

# **Inversion i skrivprocessen i L2- svenska**

Anniina Rantanen  
Avhandling pro gradu  
Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinlärning och  
språkundervisning  
Institutionen för språk- och översättningsvetenskap  
Humanistiska fakulteten  
Åbo universitet  
Maj 2020

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

ÅBO UNIVERSITET

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap/Humanistiska fakulteten

RANTANEN, ANNIINA: Inversion i skrivprocessen i L2-svenska

Avhandling pro gradu, 75 s., bilagor 1 s.

Nordiska språk, Examensprogrammet för språkinläring och språkundervisning

Maj 2020

---

Syftet med denna avhandling är att undersöka skrivprocessen vad gäller obligatoriska kontexter för inversion i L2-svenska. Vidare undersöks hur explicit kunskap och bruk av metaspråk framkommer i informanternas kommentarer angående de undersökta kontexterna.

Materialet för undersökningen baserar sig på 14 texter skrivna av finska universitetsstudenter med hjälp av tangentloggningsprogrammet ScriptLog. Texterna skrevs på basis av två olika skrivuppgifter. Materialet kompletteras med 12 retrospektiva intervjuer som utfördes genast efter ScriptLog-inspelningarna. Både kvantitativa och kvalitativa metoder används i analysen och analyserna omfattar såväl grupp- som individnivå.

Resultaten visar att fyra olika processtyper kan iaktas i obligatoriska kontexter för inversion under skrivprocessen. På gruppnivå utgör *rättproducerad ordföljd under hela processen* nästan hälften av alla belägg och är därmed den frekventaste processtypen i materialet. Gruppen *felproducerad ordföljd under hela processen* är den näst vanligaste processtypen.

På individnivå kan informanterna indelas i två olika grupper, *en processtyp i obligatoriska kontexter* och *två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter*. Fem informanter reviderar inte ordföljden i de undersökta kontexterna och uppvisar enbart en processtyp. Däremot finns det åtta informanter som reviderar sina texter och som uppvisar två eller flera processtyper. En informant uppvisar högst tre processtyper inom en text.

Vad gäller de retrospektiva intervjuerna visar resultaten att informanterna mycket sällan kommenterar ordföljden i huvudsatser där inversion krävs. Detta framkommer i enbart 17 fall, vilket utgör 20,2 % av alla obligatoriska kontexter för inversion i materialet. En central iakttagelse är att enbart de informanter som skrev sina texter på basis av skrivuppgift A uppvisar dessa kommentarer.

Både explicit kunskap och samverkan mellan implicit och explicit kunskap framkommer relativt jämnt i kommentarerna. Det finns nio belägg på kommentarer som avspeglar explicit kunskap. Något slags metaspråk och även tekniskt metaspråk framkommer i alla kommentarer som innehåller explicit kunskap.

I fortsatt forskning vore intressant att utföra en longitudinell studie över hur skrivprocess och dess analys kan utnyttjas hos finskspråkiga andraspråksinlärare med svenska som L2. Vidare, med hjälp av tangentloggningsprogrammet ScriptLog, skulle det vara möjligt att studera på lång sikt hur inlärarna börjar processa nya grammatiska strukturer, såsom inversion.

Nyckelord: svenska som andraspråk, språkinläring, skrivande, explicit kunskap

# Innehåll

Abstract

1	Inledning .....	6
1.1	Syfte .....	7
1.2	Material och metod.....	8
1.3	Avhandlingens disposition .....	9
2	Andraspråksinläring.....	10
3	Skrivprocess .....	12
3.1	Arbetsprocess .....	12
3.2	Skrivprocess hos andraspråksinlärare .....	13
3.3	Revidering hos andraspråksinlärare .....	15
3.4	Tangentloggning och ScriptLog.....	18
4	Implicit och explicit inläring och kunskap .....	21
4.1	Implicit och explicit inläring .....	21
4.2	Implicit och explicit kunskap .....	22
5	Huvudsatsordföljden i svenska .....	25
6	Tidigare forskning.....	27
7	Material och metod .....	34
7.1	Material .....	34
7.2	Metod .....	36
8	Resultat.....	40
8.1	Olika processtyper enligt ScriptLog-inspelningar.....	40
8.1.1	Fördelning av processtyper i materialet.....	41
8.1.2	Rättproducerad ordföljd under hela processen .....	43
8.1.3	Felproducerad ordföljd blir rättad.....	44
8.1.4	Rättproducerad ordföljd ändras till felaktig.....	45

8.1.5 Felproducerad ordföljd under hela processen.....	46
8.1.6 Variation på individnivå .....	47
8.1.6.1 En processtyp i obligatoriska kontexter .....	48
8.1.6.2 Två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter .....	50
8.1.6.2.1 Två processtyper i obligatoriska kontexter .....	51
8.1.6.2.2 Fler olika processtyper i obligatoriska kontexter .....	53
8.2 De retrospektiva intervjuerna .....	55
8.2.1 Samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive explicit kunskap i kommentarerna.....	56
8.2.2 Samverkan mellan implicit och explicit kunskap hos informanterna.....	58
8.2.3 Explicit kunskap samt metaspråk hos informanterna .....	60
9 Sammanfattning och diskussion .....	65
Litteratur.....	73
Bilaga .....	76
Bilaga 1: Bildserien för skrivuppgift A .....	76
Lyhennelmä.....	77
Figurer	
Figur 1 Andelen olika processtyper i hela materialet (N=84).....	41
Figur 2 Andelen processtyper i skrivuppgift A respektive skrivuppgift B. ....	42
Figur 3 Antalet informanter med variation på processtyper vad gäller obligatoriska kontexter enligt skrivuppgift (N=13). ....	47
Figur 4 Antalet informanter med endast processtypen rättproducerad ordföljd respektive felproducerad ordföljd i alla obligatoriska kontexter.....	49
Figur 5 Antalet informanter med två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter. ....	51
Figur 6 Antalet fall med samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive explicit kunskap i kommentarer. ....	57

# 1 Inledning

Skrivandet kräver omfattande kognitivt arbete. Genom att studera skrivandet och skrivprocessen vid andraspråksinläring kan det erhållas viktig information angående inlärares kognitiva utveckling bakom de färdigskrivna texterna. Dessutom finns det ett begränsat antal studier i skrivprocessen av finskspråkiga andraspråksinlärare med svenska som L2. Således är det meningsfullt och viktigt att utföra undersökningar i skrivprocessen och hur andraspråksinlärarna med svenska som L2 bearbetar sin text under skrivprocessen. I denna avhandling intresserar jag mig för att studera hur skrivprocessen ser ut både på gruppnivå och på individnivå.

Denna studie har tagit intryck av den kognitivt baserade inläringsteorin. Abrahamsson (2009: 21) påpekar att man i teorin intresserar sig för inlärningsprocessen av ett nytt språk i stället för resultaten i andraspråksinläring. Även i skolundervisning brukar enbart färdigskrivna, slutgiltiga produkter bedömas utan att själva skrivprocessen betraktas separat. Denna iakttagelse väckte mitt intresse och således intresserar jag mig för inte bara de färdigskrivna texterna utan också skrivprocessen bakom dem.

Informanterna i denna studie är finskspråkiga universitetsstuderanden. För att undersöka skrivprocessen och hur texten bearbetas kommer jag att betrakta obligatoriska kontexter för inversion. Oavsett andraspråksinlärares modersmål har det noterats att bruket av inversion i obligatoriska kontexter vållar problem för andraspråksinlärare (se t.ex. Pienemann 1998, Flyman Mattson & Håkansson 2010). Således kan det antas att bruket av inversion förorsakar problem även för finskspråkiga andraspråksinlärare av svenska.

I denna studie använder jag som utgångspunkt den indelning i fyra processtyper som jag utarbetade i min kandidatavhandling (Rantanen 2019). Då utredde jag skrivprocessen för omvänd ordföljd i uppsatser skrivna av finska gymnasister med svenska som andraspråk. I föreliggande undersökning studerar jag skrivprocessen för obligatoriska kontexter för inversion mer djupgående. En central komplettering jämfört med min kandidatavhandling är retrospektiva intervjuer som utförts med skribenterna. Med hjälp av dessa intervjuer utreder jag om informanterna kommenterar de undersökta kontexterna.

## 1.1 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att betrakta skrivprocessen med hänsyn till obligatoriska kontexter för inversion i texter skrivna av finskspråkiga universitetsstudenter med svenska som L2. Det är av särskilt intresse i min undersökning att ta reda på hurdana revideringar informanterna gör i dessa kontexter under skrivprocessen. Därtill undersöks det om de utförda revideringarna resulterar i korrekt bruk av ordföljd. Utöver detta betraktar jag hur informanterna eventuellt kommenterar de undersökta kontexterna. Kommentarer kommer att diskuteras med anknytning till inte bara explicit kunskap utan också samverkan mellan implicit och explicit kunskap och bruket av metaspråk.

I denna undersökning syftar jag således till att svara på följande forskningsfrågor:

- Vilka processtyper kan iaktas i obligatoriska kontexter för inversion under skrivprocessen på gruppnivå och på individnivå på basis av ScriptLog-inspelningar?
- Hur kommenterar universitetsstudenter de obligatoriska kontexterna för inversion i den retrospektiva intervjun? Framkommer explicit kunskap och används metaspråk i kommentarerna?

Som det framgår av mina forskningsfrågor studeras bruket av inversion i obligatoriska kontexter ur processens synvinkel, vilket innebär att jag intresserar mig för både de icke-slutförda texterna och de slutgiltiga produkterna. Jag kommer att undersöka och jämföra skrivprocessen för inversion på tre olika nivåer. Inledningsvis presenteras alla processtyperna. Mitt material omfattar två olika skrivuppgifter och därefter förs en jämförelse mellan dessa uppgifter, dvs. på gruppnivån. Vidare kommer skrivprocessen att jämföras mellan olika informanter, dvs. på individnivån. Således behandlas forskningsfrågorna ur en jämförande synvinkel.

Vad det gäller min andra forskningsfråga intresserar jag mig för att kartlägga hur olika slags av revideringar samt slutgiltiga val angående inversion kommenteras. I detta

sammanhang betraktas också om explicit kunskap, eller även samverkan mellan implicit och explicit kunskap, framkommer i kommentarerna.

## 1.2 Material och metod

Mitt forskningsmaterial baserar sig på det material som har insamlats inom projektet *Helsekvenser i tre morfologiskt olika inlärarspråk* vid Åbo universitet. Informanterna i min undersökning är finska universitetsstudenter och de har deltagit i två kurser i svenska vid universitet. Informanterna deltog i undersökningen frivilligt. Materialet för denna undersökning består av sammanlagt 14 uppsatser respektive 12 retrospektiva intervjuer. Uppsatserna har skrivits och inspelats med tangentloggningsprogrammet ScriptLog. Jag kommer att betrakta ScriptLog-inspelningarna ur kvantitativ synvinkel. ScriptLog-inspelningarna kommer att kompletteras med de retrospektiva intervjuerna. De retrospektiva intervjuerna ägde rum genast efter att informanterna hade skrivit texterna.

Metoderna i min studie är både kvantitativa och kvalitativa. Vad gäller den kvantitativa analysen exciperar och analyserar jag separat varje huvudsats som innehåller en obligatorisk kontext för inversion. Jag matar in alla belägg i Excel och indelar dem vidare i olika processtyper med hjälp av ScriptLog-inspelningarna. I indelningen tas hänsyn till hur den texten som kan iakttas under processen skiljer sig från den färdigskrivna texten. Analyserna görs på grupp- och individnivå och hänsyn tas även till de två skrivuppgifterna. Resultaten presenteras och illustreras med hjälp av figurer och exempel.

Vidare undersöker jag materialet ur kvalitativ synvinkel. Jag betraktar hur informanterna kommenterar de obligatoriska kontexterna för inversion under skrivprocessen. I detta sammanhang undersöker jag i synnerhet hur eventuell samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive explicit kunskap samt bruket av metaspråk framkommer i kommentarerna. Jag kommer att presentera material och metod mer precis i kapitel 7.



## 1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling är disponerad som följer: i kapitel 2-5 går jag över till att lägga grunden för min analys genom att diskutera de teoretiska utgångspunkterna. Inledningsvis betraktas andraspråksinlärning som ett forskningsfält och de mest centrala begreppen angående detta fält definieras mer precist i kapitel 2. Teorin kompletteras genom att behandla skrivprocessen ur olika synvinklar i kapitel 3. Därtill redogörs för implicit respektive explicit inlärning och kunskap i kapitel 4. I slutet av studiens teoridel, dvs. i kapitel 5, ges en överblick över svenskans huvudsatsordföljd. Vidare i kapitel 6 presenteras tidigare forskning i både explicit kunskap om andraspråk och online-skrivprocess. Material och metod för denna avhandling presenteras detaljerat i kapitel 7. Kapitel 8 utgör avhandlingens analysdel där resultaten presenteras. I kapitel 9 utför jag avslutningsvis en sammanfattande diskussion vad gäller de viktigaste resultaten i denna studie. Även förslag till framtida forskning i temat ges.

## 2 Andraspråksinläring

I detta kapitel redogör jag för de teoretiska begrepp som är relevanta för denna avhandling. Först kommer jag att diskutera andraspråksinläring och dess relevans för föreliggande studie. Jag definierar några viktiga begrepp inom detta forskningsfält.

Jag inleder med att presentera några centrala begrepp inom det vetenskapsfält som studerar andraspråksinläring som fenomen och som på engelska kallas *second language acquisition (SLA)* (Ellis 2015: 5), på svenska andraspråksforskning. Andraspråksinläring som begrepp hänvisar till tillägnande eller inläring av vilket som helst språk, oavsett inlärares *förstaspråk* (Ellis 2015: 7). Ett förstaspråk är det språk som en människa har tillägnat sig först och man brukar ofta likställa termerna förstaspråk och *modersmål* (Abrahamsson 2009: 13). Med *andraspråk* däremot avses vilket språk som helst som inlärares har tillägnat eller lärt sig efter det att förstaspråket har blivit etablerat (Ellis 2015: 6). Dessa ovanstående termer syftar på den ordning i vilken inlärares exponeras för dessa språk, dvs. termerna avslöjar inte hur väl språken behärskas (Abrahamsson 2009: 14).

I vissa sammanhang görs det skillnad mellan termerna andraspråk och *främmande språk* och därmed också mellan andraspråksinläring och främmandespråksinläring. I så fall står termen andraspråk för ett språk som man lär sig i en sådan kontext där språket huvudsakligen används som kommunikationsmedel (Ellis 2015: 6) och *informell inläring* gäller i huvudsak (Abrahamsson 2009: 16). Däremot syftar termen främmandespråk till ett sådant språk som lärs in i en icke-målspråklig miljö där inlärares inte har förutsättningar för att använda språket på ett naturligt sätt (Abrahamsson 2009: 15). I detta fall är det fråga om *formell* inläring. Enligt Ellis (2015: 6) finns det inte några bevis på att utvecklingen av andra- och främmandespråk skiljer sig. Även Abrahamsson (2009: 15) påpekar att man oftast betraktar andraspråksinläring som paraplyterm för både andraspråks- och främmandespråksinläring och därför kan andraspråk och främmande språk användas på ett alternerande sätt relativt oproblematiskt.

Vidare är sådana termer som *målspråk*, *interimspråk* och *inlärarespråk* av intresse i detta sammanhang. Med termen målspråk (eng. *target language*) syftar man på det språkliga system som är målet för inläringen (Abrahamsson 2009: 14). Det bör dock minnas att andraspråksinläring är en ständig process under vilken inlärares bearbetar sin mentala grammatik om språket. Denna version om målspråket som karakteriseras av variation kallas interimspråk (eng. *interlanguage*) eller inlärarespråk (eng. *learner language*) (ibid.).

Vad gäller föreliggande studie är alla mina informanter finska universitetsstudenter som har svenska som andraspråk. De har sannolikt lärt sig svenska i en formell klassrumsmiljö vilket innebär att svenskan kan anses vara deras främmandespråk. Av de skäl som framkommit kommer jag ändå att betrakta mina informanter som andraspråksinlärare.

En annan grundläggande distinktion som bör betraktas i detta sammanhang är den som ligger mellan termerna *inläring* och *tillägnande*. Enligt Krashen (se t.ex. 1981) sker tillägnande automatiskt och naturligt med hjälp av språklig interaktion med målspråkstalare utifrån språkligt inflöde medan inläring är en medveten, artificiell process som äger rum i klassrumsmiljö som ett resultat av formfokuserad inläring. Krashen anser att det i synnerhet är tillägnandet som resulterar i intuitiv, implicit kunskap om andraspråket. Med hjälp av denna kunskap kan inlärare producera samt förstå uttryck på språket. Således är den medvetna inläringen av strukturer och regler, dvs. den explicita kunskapen om språket, av sekundärt intresse inom andraspråksforskning enligt Krashen (Abrahamsson 2009: 15–16). Följaktligen poängterar även Abrahamsson (2009: 18) att andraspråksinläring kan definieras som ”det naturliga och informella tillägnandet av implicit kompetens i något språk utöver modersmålet”. Det är dock inte alla forskare som delar Krashens syn på språkinläring.

Detta kapitel tjänade som en allmän utgångspunkt för vidare diskussion i ämnet. Jag definierade några betydelsefulla begrepp inom detta forskningsfält. Som framkommit tidigare är huvudsyftet med denna undersökning att utreda hur universitetsstudenten bearbetar bruk av inversion i obligatoriska kontexter under skrivprocessen. I följande kapitel kommer jag att lägga den teoretiska ramen för skrivprocess och dess undersökning i denna avhandling.

## 3 Skrivprocess

I detta kapitel betraktar jag temat skrivprocess. Att skriva är en krävande process som innefattar olika stadier. Vanligtvis bedömer läraren enbart färdigskrivna texter vilket innebär att det tas mycket lite, om alls, hänsyn till skrivprocessen bakom texterna. Inledningsvis redogör jag för vilka stadier skrivprocessen omfattar. Därefter redogörs för skrivprocessen i L2. Vidare betraktar jag hur andraspråksinlärarna reviderar texterna under skrivprocessen. I detta sammanhang presenterar jag även tangentloggning som begrepp och tangentloggningssystemet ScriptLog, dvs. programmet som möjliggör inspelningen och analysen av skrivprocessen.

### 3.1 Arbetsprocess

Jag inleder detta kapitel med att presentera de olika stadier som den arbetsprocess, som utgör skrivprocessen, innefattar. Strömquist (2007: 26) indelar skrivprocessen i tre stadier, nämligen *förstadiet*, *skrivstadiet* och *efterstadiet*. Inledningsvis poängterar Strömquist (2010: 31) att skrivstadiet utgör den minsta delen i skrivprocessen även om det är just skrivstadiet som vanligtvis avses med skrivandet. Skrivstadiet både föregås och efterföljs av ett krävande arbete och därför tar jag upp varje stadium för sig.

Det stadium som skrivprocessen inleds med kallas *förstadiet*. I allmänhet inleder skribenten sitt skivarbete med att analysera skrivuppgiften (Strömquist 2010: 32). Eventuellt val av stil och hänsynstagande till eventuella mottagare avgörs vid denna analys. Vidare, med utgångspunkt i ämnet, prövar skribenten olika infallsvinklar och börjar insamla stoff till skrivuppgiften (ibid.).

I *skrivstadiet* utarbetar skribenten textens första utkast. Strömquist (2010: 32) påpekar att de individuella variationerna på detta stadium är stora, vilket innebär att somliga skribenter skriver innehållet snabbt ned medan andra skribenter strävar efter en text som är så färdig som möjligt.

Enligt Strömquist (2010: 33) avslutas skrivandet med *efterstadiet*. Detta stadium är tidsmässigt krävande för i detta stadium bearbetar och reviderar skribenten sin text (ibid.). I detta sammanhang bör det påpekas, som Strömquist (2007: 29) poängterar, att gränsen mellan skrivstadiet och efterstadiet kan vara något oklar. Detta innebär att de olika steg som ingår i både skrivstadiet och efterstadiet kan vara samtidigt beroende på individen.

I min studie lägger jag fokus på både skrivstadiet och efterstadiet då mina informanter inte bara utarbetar textens första utkast utan även reviderar texten i ScriptLog-inspelningarna. Med hjälp av ScriptLog-inspelningarna kan det undersökas hur informanterna bearbetar texten och på basis av dessa bearbetningar kan jag redogöra för skrivprocessen i obligatoriska kontexter för inversion. Härnäst kommer jag att presentera hur skrivprocessen skiljer sig mellan förstaspråks- och andraspråksinlärare.

### 3.2 Skrivprocess hos andraspråksinlärare

Som jag redan konstaterade är skrivandet en krävande process som förutsätter mycket arbete av skribenten. Att åstadkomma en enhetlig text kräver ännu mer arbete när texten skrivs på ett främmande språk. I detta avsnitt diskuterar jag skrivprocessen hos andraspråksinlärare. Vidare diskuterar jag hur förstaspråksinlärares skrivprocess skiljer sig från skrivprocessen hos andraspråksinlärare.

Enligt Matsuda (2013: 450) avses med *andraspråksskrivande* skrivande på vilket som helst språk som inte är skribentens förstaspråk. Han tillägger dock att skrivande på andraspråk hänvisar till skrivande i sådana kontexter där skrivandets målspråk är ett dominerande språk utanför klassrummet (ibid.) vilket inte är fallet i denna studie. Här använder jag i motsats till Matsuda andraspråk som paraplyterm varför även termen andraspråksskrivande kan användas om mitt material.

Hyland (2003: 32) konstaterar att individuella skillnader, såsom *motivation* och *fallenhet* (eng. *aptitude*), har en inverkan på hur snabbt samt hur väl andraspråksskribenterna lär sig att skriva på andraspråk. Vidare bör det minnas att andraspråksinlärares skrivna produkter karaktäriseras av variation, som är ett typiskt drag i inlärarspråket (Carson 2001:

193). En beaktansvärd skillnad mellan förstaspråks- och andraspråksskribenterna är att andraspråksskribenterna har en annorlunda bas för deras lingvistiska kunskaper jämfört med förstaspråksskribenterna (Hyland 2003: 34). Hyland (ibid.) framhäver att andraspråksskribenter ofta lär sig att skriva på andraspråket samtidigt som de lär sig språket självt.

Med tanke på skrivandet begränsar andraspråksskribenternas begränsade kunskaper om andraspråket deras skrivprocess med tanke på t.ex. planering och revidering (Whalen & Ménard 1995: 403). Enligt Hyland (2003: 34) är begränsade kunskaper i antingen ordförråd eller grammatik, exempelvis inversion (se kapitel 5), i synnerhet ett väsentligt problem angående andraspråksskrivandet.

