

FILOSOFISKA FAKULTETEN
INSTITUTIONEN FÖR SKANDINAVISKA SPRÅK
OCH LITTERATUR

Korana Šečić

Grammatikinlärning i svenska som främmande språk

Magisterarbete

Handledare: dr. sc. JASNA NOVAK MILIĆ, docent

Zagreb, september 2016

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
2. Språk och språkinläring.....	4
3. Grammatik.....	6
4. Språkinläringsteorier.....	7
5. Felanalys.....	11
6. Forskning.....	13
7. Analys av uppsatser.....	15
7.1 Ordföljd.....	15
7.1.1 Huvudsatser och bisatser.....	15
7.1.2 Analys av ordföljd.....	19
7.1.3 Ordföljd i huvudsats.....	20
7.1.3.1 Det finita verbets plats.....	20
7.1.3.2 Ingen inversion efter initial bisats.....	25
7.1.4 Ordföljd i bisats.....	26
7.1.4.1 Satsadverbiallet efter det finita verbet.....	26
7.1.4.2 Placering av <i>inte</i>	27
7.1.4.3 Rak ordföljd används inte.....	30
7.2 Pronomen.....	31
7.2.1 Kongruensböjningsproblem: fel genus hos pronomenet.....	34
7.2.2 Subjektsformen av personliga pronomen i stället för dess objektsform.....	36
7.2.3 Felaktig användning av possessiva och reflexiva possessiva pronomen.....	36
7.2.4 Felaktig användning av reflexiva pronomen.....	37
7.2.5 Felaktig användning av relativa pronomen: fel genitivform av <i>som</i>	38
7.2.6 Felaktig användning av interrogativa pronomen.....	38
7.2.7 Felaktig användning av indefinita pronomen.....	39
7.2.8 Användning av <i>de</i> och <i>dem</i>	41
8. Slutsats.....	45
Litteraturförteckning.....	47

1. Inledning

Svenska språket, med cirka 9 miljoner talare, är officiellt språk i Sverige och ett av de 24 officiella språken i EU, men också, tillsammans med finska, huvudspråk i Finland. Det är, som andra germanska språk, ett indoeuropeiskt språk som tillhör den nordiska språkgemenskapen.¹

Det finns ett stort intresse för svenska språket vid utländska universitet. Svenska institutet (SI) »har det övergripande ansvaret för det statliga stödet till svenskundervisning i utlandet för icke-svenska medborgare».² Det samarbetar med runt 228 universitet i 39 länder, som har undervisning i svenska som främmande språk. Antalet studenter som studerar svenska utanför Norden uppgår till drygt 14 000 studenter.³ Ett av dessa länder är Kroatien. På Filosofiska fakulteten i Zagreb har man studerat svenska som huvudämne sedan 2005. Det finns olika anledningar varför studenterna lär sig svenska. En av dem är intressen för svensk kultur, särskilt musik och film, svenskt samhälle, svenskans ljudbild, s.k. melodi, nordisk mytologi osv. (Zalesky 2015). Eftersom språkets vikt är betonad under hela utbildningsperioden ville jag se hur studenternas grammatiska kunskaper utvecklas under deras 5 år av studier.

I början av mitt magisterarbete ska jag säga någonting om språk i allmänhet, språkinläring och grammatik. Sedan ska jag förklara skillnader mellan olika termer som man kan hitta i litteraturen och som alla relateras till språkinläringen. Jag ska också framlägga de viktigaste språkinläringsteorierna, säga någonting om felanalys och införa begreppen **interimspråk** och **fossilisering**, liksom en uppdelning av felen. Jag ska anföra språkinlärningsforskningens metoder, förklara varje och nämna vilken jag ska använda för min forskning.

Den viktigaste delen av detta magisterarbete är en beskrivning av studenternas utveckling i grammatikinläring i svenska som främmande språk som har utförts med hjälp av kvalitativ och kvantitativ metod. Forskningens föremål är en bearbetning av studenternas grammatiska fel i ordföljden och i pronomenanvändningen. Jag har analyserat 120 rättade uppsatser (30 i varje årskurs) som är skrivna under läsåret 2014/2015. De omfattar årskurs 2, 3, 4 och 5. Jag har inte analyserat årskurs 1 eftersom studenterna är nybörjare i svenskan och har lite kunskap, så de lär sig dess grunder under denna period. De skriver inte uppsatserna som tentor och har ingen svensk lektor. Först presenteras resultat i tabeller och i diagram och sedan analyseras studenternas meningar. Efter den allmänna analysen av felen i ordföljden och pronomina har

¹ <https://svenskaspraket.si.se/for-studerande/artiklar-om-sverige/artiklar-om-sprak/om-svenska-spraket/> (5 december 2015)

² <https://svenskaspraket.si.se/om-oss/> (5 december 2015)

³ <https://si.se/verksamhetsomraden/svenska-spraket-i-varlden/manga-vill-lara-sig-svenska/> (5 december 2015)

bara en typ av fel i båda grupperna isolerats: placering av *inte* i ordföljden och användning av pronomina *de* och *dem*.

2. Språk och språkinlärning

Språket har en stor betydelse för oss som individer och samhällsvarelser. Man kan iaktta det som ett medel med vilket man gör sin verklighet synlig, d.v.s. med hjälp av språket nämmer man varelser, ting och fenomen och på detta sätt blir de verkliga. Det spelar en fundamental roll i vårt liv eftersom det skapar vår relation med verkligheten så vi bör inte se språket som »en kodifierad och avslutad och helt mekaniskt fungerande struktur» (Linell 1987: 9). Språket, som Per Linell skriver i sin bok »Människan språk» (1987), möjliggör vår kulturutveckling. Det anses som ett kommunikationsmedel mellan olika individer, sociala grupper och kulturer (Ibid.).

