interrogativa bisatser. Ordföljden i interrogativa bisatser är svår p.g.a. sin ogenomskinlighet: svenskans interrogativa huvud- och bisatser har i grund och botten samma betydelse men vanligen olika ordföljd, medan motsvarande strukturer i finska har samma ordföljd. Dessutom förekommer det belägg på omvänd ordföljd i interrogativa frågesatser i talad svenska (SAG 4), vilket kan förvirra inlärare. Utöver detta är interrogativa bisatser vanligen lågfrekventa i både talat och skrivet språk (jfr DeKeyser 2005).

Den första forskningsfrågan var *Är 75-procentigt bruk av de studerade strukturerna vanligare i språkbad eller i traditionell undervisning?* Resultaten visar att språkbadseleverna i SB6 använder alla de undersökta strukturerna 75-procentigt mer sällan än språkbadseleverna i SB9 och i KG och att skillnaderna ofta är signifikanta. 75-procentigt bruk av de undersökta formerna är dessutom vanligare i KG än i SB9. Därför bör vi avvisa hypotes 1, som förutspådde att de äldsta språkbadseleverna skulle behärska de studerade strukturerna bäst. I detta avseende avviker resultaten något från mina tidigare undersökningar med språkbadselever som informanter: skillnaderna mellan SB6 och SB9 har oftast varit insignifikanta i nominalfraser (Nyqvist 2018bc). Språkbadseleverna har också upprepade gånger presterat bättre än elever i traditionell undervisning i fråga om bestämdhet och artikelbruk, men i det aktuella materialet med interrogativa bisatser är 75-procentigt bruk vanligare i KG.

Det aktuella materialet uppvisar sålunda likheter med Rahkonens och Håkansson's (2008) material där formella inlärare presterar bättre än semiformella. En möjlig förklaring till detta är att informanterna i KG med en stor sannolikhet har fått mer explicit undervisning i svensk grammatik än språkbadseleverna. Dessutom är det möjligt att språkbadsgrupperna har fått mer inflöde med omvänd ordföljd i interrogativa bisatser. Det är likaså möjligt att testet jag använt i denna undersökning favoriserar informanter som fått formell undervisning, eftersom uppgifter där huvudsatser omskrivs som bisatser är en vanlig uppgiftstyp i traditionell språkinläring. En möjlighet är också att informanterna i KG ännu inte behärskar huvudsatsordföljden och därför har en pseudokorrekt ordföljd i sina bisatser (jfr nybörjare i Philipsson 2007). Denna

möjlighet kan inte uteslutas innan informanternas behärskning av omvänd ordföljd har analyserats närmare.

Den andra frågan lydde *I vilken typ av interrogativa bisatser är 75-procentigt bruk vanligast resp. minst vanligt när det gäller ordföljden?* Vs-frågorna är lättare än vx- och ja/nej-frågorna för alla grupper, dvs. svårighetshierarkin är densamma som hos Philipsson (2007). Hypotes 2 kan sägas stämma åtminstone delvis för språkbadsgrupperna eftersom vs-frågorna behärskas signifikant oftare än de övriga typerna. I KG är behärskning av alla v-frågor så gott som lika vanlig, medan behärskning av ordföljden i ja/nej-frågor är mindre vanlig. Ordföljden i ja/nej-frågor är svårast för alla informantgrupper: att satstypen innehåller subjunktionen *om* kan ha ökat komplexiteten i den mån att informanterna har fått mer problem med själva ordföljden (jfr DeKeyser 2005).

Den tredje frågan var *Är 75-procentigt bruk av om/som mer sällsynt än 75-procentigt bruk av ordföljden?* Analysen visar att bruket av subjektmärket *som* är synnerligen problematiskt: ingen av informanterna behärskar det i SB6 och 75-procentigt bruk är sällsynt även i SG9 och KG. Därför är det ingen överdrift att konstatera att vs-frågor innebär två olika inlärningsuppgifter av vilka bruket av *som* är betydligt svårare än ordföljden. Ett likartat fenomen förekommer i SB6 i bruket av *om*. I SB9 och i KG är 75-procentigt bruk av *om* och korrekt ordföljd i ja/nej-frågor däremot ungefär lika vanligt. Sålunda stämmer hypotes 3 i fråga om *som* i alla informantgrupper, och i SB6 även när det gäller *om*. Fenomenet kan förklaras med flera faktorer. Det handlar om lågfrekventa konstruktioner och om ord med låg saliens som är svåra att urskilja i inflödet. Dessutom har båda orden en abstrakt betydelse, och *som* saknar dessutom semantiskt innehåll. (jfr DeKeyser 2005.)

Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att ordföljden i interrogativa bisatser är lättare för informanterna än bruket av *om/som*, men att ordföljden inte är lika lätt i alla tre satstyper. Att man i ja/nej-frågor måste använda *både* rak ordföljd *och* lägga till subjunktionen *om* kan vara en orsak till att ordföljden i dessa satser är signifikant svårare för alla informantgrupper än de övriga satstyperna. Därför bör man fundera på hur man kan hjälpa svenskinlärare att fästa uppmärksamhet vid dessa strukturer. En bra behärskning av grammatiken är trots allt mycket viktigt när man strävar efter goda skriftliga kunskaper och när det uppstår problem i kommunikationen (Ellis 2005). Dessutom behöver språkbadseleverna goda kunskaper i svenska också i sina fortsatta studier, både i fråga om studentexamen och högre utbildning.

## LITTERATUR

- Baker, Colin 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Femte upplagan. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari 2007. *Kielikylpyperheet Valokeilassa. Taustat ja odotukset* (Vaasan yliopiston julkaisuja Selvityksiä ja raportteja, nr 145). Vasa: Vasa universitet.

- Bergroth, Mari 2015. *Kotimaisten Kielten Kielikylpy* (Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja, nr 202). Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, Mari & Björklund, Siv 2013. Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I: Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (red.) *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. (Kasvatusalan tutkimuksia, nr 62). Turku/Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. S. 91–114.
- Bybee, Joan 2008. Usage-based grammar and second language acquisition. I: Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (red.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. S. 216–236.
- Collins, Laura, Trofimovich, Pavel, White, Joanna, Cardoso, Walcir, & Horst, Marlise 2009. Some input on the easy/difficult grammar question: An empirical study. I: *Modern Language Journal*, nr 93. S. 336–353.
- DeKeyser, Robert 2005. What makes learning second language grammar difficult? A review of issues. I: *Language Learning*, nr 55/S1. S. 1–25.
- Ellis, Nick C. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. I: *Studies in Second Language Acquisition* nr 27. S. 305–352.
- Filipović, Luna & Hawkins, John A. 2013. Multiple factors in second language acquisition: The CASP model. I: *Linguistics*, nr 51. S. 145–176.
- Genesee, Fred 2004. What do We Know about Bilingual Education for Majority Language Students? I: Bhatia, Tej K. och Ritchie, William C. (red.: *Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell. S. 547–576.
- Goldschneider, Jennifer M. & DeKeyser, Robert 2001. Explaining the “natural” order of L2 morpheme acquisition in English: A meta-analysis of multiple determinants. I: *Language Learning*, nr 51. S. 1–50.
- Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja. 2004. *Iso Suomen Kielioppi*. Helsingfors: Finska Litteratursällskapet.
- Hammarberg, Björn & Viberg, Åke 1976. *Reported Speech in Swedish and Ten Immigrant Languages*. Stockholms universitet: Institutionen för lingvistik.
- Hammarberg, Björn & Viberg, Åke 1979. *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. Stockholms universitet: Institutionen för lingvistik.
- Harley, Birgit 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. I: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 15. S. 245–260.
- Harley, Birgit 1998. The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. I: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (red.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. S. 156–174.
- Hatch, Evelyn Marcussen & Lazaraton, Anne 1991. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Housen, Alex & Simoens, Hannelore 2016. Introduction: cognitive perspectives on difficulty and complexity in L2 acquisition. I: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 38. S. 163–175.
- Holmes, Philip & Hinchliffe, Ian 1994. *Swedish: A Comprehensive Grammar*. Andra