Vidare är *transfer*, dvs. att inläraren överför element från modersmålet till målspråkssystemet, ett centralt fenomen vad gäller andraspråksskrivandet. Thorson (2000: 157) påpekar att andraspråksinlärare även överför skrivprocessen från förstaspråket till målspråket. Enligt Edelsky (1982: 227) skapar skribentens kunskaper i skrivande på förstaspråket nya hypoteser om skrivande på andraspråket i stället för att ha en negativ inverkan på skrivprocessen på andraspråket. Däremot konstateras av Hyland (2003: 35) att det även finns sådana avancerade L2-inlärare av engelska som inte kan uttrycka sig i skriftlig produktion. Vidare poängterar Hyland (ibid.) att inläraren kan överföra element från förstaspråket om det liknar målspråket.

Avsnittet avslutas med en diskussion om vilken inverkan inlärares strategiska och lingvistiska kunskap om andraspråket har på skrivandet. Whalen & Ménard (1995: 382) framhäver att andraspråksskribenten, för att kunna utnyttja existerande kunskaper om skrivandet, måste vara medveten om sina egna kognitiva processer. Detta kallas för *metakognitiv kunskap* (eng. *metacognitive knowledge*). För att kunna uppnå målspråkets pragmatiska och textuella målsättningar måste skribenten behärska bruket av ovannämnda kognitiva processer och då gäller *strategisk kunskap* (eng. *strategic knowledge*). Avslutningsvis måste skribenten veta hur hen kan uttrycka sina tankar på ett lingvistiskt korrekt sätt på andraspråket. Detta kallas *lingvistisk kunskap* (eng. *linguistic knowledge*). (ibid.)

I detta avsnitt har skrivprocessen hos andraspråksinlärare betraktats allmänt taget. I följande avsnitt däremot kommer jag att diskutera de teoretiska utgångspunkterna för revidering under skrivprocessen. I denna studie ligger fokus inte bara på skrivprocessen utan också på hur texten revideras med tanke på inversion i obligatoriska kontexter. Särskilt kommer jag att koncentrera mig på hur texterna revideras av andraspråksinlärare.

### 3.3 Revidering hos andraspråksinlärare

Att revidera under skrivprocessen kan anses vara en oundviklig del av skrivandet. I detta avsnitt redogör jag för hur andraspråksinlärare reviderar sina texter samt när dessa revideringar utförs. I synnerhet kommer jag att lägga fokus på online-revideringar. Detta avsnitt lägger grunden för min studie över hur informanterna reviderar sina texter under skrivprocessen.

Det har konstaterats att skribenterna i andraspråksskrivandet lägger fokus på *lingvistisk process* och då blir deras fokus på *innehållsmässiga process* (eng. *conceptual process*) förhindrat (se t.ex. Whalen & Ménard 1995). Således lönar det sig att definiera skillnaden mellan *globala* (eng. *global*) och *lokala* (eng. *local*) nivåer i skrivprocessen. Revidering på global nivå innebär att skribenten reviderar textens innehåll eller disposition medan revidering på lokal nivå innebär att skribenten reviderar enskilda ord eller fraser (Barkaoui 2016: 323). Whalen och Ménard (1995: 399) påpekar att andraspråksinlärare reviderar text mest på lokala nivåer på både första- och andraspråket. Vidare konstaterar de att andraspråksinlärare nästan helt låter bli att revidera på globala nivåer (ibid.). Dock konstaterar Stevenson, Schoonen och de Klopper (2006: 203) att revidering på lokala nivåer hos andraspråksinlärare kan bero på avsaknad av fullständiga kunskaper i andraspråket.

Att revidera texten förutsätter att skribenten kan utarbeta texten på olika nivåer, vilket för sin del kräver kognitiv uppmärksamhet. Chenoweth och Hayes (2001) modell för produktion av skrivet språk illustrerar denna kognitiva uppmärksamhet. Enligt Chenoweth och Hayes (2001) består skrivandets processnivå av fyra komponenter, nämligen *förslagsställare* (eng. *a proposer*), *översättare* (eng. *a translator*), *granskare*

(eng. *a reviser*) och *transkriberare* (eng. *a transcriber*). Förslagsställaren producerar idéer som översättaren för sin del omvandlar till skrivet språk. Granskaren evaluerar både det förslagna och skrivna språket och således fungerar på olika nivåer samtidigt (Chenoweth & Hayes 2001: 84). Vidare påpekar Stevenson, Schoonen och de Klopper (2006: 203) att revidering kan riktas till omformulering av alla aspekter, t.ex. innehåll eller lingvistiska uttryck, i skrivandet.

Chenoweth and Hayes (2001) modell för produktion av skrivet språk beskriver processen för handskrivna texter. Däremot, gällande texterna skrivna i online-miljön, kan revidering indelas i två huvudkategorier, dvs. *intern revidering* (eng. *internal revision*) och *extern revidering* (eng. *external revision*) (Lindgren & Sullivan 2006: 37). Dessa kategorier baserar sig på *position* (eng. *location*), dvs. på vilket stadium av skrivprocessen revidering utförs (Stevenson, Schoonen & de Klopper 2006: 205).

Intern, eller *mental*, revidering inbegriper inte bara allomfattande, innehållsmässiga revideringar utan också medvetna, evaluerande revideringar (Lindgren & Sullivan 2006: 37). Interna revideringar är osynliga med tanke på förändringar i texten men pauser under skrivprocessen kan fungera som indikator på intern revidering (Wengelin 2006: 109). Däremot inbegriper extern revidering synliga förändringar i texten (Lindgren & Sullivan 2006: 37). Både interna och externa revideringar kan indelas i olika underkategorier och härnäst kommer jag att betrakta dessa underkategorier.

Lindgren och Sullivan (2006: 38) konstaterar att både interna och externa revideringar kan inbegripa både formmässiga och innehållsmässiga revideringar och således är de båda definitionerna överlappande. Med andra ord innebär detta att skribenten kan revidera både idéer om texten och former, såsom ordföljd, och båda revideringarna kan betraktas som interna och externa. Dock indelas dessa definitioner vidare. Interna revideringar indelas i *prelingvistiska* (eng. *pre-linguistic*) och *pretextuella* (eng. *pre-text*) revideringar. Prelingvistiska revideringar hänvisar till innehållsmässiga revideringar angående textens planering medan pretextuella revideringar syftar till både innehålls- och formmässiga ändringar, såsom grammatik, i texten innan den har skrivits ned (Barkaoui 2016: 321).



Däremot indelas externa revideringar i *prekontextuella* (eng. *pre-contextual*) samt *kontextuella* (eng. *contextual*) revideringar (Lindgren & Sullivan 2006: 39). Prekontextuella revideringar utförs i slutet av den text som redan har producerats (Lindgren & Sullivan 2006: 160). Då lägger skribenten märke till något som hen precis har skrivit eller håller på att skriva och bestämmer sig att texten måste förändras (Lindgren & Sullivan 2006: 161). Detta beslut kan gälla både innehåll eller form. Dessa revideringar kallas *revideringar gjorda under inskrivning* (eng. *at the point of inscription*). Skribentens arbetsminne och dess kapacitet har en direkt inverkan på prekontextuella revideringar. (ibid.) Å sin sida utförs kontextuella revideringar inom meningar som redan har skrivits och slutförts (Lindgren & Sullivan 2006: 171). Således föregås och efterföljs kontextuella revideringar av skriven text. Vid kontextuella revideringar tillägger skribenten mer text eller turvis tar något bort respektive omformulerar en redan skriven text (Lindgren & Sullivan 2006: 171).

Hittills har jag diskuterat hur revideringar i online-miljön kan indelas i olika kategorier på basis av på vilket stadium av skrivprocessen de utförs. Detta avsnitt kommer att avslutas genom att diskutera enligt vilka andra grunder revidering i online-miljön kan kategoriseras.

Stevenson, Schoonen och de Klopper (2006: 205) poängterar att revideringar kan klassificeras enligt deras *riktning* (eng. *orientation*). Revideringar kan inriktas på innehållsmässiga (eng. *conceptual*), lingvistiska (eng. *linguistic*) eller *typografiska* (eng. *typographic*) aspekter i texten. Den mest beaktansvärda skillnaden mellan innehållsmässiga och lingvistiska revideringar är det faktum att innehållsmässiga revideringar har en inverkan på textens innehåll medan lingvistiska revideringar gäller enbart textens ytliga aspekter, såsom grammatik eller ortografi. Däremot innebär typografiska revideringar att skribenten känner till ortografin men hen av en slump trycker på fel tangent under skrivandet. (ibid.)

Vidare påpekar Stevenson, Schoonen och de Klopper (2006: 206) att revideringar kan klassificeras enligt deras *funktion* (eng. *action*) och *verkningsområde* (eng. *domain*). Revideringens funktion hänvisar till den operation som utförs inom en revidering. Detta innebär att skribenten exempelvis ersätter någon struktur med en annan eller ändrar på

ordföljden. Revideringens verkningsområde för sin del syftar till den del av text där revideringen utförs, dvs. skribenten kan revidera t.ex. ett helt stycke eller enbart en bokstav i texten. (ibid.)

I min studie ligger fokus på grammatik, dvs. obligatoriska kontexter för inversion, och således kommer jag att betrakta revideringar på den lokala nivån. Vidare är de revideringar som undersöks i denna studie synliga förändringar i texten, vilket innebär att dessa revideringar kategoriseras som externa revideringar. Revideringar angående obligatoriska kontexter för inversion kan även klassificeras som lingvistiska revideringar eftersom de gäller textens yta.

Detta kapitel avslutas med att diskutera hur skrivprocessen i online-miljön kan studeras. I följande avsnitt redogörs det för tangentloggningsprogram och deras inverkan på forskning i andraspråksskrivandet. Avslutningsvis presenterar jag kortfattat ScriptLog, nämligen det tangentloggningsprogram som utnyttjas i denna studie.

### 3.4 Tangentloggning och ScriptLog

I detta avsnitt sammanfattar jag kortfattat vad tangentloggning är för något. För att kunna studera skrivprocessen för obligatoriska kontexter för inversion utnyttjar jag tangentloggningsprogrammet ScriptLog i min egen studie. Således kommer jag att redogöra för ScriptLog och dess användning i slutet av detta avsnitt.

Termen *tangentloggning* (eng. *keystroke logging*) innebär att den text som skribenten skapar med datorn inspelas samtidigt som hen skriver (Spelman Miller & Sullivan 2006: 1). Spelman Miller och Sullivan poängterar att tangentloggning erbjuder en möjlighet till att iakttä skriva inte bara som funktion utan också som verktyg att studera utveckling av språkinlärning (ibid.). Vidare härstammar tangentloggning från kognitiv inriktning (eng. *cognitive approach*) som betonar skribentriktat skrivande (Spelman Miller & Sullivan 2006: 2). Då ligger fokus på vad skribenten gör under skrivprocessen i stället för hur den slutgiltiga produkten ser ut.

Kortfattat tillåter inspelning av alla de funktioner som skribenten gör på datorn, dvs. tangenttryckning och omarbetning samt revidering av text, att en hel del drag, som iakttas under skrivandet, kan spåras upp (Spelman Miller & Sullivan 2006: 5). Till exempel innefattar dessa drag skrivandets *flyt* och *funktionskedja* (eng. *sequence of actions*). Skrivandets flyt hänvisar till pauser under skrivprocessen, dvs. när och i vilken position pauser uppstår, medan funktionskedja syftar till i vilken ordning olika funktioner, såsom revidering och navigering, framkommer under skrivandet. (ibid.)

Strömquist m.fl. (2006: 45) konstaterar att tre komponenter förutsätts för att kunna studera skrivande i realtid, nämligen *inspelningsapparat*, *subjektiv beskrivning på inspelningen* (eng. *presentation of the registration*) och en mängd *analysbehandlingar* (eng. *analysis procedures*). Ett av de många tangentloggningsprogram som fullgör dessa förutsättningar är ScriptLog som används i min studie. Härnäst diskuterar jag ScriptLog och dess användning i forskning kring skrivinlärning

För att kunna betrakta skrivprocessen för obligatoriska kontexter för inversion använder jag tangentloggningsprogrammet ScriptLog i min studie. Programmet möjliggör att jag kan studera alla möjliga revideringar som informanterna utför under processen. Med tanke på min forskningsfokus, dvs. att jag lägger fokus på processen i stället för produkten, är ScriptLog en väsentlig del av studien. I detta avsnitt redogör jag kortfattat för ScriptLog som tangentloggningsprogram och hur det kan utnyttjas i andraspråksforskning.

Som redan framgått i avsnitt 3.4. är ScriptLog ett tangentloggningsprogram avsett för att studera hur skrivet språk produceras (Wengelin m.fl. 2009: 340). Programmet inregistrerar all skrivaktivitet som skribenten utför när hen utarbetar text på datorn (Spelman Miller & Sullivan 2006: 7). Vidare innebär detta att varje tangenttryckning respektive musrörelse och deras tidsmässiga fördelning inregistreras (ibid.). Med hänsyn till forskning kring skrivinlärning gör ScriptLog det möjligt att undersöka texten även en bokstav åt gången.

ScriptLog består av två funktioner, nämligen *inspelning-* och *analysfunktion* (Wengelin m.fl. 2006: 340). För att forskaren ska kunna kontrollera samt begränsa eventuella variabler under inspelningen erbjuder ScriptLog egen editor som eliminerar alternativen

i formatering (ibid.). Den online-miljö, som används för inspelningen, är således inte helt naturlig.

Vad gäller analysfunktionen i ScriptLog redigerar programmet två slags av filer, nämligen *lineära texter* (eng. *linear texts*) och *inspelningsfiler* (eng. *log files*) (Wengelin m.fl. 2006: 340). De lineära texterna visar i skriftligt format hur texterna utarbetas av skribenterna, dvs. varje tangenttryckning, musrörelse eller paus syns i filen men någon exakt tidpunkt för dessa aktiviteter erbjuds inte. Vad gäller inspelningsfilerna däremot syns inte bara varje tangenttryckning och dess kvalitet, dvs. om den gäller en begynnelsebokstav eller ett nummer, i filen utan också den exakta tidpunkten för varje tangenttryckning. Således kan inspelningsfilerna användas för att undersöka t.ex. pauser och revideringar. (ibid.)

I denna studie utnyttjas i synnerhet inspelningsfilerna. Med hjälp av inspelningsfilerna kan jag betrakta skrivprocessen i detalj. Jag använder analysfunktionen samt inspelningsfilerna för att kunna ta reda på hur informanterna utarbetar bruk av huvudsatser där inversion krävs. Tack vare ScriptLog kan denna aspekt studeras i realtid.

I följande kapitel kommer jag att föra diskussion mer ingående kring implicit och explicit inlärning samt implicit och explicit kunskap. Med tanke på de retrospektiva intervjuerna i denna undersökning är det viktigt att definiera dessa begrepp. I synnerhet redogörs för explicit kunskap och dess inverkan på andraspråksinlärning.

## 4 Implicit och explicit inläring och kunskap

I detta kapitel kommer jag att redogöra för *implicit och explicit inläring*. Vid sidan av språkinläring kommer *implicit och explicit kunskap* att definieras i detalj. För att kunna sätta i gång med diskussionen kring temat tar jag upp den definition som Schmidt (1994: 20) ger angående skillnaden mellan implicit och explicit inläring respektive kunskap:

Implicit and explicit *learning* and implicit and explicit *knowledge* are related but distinct concepts that need to be separated. The first set refers to the processes of learning, the second to the end-products of learning (or sometimes to knowledge that is innate and not learned at all).

Schmidt betonar att implicit och explicit inläring respektive kunskap har ett samband men bör behandlas separat. Dörnyei (2009: 135) stöder denna definition genom att konstatera att inläring i allmänhet syftar på den process där man tillägnar sig ny information. Vidare påpekar han att implicit respektive explicit kunskap behandlas som slutprodukter av inlärningsprocesser och då kan man avskilja slutprodukten från inlärningsprocessen i sig (Dörnyei 2009: 142).

Därnäst inleds kapitlet med att betrakta implicit och explicit inläring kortfattat. Därefter definieras implicit och explicit kunskap mer omfattande. I trots av att fokus i min undersökning ligger vid explicit språkkunskap förekommer det flera fall i materialet som innehåller implicit kunskap. Av den här anledningen är det meningsfullt att behandla båda begreppen parallellt.

### 4.1 Implicit och explicit inläring

I enlighet med DeKeyser (1995: 380) sker *implicit inläring* omedvetet och oavsiktligt, dvs. inläraren vet inte vad hen lär sig och således kan hen inte heller verbalisera vad som har lärts in. Både Dörnyei (2009: 138) och Ellis (2015: 4) poängterar ytterligare att implicit inläring sker naturligt utan någon medveten strävan efter att lära sig det material som anses vara målet för inläring.

Utöver detta karakteriseras implicit inläring först och främst av det faktum att den resulterar i *performans* trots att det kräver en hel del tid (Dörnyei 2009: 139). Vidare kan det konstateras att de mekanismer som ingår i implicit inläring är mycket stabila till sin karaktär, dvs. dessa mekanismer förändras relativt lite under årets lopp. I detta sammanhang bör det dock noteras att implicit inläring, vad gäller andraspråksinläring, tappar sin stabilitet och således är andraspråksinläring en mycket föränderlig process. (ibid.)

Implicit inläring sker oavsiktligt och utan medveten strävan medan *explicit inläring* innebär en medveten process då inläraren prövar hypoteser om språket för att hitta stadgeenlighet, dvs. hur reglerna i andraspråket fungerar (Ellis 1994: 1). Inläraren memorerar regler angående språkets strukturer (Ellis 2015: 418). Ellis (2009: 7) konstaterar att explicit inläring alltid är en medveten inlärningsprocess som i generellt innehåller ändamålsenlighet. Dock poängterar Hulstijn (2002: 208) att explicit andraspråksinläring inte utesluter möjligheten att inläraren kan tillägna sig grammatiska strukturer även implicit.

Implicit och explicit inläring bör behandlas som processer som leder till antingen implicit eller explicit kunskap. Ellis (2015: 419) påpekar att det i generellt antas att implicit inläring resulterar i implicit kunskap. Dock föreslår han att både implicit och explicit inläring kan leda till antingen implicit eller explicit kunskap. Inläraren kan avsiktligt analysera en struktur som hen har lärt sig implicit för att utforma en explicit regel. Vidare kan en regel som inläraren har lärt sig explicit omvandlas till implicit genom ständig upprepning och användning. (ibid.) Härnäst behandlas både implicit och explicit kunskap för sig i följande avsnitt.

## 4.2 Implicit och explicit kunskap

Ellis (2009: 11) definierar *implicit kunskap* som indirekt och intuitiv förmåga om ett språk. Implicit kunskap innebär att inläraren inte är medveten om vad hen vet, dvs. hen kan t.ex. inte verbalisera grammatiska regler (ibid.). Vidare poängterar Ellis (2009: 12) att implicit

kunskap är tillgänglig genom automatisk behandling av språket och sålunda utnyttjas i spontan språkanvändning. Detta innebär också att implicit kunskap är procedural. Implicit kunskap är mycket systematisk till sin karaktär efter att ha etablerat sig i inlärares interimspråk och sålunda kan dess användning karakteriseras av säkerhet (Ellis 2006: 433). Dock är implicit kunskap beroende av stimulus (eng. *stimulus-specific*), dvs. den kan utnyttjas i lika sammanhang den har tillägnats i.

Ellis särskiljer två olika typer av implicit kunskap, nämligen *formbaserad kunskap* (eng. *formulaic knowledge*) and *regelbaserad kunskap* (eng. *rule-based knowledge*). Formbaserad kunskap består av färdigformulerade språkliga yttranden, såsom *Jag vet inte*, medan regelbaserad kunskap utgörs av abstrakta strukturer som inlärares har tillägnat sig. Båda kunskaperna är intuitiva. Implicit kunskap förverkligas enbart genom passiv respektive aktiv performans, dvs. förståelse respektive språklig produktion, och således är den för det mesta dold (Ellis 1993: 93).

I enlighet med Dörnyei (2009: 43) syftar *explicit kunskap* på en sådan kunskap som inlärares kan uttrycka verbalt. Explicit kunskap kännetecknas av medvetenhet om ett språk. Med andra ord betyder explicit kunskap att inlärares vet vad hen vet om språket (Ellis 2004: 235). Att explicit kunskap är deklarativ till sin karaktär innebär att den utgörs av faktum om ett språk som inlärares möjligen kan verbalisera (Ellis 2009: 11-12). Vidare betonar Ellis (2004: 236) att dessa fakta baserar sig på regler som gäller språket. Medan implicit kunskap kännetecknas av systematik är explicit kunskap ofta inkorrekt, inexakt och föränderlig (Ellis 2006: 433). Bialystok (1994: 566) hävdar att explicit kunskap kan läras in när som helst oavsett inlärares ålder.

Explicit kunskap i generellt kräver kontrollerad behandling av språket varemot användning implicit kunskap resulterar i automatisk behandling av språket (Ellis 2004: 238). Att explicit kunskap kan utnyttjas krävs tillräckligt med tid då inlärares behandlar nödvändiga, deklarativa fakta (Ellis 2009: 12). Således är explicit kunskap inte nödvändigtvis tillgänglig i spontan språkanvändning då noggrann planering inte kan utföras (ibid.). Däremot är implicit kunskap tillgänglig i oplanerad språkanvändning (Ellis 2004: 237).

Vidare betonar Ellis (2006: 95) att explicit kunskap bör indelas i *analyserad kunskap* (eng. *analysed knowledge*) och *metalingvistisk kunskap* (eng. *metalinguistic explanation*). Analyserad kunskap syftar på medvetenhet om hur grammatiska strukturer fungerar i praktiken medan metalingvistisk kunskap utgörs av både kunskap i metaspråk och förmågan till att förstå förklaringar av grammatiska regler (ibid.). Explicit kunskap är ofta metalingvistik till sin karaktär (Ellis 2015: 419). Det bör dock noteras att explicit kunskap inte alltid nödvändigtvis innebär metalingvistisk kunskap (ibid.). Inläraren kan använda antingen vardagligt språk eller egna termer för att uttrycka sin explicita kunskap (Ellis 1994: 355). Ellis (2015: 419) tillfogar att explicit kunskap inte alltid kan verbaliseras även om inläraren vet att en viss mening är grammatiskt korrekt respektive inkorrekt.