Vivian Cook (1996) beskriver språket som ett center av människans liv. Det är ett av de viktigaste medlen för att uttrycka vår kärlek eller vårt hat för andra människor. Vi använder det för att uppnå våra mål och karriärer, planera våra liv och minnas vår förflutna tid. Vi utbyter idéer och erfarenheter genom språket. Det är en stor del av vår identitet. Idag är en stor majoritet av världens befolkning tvåspråkig eller flerspråkig. Marta Medved Krajnović (2010) nämner globaliseringen som en av de viktigaste anledningarna. Därför kan man säga att dagens värld är en värld av främmande språk. I detta sammanhang har språkinlärningen den växande betydelsen. Språkinlärningen är inte, som Bertil Malmberg skriver i sin bok »Språkinlärning: En orientering och ett debattinlägg» (1971), enhetligt eller entydigt begrepp. Det kan inkludera olika betydelser t.ex. barnets inlärning av första språk (eller modersmål), den normala (fysiska och psykiska) individens språkliga utveckling men också inlärningssvårigheter.

Det är också viktigt att säga att det finns skillnaderna mellan processer **språktillägnelse** och **språkinlärning** som man kan jämföra med Stephen Krashens (1982) termer *acquisition* och *learning*. De tillhör den första (av fem) och viktigaste hypotes (*the acquisition-learning distinction*) i vilken *acquisition* (**språktillägnelse**⁴ eller **implicit inlärning**⁵) är, som Medved Krajnović beskriver (2010), den spontana och omedvetna processen. Den är liknande till barnets utveckling av första språk. I detta fall är man omedveten att man utvecklar språket men är bara medveten om ett faktum att man använder språket för kommunikation (Krashen 1982). Språktillägnelse »sker naturligt när vi lär oss ett språk genom att till exempel flytta till det landet där språket talas eller genom att höra det nya språket, till exempel genom att lyssna på när andra talar det eller via musik och teve» (Winbald von Walter 2008: 8). Termen *learning*

⁴ (Winbald von Walter 2008: 8)

⁵ (Zakharia & Levin 2012: 5)

(**språkinläring** eller **explicit inläring**⁶) betecknar den »medvetna och organiserade»⁷ processen i vilken man är medveten om språkets grammatiska regler och kan tala om dem (Krashen 1982). Därför används termen **språkinläring** i detta magisterarbete. Medved Krajnović (2010) betonar också att ett stort antal forskningar har visat att båda processerna samexisterar och det är svårt att urskilja dem. Den viktigaste uppfattningen av begreppet **språkinläring** för arbetet är inläring av främmande språk ändå.

Man kan höra termer såsom **andra, främmande** eller **tredje** språk som ofta förvirrar människor. De kan betraktas på två sätt: kronologiskt och kontextuellt. Om de betraktas kronologiskt, är det viktigt att påpeka att **andra språk** underförstår både främmande och tredje språk, eller varje följande språk som man planerar att lära sig. Om de betraktas i en naturlig miljö, d.v.s. kontextuellt, särskiljs tre namn eller typer av processerna, närmare bestämt miljöerna (enligt Medved Krajnović 2010: 4):

1. **Tillägnelse av andra språk** (*second language acquisition*)

Andra syftar på varje språk som man omedvetet utvecklar i en miljö i vilken detta språk är officiellt eller första för samhällets majoritet.

2. **Inläring av främmande språk** (*foreign language learning/foreign language acquisition/second language learning/second language acquisition*)

I detta magisterarbete används termen **inläring av främmande språk** så att man kan skilja mellan begreppet **språktillägnelse** och **språkinläring**. Detta namn syftar på den medvetna processen som händer i en institutionell miljö (t.ex. i skolan eller på fakulteten) i vilken man lär sig språket som inte är officiellt eller första för samhällets majoritet. Denna typ är viktig för detta sammanhang eftersom det handlar om grammatikinläring av svenska som främmande språk på Filosofiska fakulteten i Zagreb.

3. **Tillägnelse och inläring av främmande språk** (*second language acquisition*)

Det inbegriper en informell utveckling och en formell inläring i landet i vilket man lär sig dess officiella språk, t.ex. i Sverige där man lär sig en del av svenskan på kursen och andra i ett vardagligt liv.

Enligt Medved Krajnović (Ibid.) är dessa tre processer sammanflätade och ibland är det svårt att skönja dem, men för behovet av magisterarbetet har de särskilts, medan inläring av främmande språk står i dess centrum.

⁶ (Zakharia & Levin 2012: 5)

⁷ (Medved Krajnović 2010, *min översättning*)

3. Grammatik

Linell skriver om tre aspekter av språk: ordförrådet, grammatiken och pragmatiken. Om vi vill använda språket korrekt, måste vi veta språkregler, närmare bestämt grammatik som spelar »en något större roll» (1987: 264–265). Många lingvister anser att den grammatiska kunskapen är den viktigaste i ett språkssystem. Andra språkets komponenter är anslutna genom grammatiken (Cook 1996). Men vad är grammatik? Hur ser språkinlärningsforskare på den och varför är den viktig för språkinläringen?

Grammatik består av »regler för hur man använder orden och tecknen i ett språk på ett korrekt sätt».⁸ Man använder den så att man kan förstå skriven och muntlig kommunikation och upprätta en korrekt kommunikation till en annan person, så att han eller hon förstår den. Detta ord kommer ursprungligen från ordet **gramma** som betyder **bokstav** eller **skrivtecken** och ordet **grafein** som betyder **skriva**.⁹ Med hjälp av grammatiken, enligt Platzack (2009), kopplar vi ihop en form och ett innehåll. Den särskiljer vårt språk från de andra varelsernas språk eftersom den är mycket mindre beroende av de yttre omständigheterna.

Grammatiken kan framställas på flera sätt, t.ex. traditionellt, strukturellt och preskriptivt. Den traditionella grammatiken, eller skolgrammatiken, har sina rötter i antikens Grekland (Ibid.) och ligger till grund för språkundervisning (Lindholm 2007). Dess grundläggande avsikt var beskrivning av ord och ordformer med hjälp av deras innehållsdefinitioner. Platzack skriver i sin bok att »den traditionella grammatiken ger oss en terminologi och ett sätt att klassificera språkliga företeelser. Varje ord tillhör en ordklass (substantiv, verb, adjektiv, prepositioner, räkneord, adverb etc.) och i satssammanhanget har orden (eller snarare fraserna) olika funktioner (subjekt, objekt, predikat, adverbial, predikatsfyllnad etc.). Med grammatikens hjälp kan vi ge varje ord i en mening en plats i systemet» (2009: 5). Den strukturella grammatiken sysslar med hur ord ingår i fraser och hur fraser ingår i meningar (Cook 1996). Man kan betrakta den som en approach till det skrivna och talade språket som är fokuserade på meningarnas konstruktion och vilkens funktion kan jämföras med den generativa (universella) grammatiken¹⁰ (se kapitel 4). I språkinläringen förlitar vi oss på den preskriptiva grammatiken, eller den normativa grammatiken, som föreskriver regler i språket, d.v.s. vad är rätt eller lämplig att använda.