- upplagan. New York: Routledge.
- Hyltenstam, Kenneth. 1988. Att tala svenska som en infödd – eller nästan. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*. Stockholm: Stockholms universitet. S. 138–156.
- Hyltenstam, Kenneth 1992. Non-native Features of Near-native Speakers. On the Ultimate Attainment of Childhood L2 Learners. I: Harris, Richard Jackson (red.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers. S. 351–368.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger 1983. Invandras svenska. En kritisk genomgång av materialet i projektet Svenska för invandrare (Josefson 1979), särskilt med avseende på dess vidare användningsmöjligheter. I Hammarberg, Björn (red.): *Studium av ett invandrarsvenskt språkmaterial* (SSM Report 9). Stockholm: Stockholms universitet. S. 5–51.
- Jaakkola, Hanna 2000. Kielitiedosta kielitaitoon. I: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (red.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. S. 145–156.
- Källström, Roger 2000. "man vet inte riktigt va e detta". I: Grönberg, Anna Gunnarsdotter, Lundqvist, Aina, Norén, Kerstin, Wallgren-Hemlin, Barbro & Wirdenäs, Karolina (red.) *Sett och hört – en vänskrift tillägnad Kerstin Nordenstam på 65-årsdagen*. Göteborg: Göteborgs universitet. S. 201–211.
- Lahtinen, Sinikka & Toropainen, Outi 2015. Användningen av frågor i en L2-korpus bestående av finska och svenska inlärttexter. I: *NordAnd, nr 10*. S. 81–108.
- Lieven, Elena & Tomasello, Michael 2008. Children's first language acquisition. I Robinson, Peter & Ellis, Nick, C. (red.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge. S. 168–196.
- Long, Michael H. 1990. The least a second language acquisition theory needs to explain. I: *TESOL Quarterly, nr 24*. S. 649–666.
- Lyster, Roy 2007. *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nyqvist, Eeva-Liisa 2018a. Definiteness and use of articles in written Swedish by Finnish-speaking immersion pupils at the end of immersion: A comparison with non-immersion students. I: *Journal of Immersion and Content-based Language Education, nr 6*. S. 57–84.
- Nyqvist, Eeva-Liisa 2018b. Species och artikelbruk hos finska språkbadslever i årkurs 6. I: *Folkmålsstudier, nr 56*. S. 73–104.
- Nyqvist, Eeva-Liisa 2018c. Mastering complex Swedish NPs: A comparison of non-immersion pupils and immersion L1 Finnish pupils. I: *Journal of European Second Language Association, nr 2*. S. 14–23.
- Nyqvist, Eeva-liisa (insänt). Subordinate Questions in Swedish by 12- and 15-Year-Old Finnish Immersion Students. Ett opublicerat manuskript.
- Paavilainen, Marika 2015. *Inlärning och behärskning av svenskans verb- och adjektivböjning samt negationens placering hos finska grundskolelever*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

- Philipsson, Anders 2007. *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish. Theoretical Interpretations of Grammatical Development and Effects of Different Elicitation Techniques*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Rahkonen, Matti & Håkansson, Gisela 2008. Production of written L2-Swedish – Processability or input frequencies? I: Kessler, Jörg-Ullrich (red.) *Processability Approaches to Second Language Development and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. S. 135–161
- Ringbom, Håkan 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SAG1 = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik. Vol. 1*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- SAG4 = Teleman, Ulf, Staffan Hellberg & Erik Andersson 1999. *Svenska Akademiens grammatik. Vol. 4*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Savijärvi, Marjo 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Schmidt, Richard W. 1990. The role of consciousness in second language learning. I: *Applied Linguistics, nr. 11*. S. 129–158.
- Sipola, Sirpa 2008. Den språkliga korrektheten i uppsatser på svenska. I: Swanström, Taija (red.) *Språkbud: två Språk i Utveckling. Kielikylpy: Kaksi Kieltä Kehityksessä*. Åbo: Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi. S. 79–91.
- Statsrådets förordning 422/2012 om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen.  
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Lidp450669344>>  
(17/4 2018)
- SUKOL 2017= Finska språkläraryrkesförbundets webbsidor.  
[https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista)  
(17/4 2018)
- Swanström, Taija (red.) 2008. *Språkbud: två språk i utveckling. Kielikylpy: kaksi kieltä kehityksessä*. Åbo: Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi.
- Utbildningsstyrelsen 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vesterbacka, Siv 1991. Ritualized Routines and L2 Acquisition: Acquisition Strategies in an Immersion Programme. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development, nr 12*. S. 35–43.
- Viberg, Åke 1990. Bisatser i inlärsarsperspektiv. I: Tingbjörn, Gunnar (red.) *Andra Symposiet om Svenska som Andraspråk i Göteborg 1989*. Stockholm: Scriptor. S. 388–362.



## Bilaga 1. Testet

Skriv om. **Exempel:** *Hur kallt är det?* → *Jag vet inte hur kallt det är.*

Vad menar du?	Jag kan inte förstå_____
Får jag komma med?	Vem vet_____
Vad står på tavlan?	Kan du säga mig_____
Hur gick det?	Jag ville bara veta_____
Vem gjorde det?	Vet ni_____
Kommer du med?	Kan du berätta mig_____
Varför gjorde de så?	Vet du_____
Var maten god?	Jag undrar_____
Regnar det i morgon?	Vi vet inte_____
Vad är klockan?	Han frågade bara_____
Vad har hänt?	Nu vet jag inte alls_____
Vilka lärare talar svenska med er?	Berätta,_____