Vad gäller min egen studie står explicit kunskap i synnerhet i fokus. Mitt material består av två uppgifter skrivna med tangentloggningsprogrammet ScriptLog. Informanterna hade 30 minuter på sig att besvara uppgiften och således kan det antas att de hade tillräckligt tid att utnyttja sina explicita kunskaper i svenska. Vidare kommer jag att undersöka om de använder metalingvistisk kunskap respektive metaspråk när de kommenterar obligatoriska kontexter för inversion. Det bör dock minnas att explicit kunskap kan förverkligas även utan metaspråk.

Jag kommer att avsluta studiens teoridel genom att presentera huvudsatsordföljden i svenska. Speciellt kommer jag att definiera inversion som grammatisk term och ytterligare redogöra för hur obligatoriska kontexter för inversion ser ut.



## 5 Huvudsatsordföljden i svenska

I detta avsnitt redogör jag kortfattat för svenskans huvudsatsordföljd då jag studerar obligatoriska kontexter för inversion i skrivprocessen. Det bör påpekas att huvudvikten i denna studie ligger vid skrivprocessen i stället för grammatik i sig. Jag ger en kort överblick över svenskans huvudsatsordföljd med speciell fokus på inversion.

Hultman (2003: 298) poängterar att svenskan, vid jämförelse med många andra språk såsom exempelvis finskan, har en mycket fast ordföljd. Vad gäller svenskan, är det möjligt att fastslå mönster för ordföljden i olika satser till följd detta. Den aspekt som tydligt skiljer finskan från svenskan är att man i svenskan visar genom ordföljden vad som fungerar som subjekt respektive objekt i en sats. I finskan däremot anges skillnaden mellan subjekt och objekt genom att använda kasusformer. Med hjälp av ordföljden gör man i svenskan även en skillnad mellan påståendeformade huvudsatser respektive underställande frågesatser, dvs. *ja/nej*-frågor. Vidare används ordföljden för att skilja mellan huvudsatser och bisatser (Hultman 2003: 298–299).

Med tanke på min egen studie är huvudsatser och deras funktion speciellt av intresse. Hultman definierar huvudsats som ”en sats som inte är underordnad någon annan sats” (2003: 272). Vidare framhäver SAG (4: 674) att ett kännetecknande drag för en huvudsats är att den inte agerar som led i någon annan sats. Hultman påpekar att språket grammatiskt sett innehåller tre typer av huvudsatser, nämligen påståendesatser (t.ex. *Hon cyklar hem*), frågesatser (t.ex. *Cyklar hon hem?*) eller uppmaningssatser (t.ex. *Cykla hit!*). Mitt material består av både korta berättelser och argumenterande texter och således innehåller texterna mestadels påståendesatser. Närmare bestämt undersöker jag påståendesatser i den kvantitativa delen av min analys.

Vad gäller ordföljd i huvudsats poängterar Hultman (2003: 289) att man genom att betrakta platsen för det finita verbet kan beskriva ordföljden i olika satstyper. Vidare tillägger Hultman (2003: 290) att subjektet kan placeras före eller efter det finita verbet i påståendesatser. När subjektet står i *fundamentet*, dvs. på första plats i huvudsatsen, är ordföljden *rak*. Om någon annan satsdel, såsom adverbial, placeras i fundamentet är det

fråga om *omvänd* ordföljd, vilket även kallas *inversion* (Abrahamsson 2009: 68; Hultman 2003: 290) Härnäst betraktar jag inversion mer i detalj.

En påståendeformad huvudsats inleds med ett satsled som kallas satsbas eller även fundament (Hultman 2003: 291). Satsbasen står på första plats i huvudsatsen. Vanligen utgörs satsbasen av subjektet men även andra satsled, såsom ett satsadverbial eller en bisats, förekommer (ibid.). Det finita verbet placeras alltid på andra plats i en påståendeformad huvudsats i svenskan och således är svenskan ett  $V_2$ -språk (Abrahamsson 2009: 68). Regeln gäller även de fall där någon annan satsdel än subjekt har placerats i fundamentet. För att det finita verbet då ska upprätthålla sin  $V_2$ -position måste ordföljden förvandlas till den omvända och då står subjektet efter det finita verbet (t.ex. *Jag sover på kvällen*, *På kvällen sover jag*.) (Hultman 2003: 290).

Abrahamsson (2009: 68) betonar att inversion bör betraktas som obligatorisk om det initiala satsledet, dvs. fundamentet, inte är subjekt. Således innebär obligatoriska kontexter för inversion alla de fall då någon annan satsdel än subjektet placeras i fundamentet. I min studie lägger jag fokus på och undersöker skrivprocessen för alla de fall där bruk av inversion förutsätts, dvs. obligatoriska kontexter för inversion. Hittills har jag presenterat de teoretiska utgångspunkterna för denna undersökning. I följande kapitel kommer jag att presentera tidigare forskning i både andraspråksinlärares explicita kunskap och skrivprocess.

## 6 Tidigare forskning

I detta kapitel kommer det att behandlas några centrala studier med hänsyn till denna undersökning. Först diskuterar jag Hus (2011) studie om metalingvistiska kunskaper hos kinesiska inlärare med engelska som L2. Diskussionen kompletteras genom att diskutera de observationer Gutiérrez (2012) har iakttagit angående metalingvistisk kunskap hos inlärare av L2-spanska. Avslutningsvis kommer jag att presentera hur Palviainen (2009) beskriver skrivprocessen hos universitetsstuderanden. Informanterna i alla tre studierna studerar vid universitet såsom mina egna informanter. Av denna anledning har jag valt att diskutera dessa tre studier i detalj.

Hu (2011) har studerat metalingvistisk kunskap samt metaspråk hos vuxna kinesiska inlärare av engelska som främmandespråk som fått explicit undervisning i grammatik. Han kartlade hur väl inlärare behärskade metaspråk genom att redogöra för förhållandet mellan metalingvistisk kunskap och metaspråk. Vidare ville han ta reda på om metalingvistisk kunskap hos hans informanter liknar eller avviker från allmänna pedagogiska regler. I min egen undersökning strävar jag likaså efter att redogöra för i vilken mån universitetsstuderanden behärskar metaspråk när de verbaliserar grammatiska revideringar under skrivprocessen.

Informanterna i studien hade studerat engelska åtminstone i sex år och studerade vid universitet. Informanterna skulle förklara bruket av sex målspråksenliga grammatiska strukturer på engelska, exempelvis enkelt preteritum och bestämd artikel. Ett exempel på de meningar som informanterna fick var ”*Could you please shut the door?*” (sv. *Kunde du stänga dörren?*). Enligt anvisningarna skulle informanterna förklara på kinesiska varför de understrukna strukturerna användes. Informanterna utförde uppgiften utan tidsbegränsning. Alla svar bedömdes oberoende av både Hu och en erfaren lärare av engelska som undervisar på högstadiet i Kina. Förklaringarna kategoriserades enligt följande: 1) alla metalingvistiska termer användes, 2) metalingvistiska termer användes korrekt och 3) metalingvistiska termer användes felaktigt.

Det framgick av resultaten att informanterna kunde förklara målstrukturerna väl, dvs. de kunde utnyttja sina metalingvistiska kunskaper i testet. Med hjälp av explicit kunskap om engelska kunde informanterna verbalisera regler i över 70 % av fallen. Ur kvalitativ synvinkel uppvisar resultatet att de inlärare som klarade sig bra med verbaliserande använde också metaspråk mer omfattande i sina förklaringar.

Hus (2011) studie visar att kinesiska inlärare, som fått explicit undervisning i engelska som andraspråk på högstadiet, hade tillägnat sig grundläggande explicita kunskaper i engelska. Simard m.fl. (2007) noterar att ju längre inlärare har blivit utsatta för explicit undervisning i språket desto bättre explicita kunskaper har de. Dock strider Hus resultat mot några tidigare studier kring ämnet. I tidigare forskning har det framkommit att endast få informanter av engelska som andraspråk har tillägnat sig någorlunda explicita kunskaper (se t.ex. Hulstijn & Hulstijn 1984, Green & Hecht 1992). Det bör dock påpekas att Hulstijn & Hulstijn (1984) exempelvis inte redogjorde för om deras informanter över huvud taget hade fått explicit undervisning i engelska.

Gutiérrez (2012) har studerat hur explicit undervisning i grammatik med några sporadiska kommunikativa uppgifter inverkar på inlärares metalingvistiska kunskaper. I ifrågavarande studie studerade han ytterligare förhållandet mellan inlärares metalingvistiska kunskaper och hans kompetens på andraspråket. Såsom i Hus (2011) studie var alla informanter universitetsstuderanden. De hade studerat spanska åtminstone i tre terminer. Informanterna indelades i två grupper på basis av deras evaluerade CEFR-nivå och informanterna befann sig på nivåerna A2 och B1.

Som metod i denna studie användes ett test gällande inlärares metalingvistiska kunskaper (eng. *a metalinguistic knowledge test*) som bestod av 16 ogrammatiska satser. Den ogrammatiska strukturen hade understrukits. Som uppgift hade informanterna att skriftligt förklara vilken regel som ligger bakom den understrukna strukturen. Vidare gjorde de både en muntlig och skriftlig uppgift på spanska. Dessa muntliga och skriftliga uppgifter användes för att bedöma färdighetsnivån på L2.

Resultatet visar att det inte framkom någon betydande skillnad mellan grupperna som indelats på olika CEFR-nivåer varför de i det följande behandlas som en grupp. Av

resultaten framgår att informanterna generellt har begränsade metalingvistiska kunskaper. Angående den uppgift där informanterna verbaliserade grammatiska regler kunde endast 38,25 % av alla verbaliseringar anses som korrekta förklaringar. Denna siffra innehåller även de fall då metaspråk inte användes. Det som ändå är intressant är att det i totalt 266 fall, som utgör knappt 75 % av de korrekta förklaringarna, användes metaspråk korrekt. Vidare kunde 187 förklaringar, dvs. 20,15 % av materialet, kategoriseras som delvis korrekta.

När det gäller metaspråk påpekar Gutiérrez (2012: 183) att informanterna totalt sett använde 98 metalingvistiska termer i sina verbaliseringar. Det noterades dock att endast nio termer, dvs. drygt 9 %, användes av 50 % av informanterna. Vidare var det intressant att totalt 74 av alla 98 termer, vilket innebär cirka 75 %, användes endast av högst 20 informanter. Således konstaterades det att enbart få termer användes av informanterna, trots det breda urvalet av metalingvistiska termer som förekom i förklaringarna. Gutiérrez betonar ändå att metaspråk användes korrekt i så gott som 77 % av alla fall som innehöll tekniska termer, dvs. metaspråk.

Gutiérrez resultat angående förhållandet mellan andraspråkskompetens och metalingvistisk kunskap visar att det finns en stark korrelation mellan metalingvistisk kunskap och användning av metaspråk. Resultatet gällde båda färdighetsgrupperna. Vidare framgick det att det inte fanns någon korrelation mellan metalingvistisk kunskap och muntlig andraspråkskompetens. Däremot bekräftade resultatet att inlärares metalingvistiska kunskap kraftigt korrelerar med skriftlig andraspråkskompetens.

Resultatet angående inlärares begränsade metalingvistiska kunskap stöder de iakttagelser som tidigare forskning i ämnet har visat (se t.ex. Erlam m.fl. 2009). Dock ska det noteras att metaspråk i Gutiérrez (2012) studie användes i två tredjedelar av alla verbaliseringar och metaspråk även användes korrekt vilket i sin del ligger i linje med Hus (2011) studie. Avslutningsvis framhäver Gutiérrez (2012: 187) att metalingvistisk kunskap underlättar verbalisering av regler och kunskap om grammatiska regler leder till korrekt bruk av metaspråk.

Detta kapitel avslutas med Nordqvist-Palviainens (2007) studie om skrivprocessen hos finska universitetsstuderande. Hennes studie agerar som en viktig utgångspunkt för min egen studie eftersom våra studier har många likheter, exempelvis vad gäller informanterna, målspråket för inläring och det program som utnyttjas i studier, nämligen ScriptLog. Såsom i min egen undersökning var informanterna i Nordqvist-Palviainens studie finskspråkiga universitetsstuderanden som deltog i svenskkurser avsedda för studenter vid alla fakulteter. Det språk som betraktas i båda studierna med hjälp av tangentloggningsprogrammet ScriptLog är svenska (om tangentloggning och ScriptLog, se avsnitt 3.4). På grund av dessa likheter kan det dras upp en parallell mellan studierna.

Nordqvist Palviainen (2007) har studerat skrivprocessen för svenska som andraspråk samt jämfört processen med den slutgiltiga produkten. Som syfte hade hon att studera hur den färdigskrivna texten skiljer sig från den som iakttas under skrivprocessen. I synnerhet studerade hon om det finns sådana aspekter i texterna som är synliga enbart under processen. Till exempel kan dessa aspekter gälla hur inlärare behandlar grammatiska strukturer.

Materialet i Nordqvist Palviainens (2007) studie bestod av 12 texter skrivna av finska universitetsstuderande med svenska som andraspråk. Alla informanter hade studerat svenska i sex år. Informanterna deltog i en obligatorisk svenskurs (*Akademisk svenska*) vid universitetet. Som uppgift hade de att titta på ett 30 minuter långt svenskt TV-program som handlade om ADHD. Genast efter programmet hade informanterna 40 minuter på sig för att skriva ett sammandrag av programmets innehåll. Alla texter inspelades med hjälp av tangentloggningsprogrammet ScriptLog.

Texterna evaluerades av fyra erfarna svensklärare som inte kände till informanterna. Varje lärare läste totalt sex texter och besvarade frågorna i en enkät angående varje text separat. Således blev varje text evaluerad av två erfarna lärare. Inledningsvis skulle lärarna lägga märke till sex aspekter i texter: *allmänt intryck* (eng. *general impression of the text*), *flyt* (eng. *fluency/readability*), *ordförråd* (eng. *vocabulary*), *grammatiska strukturer* (eng. *grammar structures*), *problem i text* (eng. *problematic aspects of the text*) samt *vilken slags respons inläraren borde få på sin text* (eng. *what kind of feedback should be given to the student*).

Texterna indelades vidare i tre grupper enligt kvalitet. Grupperna kallades *hög kvalitet* (n=4), *allmän kvalitet* (n=4) och *låg kvalitet* (n=4). Texterna med hög kvalitet (eng. *HQ*) karakteriserades av flyt, intresse och endast få grammatiska fel medan texterna med låg kvalitet (eng. *LQ*) karakteriserades av både grammatiska och typografiska fel samt ett begränsat ordförråd. Texterna med både hög och låg kvalitet betraktades i detalj i analysdelen.

Texterna analyserades ur två olika synvinklar. Som framkommit bedömde lärarna de färdigskrivna texterna. Vidare kompletterades analysen med en analys av skrivprocessen med hjälp av de inspelningar som programmet gav vid handen. Tyngdpunkten i analysen låg på korrigeringar som gällde grammatik, nämligen *ordföljd* (eng. *word order*), *artikel* (eng. *article*), *ordklass* (eng. *parts of speech*) och *kongruens* (eng. *agreement*). Det redogjordes ytterligare för om dessa grammatiska korrigeringar resulterade i korrekt bruk av strukturen i fråga. Med anknytning till grammatik studerades om informanten reviderade sådana strukturer som hade evaluerats vara problematiska för hen enligt lärarna.

Det som är beaktansvärt med Nordqvist-Palviainens resultat är att mycket variation framkom mellan de olika skribenterna. Resultatet visade vidare att antalet korrigeringar i stort varierade i hög grad mellan informanterna. Antalet korrigeringar varierade mellan 235 och 62 belägg när alla de tre färdighetsgrupperna togs till hänsyn. Vad gäller de tekniska värden som ScriptLog gav vid handen kan det påpekas att det fanns speciellt mycket variation mellan de texter som tillhörde gruppen hög kvalitet. Alla dessa texter evaluerades vara flytande och lättlästa men uppvisade en kraftig variation angående antalet korrigeringar som utfördes under processen. Antalet varierade mellan 96 och 218 belägg vilket kan uppskattas som en avsevärd variation. Däremot noterades det att texterna av låg kvalitet uppvisade ett karakteristiskt drag, nämligen jämnhet, dvs. det återfanns ingen stor variation vad gäller antalet korrigeringar i texten som varierade mellan 101 och 128 belägg. Det som dock bör påpekas med tanke på denna grupp är att även om de skrev långsamt och reviderade texten flera gånger kvarstod ett stort antal fel i deras texter.

Nordqvist-Palviainen sammanfattar sina resultat med att ju mer skribenten använde tid för att planera texten i förväg desto färre korrigeringar utförde hen under skrivprocessen. Vidare kunde inte något tydligt samband mellan textkvalitet och de värden, t.ex. antalet korrigeringar, som iaktogs i denna studie fastslås.

Vidare studerade Nordqvist-Palviainen grammatiska korrigeringar för sig. En klar skillnad med de två grupperna var att de skribenter som skrev texterna av hög kvalitet inriktade sina korrigeringar på grammatiska strukturer endast i 1–9 % av alla de fall som korrigerades. Däremot varierade det motsvarande värdet mellan 11–18 % vad gäller de skribenter som skrev texterna av låg kvalitet.

Det intressanta med texterna av hög kvalitet var inte bara att skribenterna korrigerade grammatiska fel i varierande mån utan att det även fanns mycket variation mellan de grammatiska strukturer som vållade problem för skribenterna. Dock fanns det endast få grammatiska fel i texterna av hög kvalitet. Vidare visar resultaten att skribenterna av texterna med låg kvalitet reviderade en mängd grammatiska fel, t.ex. angående kongruens och bestämdhet, men alla revideringar resulterade inte i grammatiskt korrekt svenska. Det kvarstod sålunda många grammatiska fel i de färdigskrivna texterna.

Studien visade således att de grammatiska problem, som lärare lade märke till i den färdigskrivna texten, i stort omarbetades och reviderades under skrivprocessen. Dock innebar detta inte att det slutgiltiga bruket av en viss grammatisk struktur var korrekt. Likväl fanns det även sådana grammatiska fel som inte omarbetades eller korrigerades av informanterna och de var synliga i den slutgiltiga produkten. För att belysa detta med ett exempel förorsakade både ordföljd och kongruens problem för några informanter. En av dessa informanter koncentrerade sig på att revidera endast kongruensfel medan andra reviderade enbart ordföljdsfel. Nordqvist-Palviainen (2007: 247) konstaterar att det är mer effektivt att koncentrera sig på en grammatisk struktur i stället för flera.

Med tanke på min avhandling är Nordqvist-Palviainens (2007) studie av särskilt intresse eftersom både mitt och hennes forskningsfokus ligger på skrivprocessen för grammatiska strukturer. Hon konstaterar att det i hennes studie var omöjligt att ta reda på om det fanns inre omarbetning av grammatiska strukturer hos informanterna eftersom



ScriptLog endast påvisar externa revideringar. I min egen studie löser jag detta problem genom att använda retrospektiva intervjuer där mina informanter blir intervjuade genast efter skrivuppgifterna. Då kan jag undersöka inte bara externa korrigeringar utan också förklara hur mina informanter tänker kring sina texter under processens lopp. Därutöver är det av intresse att studera om några grammatiska strukturer, t.ex. ordföljd, inte korrigeras bland mina informanter som det visade sig vara i Nordqvist-Palviainens studie.

Avslutningsvis ställer jag min arbetshypotes på basis av dessa tre studier. I beaktande av Gutiérrez (2012) och tidigare studier kring ämnet antar jag att mina informanter har begränsade metalingvistiska kunskaper, dvs. de kan inte redogöra för grammatiska regler. Med hänsyn till Hus (2011) och Gutiérrez (2012) resultat kan det ändå antas att de informanter, som tar upp grammatiska regler, även använder metaspråk. Vidare, med tanke på Nordqvist-Palviainens (2007) studie, kan det förväntas att det finns en kraftig variation mellan mina informanter. Avslutningsvis antar jag på basis av min kandidatavhandling (Rantanen 2019) att de processtyper som representerar ytterligheter, dvs. att informanten använder ordföljden i obligatoriska kontexter för inversion konsekvent korrekt respektive fel, råder i materialet. Härnäst kommer jag att vända blicken mot materialet och metoden i min undersökning.

## 7 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag mitt material samt min metod mer ingående. Detta kapitel tjänar som utgångspunkt för min analysdel. I kapitel 7.1. redogör jag för materialet, dvs. ScriptLog-inspelningarna samt de retrospektiva intervjuerna. Vidare presenterar jag de två skrivuppgifterna. Därefter kapitel 7.2. beskriver jag de metoder som jag kommer att utnyttja i min analys. Avslutningsvis diskuteras analysprinciperna.

### 7.1 Material

Mitt forskningsmaterial baserar sig på det material som insamlats inom projektet *Helsekvenser i tre morfologiskt olika inlärarespråk* vid Åbo universitet. Projektet startade 2017 och pågår till 2021 och finansierades av Svenska kulturfonden. Inom detta projekt studeras bl.a. helsekvenser, dvs. sekvenser som består av två eller flera ord eller morfem. Dessa helsekvenser lärs in som oanalyserade enheter (se Sundman 2011).

I förevarande undersökning kommer jag att ta itu med forskningsmaterialet från två olika håll som kompletterar varandra. Materialet för denna undersökning består av sammanlagt 14 uppsatser respektive 12 retrospektiva intervjuer. Sammanlagt ingår 14 retrospektiva intervjuer i projektet men 12 intervjuer har ställts till mitt förfogande. Materialets skriftliga del baserar sig på uppsatser som är skrivna av 14 finska universitetsstudenter. Uppsatserna är skrivna med tangentloggningssystemet ScriptLog. Informanterna deltog frivilligt i undersökningen. Informanterna i studien har läst svenska på två enskilda kurser vid Språkcentret. Ifrågavarande kurser är en förberedande kurs på svenska respektive en kurs i svenska avsedd för studeranden vid humanistiska fakulteten. Eftersom materialet har insamlats på två olika kurser innebär det att jag kommer att studera två slags texter skrivna utifrån två olika anvisningar.

I mitt material finns det texter skrivna av sammanlagt åtta studenter som deltog i en förberedande kurs vid Språkcentret. De fick som instruktion att berätta hurdan deras egen vardag är (se exempel A).

- A. Kerro mitä kuvasarjassa tapahtuu. Kerro, millainen oma arkipäiväsi on. Mistä päiväsi koostuu? Sinulla on aikaa 30 min. Kirjoita noin 150 sanaa. / Berätta vad som händer i bildserien. Berätta hurdan din egen vardag är. Vilka saker utgör din dag av? Du har 30 minuter på dig att skriva. Skriv cirka 150 ord. [min översättning]

Till hjälp i denna uppgift hade studerandena en bildserie där det med hjälp av en urtavla och andra bilder presenterades vad som vanligtvis sker under vardagen (se bilaga 1). Vid sidan av bildserien erbjöds det ett antal stödord, såsom 'en föreläsning' (fi. *luento*) och 'plugga' (fi. *päntätä*). Informanterna hade 30 minuter på sig för att utföra uppgiften. Längden av texten skulle vara cirka 150 ord.