Språkinlärningsforskare, enligt Cook (1996), definierar termen **grammatik** på ett annat sätt, d.v.s. grammatiken ses som en kunskap som finns i vårt förnuft, närmare bestämt som lingvistisk, eller grammatisk kompetens. De tycker att vi alla kan förstå språkets grammatik och

⁸ <http://www.ordklasser.se/grammatik.php> (6 december 2015)

⁹ <http://www.ordklasser.se/grammatik.php> (6 december 2015)

¹⁰ <http://www.debok.net/sprak/2015/03/Vad-ar-strukturell-grammatik.html> (7 december 2015)

att vi inte behöver lära oss den. Det finns två typer av kunskap: medveten och omedveten. Ett av de stora dilemmana i språkinlärningen är förhållandets natur mellan en medveten och omedveten grammatik och hur den kan utnyttjas i språkundervisningen. Det är viktigt att säga att grammatikinlärningen är ett brett och djupt område som omfattar allt från morfem (t. ex. *den* och *det*), negativa element (t.ex. *inte*) och universella hierarkier av relativsatser till parametrar av subjektets förekomst (Ibid.).

Varför är grammatiken så viktig i språkinlärningen? Grammatiken kan bli, som Platzack skriver (2009), ett verktyg eller ett medel, som man använder när man vill lära sig ett främmande språk. Den hjälper oss att formulera våra tankar och möjliggör kommunikation med andra människor (Ibid.). Om man vill få ett bra svar på denna fråga, måste man nämna **inre grammatik** som innebär alla de omedvetna reglerna och principerna som »utgör en del av vår biologiska uppbyggnad» (Platzack 2009: 2). Man kan säga att denna typ av grammatik är synonym för språkkänsla eller språklig intuition. Den är ett medfött språkorgan som är lika för alla och med vilket barn utvecklar »sin medfödda språkförmåga i samklang med det språk som talas omkring det» (Platzack 2009: 7). Den är också »förmåga vi har att sätta ihop varianter av ljud, ord och meningar utan att kunna förklara reglerna» (Eneroth 2012: 8). **Den yttre grammatiken** nämns bara som den inre grammatikens motpol. Det handlar om grammatiken som »kan abstraheras fram ur samlingar av språkprov, korpusar och annat, d.v.s. ur sparade och registrerade resultat av att olika språkbrukare använt sin inre grammatik. Den yttre grammatiken är ett socialt fenomen, den inre ett biologiskt» (Platzack 2009: 2).

Begreppet **den inre grammatiken** är associerad med Noam Chomskys teori, närmare bestämt med den generativa grammatiken (se kapitel 4).

4. Språkinlärningsteorier

Det finns många teorier om hur språkinlärningen sker. »Det som är gemensamt för dem alla är att de behandlar samspelet mellan arv och miljö» (Sigurd & Håkansson 2007: 149) men de är fokuserade på olika språkliga aspekter (Sigurd & Håkansson 2007). Genom historien har några teorier om språkinlärning dykt upp.

År 1957 publicerades »Syntaktiska strukturer», boken av nativismens företrädare Noam Chomsky i vilken han skrev den generativa grammatikens huvudtankar (Platzack 2009). I denna teori betecknar den inre grammatiken »ett särskilt mentalt 'organ' som styr språket» (Platzack 2009: 7). Det andra namnet för den inre grammatiken, som Platzack nämner, är **kompetens** som man måste skilja från **performans** (den faktiska användningen av språket). Med denna teori,

enligt Medved Krajnović (2010), vederlade han allmänt accepterade strukturella (Bloomfield 1933) och behavioristiska (Skinner 1947) teser om den mänskliga språkets natur som en skapelseprocess av språkvanor.

Behaviorismens företrädare ser språkinläring som imitation. Det betyder att man lär sig språk genom att imitera. De tror att alla människor är födda »med endast allmänna förutsättningar att lära sig generellt»¹¹ och »ser språkinläring precis som annan inläring och viktiga inslag är stimulus och respons, vilka hjälper till i inlärningsprocessen» (Lundkvist 2010: 10), t.ex. när barn imiterar föräldrarnas tal (Mitchell & Myles 2004). I denna psykologiska ram, som Zrinka Jelaska skriver i »Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu» (2007), dominerar begreppet **inlärningsförmåga** och önskan att elever utvecklar lämpliga vanor. Därför erbjuds i språkundervisningen, enligt behavioristiska principer, ett stort antal lika övningar, t.ex. meningar: *ja sam smio izlaziti, sestra nije smjela izlaziti, djeca nisu smjela izlaziti; sestra je voljela ići u kazalište, ja sam volio gledati filmove, vi ste voljele slušati opere* osv. (Jelaska 2007: 11). Jen Allwood (1966: 3) nämner i sin artikel att Chomsky ansåg att behaviorismen inte kan »förklara förbindelsen mellan en sats's semantiska innehåll och dess akustiska eller ortografiska motsvarighet». Den sats kan inte förklara hur barnet lär sig att skapa satser. Nya forskningar visar att barnet skapar egna ord och meningar som kan tolkas som en del av »medfödd färdighet och att barnet aktivt prövar olika språkliga uttryck» (Christison & Riber 2007: 4).