Vidare har jag i materialet texter och intervjuer av sex informanter som deltog i kursen avsedd för studeranden vid humanistiska fakulteten. De fick som uppgift att skriva en argumenterande text utifrån instruktioner som återges i exempel B.

- B. Sinulla on 30 minuuttia aikaa kirjoittaa. Kirjoita 150–250 sanaa seuraavasta aiheesta. Otsikoi itse. / Du har 30 minuter på dig att skriva. Skriv en uppsats på 150-250 ord om följande tema. Sätt rubriken själv. [min översättning]

Att studera engelska är populärt och nästan alla i Finland läser engelska i skolan. Räcker det enbart med kunskaper i engelska i dagens studier och arbetsliv? Ta ställning till och diskutera språkvalen. Kom ihåg att motivera dina åsikter. Skriv en argumenterande text som ingår i kampanjen om mångsidiga språkkunskaper som Gymnasister i Norden har startat. Sätt rubriken själv.

Texten skulle behandla om det enbart räcker med kunskaper i engelska i dagens studier och arbetsliv. Likväl de andra informanterna hade dessa studeranden 30 minuter på sig att skriva en uppsats på 150–250 ord.

Som framgår av de givna uppgiftsanvisningarna skriver informanterna antingen en berättelse (härefter uppgift A) eller en argumenterande text (härefter uppgift B). Det bör påpekas är att man hade som avsikt att undersöka just ordföljden med hjälp av

skrivuppgift A. Uppgiften var utformad på så sätt att den skulle elicitera inversion då informanterna förväntades inleda sina meningar med tidsbestämningar, exempelvis *på morgonen*. Således skapades obligatoriska kontexter för omvänd ordföljd och det kan antas att dessa är mer frekventa i skrivuppgift A än i den argumenterande texten som skrevs utifrån skrivuppgift B.

Båda texterna har inspelats med tangentloggningsprogrammet ScriptLog. Informanterna har getts en identifieringskod som kommer att användas i samband med exempel. Följande information framgår av identifieringskoden, t.ex. A6: den första delen av koden syftar på uppgiften (A) medan den andra delen hänvisar till informanten (6).

Genast efter ScriptLog-inspelningen deltog informanterna i en retrospektiv intervju. I början av intervjun fick informanterna allmänna frågor om deras skrivande, t.ex. om de brukar planera sina texter i förväg. Därefter fick informanterna se sina ScriptLog-inspelningarna (eng. *stimulated recall*) och samtidigt fick de frågor om vad de hade tänkt på under pauser eller när de hade gjort revideringar. Vidare kunde informanterna kommentera fritt sitt skrivande.

## 7.2 Metod

Analysmetoderna i denna studie är både kvalitativa och kvantitativa. Inledningsvis redogör jag för den kvantitativa delen av metoden som används i analysen av ScriptLog-inspelningarna. Avsnittet kompletteras genom att diskutera hur den kvalitativa analysen utnyttjas i denna studie. Den kvalitativa analysen baserar sig på de retrospektiva intervjuer som har inspelats genast efter ScriptLog-inspelningen.

För att kunna utreda vilka olika processtyper som kan iaktas under skrivprocessen och hur den färdigskrivna språkliga produkten skiljer sig från den icke-slutförda använder jag tangentloggningsprogrammet ScriptLog. Inledningsvis excerperar jag varje huvudsats med en obligatorisk kontext för omvänd ordföljd i de färdigskrivna texterna. Jag studerar skrivprocessen för dessa huvudsatser med programmet ScriptLog. Vidare har jag indelat de processtyper som kan iaktas i huvudsatserna i fyra grupper. Gruppindelningen baseras

på de principer som jag har utarbetat och tillämpat i min kandidatavhandling (se Rantanen 2019) och redovisas i det följande.

Mitt material omfattar som framkommit 14 texter och det återfinns totalt 84 huvudsatser där inversion enligt målspråksnormen ska användas, dvs. obligatoriska kontexter för inversion. I den färdigskrivna texten uppvisar dessa kontexter antingen korrekt eller felaktigt bruk av ordföljd men i denna studie ligger fokus på processen. I enlighet med den indelning som jag har utarbetat i min kandidatavhandling, kategoriseras beläggen även i analysen av detta material i fyra olika processtyper. I de fall som tillhör gruppen *rättproducerad ordföljd under hela processen*, har omvänd ordföljd använts rätt vid första försöket i den obligatoriska kontexten. Om skribenten i en huvudsats som kräver bruk av inversion först har använt rak ordföljd men därefter korrigerat ordföljden till den omvända, förs fallet till gruppen *felproducerad ordföljden blir rättad*. Om informanten i en obligatorisk kontext till en början har använt rätt ordföljd, dvs. omvänd ordföljd, men efteråt ändrat på ordföljden så att den blir felaktig, tillhör dessa fall gruppen *rättproducerad ordföljden ändras till felaktig*. Slutligen förs den felaktiga användningen av rak ordföljd i en obligatorisk kontext för inversion utan några revideringar till gruppen *felproducerad ordföljd under hela processen*.

I den kvantitativa delen av analysen behandlas resultaten både på grupp- och individnivå. Inledningsvis kommer jag att ge exakta siffror för de olika processtyperna i materialet. Dessa presenteras även för sig och illustrativa exempel ur materialet ges. Vidare analyseras vilken inverkan de två olika uppgifterna som presenterades i avsnitt 7.1 har på förekomsten av obligatoriska kontexter för inversion och skrivprocessen. Avslutningsvis kompletteras analysen av skrivprocessen genom att undersöka variation på individnivå, dvs. om informanterna uppvisar flera processtyper under skrivandet.

Utöver att redogöra för själva skrivprocessen analyserar jag även i vilken mån informanterna kommenterar eventuella revideringar i kontexterna för omvänd ordföljd under skrivprocessen. Med hjälp av de retrospektiva intervjuerna, som utfördes genast efter ScriptLog-inspelningarna, kartlägger jag om explicit kunskap respektive samverkan mellan implicit och explicit kunskap framkommer i kommentarerna. Av dessa aspekter

utgörs den kvalitativa delen i min undersökning där jag även kommer att diskutera några intressanta fall.

För att kunna redogöra för om explicit kunskap respektive samverkan mellan implicit och explicit kunskap om inversion framkommer i kommentarerna går jag först igenom alla retrospektiva intervjuer. Jag kartlägger i vilken mån informanterna generellt redogör för regeln angående inversion genom att exciperera alla de fall där informanterna lägger märke till de kontexter där den omvända ordföljden ska användas. Vidare tar jag reda på den procentuella andelen kommentarer om inversion i materialet. Genom att analysera varje kommentar utreder jag om informanterna använder explicit kunskap eller samverkan mellan implicit och explicit kunskap. Med följande autentiska exempel ur intervjuerna illustreras hurdana kommentarer informanterna har.

- (1) Mä oon varmaa vaa kirjottanu siihe mikä kuulosti hyvältä. / Jag måste ha bara skrivit något som låter bra. [min översättning] (A3)
- (2) Sit ku siin oli se ajanmääre ni siin pitäs olla käänteinen sanajärjestys. / Eftersom det fanns det där tidsadverbialen där måste man ha en omvänd ordföljd. [min översättning] (A1)

I exempel 1 konstaterar informanten att hen har litat på sin intuition vad gäller huvudsatsordföljden i den ifrågavarande satsen. Det kan antas att hen inte har tänkt igenom strukturen med hjälp av explicita, grammatiska regler och således kategoriserar jag denna förklaring som implicit. Däremot konstaterar informanten i exempel 2 att det i ifrågavarande sats står ett tidsadverbial i fundamentet och således är ordföljden omvänd. Sålunda kategoriseras fallet som bruk av explicit kunskap.

Den kvalitativa delen av min analys kompletteras genom att betrakta i vilken mån informanterna använder metaspråk i sina kommentarer. På grund av att andelen kommentarer angående inversion är liten i materialet analyserar jag enbart om kommentarerna innehåller metaspråk eller inte. Metoden baserar sig delvis på den metod som Gutiérrez (2012: 180) använder i sin studie. Vid oklara fall, t.ex. om informanten redogör för den rätta regeln men inte använder tekniskt metaspråk, baserar

kategoriseringen på min egen tolkning samt på Gutiérrez skala (se Gutiérrez 2012: 180). Detta illustreras i exempel 3.

- (3) Mä laitoin sinne et minkä jälkeen (*efter klockan fem*) ja sit mä vaihdan taas sitä sanajärjestyttä. / Jag skriver att efter vilken [tidpunkt] (*efter klockan fem*) och sedan ändrar jag igen på den där ordföljden. [min översättning] (A4)

Efter att ha lagt tidsadverbialet *efter klockan fem* till satsens fundament ändrar informanten på den raka ordföljden till den omvända. Hen anger tydligt i sin kommentar att denna regel gäller både den satsdel som står i fundamentet och ordföljden men nämner inte exakt omvänd ordföljd. I alla fall tolkar jag att hen använder metaspråk fast det inte innehåller grammatiska termer, dvs. tekniskt metaspråk. I detta avsnitt har jag presenterat både mitt material och min metod. Härnäst redogör jag för mina resultat.

## 8 Resultat

I detta kapitel redogör jag för mina analysresultat. De kommer att redovisas utgående från undersökningens forskningsfrågor. Som framkommit studerar jag huruvida skribenterna använder rätt ordföljd i obligatoriska kontexter för inversion i texterna och vilka revideringstyper som kan iakttas under skrivprocessen i dessa kontexter samt hur processtyperna ser ut på grupp- och individnivå i materialet. Dessutom undersöker jag hur informanterna eventuellt kommenterar kontexterna där inversion ska användas.

Inledningsvis redogörs för de resultat som ScriptLog ger vid handen, dvs. skrivprocessen för den omvända ordföljden. Inledningsvis presenterar jag de generella siffrorna angående de fyra olika processtyper som kan iakttas under skrivprocessen. Vidare kommer jag att utföra en jämförelse mellan de två olika uppgiftstyperna (se avsnitt 7.1.) för att kunna ta reda på om det finns någon intressant variation mellan dem. Därefter kommer de fyra olika processtyperna att diskuteras separat samt behandlas på gruppnivå. Resultaten behandlas även på individnivå när förekomsten av olika processtyper hos enskilda informanter diskuteras i avsnitt 8.1.6.

Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur informanterna motiverar sina grammatiska revideringar eller annars kommenterar de undersökta kontexterna när resultaten av de retrospektiva intervjuerna redovisas.

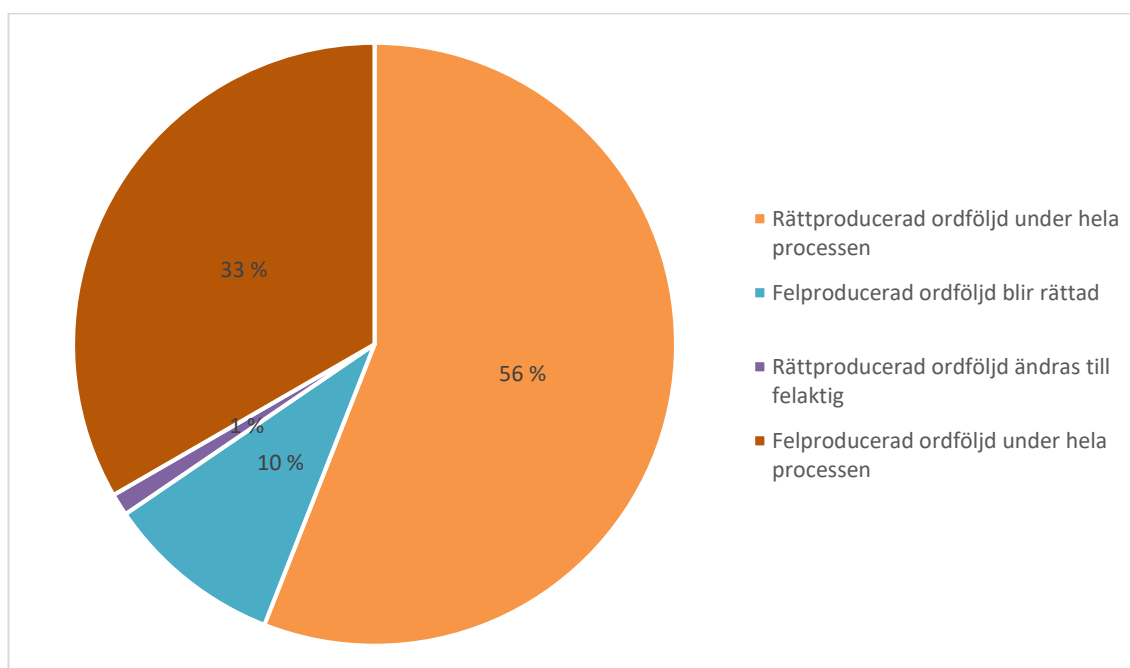
### 8.1 Olika processtyper enligt ScriptLog-inspelningar

I detta avsnitt presenterar jag de resultat som ScriptLog-inspelningarna ger vid handen, dvs. jag redogör för de fyra olika processtyper som kan iakttas i inspelningen i obligatoriska kontexter för omvänd ordföljd. Jag inleder med en överblick över processtyperna varefter varje processtyp diskuteras separat. Utöver resultat som gäller gruppnivå, diskuteras även variation på individnivå i avsnitt 8.1.6.



### 8.1.1 Fördelning av processtyper i materialet

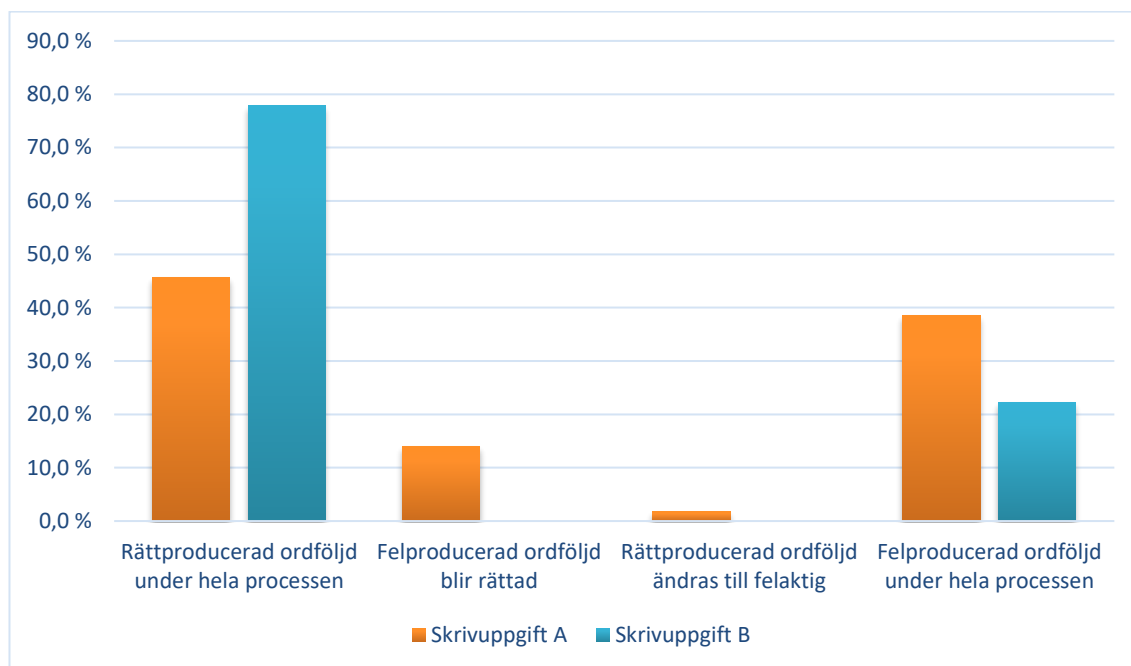
I detta avsnitt presenterar jag inledningsvis fördelningen av processtyperna i hela materialet varefter jag redovisar fördelningen enligt skrivuppgift. Sammantaget omfattar mitt material 14 uppsatser. Det totala antalet huvudsatser, som innehåller en obligatorisk kontext för inversion, uppgår till 84 i mitt material. Figur 1 visar fördelningen i hela materialet.



**Figur 1 Andelen olika processtyper i hela materialet (N=84).**

Av figur 1 framgår att processtypen *rättproducerad ordföljd under hela processen* utgör största delen av alla belägg på skrivprocessen i obligatoriska kontexter för inversion i materialet. I denna grupp ingår 47 fall, vilket utgör något över hälften, 56 %, av alla belägg. *Felproducerad ordföljd under hela processen* är den näst största gruppen i materialet med 27 belägg och utgör en tredjedel, 33 %. Således kan det konstateras att ytterligheterna, dvs. att informanterna kan eller inte kan använda rätt ordföljd i obligatoriska kontexter och inte gör några revideringar under skrivprocessen, dominerar i mitt material. De processtyper som ligger mellan de ovannämnda ytterligheterna är sålunda processtyper där informanten ändrar på ordföljden till antingen korrekt eller felaktig under skrivprocessen. Som figur 1 visar, uppgår deras andel sammanlagt endast till 11 % i materialet. Dock bör det minnas att det här är fråga om antalet och andelen

belägg i hela materialet, varför det kan finnas informanter som uppvisar flera olika processtyper i sin text. Detta kommer att diskuteras i avsnitt 8.1.6. I det följande visas fördelningen av processtyperna enligt skrivuppgift (figur 2).



**Figur 2 Andelen processtyper i skrivuppgift A respektive skrivuppgift B.**

Sammanlagt omfattar texterna skrivna på basis av skrivuppgift A, dvs. den bildbaserade skrivuppgiften, 57 förekomster av obligatoriska kontexter för inversion. Den motsvarande siffran för skrivuppgift B är endast 27. Som kan utläsas i figur 2 utgör gruppen *rättproducerad ordföljd under hela processen* med 26 belägg nästan hälften, dvs. 45,6 % av fallen i skrivuppgift A. Denna processtyp dominerar även vad gäller skrivuppgift B då den motsvarande andelen uppgår till ca 78 % (21 belägg). Den näst största processtypen i båda skrivuppgifterna är *felproducerad ordföljd under hela processen* med en andel på 38,6 % (22 belägg) i skrivuppgift A och på drygt 22 % (6 belägg) i skrivuppgift B. Således dominerar ytterligheterna även när fördelningen studeras enligt skrivuppgift.

Av figur 2 framgår vidare att det återfinns enbart två processtyper i texterna skrivna på basis av skrivuppgift B. Således kan det konstateras att ingen av dessa informanter ändrade på ordföljden i obligatoriska kontexter för inversion under skrivprocessen, vilket innebär att alla korrigeringar av ordföljden utfördes av de informanter som fick

skrivuppgift A, dvs. i den bildbaserade uppgiften. Processtypen *felproducerad ordföljd blir rättad* utgör 14 % i skrivuppgift A. Det enda fallet där informanten ändrar på en redan rättproducerad ordföljd, dvs. *rättproducerad ordföljd ändras till felaktig*, förekommer i en text skriven på basis av uppgift A.

Det är också intressant att det bland texterna skrivna på basis av B även finns en uppsats där informanten inte uppvisar några obligatoriska kontexter för inversion. I mitt material är denna uppsats det enda fallet där obligatoriska kontexter för omvänd ordföljd saknas helt.

Härnäst vänds blicken mot de fyra processtyperna. Processtyperna behandlas främst på gruppnivå men resultaten illustreras med autentiska exempel hämtade ur materialet.

### 8.1.2 Rättproducerad ordföljd under hela processen

Med 47 förekomster (56 %) utgör gruppen rättproducerad ordföljd under hela processen majoriteten av de fyra processtyperna i hela materialet. Till denna grupp förs de fall där omvänd ordföljd blir korrekt i en obligatorisk kontext vid första försöket. Mestadels är de fall, som tillhör denna grupp, mycket entydiga vilket innebär att informanterna oftast använder omvända ordföljd utan att tveka. Följande exempel belyser den nämnda entydigheten.

(4) Ibland gå jag ut med mina kompisar. (A1)

(5) Om jag har bara ett eller två föreläsningar äter jag med mina vänner efter dem. (A6)

Exempel 4 och 5 tillhör kategorin eftersom informanterna formulerar den korrekta omvända ordföljden rätt vid första försöket, dvs. de skriver de understrukna huvudsatserna utan att göra några ändringar på ordföljden. I båda fallen ställer informanterna subjektet efter verbet enligt V<sub>2</sub>-regeln och det verkar inte ha någon inverkan om det står ett adverbial eller en bisats i fundamentet. Dock finns det också några fall i denna grupp där informanterna gör revideringar i kontexten. I exempel 6 illustreras detta fenomen.

(6) I dag har Laura tre föreläsningarna. (A5)

Till att börja med använder informant A5 den raka ordföljden, dvs. huvudsatsen inleds med subjektet (*Laura har...*). Först längre fram under skrivprocessen ändrar hen den raka ordföljden till den omvända efter att ha tillagt adverbialen *i dag* i början av huvudsatsen. Trots att informanten gör ändringar i ordföljden tillhör fallet denna grupp i stället för gruppen *felproducerad ordföljd blir rättad* eftersom informanten genast ändrar ordföljden till den omvända efter att ha tillagt adverbialen *i dag*.

Som denna grupp visar lyckas informanterna i många fall använda korrekt ordföljd i obligatoriska kontexter för omvänd ordföljd vid första försöket. Dock innebär detta inte att bruket av ordföljd i den undersökta kontexten är konsekvent hos dessa informanter. Detta redogörs för i avsnitt 8.1.6. Härnäst behandlas de fall där ordföljden inte bara revideras under skrivprocessen utan också blir rätt till slut.

### 8.1.3 Felproducerad ordföljd blir rättad

I gruppen felproducerad ordföljd blir rättad ingår sammanlagt 8 belägg (10 %) i materialet. Till denna grupp förs de fall där informanten inledningsvis använder rak ordföljd i en obligatorisk kontext för inversion men under processen korrigerar sitt fel på så att det slutgiltiga resultatet är rätt, dvs. omvänd ordföljd används. Intressant vad gäller denna grupp är att alla belägg förekommer i texter skrivna på basis av skrivuppgift A som redan framkommit. Härnäst presenteras några illustrerande exempel.

(7) Efter föreläsningen treffar hon sin vän Risto. (A5)

(8) Efter skolan går hon i ett kafé. (A7)

(9) I morgon går jag ut med mina hundar. (A7)

Det beaktansvärda med exempel 7 är att det är hämtat ur samma uppsats som exempel 6 som tillhör gruppen *rättproducerad ordföljd under hela processen*. I exempel 7 använder informanten inledningsvis strukturen *efter den* (*Efter den hon treffar...*) som längre fram under processen korrigeras till *efter föreläsningen*. Först därefter ändrar hen på ordföljden så att den blir omvänd. Det som också ska noteras är att alla de 8 förekomster, som ingår i denna grupp, förekommer i sådana uppsatser där informanten åtminstone en gång

använder inversion rätt vid första försöket. Således kan man möjligen anta att informanterna kan använda omvänd ordföljd men bruket har inte automatiserats varför det ibland inledningsvis kan bli fel. Att informanterna kan rätta sina fel är bevis på att de inte bara lägger märke till dem utan även vet hur regeln för inversion fungerar.

Vad gäller exempel 8 och 9 korrigeras ordföljden så sent under processen att förekomsterna redan fördes till gruppen *felproducerad ordföljd under hela processen*. Om informanterna motiverar dessa ändringar kommer att behandlas i avsnitt 8.2.

### 8.1.4 Rättproducerad ordföljd ändras till felaktig

Med enbart en förekomst utgör gruppen *rättproducerad ordföljd ändras till felaktig* tydligt den minsta gruppen i materialet. Analyskriteriet för denna grupp är att skribenten inledningsvis använder omvänd ordföljd i en obligatorisk kontext men ändrar ordföljden till den raka under processen. Sålunda förblir ordföljden felaktig i den slutgiltiga versionen av texten. I exempel (10) presenteras det enda fallet som ingår i denna grupp.

(10) Sedan hon kan till exempel äta, surfa på nätet och titta på TV. (A6)

Inledningsvis använder informant 10 omvänd ordföljd rätt (*Sedan tillbringar hon...*) men i och med att hen gör innehållsmässiga revideringar och byter ut *tillbringar* mot *hon kan till exempel...* blir ordföljden rak.

Trots att det finns enbart ett fall som tillhör denna grupp är detta exempel mycket intressant. Exempel 10 har producerats av en informant som nästan konsekvent använder rätt ordföljd i obligatoriska kontexter för inversion. Informanten använder satser som inleds med *sedan* (exempelvis *Sedan går hon på bibliotek*) i fyra enskilda fall varav det i tre fall resulterar i korrekt ordföljd, dvs. inversion. Således kan det antas att informanten vet att man ska använda omvänd ordföljd då tidsadverbialet *sedan* står i fundamentet. Med andra ord har informanten redan använt inversion korrekt i liknande obligatoriska kontexter innan hen skriver den huvudsats som belyses i exempel 10. Som konstaterats blir ordföljden inledningsvis rätt men efter revisionerna blir den fel, vilket kan som framkommit ha orsakats av bristande automatisering. Härnäst diskuterar den sista processtypen av de fyra förekommande.

### 8.1.5 Felproducerad ordföljd under hela processen

Processtypen där felproducerad ordföljd används under hela processen i en obligatorisk kontext utgör den näst största gruppen i mitt material med 27 belägg (33 %). Gemensamt för alla dessa fall är att skribent inte gör några revideringar utan ordföljden är rak och därmed felaktig från början i en huvudsats där fundament utgörs av något annat led än subjekt. Det bör dock påpekas att det finns variation inom nästan varje uppsats, dvs. att informanterna kan uppvisa både korrekt omvänd och felaktig rak ordföljd inom en och samma text. Vidare ska det tilläggas att det i mitt material enbart finns två uppsatser där rak ordföljd systematiskt används felaktigt i obligatoriska kontexter för inversion. Jag återvänder till temat i avsnitt 8.1.6 då jag betraktar variation på individnivå.

De fall som förs till denna grupp kommer från båda skrivuppgifterna, dvs. skrivuppgifterna A och B. Härnäst ges några autentiska exempel på denna processtyp.

- (11) När har jag studerat vid universitet jag har använt engelska nästan varje dag. (B1)
- (12) Om vi inte skriver gradus och nya artikel i finska vi ska inte ha nya ord. (B4)
- (13) I morgon jag sova lång. (A1)

Exempel 11 är hämtat ur en av de texter där felaktig rak ordföljd systematiskt används i obligatoriska kontexter för inversion. En intressant iakttagelse angående detta exempel är att informanten troligen förväxlar omvänd ordföljd med bisatsordföljd. Informanten använder omvänd ordföljd efter subjunktion *när* (*När har jag studerat...*) som inleder bisatsen. Bisatsordföljden är alltid rak. Däremot använder informanten rak ordföljd i en huvudsats där inversion skulle krävas (*jag har använt...*).

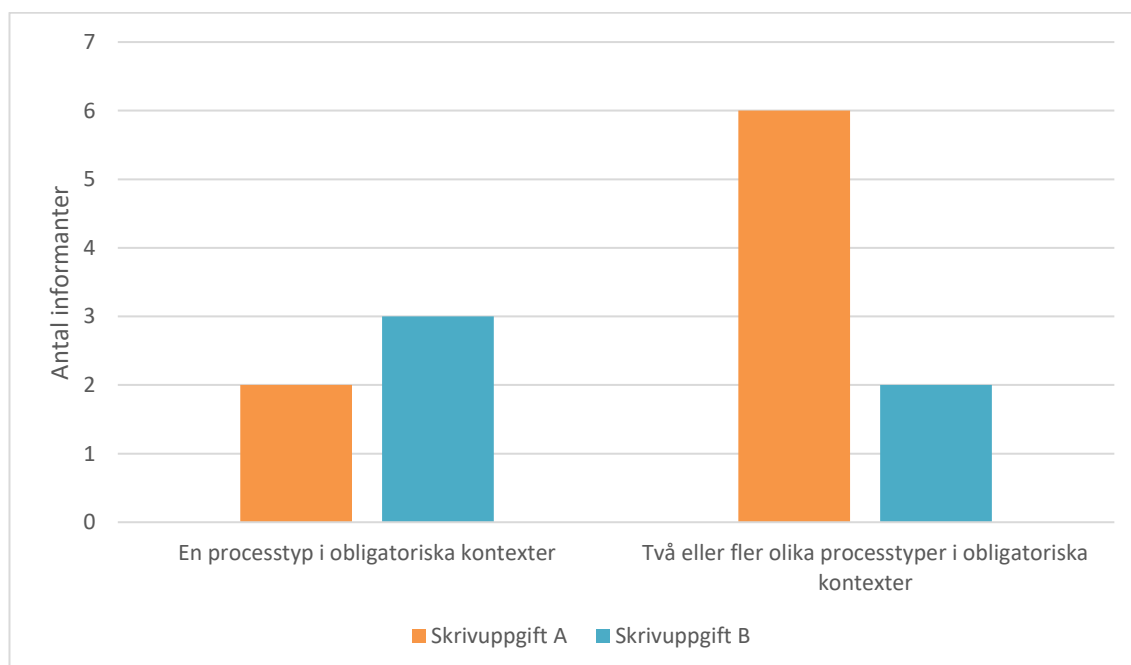
Vad gäller exempel 12 och 13 är de hämtade ur uppsatser som uppvisar variation. I den uppsats som exempel 12 hämtats ur finns det fyra fall där det krävs omvänd ordföljd. Av dessa har informanten rätt ordföljd i två fall men använder felaktig rak ordföljd två gånger. Exempel 13 för sin del ingår i samma text som exempel 4, som tillhör gruppen *rättproducerad ordföljd under hela processen*. Följaktligen kan det konstateras att en eller flera processtyper förekommer i nästan alla uppsatser och ett kännetecknande drag i mitt

material är just variationen. Variation är typiskt för inlärarespråk och kan tolkas som bristande automatisering av grammatiska strukturer.

I det föregående har jag redogjort för de fyra olika processtyperna som iakttagits i materialet. I det följande diskuteras variation på individnivå.

### 8.1.6 Variation på individnivå

Som framkommit karaktäriseras explicit kunskap av variation (se avsnitt 4.2.). Variation är även överhuvudtaget typiskt för inlärarespråk. Hittills har jag redogjort för resultaten angående de fyra olika processtyperna främst på gruppnivå. I detta avsnitt kompletterar jag min analys av ScriptLog-inspelningarna genom att betrakta variationen på individnivå. Det innebär att jag kommer att indela informanterna i två grupper, dvs. informanter som uppvisar *en processtyp i obligatoriska kontexter* samt informanter som uppvisar *två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter*. Båda grupperna behandlas för sig och belysande exempel på dem ges och diskuteras närmare. I figur 3 visas antalet informanter i dessa två grupper enligt skrivuppgift i materialet.



**Figur 3** Antalet informanter med variation på processtyper vad gäller obligatoriska kontexter enligt skrivuppgift (N=13).

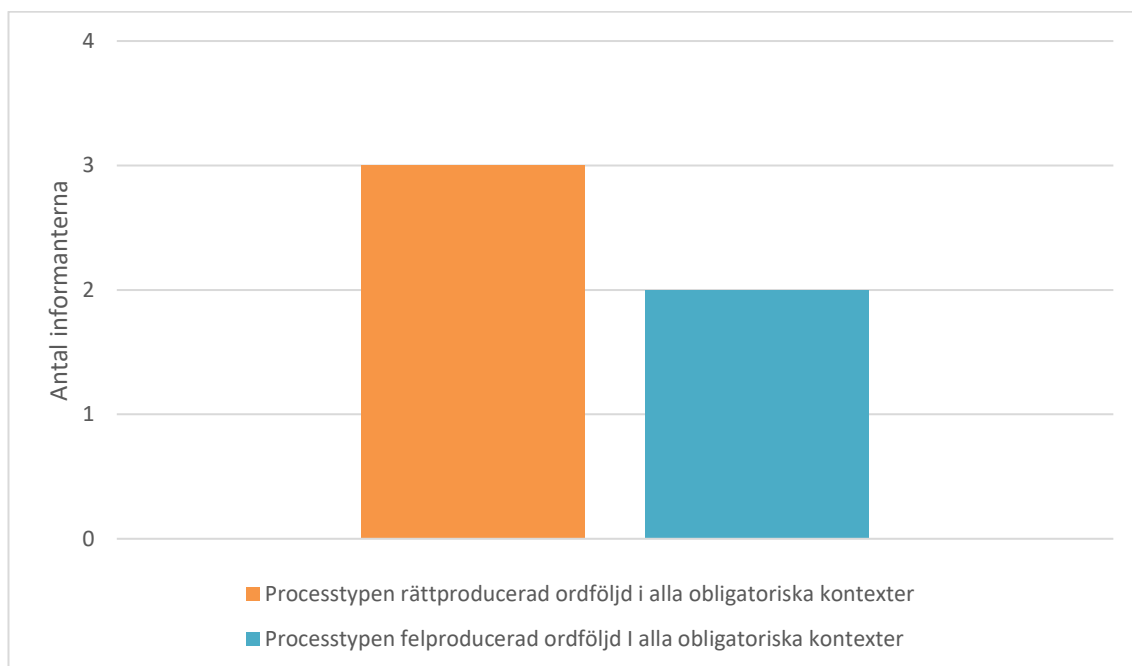
Som framgår av figur 3 innehåller materialet sammanlagt 13 informanter vars texter uppvisar obligatoriska kontexter för inversion. Som framkommit återfinns en skribent vars text inte har några obligatoriska kontexter för inversion. Det kan utläsas i figur 3 att totalt fem informanter inte uppvisar någon variation vad gäller processtyper. Två av dessa skrev sina texter på basis av skrivuppgift A medan tre informanter hade skrivuppgift B.

Däremot förekommer det åtta informanter i materialet vars skrivprocess uppvisar variation, dvs. deras texter innehåller två eller fler olika processtyper. Alla fyra processtyper framkommer inom denna grupp men en informant har högst tre processtyper inom en text. Totalt sex av dessa åtta informanter hade skrivuppgift A och två skrivuppgift B. Sålunda finns det mer variation bland de informanter som skrev sina texter på basis av skrivuppgift A än de som hade skrivuppgift B. Härnäst redogör jag för de ovannämnda grupperna för sig.

#### **8.1.6.1 En processtyp i obligatoriska kontexter**

Som framkommit uppvisar totalt sett fem informanter, 38,5 % av alla informanter, i materialet, endast en processtyp i alla obligatoriska kontexter för inversion i sin text. I figur 4 visas antalet informanter tillhörande denna grupp enligt processtyp.





**Figur 4** Antalet informanter med endast processtypen rättproducerad ordföljd respektive felproducerad ordföljd i alla obligatoriska kontexter.

Som kan utläsas i figur 4 uppvisar tre informanter, nämligen informanterna A2, B3 och B6, endast processtypen *rättproducerad ordföljd under hela processen* i alla obligatoriska kontexter för inversion i sin text. Det innebär att dessa informanter använder omvänd ordföljd korrekt vid första försöket i alla obligatoriska kontexter. Exempel 14–17 belyser detta.

- (14) På middag äter jag lunch med mina kompisar. (A2)
- (15) Efter mina föreläsningar studerar jag och gör jag hemuppgifter. (A2)
- (16) På fritiden, om jag inte behöva plugga på tentamen, träffar jag mina vänner eller spelar jag någon konsolspel. (A2)
- (17) Varje dag surfar också jag på nätet. (A2)

Exempel 14-17 omfattar alla obligatoriska kontexter för inversion i texten skriven av informant A2. Som framkommer i exempel 14–17 demonstrerar informant A2 konsekvent bruk av rätt ordföljd i obligatoriska kontexter för inversion. I exempel 17 har hen dock placerat adverbet *också* felaktigt före subjektet *jag* men det finita verbet upprätthåller sin V<sub>2</sub>-position. I alla de kontexter där inversion krävs lyckas de tre informanterna, A2 såväl som B3 och B6, använda omvänd ordföljd utan att göra några

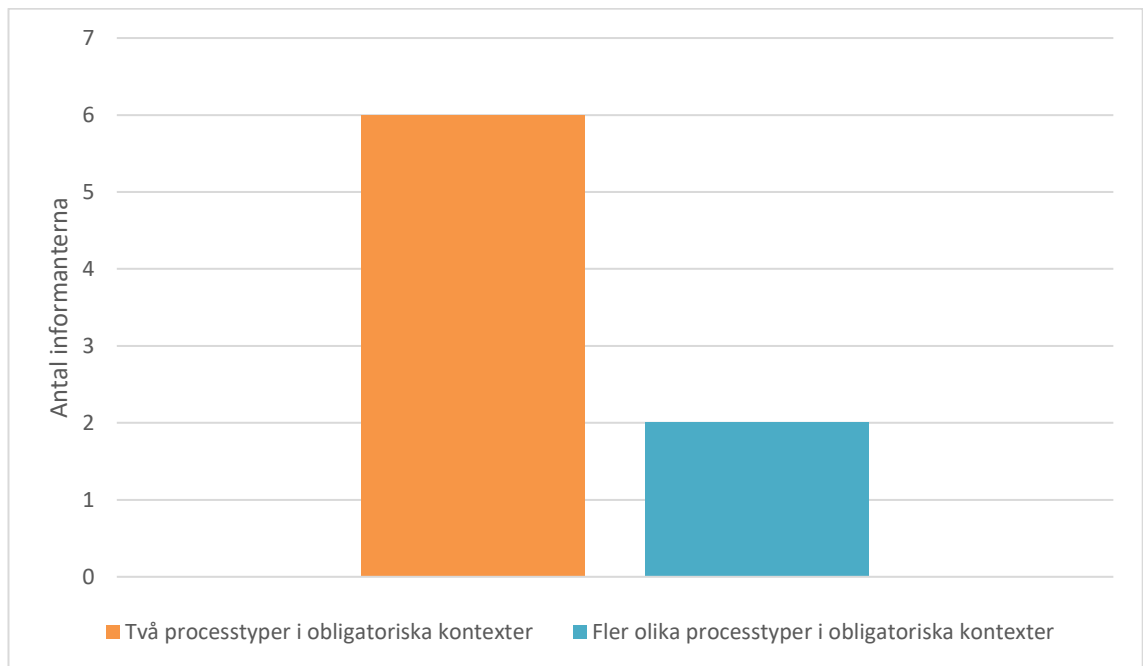
ändringar på ordföljden under processen. Antalet belägg på obligatoriska kontexter per informant varierar mellan fyra och tio.

Däremot uppvisar informanterna A8 och B1 endast processtypen *felproducerad ordföljd under hela skrivprocessen*. Således använder dessa informanter rak ordföljd felaktigt från och med första försöket i alla obligatoriska kontexter för inversion i sin text utan att göra några revideringar. Antalet belägg på obligatoriska kontexter hos dessa informanter varierar mellan tre (B1) och fyra (A8). Detta visar att de inte undviker att använda en struktur som är utmanande för dem. Slutligen kan det noteras att ett gemensamt drag för informanterna i denna grupp är att antalet obligatoriska kontexter för inversion är relativt stort.

I detta avsnitt har jag hittills betraktat de informanter som konsekvent uppvisar en processtyp vad gäller alla obligatoriska kontexter för inversion i sin text. Härnäst kommer jag att diskutera de återstående åtta informanterna i vars texter det framkommer två eller fler olika processtyper.

#### **8.1.6.2 Två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter**

Det finns sammantaget åtta informanter i mitt material vars texter uppvisar två eller fler olika processtyper vad gäller ordföljd i obligatoriska kontexter för inversion (figur 5). Denna grupp utgör således 61,5 % av alla informanter i mitt material.



**Figur 5** Antalet informanter med två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter.

Det kan utläsas i figur 5 att de flesta informanterna inom denna grupp, dvs. totalt sex informanter, använder två processtyper i obligatoriska kontexter medan de återstående två informanterna inom denna grupp använder så många som tre processtyper av de totalt fyra processtyperna. Härnäst diskuterar jag de fyra informanter vars skrivprocess karaktäriseras av bruket av två processtyper i obligatoriska kontexter för inversion.

#### 8.1.6.2.1 Två processtyper i obligatoriska kontexter

I materialet finns det sammanlagt sex informanter som uppvisar två processtyper i obligatoriska kontexter för inversion. Av dessa fyra informanter, dvs. informanterna A3, A4, B2 och B4, använder både *rättproducerad ordföljd under hela processen* och *felproducerad ordföljd under hela processen*. Således använder de ordföljden antingen korrekt eller felaktigt vid första försöket i en huvudsats som kräver inversion och inte utför några revideringar vad gäller ordföljden i dessa kontexter. I exempel 18–23 illustreras informanternas varierande bruk av ordföljd i obligatoriska kontexter för inversion.

(18) Efter den föreläsningarna ska hon ha kaffe. (A3)

- (19) Klockan tio över elva hon redan sovar med sina katten och någon bok.  
(A3)
- (20) Ibland vill jag åka där. (A4)
- (21) Efter föreläsning hon treffas hennes vän. (A4)
- (22) Men samtidigt är det bra att tala globalt. (B4)
- (23) När man studerar och pratar engelska nästan alla kan förstor. (B4)

Exempel 18–23 visar hur en och samma informanter varierande kan använda omvänd respektive rak ordföljd i huvudsatser där inversion krävs. Detta kan tolkas som resultat av bristfällig automatisering. Intressant är att dessa informanter inte reviderar ordföljden i dessa kontexter under skrivprocessen.

Härnäst diskuterar jag de två informanter, informanterna A5 och A6, som också uppvisar två olika processtyper. De processtyper som iakttas i texten skriven av informant A5 är *rättproducerad ordföljd under hela processen* och *felproducerad ordföljd blir rättad* medan de motsvarande processtyperna i texten skriven av informant A6 är *rättproducerad ordföljd under hela processen* och *rättproducerad ordföljd blir felaktig*. Sålunda gör de revideringar i kontexterna under skrivprocessen. Ett kännetecknande drag hos dessa informanter är att båda lyckas använda inversion korrekt vid första försöket flera gånger. Därtill korrigerar informant A5 vissa inversionsfel i sin text. Vad gäller den slutgiltiga versionen av texten lyckas informant A5 använda inversion korrekt i alla obligatoriska kontexter medan det i texten skriven av informant A6 förekommer ett fall där felaktig rak ordföljd återfinns. Detta illustreras i exempel 24–27.

- (24) Ibland när har hon inte så mycket hemuppgifter gillar hon urheilla? (A5)
- (25) Efter klockan fem går Laura till bibliotek. (A5)
- (26) Efter föreläsningarna tillbringer hon tid med sin kompis. (A6)
- (27) Sedan hon kan till exempel äta, surfa på nätet och titta på TV. (A6)

Vad gäller exempel 24 och 25 är det slutgiltiga bruket av inversion korrekt men tack vare ScriptLog-inspelningarna kan man iakttä processen och se att informanten i exempel 25 korrigerar ordföljden. Till en början inleder hon huvudsatsen efter tidsadverbialen *efter klockan fem* med subjektet *Laura*, dvs. hen använder rak ordföljd, men nästan omedelbart korrigerar hen ordföljden till den omvända. En intressant iakttagelse med anknytning till

exempel 24 är att informanten tillämpar inversion i en bisats (*när har hon inte så mycket hemuppgifter*). Det är möjligt att subjunktionen *när* tolkas som tidsadverbial varför skribenten även här använder omvänd ordföljd.

Exempel 27 har redan diskuterats i avsnitt 8.1.4. Som konstaterats lyckas informant A6 använda inversion korrekt i åtta av de nio obligatoriska kontexterna för inversion. Vidare använder hen tidsadverbialen *sedan* i fundament i sammanlagt fyra fall varav tre resulterar i bruk av inversion. I exempel 27 visas det enda belägget på processtypen *felproducerad ordföljd ändras till felaktig* i materialet. Detta kan möjligtvis vara ett sporadiskt misstag men tyvärr redogör informanten inte för detta val i de retrospektiva intervjuerna.

Avslutningsvis diskuterar jag de två informanter, dvs. informanterna A1 och A7, vars texter omfattar tre processtyper av de totalt fyra processtyperna som iakttagits i min studie.

#### 8.1.6.2.2 Fler olika processtyper i obligatoriska kontexter

I materialet förekommer två informanter vars texter uppvisar så många som tre processtyper. Dessa informanter, A1 och A7, skiljer sig mycket från varandra vad gäller revideringar i ordföljden. Informant A1 och hans produktion belyses genom exempel 28–30.