Till skillnad från behaviorismen bygger **nativismen** på »antagandet om att barn föds med en universell grammatik som tillsammans med det språk som riktas mot barnet gör det möjligt för individen att bygga upp en egen grammatik och generera egna meningar» (Isaksson & Marcusson 2014: 9). Det betyder att vi föds med språket, närmare bestämt det är medfött och måste bara bli aktualiserad (Isaksson & Marcusson 2014). Denna medfödda förmåga, enligt Rosamond Mitchell och Florence Myles (2004), vägleder barnen i deras språkinläring. De är programmerade att upptäcka talets regler med en medfödd kunskap om hur regler måste se ut (Ibid.). Chomsky trodde att vår hjärna är programmerad för språkinläring och att inputen, vars funktioner är att väcka barnets intresse för inläring och att öka barnets förståelse av språket, inte är så viktig i detta sammanhang.¹² Han trodde också att språket är ett resultat av ett samspel mellan två faktorer: »det medfödda tillståndet och data baserade på erfarenheten» (Wahlberg: 1). Detta språkets medfödda utgångsläge, enligt Wahlberg, kan uppfattas som en

¹¹ »Barns tidiga språkutveckling». Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik: 2. (<http://www.ling.gu.se/~sylvana/Courses/SM/BSU-Teorier.pdf>)

¹² »Barns tidiga språkutveckling». Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik: 3. (<http://www.ling.gu.se/~sylvana/Courses/SM/BSU-Teorier.pdf>)

språkerövringsmekanism¹³. Det betyder att: »det som kommer in (input) är erfarenheten och det som kommer ut (output) är språket. Det som kommer ut är internt representerat i intellektet/hjärnan» (Wahlberg: 1). I nativismen ses språket som en underliggande, mental ram som vi inte kan förklara men vi kan beskriva. Det betyder att det inte är viktigt vilket språk vi läser då vi vill komma åt det som är universell grammatik därför att vår språkförmåga är genetiskt betingad och att vi kan hitta en lämplig modell för att beskriva språket.¹⁴ Den generativa grammatikens högsta mål är att hitta allmänna principer för världens språk, d.v.s. den universella grammatiken (Lindholm 2007). Idag ligger den till grund för den mesta forskningen inom barns språkinlärning.¹⁵

En av teorier som urskiljer sig från behaviorismen och nativismen är Jean Piagets **kognitivismen** eller **konstruktivism**. Dess centrala idé är att vi är födda med förmågan att lära oss språk. Men det handlar inte om en specifik språkförmåga såsom språkerövringsmekanism. Graden av språkinlärningens framgång beror på vårt kognitiva stadium.¹⁶ Piaget »menade att språket utvecklas i ett socialt sammanhang» och att människor »strävar efter att anpassa sig till omgivningen» (Abu-Shawish & Alwania Forssén 2008: 4–5). I detta fall spelar **ackommodation** och **assimilation** en viktig roll. Ackommodation betecknar vår sammanslagning av nya informationer in i kunskap om omvärlden som vi tidigare fick¹⁷ medan i assimilation bearbetar vi informationer om omvärlden som vi anpassar till oss själva (Lundkvist 2010). Den största skillnaden mellan dessa två begrepp är att i ackommodationen anpassar vi oss till vår omgivning medan i assimilationen anpassar vi omgivningen till oss (Ibid.). Kognitivismen inkluderar en aktivitet, d.v.s. inlärningen är aktivitetens resultat som skiljer denna teori från behaviorismen och nativismen.¹⁸ Enligt Christison och Riber (2007) ansåg Piaget att det finns två typer av språket: **ett egocentrerat språk** (barnen kan inte sätta sig in lyssnarens tankevärld och det är en orsak varför de inte bryr sig om vem de talar till, eller om det finns någon som lyssnar, om något som har hänt. Namnet kommer från idén att barnen formar det med sitt ego) och **ett socialiserat språk** (nästa nivå efter det föregående språket som beror på barnens kognitiva utveckling) (Ibid.). Barn konstruerar sin förståelse av världen aktivt. Det betyder att de tar någon information från omgivningen och formar den så att i detta sammanhang talar man om konstruktivismen.

¹³ eller: »Language Acquisition Device» (LAD) (Mitchell & Myles 2004)

¹⁴ <http://www.nytid.fi/2011/10/chomskys-tva-liv/> (10 december 2015)

¹⁵ <http://oldwww.cs.umu.se/tdb/kurser/TDBC12/HT-98/LABBAR/13-LABGRP/> (10 december 2015)

¹⁶ »Barns tidiga språkutveckling». Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik: 4.

(<http://www.ling.gu.se/~sylvana/Courses/SM/BSU-Teorier.pdf>)

¹⁷ »Barns tidiga språkutveckling». Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik: 5.

(<http://www.ling.gu.se/~sylvana/Courses/SM/BSU-Teorier.pdf>)

¹⁸ »Barns tidiga språkutveckling». Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik: 5.

(<http://www.ling.gu.se/~sylvana/Courses/SM/BSU-Teorier.pdf>)

Lev Vygotskijs **sociokulturell teori**, enligt Mitchell och Myles (2004), står i kontrast till Piagets teori. Grundtanken av den är att »språket är det centrala verktyget för inläring» (Mitchell och Myles 2004: 195). Båda psykologerna är intresserade av barnets kognitiva utveckling men i denna teori är »det den sociala interaktionen mellan individer som betonas» (Isaksson & Marcusson 2014: 10). Piaget ansåg att tänkandet kommer före språket medan Vygotskij menade att språket kommer före tänkandet¹⁹ (det händer »via kulturarvet»²⁰). För sociokulturell teori är det också viktigt att säga att den ser språket som ett socialt fenomen, ett medel, som vi använder för kommunikation med andra människor (Christison & Riber 2007). Med språket uttrycker vi våra tankar, attityder och känslor. Vi är alla sociala varelser och för oss är interaktionen, kopplingen, med andra varelser en av de viktigaste sakerna som vi gör. Enligt Vygotskij utvecklar vi språket genom denna sociala interaktion (Christison & Riber 2007). Till skillnad från Piaget anser han att språkets utveckling varierar från ett socialiserat till ett egocentrerat språk. I denna teori är begreppet *Zone of Proximal Development* (på svenska kan man hitta namnet **den närmaste utvecklingszonen** eller **den proximala utvecklingszonen**²¹) viktigt (Ibid.). »Denna zon ligger utanför den egna kunskapen och för att nå den närmaste utvecklingszonen behöver den lärande stimulansen från någon annan i omgivningen. När den lärande har tillägnat sig kunskapen så flyttas den närmaste utvecklingszonen ett steg».²² Det betecknar också en zon av kunskap eller skicklighet (Mitchell & Myles 2004) i vilken förekommer ett sociokulturellt begrepp **stöttning** (eng. *scaffolding*) med vilket menas att »den lärande får stöd i sin inlärningsprocess genom att någon annan guidar hen genom inläringar, det vill säga stöttar hen».²³ Dessa guider kan bli »föräldrar, kamrater eller lärare».²⁴ Dialogen, samtalet, eller snarare interaktionen, hjälper oss att utveckla vårt språk eftersom de möjliggör nya insikter om det och om världen.