(28) Ibland gå jag ut med mina kompisar. (A1)

(29) Om jag inte har föreläsningar gå jag på ett bibliotek i samma tid. (A1)

(30) På fritiden jag tycka om titta på Netflix. (A1)

Exempel 28 utgör ett exempel på *rättproducerad ordföljd under hela processen*, dvs. inversion i en obligatorisk kontext blir korrekt vid första försöket. Denna processtyp framkommer enbart en gång i texten. Vad gäller exempel 29 är ordföljden i den slutgiltiga versionen av texten korrekt men vid första försöket efterföljs den satsinitiala bisatsen med subjektet *jag* och därmed uppvisar felaktig rak ordföljd. Under processens gång korrigerar skribenten ordföljden och fallet förs till gruppen *felproducerad ordföljd blir rättad*. Även denna processtyp framkommer enbart en gång under skrivandet och således lyckas informanten använda inversion i två obligatoriska kontexter. Intressant är att informant A1 även uppvisar fyra fall där processtypen är *felproducerad ordföljd under hela*

*processen*, exempel 30. Under skrivprocessen kan sålunda tre olika processtyper i en obligatorisk kontext för inversion åtskiljas, endast *rättproducerad ordföljd blir felaktig* saknas. Alla mina informanter, inklusive informant A1, har fått explicit undervisning i ordföljd. Explicit kunskap är, som Ellis (2006: 433) poängterar, ofta inkorrekt och inexakt och kan leda till variation vilket mina resultat visar.

Informant A7 uppvisar också flera olika processtyper som illustreras av exempel 31–33.

(31) Från april till august jobbar jag i Bauhaus. (A7)

(32) Efter skolan går hon i ett kafe. (A7)

(33) I kvällen hon studera och gör hemuppgifter. (A7)

Exempel 31 samt 32 visar korrekt bruk av inversion i obligatoriska kontexter. Exempel 31 hör till processtypen *rättproducerad ordföljd under hela processen*, dvs. ordföljden blir korrekt vid första försöket. Det finns fyra belägg på fall, där informanten genast använder inversion i en obligatorisk kontext. Exempel 32 däremot är ett fall där ordföljden i den slutgiltiga versionen av texten är korrekt men informanten gör en korrigerings under processen. Fallet förs till gruppen *felproducerad ordföljd blir rättad* och det finns så många som fem belägg på liknande fall i texten. Utifrån dessa fall skulle man kunna dra den slutsatsen att informanten behärskar regeln om inversion i obligatoriska kontexter. Dock illustrerar exempel 33 det enda fallet i texten skriven av informant A7 där bruket av inversion i en obligatorisk kontext uteblir, dvs. informanten använder felaktig rak ordföljd. Informanten verkar sålunda oftast behärska inversionsregeln men dess användning har inte ännu fullständigt automatiserats.

De två informanter som i materialet uppvisar flera processtyper är varandras motsatser. Mestadels blir ordföljden i obligatoriska kontexter för inversion hos informant A1 felaktig men i två fall lyckas hen använda omvänd ordföljd korrekt. Däremot använder informant A7 inversion nästan felfritt förutom ett fall. Båda informanterna reviderar kontexterna i sina texter. Informanterna A1 och A7 agerar som bra exempel på hur mitt material generellt ser ut. Det finns variation inte bara på gruppnivå men även på individnivå och mellan de två skrivuppgifterna. Variation på individnivån kan anses vara ett förväntat resultat. Dörnyei (2009: 139) framhäver att andraspråksinlärning bör betraktas som mycket föränderlig process.

I det föregående har jag redogjort för de resultat som kan iakttas under ScriptLog-inspelningarna. Jag har betraktat skrivprocessen ur tre olika synvinklar, nämligen skrivuppgifter, processtyper och individer. Härnäst kommer resultaten att kompletteras genom att diskutera hur informanterna eventuellt redogör för de korrigeringar som har diskuterats i detta avsnitt. Vidare redovisas det hur explicit respektive implicit kunskap förekommer i informanternas kommentarer angående obligatoriska kontexter för omvänd ordföljd.

## 8.2 De retrospektiva intervjuerna

Kapitlet avslutas med att betrakta de retrospektiva intervjuerna. Efter att ha skrivit sina uppsatser med ScriptLog intervjuades mina informanter genast efteråt. I de retrospektiva intervjuer som gällde texterna skrivna på basis av skrivuppgift A, dvs. den bildbaserade uppgiften, hade man som avsikt att elicitera bruket av grammatiska regler angående olika ordföljdsfenomen. Det primära syftet med intervjuerna i samband med skrivuppgift B, dvs. den argumenterande uppgiften, var att elicitera bruket av helsekvenser (se t.ex. Myles & Cordier 2017, Sundman 2011).

Det bör framhävas att de olika betoningarna i datainsamlingen inom projektet, dvs. att ordföljdsfenomen respektive helsekvenser var målet för elicitering, har en betydande inverkan på mina resultat. Eftersom syftet med skrivuppgift A var att elicitera bruket av grammatiska regler vad gäller ordföljdsfenomen och däribland inversion, dvs. den grammatiska struktur som är i fokus för denna studie, kommenterades inversion oftare av de informanter som hade den skrivuppgiften. Vidare ställde intervjuerna i detta fall preciserande frågor om inversion till mina informanter. Däremot saknas liknande kommentarer om inversion hos de informanter som hade skrivuppgift B.

Detta diskuteras närmare i följande avsnitt där jag betraktar de retrospektiva intervjuerna. Inledningsvis presenteras i vilken mån informanterna generellt kommenterar obligatoriska kontexter för inversion. Resultaten behandlas på gruppnivå. Därefter behandlas i vilken mån samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive enbart

explicit kunskap framkommer i eventuella kommentarer. I detta sammanhang betraktas ytterligare bruket av metaspråk.

Som framkommit i avsnitt 8.1. fanns det totalt 84 belägg på huvudsatser som innehåller en obligatorisk kontext för inversion. Dock finns det enbart 17 fall i mitt material där informanten kommenterar obligatoriska kontexter för inversion. Detta innebär att informanterna enbart kommenterar en femtedel, 20,2 %, av fallen. Vidare kan det noteras att enbart de informanter som hade skrivuppgift A kommenterade obligatoriska kontexter för inversion som redan konstaterats.

Det är dock ett intressant resultat att informanterna som haft skrivuppgift B inte alls kommenterar obligatoriska kontexter för inversion i sina intervjuer. Detta beror troligen på det faktum att de över huvud taget inte korrigerar inversionsfel i sina texter (se avsnitt 8.1.1.). Dock är alla informanterna finska universitetsstudenter och fått undervisning i ordföljdsregler i svenska. Således kunde det antas att dessa informanter på något sätt skulle lägga märke till dessa kontexter.

### **8.2.1 Samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive explicit kunskap i kommentarerna**

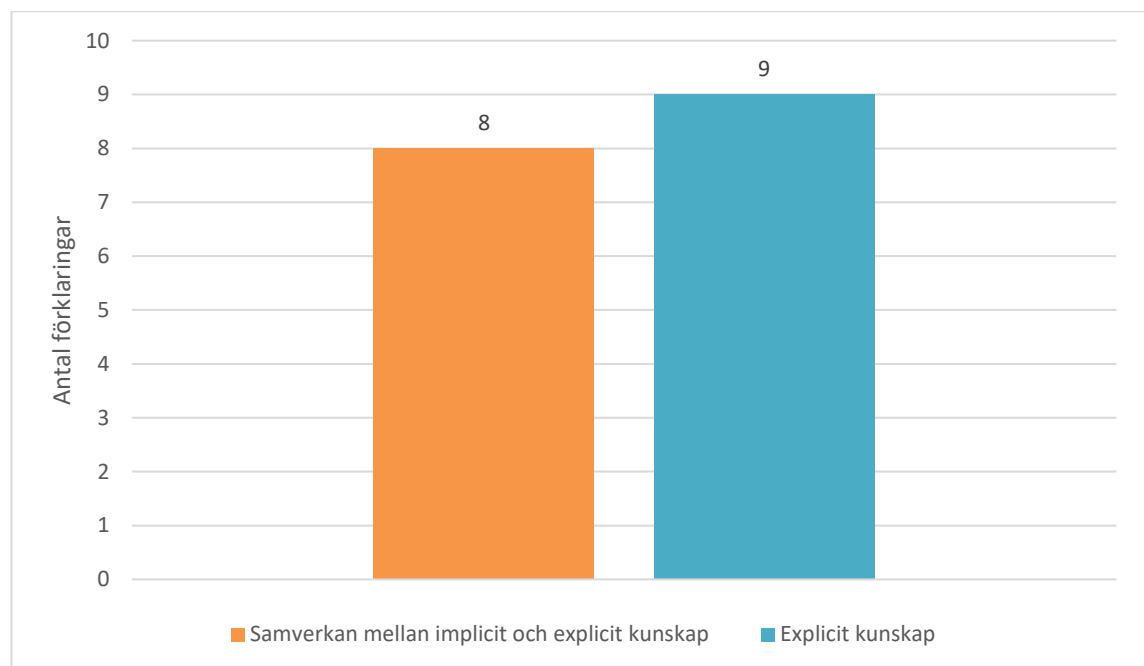
Som framkommit i avsnitt 3.2. kan både implicit och explicit inläring leda till både implicit och explicit kunskap. Eftersom alla mina informanter är finskspråkiga har de fått undervisning i svenska i finska skolor och även på kurser vid universitetet. Sålunda är det fråga om formell inläring (se kapitel 2) och det kan antas att det är explicit inläring som gäller i huvudsak.

Det bör noteras att förhållandet mellan implicit respektive explicit kunskap inte är entydigt. Enligt DeKeyser (2003: 329) kan explicit kunskap likna implicit kunskap om explicit kunskap är helt automatiserad. Detta innebär att inläraren inte längre behöver tänka på de grammatiska reglerna. Åberg (2020: 139) framhäver att det inte går att skilja automatiserad explicit kunskap från implicit kunskap eftersom de är tillgängliga på samma sätt.



Vidare poängterar Green och Hecht (1992: 176) att det inte är enkelt att definiera förhållandet mellan inlärares behärskning av explicita regler och deras förmåga att korrigera grammatiska fel. Det bör minnas att inlärares kan ha både implicit och explicit kunskap om samma grammatiska fenomen och då kan det finnas en samverkan mellan dessa kunskaper (se t.ex. Ellis, R. 2015). Vidare konstaterar Åberg (2020: 139) att inlärares kan anlita sin implicita kunskap i korrigeringen men hen kan återgå till explicit kunskap när regeln bakom korrigeringen ska förklaras.

Med anledning av det som framkommit kommer jag, i stället för att studera skillnaden mellan rent implicit respektive explicit kunskap, att betrakta samverkan mellan implicit och explicit kunskap. I figur 6 visas i vilken mån samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive explicit kunskap framkommer i informanternas kommentarer.



**Figur 6** Antalet fall med samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive explicit kunskap i kommentarer.

Som kan utläsas i figur 6 är antalet fall med samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive enbart explicit kunskap i informanternas kommentarer nästan lika. Det finns åtta belägg på samverkan mellan dessa kunskaper och nio belägg på enbart explicit kunskap i kommentarerna.

Som jag påpekade i början av avsnittet har alla informanter fått undervisning i svenska i finska skolor och explicit inläring troligen gäller i deras fall. Således är det enligt förväntan att ren explicit kunskap framkommer i kommentarer. Som Ellis (2015: 419) poängterar kan explicit inläring leda till både implicit och explicit kunskap. Dock, som framkommit, kan det vara utmanande att skilja mellan implicit och automatiserad explicit kunskap.

Härnäst kommer jag att lyfta fram några belysande exempel på samverkan mellan implicit och explicit kunskap samt på explicit kunskap. I detta sammanhang undersöks även i vilken mån metaspråk förekommer i dessa kommentarer.

### **8.2.2 Samverkan mellan implicit och explicit kunskap hos informanterna**

Som det konstaterats förekommer samverkan mellan implicit och explicit kunskap i sammanlagt åtta kommentarer angående obligatoriska kontexter för inversion. Vidare motiverar informanterna i sex sådana kommentarer, som innefattar samverkan av kunskaperna, sitt slutgiltiga bruk av inversion med intuition. Detta innebär att de under skrivprocessen lutar på intuitionen vad gäller bruket av rak eller omvänd ordföljd. Exempel 34–35 belyser detta.

- (34) Mä oon varmaa vaa kirjottanu siihen mikä kuulosti hyvältä. / Jag måste ha bara skrivit något som låter bra. [min översättning] (A3)
- (35) Se kuulostaa niin hyvältä, että se tulee heti. / Det låter så bra att det genast kommer att tänka på det. [min översättning] (A3)

Av dessa exempel framkommer tydligt hur dessa informanter anlitar sin intuition. I dessa fall frågar intervjuaren dem om de till exempel tänker på någon regel som gäller bruket av omvänd ordföljd. I de flesta fall besvarar informanterna frågan genom att konstatera att den struktur som de använder i sin text helt enkelt låter bra. I detta sammanhang är det viktigt att komma ihåg att det i dessa fall inte går att skilja mellan implicit och automatiserad procedural kunskap, såsom Åberg (2020) noterar.

Det intressanta med de förklaringar där informanterna litar på sin intuition är att alla dessa fall gäller korrekt bruk av inversion, dvs. de fall då informanten under skrivprocessen producerar rätt ordföljd i obligatoriska kontexter för inversion.

Vidare återfinns även två fall där informanterna konstaterar att de faktiskt inte vet varför de använde just denna struktur, dvs. inversion (se exempel 36 och 37).

(36) En mä oikeestaan miettiny sitä. / Det tänkte jag faktiskt inte. [min översättning] (A1)

(37) En mä varmaa ajatellu siin mitää. / Förmodligen tänkte jag ingenting. [min översättning] (A3)

I exempel 37 samt 38 konstaterar informanterna att de inte vet varför de använde just den ordföljden som de gör. Implicit kunskap innebär att inläraren inte är medveten om vad hen vet (Ellis 2009: 11). Vid första påseendet verkar denna beskrivning gälla både exempel 37 och 38 men när de studeras närmare är fallen mycket olika. Både exempel 37 och 38 gäller fall där inversion i en obligatorisk kontext uteblir, vilket framgår av exempel 38 och 39 där den slutgiltiga versionen av texten återges.

(38) På fritiden jag också gör många saker med mina hunden. (A3)

(39) 11.30-12.00 jag gå i studerand restaurangen med mina kompisar. (A1)

I både exempel 39 och exempel 40 är det rak ordföljd i stället för inversion, dvs. ordföljdsfel i den färdiga texten. Således måste det evalueras på nytt om implicit kunskap gäller i dessa fall. Ellis (2009: 433) poängterar att implicit kunskap är mycket säker till sin karaktär. Således kan det konstateras att implicit kunskap gäller de fall då inläraren använder någon grammatisk struktur korrekt. Som framgår av exempel 38 och 39 använder informanterna felaktig ordföljd i båda exemplen och således kan implicit kunskap inte gälla i exempel 36 och 37.

Innan jag börjar går över till explicit kunskap i kommentarerna tar jag ännu upp informant A3 och de exempel som framkommit ovan. I exempel 34 och 35 illustreras hans kommentarer om ordföljden som båda gäller fall då hen korrekt använder inversion. Det

är intressant att det utöver dessa fall då hen anlitar sin intuition även finns fall då rak ordföljd kvarstår felaktigt och informanten anger att hen inte tänker på ordföljden. Variationen kan tänkas ha orsakats av bristande automatisering av inversionsregeln.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att samverkan mellan implicit och explicit kunskap framkommer i en stor del av alla kommentarer. I följande avsnitt redogör jag för explicit kunskap samt metaspråk i materialet.

### 8.2.3 Explicit kunskap samt metaspråk hos informanterna

Sammanlagt finns det nio belägg på sådana kommentarer i mitt material som enligt min tolkning visar på explicit kunskap. I dessa fall anger informanterna att de har lagt märke till ordföljden och försöker redogöra för den. Exempel 40–42 illustrerar dessa kommentarer.

- (40) Sit ku siin oli se ajanmääre ni siin pitäs olla käänteinen sanajärjestys. / Eftersom det fanns det där tidsadverbialet där måste man ha en omvänd ordföljd. [min översättning] (A1)
- (41) Tää oli se sivulause alussa ja nyt tähän pitäis tulla se päälause. / Det fanns en bisats i början och nu borde man ha en huvudsats. [min översättning] (A1)
- (42) Täs kohtaa mä muistin sanajärjestyksen, et kun se alkaa ”på fritiden” niin mä muistin, että eka predikaatti. / Här kom jag ihåg ordföljden, att när satsen börjad med ”på fritiden” så kom jag ihåg att till en början måste man ha predikat. [min översättning] (A7)

Som framkommit i avsnitt 4.2 är explicit kunskap deklarativ till sin karaktär vilket innebär att den utgörs av fakta som möjligen kan verbaliseras. Exempel 40–42 illustrerar dessa villkor på ett belysande sätt. Det framgår tydligt att informanterna i sina kommentarer håller på att verbalisera regeln om inversion. Vidare förekommer tekniskt metaspråk då informanterna använder termerna *ajanmääre* (sv. tidsbestämning), *käänteinen sanajärjestys* (sv. omvänd ordföljd), *sivulause* (sv. bisats), *päälause* (sv. huvudsats), *predikaatti* (sv. predikat). Informanterna är kapabla till att redogöra för inversion oavsett

om den slutgiltiga ordföljden är korrekt respektive felaktig. Således innehåller dessa förklaringar explicit kunskap.

I detta sammanhang studerar jag i vilken mån informanterna använder metaspråk i sina kommentarer. Alla de nio kommentarer som innehåller explicit kunskap omfattar något slags metaspråk och tekniska termer. I exempel 43–51 betraktar jag alla dessa kommentarer (exempel 40–42 tas upp på nytt). Till en början diskuteras ett exempel där informanten inte bara verbaliserar den korrekta regeln utan också använder korrekt tekniskt metaspråk.

- (43) Sit ku siin oli se ajanmääre ni siin pitäs olla käänteinen sanajärjestys. / Eftersom det fanns det där tidsadverbialet där måste man ha omvänd ordföljd. [min översättning] (A1)

I exempel 43 redogör informanten korrekt för varför inversion ska användas. Hen lägger märke till att det på grund av ett tidsadverbial i fundament krävs omvänd ordföljd. Med stöd av Gutiérrez skala (se Gutiérrez 2012: 180) kan detta tolkas så att informanten inte bara lyckas redogöra för den korrekta regeln utan även kan använda regeln ändamålsenligt samt använda tekniskt metaspråk.

Härnäst presenterar jag de kommentarer där informanterna försöker redogöra för inversion, dvs. de känner till regeln, men deras förklaringar är något bristfälliga med hänsyn till antingen regeln eller metaspråk. Detta illustreras i exempel 44–46.

- (44) Mä laitoin sinne et minkä jälkeen ja sit mä vaihdan taas sitä sanajärjestystä. / Jag skriver att efter vad och sedan ändrar jag igen den där ordföljden. [min översättning] (A4)
- (45) Taas sanajärjestys. / Igen ordföljd. [min översättning] (A4)
- (46) Täs kohtaa mä muistin sanajärjestyksen, et kun se alkaa ”på fritiden” niin mä muistin, että eka predikaatti. / Här kom jag ihåg ordföljden, att när satsen börjad med ”på fritiden” så kom jag ihåg att till en början måste man ha predikat. [min översättning] (A7)

Intressant med exempel 44–46 är att båda informanterna nämner ordföljden. Min tolkning här är att de i princip vet vad omvänd ordföljd innebär men av någon anledning kommer de inte ihåg den korrekta termen. Jag baserar min tolkning på det faktum att informanterna i exempel 44 och 45 låter indirekt förstå att någon annan satsdel än subjektet, t.ex. ett tidsadverbial som *på fritiden*, står i fundament. Således vet de att den satsdel som står i fundament har en inverkan på ordföljden. Sammanfattningsvis kan det konstateras att informanterna redogör för inversion genom att använda metaspråk men regeln är bristfällig. Exempel 46 är densamma som exempel 42 som presenterats i det föregående. Regeln är även i detta exempel mycket bristfällig trots termerna ordföljd och predikat används.

Det framkommer även två fall där informanten först i intervjun lägger märke till inversionsfelet i texten, dvs. felaktig rak ordföljd kvarstår i den färdigskrivna uppsatsen. Dessa kommentarer presenteras i exempel 47–48.

(47) Tässä on näköjään tää sanajärjestys väärä tässä vaiheessa. / Här använder jag tydligen den här ordföljden felaktigt i detta skede. [min översättning] (A1)

(48) Siihen se jäi nyt sitten väärinpäin. / Där blev den nu fel. [min översättning] (A7)

I exempel 47–48 illustreras alltså sådana fall där informanten, då hen i den retrospektiva intervjun informanten får se sin ScriptLog-inspelning, lägger märke till att inversion i en obligatorisk kontext uteblir. Jag betraktar även dessa kommentarer eftersom de visar att informanten vet varför hens bruk av rak ordföljd i en obligatorisk kontext för inversion är felaktig. I dessa exempel redogör informanterna A1 och A7 på sätt och vis för inversion. Således antar jag att de har explicit kunskap om inversion.

I exempel 43–48 har det diskuterats kommentarer där informanten på ett eller annat sätt hänvisar till ordföljden. Vidare återfinns det tre kommentarer där ordföljd inte direkt nämns (exempel 49-51).

- (49) Tää oli se sivulause alussa ja nyt tähän pitäis tulla se päälause. / Det fanns en bisats i början och nu borde man ha en huvudsats. [min översättning] (A1)
- (50) Mä laitoin sinne sen *i dag* niin mun piti vaihtaa se lauserakenne, että ensin predikaatti ja sitten subjekt. / Jag använde den där ”i dag” och så var jag tvungen att ändra på satsstrukturen, att först predikat och sedan subjekt. [min översättning] (A4)
- (51) Se kuulostaa järkevämmältä, että se verbi on siinä kakkosena. / Det låter rimligare att det där verbet står på andra plats. [min översättning] (A6)

Det kan utläsas i exempel 49 att informanten försöker redogöra för regeln om inversion. Genom att konstatera att det finns en bisats i fundament tar informanten indirekt upp att satsdelen i fundamentet har en inverkan på ordföljden. Hen använder korrekta tekniska termer men om jag inte visste att kommentaren anknyter till ett ställe i inspelningen som gäller inversion skulle jag inte kunna tolka den på ett rätt sätt. Således kan det konstateras att informanten verbaliserar regeln med hjälp av tekniskt metaspråk men regeln är bristfällig. Detsamma gäller även med exempel 50. Dock bör det noteras att båda informanterna, A1 och A4, hänvisar till ordföljden i sina andra förklaringar vilket framkommer i exempel 41 och 44 som är hämtade ur intervjuer med samma informanter.

Av exempel 51 framgår att informanten indirekt hänvisar till svenskans  $V_2$ -regel, dvs. det finita verbet alltid placeras på andra plats i påståendeformade huvudsatser. Vidare använder hen inversion korrekt i den kontext som kommentaren hänvisar till. Således antar jag att hen har explicit kunskap om reglerna för svenskans huvudsatsordföljd och inversion.

Som framkommit i detta avsnitt använder mina informanter metaspråk som innehåller även tekniska termer i sina kommentarer angående inversion. Det bör ändå minnas att explicit kunskap inte förutsätter bruk av metaspråk, som Ellis (2015: 419) betonar. Vidare är det viktigt att påpeka att inläraren inte alltid kan verbalisera sin explicita kunskap trots att hen vet varför någon grammatisk struktur ska användas (ibid.).

I detta kapitel har jag studerat mitt material ur olika synvinklar. Vad gäller ScriptLog-inspelningarna tog jag processtyperna, skrivuppgifterna och de enskilda individerna i beaktande. Utöver detta betraktade jag de retrospektiva intervjuerna. Med stöd av dessa intervjuer undersökte jag i vilken mån kommentarerna avspeglar informanternas implicita respektive explicita kunskap om inversion. Även eventuellt bruk av metaspråk behandlades. I följande kapitel kommer min studie och dess resultat diskuteras med anknytning till tidigare forskning kring ämnet. Studien evalueras och några förslag till fortsatt forskning ges.



## 9 Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten i denna studie. Jag kommer också att besvara de forskningsfrågor som ställdes i inledningen. Därutöver kommer resultaten behandlas ur ett jämförande perspektiv med tidigare forskning i ämnet som presenterats i kapitel 6. Avslutningsvis reflekteras över resultaten av denna avhandling och förslag till framtida forskning i temat ges i slutet av kapitlet.

Syftet med föreliggande studie har varit att studera skrivprocessen i obligatoriska kontexter för inversion i L2-svenska. I studien använder jag den kategorisering av processtyper som jag utarbetat och tillämpat i min kandidatavhandling (Rantanen 2019) där jag undersökte skrivprocessen för huvudsatsordföljden i L2-svenska hos finskspråkiga gymnasister.

Huvudsyftet med denna avhandling har varit att utreda hur universitetsstuderanden bearbetar ordföljden i obligatoriska kontexter för inversion under skrivprocessen. Vidare tar jag reda på hur informanterna kommenterar dessa kontexter i de retrospektiva intervjuerna. Härigenom undersöks hur både explicit kunskap och samverkan mellan implicit och explicit kunskap framkommer i kommentarerna. Eventuellt bruk av metaspråk studeras också. Forskningsfrågorna i denna avhandling har varit följande:

- Vilka processtyper kan iakttas i obligatoriska kontexter för inversion under skrivprocessen på gruppnivå och på individnivå på basis av ScriptLog-inspelningar?
- Hur kommenterar universitetsstuderande de obligatoriska kontexterna för inversion i den retrospektiva intervjun? Framkommer explicit kunskap och används metaspråk i kommentarerna?

Materialet består av 14 texter skrivna av universitetsstuderanden med hjälp av tangentloggningssystemet ScriptLog. Det totala antalet huvudsatser som innehåller en obligatorisk kontext för inversion uppgår till 84 i hela materialet. Med utgångspunkt i ScriptLog-inspelningarna indelades dessa i fyra processtyper. På detta sätt undersöktes hur informanterna bearbetade ordföljden i de undersökta huvudsatserna under processen.

Resultaten visar att processtypen *rättproducerad ordföljd under hela processen* med en andel på 56 % var den största i materialet. Den näst största gruppen utgjordes av processtypen *felproducerad ordföljd under hela processen* vars andel uppgick till 33 %. Ytterligheterna, dvs. att ordföljden i en obligatorisk kontext för inversion var rätt respektive fel från början och inga revideringar utfördes under skrivprocessen, utgjorde majoriteten, 89 %, i studien. Denna iakttagelse ligger i linje med min kandidatavhandling (Rantanen 2019) där den motsvarande siffran var 79 %.

Däremot var de fall där felproducerad ordföljd blev rättad eller rättproducerad ordföljd ändrades till felaktig under processen mycket sällsynta. Deras andel var endast 11 % i materialet. Således visar resultaten att ordföljden i obligatoriska kontexter för inversion revideras relativt litet av universitetsstudenterna. Gymnasisterna i Rantanen 2019 reviderade ordföljden något oftare (21 %). I föreliggande studie uppvisade de undersökta huvudsatserna med obligatorisk kontext för inversion felaktig ordföljd i 33 % av fallen i den färdiga versionen. Även i Nordqvist-Palviainens (2007) studie framkom att det i de färdigskrivna texterna fortfarande fanns grammatiska fel, som inte reviderades under skrivprocessen. Att inläraren inte reviderar inversionsfel kan bero på det faktum att hen koncentrerar sig på någon annan grammatisk struktur, vilket är mer effektivt enligt Nordqvist-Palviainen (2007).

Intressant är att skrivuppgiften hade en inverkan på resultaten i denna studie. Texterna skrevs på basis av två olika skrivuppgifter. Processtypen *rättproducerad ordföljd under hela processen* var den största gruppen vad gäller både texter skrivna på basis av den bildbaserade uppgiften (A) och den argumenterande uppgiften (B). Den näst största processtypen i båda uppgifterna var *felproducerad ordföljd under hela processen*. Dessa resultat är i linje med det som framkommit vad gäller hela materialet.

Däremot förekom alla revideringar som gällde obligatoriska kontexter för inversion i texter skrivna utifrån skrivuppgift A. Således innebär detta att de informanter som skrev en argumenterande text (skrivuppgift B) inte alls reviderade ordföljden i de undersökta kontexterna under skrivprocessen. Med andra ord var ordföljden i obligatoriska kontexter för inversion hos dessa informanter antingen korrekt eller felaktig från första början utan

några revideringar. Utöver detta var det intressant att det även fanns en text som inte uppvisade några obligatoriska kontexter för inversion vad gäller skrivuppgift B. Denna uppsats var det enda fallet i hela mitt material där obligatoriska kontexter för inversion saknades helt.

Att ordföljden i de obligatoriska kontexterna för inversion inte reviderades under skrivprocessen vad gäller skrivuppgift B är ett intressant resultat. Det bör dock noteras att korrekthetsprocenten i de argumenterande texterna (B) var betydligt högre, 77,8 %, än i texterna skrivna på basis av den bildbaserade uppgiften (A) som hade som syfte att elicitera ordföljdsfenomen, bl.a. inversion, 59,6 %.

Som Hultman (2003: 298) påpekar, är svenskans ordföljd mycket fast jämfört med exempelvis finskan. Vidare framhäver Flyman Mattsson och Håkansson (2010: 53) att det först är på fjärde stadiet, som andraspråksinläraren är kapabel till att använda omvänd ordföljd, dvs. inversion, korrekt enligt Pienemanns processbarhetsteorin (se t.ex. Pienemann 1998). Således är det fråga om ett utmanande grammatiskt fenomen som inlärare enligt tidigare forskning oavsett förstaspråk har svårigheter med. Vidare är det mycket krävande att lägga märke till grammatiska fel i sin egen text.

Resultaten visar även att det förekommer variation på individnivå vad gäller olika processtyper i obligatoriska kontexter för inversion vilket bekräftade min hypotes. Två grupper av informanter framkom i analysen, nämligen de som uppvisade *en processtyp i obligatoriska kontexter* och de som uppvisade *två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter*. Sammantaget var det fem informanter som inte reviderade ordföljden i de undersökta kontexterna alls under skrivandet utan uppvisade endast processtyperna rättproducerad ordföljd respektive felproducerad ordföljd. Informanterna A2, B3 och B6 använde korrekt ordföljd i alla de huvudsatser som kräver inversion i sin text och utförde inga revideringar i dessa. De övriga två informanterna i denna grupp, A8 och B1, använde systematiskt felaktig rak ordföljd i alla obligatoriska kontexter för inversion utan revideringar.

I gruppen med *två eller fler olika processtyper i obligatoriska kontexter* återfanns åtta informanter. De flesta informanterna inom denna grupp, sex informanter, använde två

processtyper i sin text under skrivprocessen medan de återstående två informanterna använde totalt tre processtyper under skrivandet. Fyra informanter, dvs. informanterna A3, A4, B2 och B4, hade både rättproducerad ordföljd och felproducerad ordföljd i obligatoriska kontexter från början utan några revideringar. Informanterna A5 och A6, som reviderade ordföljden, använde även korrekt ordföljd vid första försöket i många obligatoriska kontexter. Utöver detta återfanns här det enda fallet där rättproducerad ordföljd ändrades till felaktig i texten skriven av informant A6.

Vad gäller gruppen *fler olika processtyper i obligatoriska kontexter* fördes två informanter, informanterna A1 och A7, till denna grupp. Totalt sett framkom tre olika processtyper i deras texter. Informant A1 hade processtypen *felproducerad ordföljd under hela processen* i fyra fall i sin text. Därutöver lyckades hen använda inversion korrekt vid första försöket en gång (*rättproducerad ordföljd under hela processen*) samt rätta ordföljden en gång som representerar processtypen *felproducerad ordföljd blir rättad*. Däremot uppvisade informant A7 korrekt ordföljd i nästan alla obligatoriska kontexter för inversion i den färdigskrivna texten. Sammantaget fanns det fyra fall där hen hade processtypen *rättproducerad ordföljd under hela processen* respektive fem fall där *felproducerad ordföljd blir rättad* framkom. Enbart ett fall fördes till gruppen *felproducerad ordföljd under hela processen*.

Att informanten inte använder omvänd ordföljd vid alla obligatoriska kontexter kan bero på det faktum att hen har lärt sig regeln om inversion men att bruket av denna regel inte ännu har automatiserats i praktiken. Innan automatiseringen av en grammatisk struktur fullkomnas produceras denna struktur med variation, vilket möjligen förklarar resultaten i denna undersökning.

Vad gäller de retrospektiva intervjuerna, visar resultaten att informanterna mycket sällan kommenterade ordföljden i huvudsatserna med en obligatorisk kontext för inversion. Detta framkom i endast 17 fall av totalt 84, dvs. en femtedel, 20,2 %. En annan central iakttagelse angående resultaten var att enbart de informanter som skrev sina texter på basis av skrivuppgift A uppvisade dessa kommentarer i de retrospektiva intervjuerna. Orsaken till detta är troligen, som framkommit, att man försökte elicitera just ordföljdsfenomen med hjälp av skrivuppgift A och informanterna även fick frågor om

dessa under intervjun medan helsekvenser var i fokus vad gäller skrivuppgift B. Vidare kan detta resultat bero på det faktum att de som skrev argumenterande texter inte reviderade ordföljden i kontexterna för inversion.

I materialet påträffades nästan lika många belegg på samverkan mellan explicit och implicit kunskap som explicit kunskap i kommentarerna. Samverkan mellan implicit och explicit kunskap framkom i åtta kommentarer. Informanterna motiverar sitt bruk av omvänd ordföljd med intuition i sex kommentarer. Det bör dock noteras att det är utmanande att skilja mellan explicit och implicit kunskap (se t.ex. Ellis 2015: 420). Det är även svårt att skilja mellan implicit och automatiserad explicit (procedural) kunskap, vilket är också något som Åberg (2020) har påpekat.

Vidare förekom två kommentarer där informanterna konstaterade att de inte visste varför de använde just den ordföljden som de gjorde. Båda kommentarerna gällde fall där inversion i en obligatorisk kontext uteblev. I detta sammanhang visade analysen också en intressant variation hos informant A3. Hen anlidade i några fall på sin intuition vid korrekt bruk av inversion men vidare fanns det även fall där inversion i en obligatorisk kontext uteblev och hen angav att hen inte hade tänkt på strukturen under skrivandet. Hen kände sålunda till inversionsregeln men möjligen hade dess bruk ännu inte automatiserats helt. Det är typiskt för inlärarespråket att bruket av korrekta respektive felaktiga grammatiska strukturer varierar innan strukturen automatiseras. Att det finns en kraftig variation inom enbart en text vad gäller både ordföljd i obligatoriska kontexter för inversion och kommenterar angående dessa utgör ett bra exempel på inlärarespråkets variation.

Sist studerades ren explicit kunskap samt eventuellt bruk av metaspråk. Explicit kunskap är kunskap som kan uttryckas verbalt. Om informanten inte bara lade märke till ordföljden i obligatoriska kontexter för inversion utan också kommenterade den på något sätt ansågs kommentaren innehålla explicit kunskap. Ren explicit kunskap avspeglades i nio kommentarer av de totalt 17 kommentarerna. Detta innebär att andelen dessa uppgick till 52,9 %. Resultatet stöder min hypotes om att informanterna har begränsade metalingvistiska kunskaper, dvs. att de inte kan redogöra för grammatiska regler. Vidare stöder resultaten Gutiérrez (2012) studie och tidigare studier i temat. Det har fastslagits i

tidigare forskning att inlärarna uppvisade låga eller medelmåttiga metalingvistiska kunskaper (se t.ex. Green & Hecht 1992).

Ett centralt resultat angående explicit kunskap och bruket av metaspråk var att det framkom något slags metaspråk och även tekniska termer i alla de nio kommentarer som innehöll explicit kunskap. Detta resultat bekräftar min hypotes om att informanterna använder metaspråk när de kommenterar inversion. Att informanterna kunde använda något slags metaspråk eller tekniska termer ligger även i linje med Hus (2011) studie där han betraktade metalingvistisk kunskap och metaspråk hos vuxna kinesiska andraspråksinlärare. Hus (2011) studie visade att andraspråksinlärarna kunde verbalisera regler i över 70 % av fallen och att inlärarna inte bara kände till regeln utan även kunde använda metaspråk för att redogöra för den. I min studie däremot kunde informanterna i någon mån kommentera och redogöra för ordföljden i en obligatorisk kontext för inversion, i 52,9 % av fallen som framkommit. Dock bör det tas i beaktande att metoderna i våra studier var olika. I Hus (2011) studie utgjordes materialet av ett test där informanterna förklarade grammatiska regler i färdiggivna meningar. Det är således viktigt att notera att informanterna i Hus (2011) studie inte hade producerat meningarna själva. Däremot kommenterade informanterna i min studie obligatoriska kontexter för inversion i sin egen text efter ScriptLog-inspelningarna.

Vidare var ett annat intressant resultat angående explicit kunskap om inversion att informanterna på sätt och vis nämnde ordföljden i sex kommentarer av de totalt nio kommentarerna. En kommentar innehöll även korrekt tekniskt metaspråk. De återstående fem kommentarerna ansågs vara bristfälliga med anknytning till antingen regeln eller bruket av metaspråk. Dessa fall tolkade jag på så sätt att informanterna i princip visste vad omvänd ordföljd innebär men av någon anledning kunde de inte minnas den korrekta grammatiska termen. I stället för den korrekta termen använde informanterna mer vanligt språk och omvänd ordföljd framkom implicit i kommentaren. Vidare fanns tre kommentarer som inte innehöll några direkta hänvisningar till ordföljd. Två av dessa kommentarer kom dock från informanter som i sina andra kommentarer tog upp ordföljd. Vidare hänvisade en av dessa kommentarer till en kontext där inversion användes korrekt.

Således visade resultaten att informanterna i min studie använde explicit kunskap, som utgjordes av både vardagligt språk och även tekniskt metaspråk, för att kommentera obligatoriska kontexter för inversion. I detta sammanhang är det värt att notera att explicit kunskap inte förutsätter att metaspråk används (Ellis 2015: 419). Av denna anledning betraktades även de kommentarer som var bristfälliga med tanke på metaspråk som explicit kunskap. Dessutom är det viktigt att påpeka att trots att inläraren vet varför t.ex. ordföljden i en obligatorisk kontext för inversion i hans text är korrekt respektive felaktig kan detta, dvs. explicit kunskap, inte alltid uttryckas verbalt. Detta kunde vara en möjlig orsak till att det i materialet fanns sådana kommentarer där t.ex. bruket av metaspråk eller tekniskt metaspråk uteblev eller var bristfälligt. Av denna anledning tolkades även de kommentarer, där bruket av metaspråk ansågs vara bristfälligt, innehålla explicit kunskap i denna undersökning.

Resultaten av denna avhandling bevisar att finskspråkiga universitetsstudenter använder fyra olika processtyper vad gäller ordföljden i huvudsatser med obligatoriska kontexter för inversion. Vidare bekräftar resultaten att bruket av ordföljd i dessa kontexter varierar mycket inom enbart en text, dvs. på individnivå. Därtill visar resultaten att både samverkan mellan implicit och explicit kunskap respektive rent explicit kunskap framkommer i informanternas kommentarer angående kontexterna i de retrospektiva intervjuerna. Materialet i denna undersökning var relativt lite och således går det inte att dra några långtgående slutsatser med tanke på skrivprocess och explicit kunskap hos andraspråksinlärare med svenska som L2. Dock erbjuder denna studie jämförelsematerialet till framtida studier i ämnet. För att kunna undersöka skrivprocess respektive explicit kunskap mer tillförlitligt vore det viktigt att insamla mer material.

I denna undersökning fattas bakgrundsfakta om informanterna, t.ex. hurdana vitsord de hade fått i svenska. Med tanke på fortsatt forskning vore det intressant att utföra en longitudinell studie över hur skrivprocess och dess analys kan utnyttjas hos finskspråkiga andraspråksinlärare med svenska som L2. På detta sätt kunde man insamla material vid olika tillfällen och behandla materialet mer jämförande. Med hjälp av tangentloggningssystemet ScriptLog skulle det vara möjligt att undersöka på lång sikt hur inlärarna börjar processa nya grammatiska strukturer, såsom inversion. På så sätt

kunde t.ex. lärarna få viktig information om deras elever samt i vilken takt de lär sig grammatiska strukturer.



## Litteratur

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Barkaoui, Khaled, 2016: What and When Second-Language Learners Revise When Responding to Timed Writing Tasks on the Computer: The Roles of Task Type, Second Language Proficiency, and Keyboarding Skills. I: *The Modern Language Journal* 100 (1). S. 320-340.
- 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: Academic Press. S. 549-569.
- Carson, Joan G., 2001: Second Language Writing and Second Language Acquisition. I: Silva, Tony & Matsuda, Paul Kei (red.). *On Second Language Writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. S. 191-200.
- Chenoweth, Ann N. & Hayes, John R., 2001: Fluency in Writing. I: *Written Communication* 18 (1). S. 80-98.
- DeKeyser, Robert M., 1995: Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. I: *Studies in Second Language Acquisition* 17. S. 379-410.
- Dörnyei, Zoltán, 2009: *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Edelsky, Carol, 1982: Writing in A Bilingual Program: The Relation of L1 and L2 Texts. I: *Tesol Quarterly* 16 (2). S. 211-228.
- Ellis, Nick C., 1994: Introduction: Implicit and explicit language learning – An overview. I: Ellis, Nick C. (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego: Academic Press.
- Ellis, Rod, 2009: Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. I: Ellis, R., S., Loewen, C., Elder, R., Erlam, J., Philp & H. Reinders (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. S. 3–25.
- Ellis, Rod, 2015: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erlam, Rosemary m.fl., 2009: Exploring the Explicit Knowledge of TESOL Teacher Trainees: Implications for Focus on Form in the Classroom. I: Ellis, R., S., Loewen, C., Elder, R., Erlam, J., Philp & H. Reinders (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. S. 216-236.
- Flyman Mattsson, Anna & Håkansson, Gisela, 2010: *Bedömning av svenska som andraspråk: en analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, Peter & Hecht, Karlheinz, 1992: Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study. I: *Applied Linguistics* 13 (2). S. 168-184.
- Guangwei, Hu, 2011: Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. I: *System* 39. S. 63-77.
- Gutiérrez, Xavier, 2013: Metalinguistic knowledge, metalingual knowledge, and proficiency in L2 Spanish. I: *Language Awareness* 22 (2). S. 176-191.
- Hulstijn, Jan, 2002: Towards a unified account of representation, processing and acquisition of second language knowledge. I: *Second Language Research* 18 (3). S. 193-223.

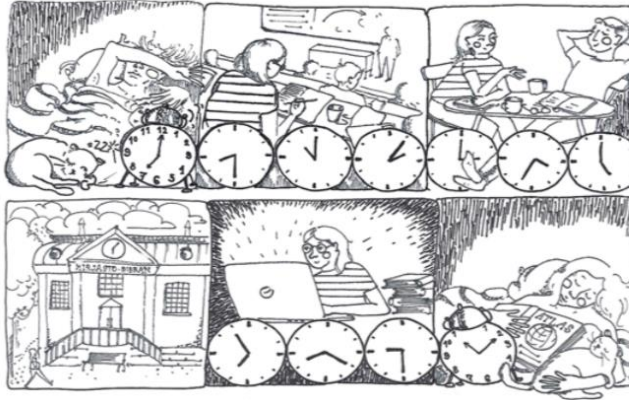
- Hulstijn, Jan & Hulstijn, Wouter, 1984: Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. I: *Language Learning* 34 (1). S. 23-43. doi: 10.1111/j.467-1770.1984.tb00994.x
- Hultman, Tor G., 2003: *Svenska Akademiens Språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Hyland, Ken, 2003: *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen, 1981: *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Matsuda, Paul Kei, 2013: Response: What is second language writing – And why does it matter? I: *Journal of Second Language Writing* 22. S. 448-450.
- Myles, Florence & Cordier, Caroline, 2017: Formulaic sequence (FS) cannot be an umbrella term in SLA: Focusing on Psycholinguistic FSs and Their Identification. I: *Studies in Second Language Acquisition* 39. S. 3-28.
- Nordqvist-Palviainen, Åsa, 2007: What is beneath the surface? Comparing the product and process of L2 texts written by university students. I: Salo, O-P., T. Nikula P. Kalaja (red.). *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 233-250.
- Pienemann, Manfred, 1998: *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: Benjamins cop.
- Rantanen, Anniina, 2019: Skrivprocess för huvudsatsordföljd i L2-svenska. Kandidatavhandling. Åbo: Åbo universitet.
- SAG 4 = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska akademiers grammatik 4, Sats 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.
- Schoonen, Rob, Stevenson, Marie, & De Gloppe, Kees, 2006: Revising in two languages: A multi-dimensional comparison of online writing revisions in L1 and FL. I: *Journal of Second Language Writing* 15. S. 201-233.
- Spelman Miller, Kristyan & Sullivan, Kirk P. H., 2006: Keystroke Logging: An Introduction. I: Lindgren, E. och Sullivan, K.P.H. *Computer keystroke logging: methods and applications*. *Studies in Writing*. Oxford: Elsevier. S. 1-10. E-bok.
- Strömquist, Siv, 2007: *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv, 2010: *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerup.
- Strömquist, Sven m.fl., 2006: What Keystroke Logging Can Reveal about Writing. I: Lindgren, E. och Sullivan, K.P.H. *Computer keystroke logging: methods and applications*. *Studies in Writing*. Oxford: Elsevier. S. 45-72. E-bok.
- Sundman, Marketta, 2011: Helsekvenser i finska grundskoleelevers skrivande. I: Edlund, Ann-Catrine & Mellenius, Ingmarie (red.). *Svenskans beskrivning* 31. Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 327–336.
- Thorson, Helga, 2000: Using the computer to compare foreign- and native-language writing processes: A statistical and case study approach. I: *The Modern Language Journal* 84 (ii). S. 155-170.
- Wengelin, Åsa, 2006: Examining Pauses in Writing: Theory, Methods and Empirical Data. I: Lindgren, E. och Sullivan, K.P.H. *Computer keystroke logging: methods and applications*. *Studies in Writing*. Oxford: Elsevier. S. 107-130. E-bok.
- Wengelin, Åsa m.fl., 2009: Combined eyetracking and keystroke-logging methods for studying cognitive processes in text production. I: *Behavior Research Methods* 41 (2). S. 337-351.