¹⁹ »Barns tidiga språkutveckling». Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik: 4.
(<http://www.ling.gu.se/~sylvana/Courses/SM/BSU-Teorier.pdf>)

²⁰ (Christison & Riber 2007)

²¹ <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=Lev%20Vygotskijs> (6 januari 2016)

²² <https://sprakligt.se/2013/05/09/narmaste-utvecklingszon/> (6 januari 2016)

²³ <https://sprakligt.se/2013/05/09/stottning/> (8 januari 2016)

²⁴ <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=Lev%20Vygotskijs> (6 januari 2016)

5. Felanalys

När vi talar eller skriver på ett främmande språk, gör vi fel, och när någon rättar dessa fel, hjälper hon eller han oss att ändra vår medvetna och mentala bild av en viss grammatisk regel (Krashen 1982). Enligt Susan M. Gass och Larry Selinker (2008) kan man se felen som »röda flaggor», ett bevis på tillståndet av elevernas kunskap av främmande språk. De är också indikationer av elevens försök att avslöja ett språkligt system. Man bör skilja på **fel** och **misstag**²⁵. »Misstag är tillfälliga och inläraren märker och korrigerar dem själv. Fel är [...] systematiserade och förekommer ofta eftersom inläraren har bristfälliga kunskaper i språket» (Ylönen 2000: 10). Även om vissa experter tror att felens korrigeringar har nackdelar, t.ex. eleven är mindre fokuserad på en mening eftersom han eller hon tänker mer om formen, kan det hjälpa oss att utveckla våra kunskaper i språket som man lär sig (Krashen 1982). Felen är oundvikliga och vanliga, särskilt i tidiga skeden (Ibid.). Genom historien har två teorier, som är fokuserade på elevernas svårigheter i språkinläringen, dykt upp: **kontrastiv analys** och **felanalys** (Medved Krajnović 2010).

Felanalys, liksom kontrastiv analys, är en av de viktigaste tillämpade lingvistiska händelserna för utveckling av forskningen om språkinläringen. Dess skapare och en av de mest inflytelserika felanalysforskarna är Pit Corder (1967). Medan kontrastiv analys har försökt att förklara språkinlärningsprocessen genom att jämföra elevens första och hans eller hennes främmande språk, har felanalys försökt att förklara de språkliga processerna som orsakade felen, d.v.s. forskningens fokus vänt sig till elevens inre när hon eller han lär sig något annat språk. Det betyder att i denna teori analyserar man elevernas fel och försöker att förklara de språkliga processerna som har lett till dem. Fel betraktas inte som dåliga vanor som man måste ta bort utan som en oundviklig och helt naturligt fenomen (Ibid.). Till skillnad från kontrastiv analys anser felanalysens företrädare att elevens fel inte bara är ett resultat av modersmålets påverkan utan också att de reflekterar universella strategier i inläringen (Khansir 2012), där elever väljer hur de ska, t.ex. göra meningar eller texter, och i undervisningen, där en lärare inte bara organiserar utbildningsprocesser utan också motiverar sina elever (Češi 2012), t.ex. med användningen av olika läromedel som datorer osv. Här är också viktigt att nämna Larry Selinkers begrepp (1972) **interimspråk**²⁶ (eller **inlärarspråk**, engelska *interlanguage*²⁷) som man kan beskriva som »ett självständigt system som är oberoende av modersmålet och målspråket och som en förändringsprocess från ett initialt stadium till ett slutstadium, potentiellt målspråksstadiet [...]

²⁵ *errors* och *mistakes* (M. Gass & Selinker 2008)

²⁶ <https://sprakligt.se/2013/03/29/interimsprak/> (20 januari 2016)

²⁷ (Medved Krajnović 2010: 24)

Interimspråk är resultat av en mellanfas mellan modersmålet och målspråket vars ständig utprövande av nya former och kontexter visar en successiv utveckling. I dess analys utgår man från var inläraren befinner sig på väg till målspråket» (Andino 2015: 9). Interimspråkets utgångspunkt anses som en fullständig okunskap av målspråket (Medved Krajnović 2010). Dess sista nivå kan bli att vi kan detta målspråk eventuellt som vårt modersmål eller ett moment när vi beslutar att vi kan det nog för att kunna kommunikation och vi avbryter, medvetet eller omedvetet, med inläringen. Detta beslut anses vara en orsak av s.k. **fossilisering** (eng. *fossilisation*) (Ibid.). Även om några lingvister bara talar om två typer av fel (interlingvala och intralingvala), skriver Medved Krajnović i sin bok (2010) om fyra typer som återspeglar de olika processerna av språkets bearbetning:

1. **Interlingvala:** inträffar under påverkan av elevens första språk t.ex. ordföljd.
2. **Intralingvala:** »felen som produceras efter felaktiga antaganden och beslut baserade på det språkliga input som har lärts in [...] Dessa fel dyker upp när eleven anpassar något som har lärts in på målspråket i nya situationer, som tillämpande av regler till undantag eller antagningar om hur det borde vara baserat på hur det är i de inlärdade fallen» (Andino 2015: 12). Till denna typ av fel som beror på elevernas kommunikationsstrategier hör **övergeneralisering** (t.ex. användning av regeln hur man bildar preteritum av regelbundna verb för oregelbundna: *drickade* i stället för *drack*) och **simplifikation**²⁸ (t.ex. användning av infinitiv i meningar som behöver andra tempus: *Jag gå i skolan*; vi förenklar, eller utelämnar, element som är viktiga i något språk). Båda tillkommer på grund av ofullständig kunskap av målspråkets grammatiska regler (Andino 2015).
3. **Inducerande:** orsakade i klassrummet, närmare bestämt under undervisningen, när läraren inte förklarar så bra någon lektion eller använder dåliga och oklara exempel eller övningar (Ibid.).
4. **Slumpmässiga fel:** inducerade av icke-språkliga faktorer t.ex. stress eller trötthet. Dessa fel kan eleven varsebli och rätta (Medved Krajnović 2010).