- Whalen, Karen & Ménard, Nathan, 1995: L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. I: *Language Learning* 45 (3). S. 381-418.
- Åberg, Anne-Maj, 2020: Effekten av explicit undervisning på inläring av explicit och implicit kunskap om ordföljden i svenska. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo universitet.

# Bilaga

## Bilaga 1: Bildserien för skrivuppgift A

### Writing task



Kerro mitä kuvasarjassa tapahtuu. Kerro, millainen oma arkipäiväsi on. Mistä päiväsi koostuu?  
Sinulla on aikaa 30 min. Kirjoita noin 150 sanaa.

#### Tukisanoja

luento = en föreläsning  
harrastus = en hobby  
kirjasto = ett bibliotek  
lainata kirjoja = låna böcker  
tehdä kotitehtäviä = göra hemuppgifter  
tenttiä = tentera  
pöntätä = plugga  
aina = alltid  
joskus = ibland  
vapaa-ajalla = på fritiden

Copyright: Anja Karppinen

# Lyhennelmä

## Tutkimuksen tarkoitus

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena on tutkia suomenkielisten yliopisto-opiskelijoiden kirjoitusprosessia. Kirjoitusprosessia tutkitaan tarkastelemalla ruotsin kielen käänteisen sanajärjestyksen, toisin sanoen inversion, pakollisia konteksteja yliopisto-opiskelijoiden teksteissä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opiskelijat korjaavat niitä päälauseita, jotka edellyttävät inversion käyttöä. Tämä tapahtuu kartoittamalla kirjoitusprosessin aikana ilmenevät prosessityypit. Prosessityyppien määrittämisen lähtökohtana käytetään kandidaatintutkielmaani (Rantanen 2019), jossa tutkin suomenkielisten lukiolaisten kirjoitusprosessia käänteisen sanajärjestyksen yhteydessä. Lisäksi selvitetään, johtavatko opiskelijoiden suorittamat korjaukset inversion oikeaoppiseen käyttöön valmiissa tekstissä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia päälauseissa esiintyviä konteksteja, jotka edellyttävät inversion käyttöä, vielä perusteellisemmin. Verrattuna kandidaatintutkielmaani, tämän tutkimuksen keskeinen täydennys on retrospektiivisten haastatteluiden sisällyttäminen tutkimukseen. Retrospektiivisten haastatteluiden avulla tutkitaan, miten opiskelijat kommentoivat tutkimuksen kohteena olevia konteksteja ja niihin mahdollisesti kohdistuvia korjauksia. Lisäksi haastatteluja hyödynnetään, kun kommenteissa esiintyvää sekä eksplisiittistä tietoa että yhteisvaikutusta implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon välillä. Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia prosessityyppejä voidaan havaita inversiolle pakollisissa konteksteissa kirjoitusprosessin aikana sekä ryhmä- että yksilötasolla ScriptLog-tallenteiden perusteella?
2. Miten yliopisto-opiskelijat kommentoivat inversiolle pakollisia konteksteja retrospektiivisissä haastatteluissa? Käykö eksplisiittinen tieto ilmi kommenteista ja käytetäänkö kommenteissa metakieltä?

Aiempiin tutkimustuloksiin perustuen (esim. Gutiérrez 2012) hypoteesini on, että opiskelijoiden metalingvistiset taidot ovat rajalliset, mikä tarkoittaa, että he eivät osaa

kuvata kielioppisääntöjä inversiolle pakollisiin konteksteihin liittyen. Aiempien tutkimustulosten perusteella (esim. Hu 2011) oletan kuitenkin myös, että ne opiskelijat, jotka mainitsevat kielioppisäännöt, osaavat käyttää metakieltä. Lisäksi voidaan olettaa Nordqvist-Palviaisen (2009) tutkimuksen perusteella, että yksilöiden välillä esiintyy voimakasta vaihtelua. Lopuksi oletan kandidaatintutkielmani (Rantanen 2019) perusteella, että opiskelijat käyttävät inversiota pääasiassa systemaattisesti joko oikein tai väärin ensi yrittämällä.

### **Teoreettinen tausta**

Tutkielman teoriaosuus jakautuu neljään osioon: aluksi käsittelen toisen kielen oppimista ja siihen liittyvää terminologiaa yleisellä tasolla. Tutkimuksen pääpaino on kirjoitusprosessin tutkimisessa, ja näin ollen teoriaosuus täydentyy kirjoitusprosessin teoreettisen taustan esittelyllä. Nostan tässä yhteydessä esille mm. toisen kielen oppijalle tyypillisiä piirteitä, jotka ilmenevät kirjoitusprosessin aikana. Lisäksi esittelen, miten toisen kielen oppijat korjaavat tekstejään. Lopuksi esittelen näppäilytallentimien, eritoten ScriptLogin, toimintaperiaatteita.

Tutkimuksen retrospektiivisissä haastatteluissa havainnoidaan informanttien eksplisiittisiä taitoja sekä implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon välillä esiintyvää yhteisvaikutusta. Käsittelen eritoten implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon eroavuudet. Yhtenä tärkeänä teoriana nostan esille mm. Ellisin (2015) näkemyksen siitä, että eksplisiittinen tieto ei välttämättä edellytä metalingvististä tietoutta. Toisen kielen oppija voi käyttää joko arkipäiväistä tai oppijan omaa teknistä kieltä ilmaistakseen eksplisiittistä tietoa. Lisäksi kuvaan lyhyesti ruotsin päälauseiden sanajärjestystä. Ruotsin päälauseen sanajärjestys voi olla joko suora tai käännteinen. Mitä tulee inversion, toisin sanoen käännteisen sanajärjestyksen, käyttöön, korostetaan, että inversion käyttö ruotsissa on pakollista, mikäli päälauseen aloittaa jokin muu rakenne kuin subjekti. Teoriaosuuden lopuksi esittelen kirjoitusprosessin ja eksplisiittisen tiedon tutkimiseen liittyviä aiempia tutkimuksia, jotka ovat olennaisia tämän tutkielman kannalta.

### **Aineisto ja menetelmä**

Tutkimuksen aineistona käytetään *Helsekvenser i tre morfologiskt olika inlärarespråk-*projektin yhteydessä kerättyä materiaalia. Kyseessä on Turun yliopiston projekti vuosina

2017-2019. Tutkimuksen materiaali koostuu 14 yliopisto-opiskelijan kirjoittamasta tekstistä ja vastaavasti 12 retrospektiivisestä haastattelusta. Projektiin kuuluu kaiken kaikkiaan 14 haastattelua, mutta tätä tutkimusta varten käyttööni on annettu 12 haastattelua. Opiskelijat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. He olivat osallistuneet kahdelle erilliselle Kielikeskuksen järjestämälle ruotsin kurssille. Toinen kurseista oli ruotsin kielen valmentava kurssi, kun taas toinen kurssi oli humanistisen tiedekunnan opiskelijoille tarkoitettu ruotsin kurssi.

Materiaalin kirjallinen osuus koostuu yliopisto-opiskelijoiden teksteistä. Informantit ovat kirjoittaneet tekstit näppäilytallenninohjelma ScriptLogin avulla. Kahdeksan informanttia osallistui ruotsin valmentavalle kurssille. He kirjoittivat tekstin, jossa he kertoivat mm. kellotaulun ja tukisanalistan avulla omasta arkipäivästään. Kyseessä on tehtävätyyppi A. Tekstin pituus oli noin 150 sanaa. Kuusi informanttia puolestaan osallistui humanistisen tiedekunnan opiskelijoille tarkoitettulle kurssille. He kirjoittivat argumentoivan tekstin englannin kielen asemasta. Kyseessä on puolestaan tehtävätyyppi B. Tekstin pituus oli noin 150-250 sanaa. Molempien tehtävän suorittamiseen oli annettu aikaa 30 minuuttia.

Informantit osallistuivat retrospektiivisiin haastatteluihin heti ScriptLog-tallenteiden jälkeen. He vastasivat haastattelun aluksi yleisiin kysymyksiin kirjoittamistottumuksista, esim. suunnittelevatko he tekstejä etukäteen. Samalla, kun informantit saivat katsoa oman ScriptLog-tallenteensa, he vastasivat kysymyksiin liittyen mm. taukoihin ja korjausten ajankohtiin. Opiskelijat saivat myös vapaasti kommentoida kirjoittamistaan.

Tutkimuksessa käytetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Analyysin kvantitatiivinen osuus muodostuu ScriptLog-tallenteista. Alustavasti poimin valmiista teksteistä kaikki päälauseet, jotka edellyttävät inversion käyttöä. Selvittääkseni, millaisia prosessityyppejä voidaan havaita kirjoitusprosessin aikana, hyödynnän ScriptLog-tallenteita. Prosessityypit jaetaan neljään ryhmään. Ryhmät ovat *oikein muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan*, *väärin muodostettu sanajärjestys korjataan oikeaoppiseksi*, *oikein muodostettu sanajärjestys korjataan virheelliseksi* ja *väärin muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan*. Tuloksia tarkastellaan sekä ryhmä- että yksilötasolla.

Analyysin kvalitatiivinen osuus koostuu retrospektiivisistä haastatteluista. Alustavasti kartoitan kaikki kommentit, jotka liittyvät inversiolle pakollisiin konteksteihin. Lisäksi selvitän, missä määrin informantit kuvaavat inversiolle pakollisia konteksteja ja käyttävätkö he eksplisiittistä tietoa kommentoissa. Mahdollinen yhteisvaikutus implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon välillä otetaan huomioon. Täydennän kvalitatiivista analyysia tutkimalla, missä määrin informantit käyttävät metakieltä inversioon liittyvissä kommentoissa.

### **Tulokset ja pohdinta**

Tuloksista käy ilmi, että niiden päälauseiden, jotka sisältävät inversiolle pakollisen kontekstin, määrä aineistossa on 84. Lauseet jaetaan neljään prosessityyppiin ScriptLog-tallenteiden perusteella. Tulokset osoittavat, että prosessityyppi *oikein muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan* on esiintyvyydeltään yleisin prosessityyppi. Prosessityypin prosentuaalinen osuus koko aineistosta on 56 %. Toiseksi yleisin prosessityyppi aineistossa on *väärin muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan*, jonka prosentuaalinen osuus aineistosta puolestaan on 33 %. Tätä vastoin todetaan, että prosessityypit *väärin muodostettu sanajärjestys korjataan oikeaoppiseksi* ja *oikein muodostettu sanajärjestys korjataan virheelliseksi* muodostavat vain 11 % koko aineistosta. Voidaan havaita, että informantit korjaavat hyvin harvoin sanajärjestystä kirjoitusprosessin aikana. Tulokset vastaavat kandidaatintutkielmani (Rantanen 2019) tuloksia.

Tuloksista käy myös ilmi, että tehtävätyypit A ja B vaikuttavat tutkimustuloksiin. Prosessityypit *oikein muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan* ja *väärin muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan* ovat yleisimmät prosessityypit molempien tehtävätyyppien osalta. Todetaan kuitenkin, että kaikki sanajärjestykseen kohdistuvat korjaukset tehdään tehtävätyyppi A:n pohjalta kirjoitetuissa teksteissä. Näin ollen tulokset osoittavat, että informantit, jotka kirjoittivat tekstinsä tehtävätyyppi B:n pohjalta, eivät korjaa lainkaan sanajärjestystä kirjoitusprosessin aikana. Lisäksi analyysissa käy ilmi, että tehtävätyyppi B:n pohjalta on kirjoitettu teksti, joka ei sisällä lainkaan inversiolle pakollisia konteksteja. Teksti on ainoa laatuaan tässä tutkimuksessa. Tulokset osoittavat kuitenkin, että tehtävätyyppi B:n pohjalta kirjoitettujen tekstien oikeellisuusprosentti on huomattavasti korkeampi, 77,8 %, kuin tehtävätyyppi A:n



pohjalta kirjoitettujen tekstien, 59,6 %. Tulos on merkittävä, sillä tehtävätyyppi A on tarkoitettu ja muotoiltu nimenomaan sanajärjestyksen, kuten inversion, tutkimiseen.

Yksilötason tulosten analyysin perusteella voidaan havaita, että yksilöiden välillä esiintyy voimakasta vaihtelua, mitä tulee prosessityyppeihin ja niiden esiintymiseen kirjoitusprosessin aikana. Informantit jaetaan tulosten perusteella kahteen ryhmään: informantteihin, jotka osoittavat *yhden prosessityypin inversiolle pakollisissa konteksteissa* ja informantteihin, jotka osoittavat *kaksi tai useampaa prosessityyppiä inversiolle pakollisissa konteksteissa*. Voidaan todeta, että ryhmään *yksi prosessityyppi inversiolle pakollisissa konteksteissa* kuuluu viisi informanttia, jotka eivät korjaa sanajärjystä kirjoitusprosessin aikana. Näistä informanteista kolme informanttia käyttää systemaattisesti oikeaa sanajärjystä inversiolle pakollisissa konteksteissa, kun taas kaksi informanttia käyttää systemaattisesti virheellistä, suoraa sanajärjystä inversiolle pakollisissa konteksteissa.

Tulokset osoittavat, että ryhmään *kaksi tai useampi prosessityyppi inversiolle pakollisissa konteksteissa aikana* kuuluu kahdeksan informanttia. Useimmat ryhmän informanteista, toisin sanoen kuusi informanttia, käyttävät kahta prosessityyppiä kirjoitusprosessin aikana. Tulosten pohjalta todetaan lisäksi, että neljä informanttia ei korjaa sanajärjystä kirjoitusprosessin aikana, kun taas kaksi informanttia korjaa sanajärjystä. Tulokset osoittavat myös, että informantit, jotka korjaavat sanajärjystä, käyttävät inversiota oikein ensi yrittämällä useissa pakollisissa konteksteissa.

Kaksi informanttia puolestaan käyttää useampaa prosessityyppiä kirjoitusprosessin aikana. Informantit käyttävät kaiken kaikkiaan kolmea prosessityyppiä analyysin aikana havaittavista neljästä prosessityypistä. Toisen informantin tapauksessa prosessityyppi *väärin muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan* on esiintyvyydeltään yleisin prosessityyppi. Jälkimmäinen informantti käyttää inversiota pakollisissa konteksteissa liki virheettömästi, ja vain yksi inversion käyttö pakollisissa konteksteissa kuuluu prosessityyppiin *väärin muodostettu sanajärjestys koko kirjoitusprosessin ajan*. Molemmat informantit korjaavat sanajärjystä ja käyttävät inversiota ainakin kerran oikein ensi yrittämällä inversiolle pakollisissa konteksteissa.

On mahdollista, että inversiota koskevan säännön käyttö ei ole automatisoitunut käytäntöön informanttien kohdalla. Toisen kielen oppijat käyttävät uusia kielioppirakenteista vaihtelevasti käytännössä ennen kuin uuden kielioppirakenteen käyttö on automatisoitunut.

Mitä tulee tuloksiin, jotka pohjautuvat retrospektiivisiin haastatteluihin, voidaan todeta, että informantit kommentoivat hyvin harvoin sanajärjestyistä päälauseissa, jotka edellyttävät inversion käyttöä. Informantit kommentoivat 17 inversion käyttöä edellyttävää päälauseita, kun päälauseiden kokonaismäärä aineistossa on 84. Näin ollen informantit kommentoivat vain viidesosaa, 20,2 %, kaikista tutkituista konteksteista. Lisäksi voidaan havaita, että vain informantit, jotka kirjoittivat tekstinsä tehtävätyyppi A:n pohjalta, kommentoivat tutkittuja konteksteja. On mahdollista, että informantit, jotka kirjoittivat tekstinsä tehtävätyyppi B:n pohjalta, eivät kommentoi tutkittuja konteksteja, koska he eivät korjaa sanajärjestyistä inversiolle pakollisissa konteksteissa.

Eksplisiittinen tieto ja yhteisvaikutus implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon välillä käy tasaisesti ilmi kommenteista. Yhteisvaikutus implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon välillä käy ilmi kahdeksasta kommentista. Informantit perustelevat käänteisen sanajärjestyksen käyttöä intuition avulla. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että implisiittisen ja automatisoituneen eksplisiittisen, toisin sanoen proseduraalisen, tiedon erottaminen toisistaan on haasteellista.

Tulokset osoittavat, että eksplisiittinen tieto käy ilmi yhdeksästä kommentista. Mikäli informantti kiinnitti huomiota sanajärjestykseen ja kommentoi sitä jollakin tapaa, katsotaan kommentin sisältävän eksplisiittistä tietoa. Kommentit, jotka sisältävät eksplisiittistä tietoa, kattavat 52,9 % kaikista 17 kommentista. Tulos tukee hypoteesiani, että informantit eivät osaa kuvata kielioppisääntöjä inversiolle pakollisiin konteksteihin liittyen. Tulos vastaa myös aiempia tutkimustuloksia, jotka osoittavat, että toisen kielen oppijoiden metalingvistiset taidot ovat alhaisia tai kohtalaisia.

Yksi tutkimuksen keskeisistä tuloksista on jonkinlaisen metakielen ja jopa teknisten termien esiintyminen kaikissa yhdeksässä kommentissa, jotka sisältävät eksplisiittistä tietoa. Tulos tukee hypoteesiani, että informantit käyttävät metakieltä kommenteissa,

jotka sisältävät eksplisiittistä tietoa. Tulokset osoittavat myös, että informantit mainitsevat sanajärjestyksen kaikkiaan kuudessa kommentissa. Yksi kommentista sisältää myös teknistä metakieltä, kun taas viisi muuta kommenttia, joissa sanajärjestys ilmenee, ovat tulosten perusteella puutteellisia, mitä tulee joko kielioppisääntöön tai metakielen käyttöön. Näiden kommenttien osalta voidaan todeta, että informantit tietävät, mitä käänteinen sanajärjestys tarkoittaa, mutta he eivät muista oikeaa kielioppitermiä. Oikean kielioppitermin sijasta he kuvaavat inversiolle pakollisia konteksteja arkipäiväisen kielen avulla. Tuloksista käy myös ilmi, että kolmessa kommentissa sanajärjestystä ei mainita suoraan. Kaksi näistä kommentista kuuluu kuitenkin informanteille, jotka toisissa kommentteissaan mainitsevat sanajärjestyksen, kun taas yksi kommentista viittaa kontekstiin, jossa informantti käyttää inversiota oikein.

Tutkimustulokset osoittavat, että informantit käyttävät joko arkipäiväisestä kielestä tai teknisestä metakielestä muodostuvaa eksplisiittistä tietoa, kun he kommentoivat inversiolle pakollisia konteksteja. On tärkeää huomata, että eksplisiittinen tieto ei edellytä metakielen käyttöä (Ellis 2015: 419).

### **Lopuksi**

Tutkimuksesta käy ilmi, että suomenkieliset yliopisto-opiskelijat käyttävät neljää prosessityyppiä, mitä tulee inversiolle pakollisiin konteksteihin. Tulokset vahvistavat, että sanajärjestyksen käyttö tutkituissa konteksteissa vaihtelee voimakkaasti yksilötasolla. Sekä yhteisvaikutus implisiittisen ja eksplisiittisen tiedon välillä että eksplisiittinen tieto käy ilmi retrospektiivisissä haastatteluissa, joissa informantit kommentoivat tutkittuja konteksteja. Tutkimustulokset ovat yhtäpitäviä asetettujen hypoteesien kanssa. Tutkimustulokset ovat myös suurimmaksi osaksi yhtäpitävien aikaisempien tutkimusten kanssa (ks. esim. Hu 2011, Gutiérrez 2012).

Tutkimusmateriaali koostuu suhteellisen pienestä määrästä tutkittavia. Tämän vuoksi tulosten perusteella ei voi tehdä kauaskantoisia johtopäätöksiä kirjoitusprosessista tai toisen kielen oppijoiden eksplisiittisistä tiedoista. Jotta kirjoitusprosessia tai vastaavasti eksplisiittistä tietoa voidaan tutkia luotettavammin, on olennaista kerätä enemmän materiaalia. Tämä tutkimus tarjoaa kuitenkin vertailumateriaalia tuleville aiheen tutkimuksille.

Informanttien taustatiedot, kuten millaisia ruotsin arvosanoja he ovat saaneet, puuttuvat tästä tutkimuksesta. Tulevien tutkimusten kannalta olisi mielenkiintoista suorittaa pitkittäistutkimus, jossa selvitetään, miten kirjoitusprosessia ja sen tutkimusta voidaan hyödyntää suomenkielisten ruotsi toisena kielenä-oppijoiden kanssa. Pitkittäistutkimuksen etuna on mahdollisuus kerätä materiaalia eri ajankohtina, jolloin materiaalia voidaan tutkia vertailevasta lähtökohdasta. Näppäilytallenninohjelma ScriptLogia voidaan hyödyntää, kun tutkitaan pitkällä tähtäimellä, miten kielen oppijat prosessoivat uusia kielioppirakenteita, kuten inversiota. Opettajat voisivat tällä tapaa saada arvokasta tietoa oppilaista, kuten missä tahdissa oppilaat oppivat kielioppia.