Felanalys är viktigt för detta magisterarbete eftersom studenternas fel i uppsatserna används som en indikator på hur studenterna utvecklar sina kunskaper i svenska språket.

²⁸ Termerna **övergeneralisering** och **simplifikation** (Ylönen 2000)

6. Forskning

»**Språkinlärningsforskningen** i stort syftar till att skapa en teori för all slags språkinläring» (Hyltenstam 1981: 12) som kan hjälpa oss att förutsäga vad ska vänta oss när språkinläringen händer och vilka dess drag är. Den intresserar sig för **barnspråksforskning** och **interimspråksforskning**. Den första inkluderar bara barnets tillägnelse av första språket, eller modersmålet, och den andra inläringen av varje språk utom modersmålet, d.v.s. främmande språk. I fokus av detta magisterarbete står interimspråksforskningen, närmare bestämt vuxnas styrda språkinläring (Hyltenstam 1981).

Förståelsen av språkinläringen, enligt M. Gass och Selinker (2008), är påverkad av **dataanalys** och **data tolkning**. I analysen av interimspråkets data finns det ofta oklarheter och inga rätta svar. I bästa fall finns det bättre eller sämre svar som man kan stärka med ett bättre eller sämre argument. En bra argumentation minskar oklarheter i analysen (Ibid.). När man talar om en metodologi av interimspråksforskningen är det viktigt att säga att det finns två grundläggande metodologiska tillvägagångssätt för den, d.v.s. data kan analyseras på två sätt: **kvalitativt** och **kvantitativt** (Medved Krajnović 2010).

Kvalitativ metod, eller **kvalitativ forskning** (eng. *qualitative research*) är en detaljerad beskrivning av den observerade språkliga företeelsen som inbegriper individens utveckling av främmande språk i olika sociala och kulturella sammanhang (t.ex. samhällets inställning till två- eller flerspråkighet) men också ett mikrosammanhang (t.ex. individens beteende som är kulturellt betingat och förbjuder honom eller henne att ställa frågor till lärare). I denna metod finns ett litet antal informanter eftersom kvantifiering inte är något syfte. De vanligaste formerna av kvalitativ forskning är **etnografiska studier** (eng. *ethnographic research*) som utforskar en interaktion mellan talrika och komplexa språkliga, sällskapliga och kulturella faktorer, och **fallstudier** (eng. *case study*) som utforskar bara ett eller ett litet antal fall i deras naturmiljö (forskare orsakar inte en viss företeelse men om de gör det, påverkar de inte på dess utveckling). Deras vanligaste datainsamlingsmetoder är observation, intervju och dagbok. Ett av de viktigaste kraven som placeras framför den kvalitativa forskningen är **triangulering** (eng. *triangulation*). Det betyder att man i någon forskning använder flera olika (vanligast tre), teoretiska och metodologiska, tillgångar, och att samma uppgifter bearbetas av flera (minst två) forskare. En viss typ av uppgifterna försöker man att få från olika källor. Det finns också fyra typer av triangulering som kan minska forskningarnas nackdelar och öka deras giltighet, tillförlitlighet och objektivitet (Ibid.).

Kvantitativ metod, eller **kvantitativ forskning** (eng. *quantitative research*) kan man beskriva som motsatsen till den kvalitativa. Det betyder att den är fokuserad på bara en form av process på vilken man försöker påverka så att man upptäcker eventuella orsakssamband. Den samlar kvantifierbara och objektiva data och börjar med en precis definierad fråga (eng. *research question*). I enlighet med frågeställningen skapas hypoteser, eller antaganden, som testas under forskning (Ibid.). Dessa hypoteser betecknar ett försök att beskriva en liten del av vår verklighet så att man sätter olika begrepp i inbördes förhållande.²⁹ I denna forskning framkommer s.k. **variabler** (varierande egenskaper i forskningens sammanhang) (Medved Krajnović 2010). Det finns två typer av variabler: **oberoende** och **beroende**. En oberoende variabel påverkar en beroende variabel och ändrar den, d.v.s. man ändrar den första variabeln avsiktligt så att man kan studera förändringens effekt på den andra. Som ett exempel kan nämnas lärarens korrigerings (oberoende variabel) av elevernas fel (beroende variabel) som påverkar olika på elevens inlärningshastighet av korrekta språkformer. Om man vill kolla det, måste man finna två homogena elevgrupper (eleverna som är av t.ex. samma ålder, kön eller språkkunskaps nivå), och testa deras kunskap om en särskild språkstruktur. Under en viss period ska lärare reagera systematiskt på elevernas fel (en lärare ska göra det explicit i den första och den andra ska göra det implicit i den andra gruppen). Sedan ska man testa denna kunskap igen och jämföra resultat i båda grupperna. Här är också viktigt att nämna **preliminär studie** eller **pilotstudie** (eng. *pilot research*) och **operationalisering** (eng. *operationalisation*). Preliminär studie eller pilotstudie kan ofta upptäcka skavanker i den hela processen och bidra till att undvika dem i huvudstudien (Ibid.) medan operationalisering är en precis bestämning och beskrivning av forskningens begrepp eller objekt med konkreta behandlingar (Sindik 2014). Som exempel kan nämnas övningar för ordföljd med vilka elevens kunskap i detta område operationaliseras. Sindik (2014) anser att operationaliseringen reducerar ett delvis abstrakt begrepp till en observerbar och mätbar form. I detta sammanhang betyder det att språkinläringens framgång är operationaliserad med ökning av grammatiskt korrekta meningar i elevernas uppsatser, eller med minskning av grammatiska fel. Medved Krajnović (2010) skriver att det finns många metoder för uppgifternas insamling och att en av dem är s.k. **flervalsfrågor** (eng. *multiple choice items*) som bjuder på två eller mer svar men bara ett är rätt.

Denna forskning är, liksom det största antalet av språkinlärningsforskningarna, en kombination av kvalitativ och kvantitativ metod. En korpus som består av 120 studenternas uppsatser har analyserats. Objektiva och mätbara data har presenterats med siffror i tabeller.

²⁹ <http://infovoice.se/fou/bok/10000014.shtml> (3 februari 2016)

Sedan har den observerade språkliga företeelsen beskrivits och kategoriserats kvalitativt. I detta arbete har ett möjligt inflytande av modersmålet också forskats samt potentiella språkliga regressioner, stagnationer eller förbättringar i inläringen av svenska språket.

7. Analys av uppsatser

I inledningen nämndes att uppsatser av studenter som läser svenska som främmande språk på Filosofiska fakulteten i Zagreb har analyserats, d.v.s. de vanligaste grammatiska felen i 120 uppsatser (30 i varje årskurs) som är skrivna under läsåret 2014/2015. De omfattar årskurs 2, 3, 4 och 5. Uppsatserna i åk 1 har inte analyserats eftersom studenterna är nybörjare i svenskan och har lite kunskap, så de lär sig dess grunder under denna period. De skriver inte uppsatserna som tentor och har ingen svensk lektor. Tentornas uppgift är lik för varje årskurs och det lyder: »Skriv en uppsats på cirka 2 sidor om ett av följande ämnen» (årskurs 3). Nummer av sidor ökar för årskurs 4 och 5 (från 2 till 3). Uppsatsämnena är alltid förknippade med ämnena som studenterna täcker med lektorn på lektioner, så det finns inga överraskningar på tentan. Analysen visade att de flesta fel gäller **ordföljd** och **pronomen**.

7.1 Ordföljd

7.1.1 Huvudsatser och bisatser

En fullständig mening består av tre huvuddelar: subjekt (S), objekt (O) och verb (V). Språk skiljer sig beroende på dessa delars ordningsföljd. De vanligaste kombinationerna av neutrala satser är SVO, SOV och VSO och de utgör tillsammans 90 % av världens språk. Svenskan är ett SVO-språk (Pawlowska 2012). Det betyder att subjekt kommer på första, verb på andra, och objekt på tredje plats. Den »har i jämförelse med många andra, icke-germanska språk mycket bestämda regler för ordföljden» (Holm & Nylund 1985: 161).

I svenskan kan en huvudsats ha rak ordföljd, när subjektet kommer före predikatsverket, eller omvänd ordföljd, när subjektet kommer efter predikatsverket. Om huvudsatsen är ett påstående, kan man hitta båda typerna av ordföljden. I detta fall står det finita verbet på andra plats och därför kallas svenskan också ett V2-språk (Platzack 2009). Omvänd ordföljd (eller inversion) använder man om man vill börja huvudsatsen med någon annan satsdel, t.ex. ett tidsadverbial (t.ex. *Idag stannar han hemma*). Två eller flera satser av samma typ kan kombineras med ett bindeord (bindeord/bisatsinledare/fogeord) som står mellan dem (t.ex. *och, men, för, så*). I detta sammanhang kan de stå före subjektet utan att satsen får omvänd ordföljd (t.ex. *Han ringde henne **men** hon ville inte svara i telefonen*). Om man vill ställa en fråga,

använder man omvänd ordföljd. Huvudsatserna som är i en form av uppmaning har oftast inget subjekt och man kan använda rak eller omvänd ordföljd. Om den har subjektet, sätter man det efter en imperativ och använder omvänd ordföljd (t.ex. *Sätt du dig på stolen!*) (Holm & Nylund 1985).

Till skillnad från en huvudsats kan en bisats inte stå ensam. Det betyder att den är del av huvudsatsen, närmare bestämt sammanbunden med den. Bisatsen ger mer informationer om en händelse som nämns i huvudsatsen. Den har rak ordföljd, d.v.s. subjektet kommer före predikatsverbet och efter s.k. bisatsinledande ord (*att, när, då, därför att, eftersom, om, trots att* osv.), t.ex. *Daniel gick på jobbet när klockan var åtta* (Holm & Nylund 1985). En bisats kan också stå först i meningen och i detta fall är den på första plats medan ett verb finns på andra plats, efter bisatsen (t.ex. *När jag kommer hem, ska jag skriva min hemläxa*).³⁰ Enligt Bjerkstig (2012) kan man dela dem i tre grupper: attributiva, nominala och adverbiala bisatser. De attributiva bisatserna kan kännas igen på »subjunktionen 'som', ett relativt pronomen ('vilken', 'vars', 'vad') eller ett relativt adverb ('dit', 'där', 'när', 'då')» (Bjerkstig 2012: 6). Exempel av denna bisats är: *Barnen som leker i parken är i förskoleåldern* eller *Dessa stolar, vars designer numera är legendarisk, säljs i stora kvantiteter* (Ibid.). Den nominala bisatsen kan fungera som »subjekt, objekt, predikativ eller rektion i prepositionsfraser» (Bjerkstig 2012: 7) och den är vanligen utformade som en *att*-sats eller en frågebisats (Bjerkstig 2012), t.ex.: *Han påstår att partierna hade en gemensam syn på dessa frågor på 70-talet* (Pawlowska 2012: 22). De adverbiala bisatserna kan fungera som adverbial, d.v.s. hänföra sig till hela satsen (Bjerkstig 2012). De är vanligen tidsbisatser (temporal bisatser), orsaksbisatser (kausala bisatser), villkorsbisatser (konditionala bisatser)³¹ osv. Oftast utgör de adverbial i verbfrasen, t.ex. *Det finns många barn som inte äter i skolan därför att de inte gillar den mat som serveras där* (orsaksbisats) (Pawlowska 2012: 22).

³⁰ <https://flippadsfi.wordpress.com/ordfoljd-i-bisats/> (5 februari 2016)

³¹ <http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/pohjoismaisetkielet/opiskelu/opiskelijaksi/Documents/M.Sundman.pdf> (25 januari 2016)

Tabell 1. Satsschema för huvudsatser (Novoselec 2010: 79)

HUVUDSATSER	F	V1	N1	A1	V2	N2	A2
Innehåll		<u>Finit verb</u>	<u>Subjekt</u>	<u>Satsadverbial</u>	<u>Infinitiv verb</u> <u>Verbpartikel</u>	<u>Objekt</u> <u>Predikativ</u>	<u>Adverbial</u> <u>(sätt, rum, tid osv.)</u>
Exempel 1	<i>Jag</i>	<i>åker</i>	← FUND	-	-	-	<i>till Finland</i>
Exempel 2	<i>Jag</i>	<i>åker</i>	← FUND	<i>kanske</i>	-	-	<i>till Finland</i>
Exempel 3	<i>Jag</i>	<i>ville</i>	← FUND	<i>kanske</i>	<i>åka</i>	-	<i>till Finland</i>
Exempel 4	<i>Jag</i>	<i>kom</i>	← FUND	-	<i>på</i>	<i>hans namn</i>	<i>i Finland</i>
Exempel 5	<i>Då</i>	<i>kan</i>	<i>jag</i>	-	<i>veta</i>	<i>allt.</i>	← FUND
Exempel 6		<i>Skulle</i>	<i>han</i>	<i>inte</i>	<i>spela</i>	<i>Batman</i>	<i>i filmen?</i>

»F» betecknar ett fundament som är »det inledande ledet i satsen, kan väljas ganska fritt, men vanligen utgörs det av subjektet eller av ett adverbial» (Hahtala-Pirskanen 2005: 30) eller, med andra ord, satsbasen (Bjerkstig 2012). I en påstående huvudsats är fundamentet vanligast ett subjekt eller adverbial, men inte ett verb (Hahtala-Pirskanen 2005). Efter fundamentet kommer det finita verbet som har ett märke av tempus t.ex. presens. Den följande delen av ett satsschema är subjektet som, om det inte är fundamentet, kommer efter det finita verbet. Sedan följer satsadverbialen. Det kommer alltid efter det första verbet i satsen och ändrar dess betydelse³². De vanligaste satsadverbialen är: *inte*, *alltid*, *aldrig*, *kanske*, *bara*, *ofta* osv. Dessa nämnda satsled, enligt Bolander (2012), utgör satsens »mittfält». »V2» inbegriper ett infinit verb som, till skillnad från det finita verbet, inte kan själv utgöra ett predikat³³ (t.ex. infinitiv, supinum, perfekt och presens particip³⁴) eller en verbpartikel, d.v.s. en betonad partikel (t.ex. *komma på*). Därefter följer objekt och adverbial med vilka man uttrycker hur (sätt), var (plats) och/eller när (tid) någonting händer. Dessa element utgör huvudsatsens »slutfält» (Bolander 2012). Om huvudsatsen är formulerad som en fråga, har den oftast omvänd ordföljd (Holm & Nylund 1985).

³² <https://flippadsfi.wordpress.com/ordfoljd-i-bisats/> (5 februari 2016)

³³ <https://studerar.wordpress.com/ordklasser/verb/> (2 mars 2016)

³⁴ <https://diskuterarsvenska.wordpress.com/2011/10/18/finita-och-infinita-verbformer/> (2 mars 2016)

Men om den inleds med ett frågeord (*vem, hur, när, varför* osv.), som kan stå ensam eller inleda en sats eller fras, är denna ordföljd rak och frågorna följer V2-regeln (Hahtala-Pirskanen 2005). När man ställer ja/nej-frågor börjar man satsen med det finita verbet men de har samma ordföljd som påståendesatser och frågeordsfrågor. I detta fall följs V2-regeln inte (Ibid.), t.ex. *Bor inte hon i Stockholm?*. Uppmaningssatserna, som har verbet i imperativform, följer inte V2-regeln. Satserna har inte fundament och ofta saknas subjekt (Hahtala-Pirskanen 2005), t.ex. *Kom!*.

Tabell 2. Satsschema för bisatser (Novoselec 2010: 79)

BISATSER		N1	A1	V1	V	N2	A2
Innehåll	<u>Bisatsinledare</u>	<u>Subjekt</u>	<u>Satsadverbial</u>	<u>Finit verb</u>	<u>Infinitiv verb</u> <u>Verbpartikel</u>	<u>Objekt</u> <u>Predikativ</u>	<u>Adverbial</u> (<u>sätt, rum, tid osv.</u>)
Exempel 1	att	Linda	inte	ville	älska	Ture	tillräckligt.
Exempel 2	om	Linda	kanske	kom	på	hans namn	igår

När man talar om ordföljden i bisatser kan man säga att de flesta bisatser börjar med s.k. bisatsinledare eller fogeord som inleder bisatser och förbinder dem med huvudsatser³⁵ (t.ex. *att, om, därför att, medan, när, som*). Efter bisatsinledaren kommer subjektet och satsadverbialet. En skillnad, med avseende på huvudsatserna, är synlig i följderna av det finita verbet som i huvudsatsen kommer på den andra (efter fundamentet och före subjektet) medan i bisatsen kommer det på den fjärde platsen (efter satsadverbialet och före det infinitiva verbet). Bisatserna har inget fundament eftersom de oftast börjar med bisatsinledaren medan subjektet är alltid bisatsens första del. Skillnaden är också synlig i ett faktum att huvudsatsen kan ha rak och omvänd ordföljd medan bisatsen har alltid rak ordföljd. I bisatserna utgör subjekt, adverbial och finit verb mittfält medan infinitiv verb, objekt och adverbial utgör slutfält.³⁶

³⁵ <http://www.satsdelar.se/fogeord.php> (15 februari 2016)

³⁶ <http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/pohjoismaisetkielet/opiskelu/opiskelijaksi/Documents/M.Sundman.pdf> (25 januari 2016)

7.1.2 Analys av ordföljd

Här nedan följer analysen i vilken framlägg fel i ordföljden. Tabell 3 visar antalet studenter per årskurs i procent som använder den felaktigt, följd av bild 1, en grafisk framställning av uppgifterna. I fortsättningen anføres exempel med den felaktiga ordföljden. Andra felen som har ingenting att göra med ordföljden är varken markerade eller rättade här. Alla fel uppdelades i två grupper: fel i huvudsatser och fel i bisatser. Båda grupper uppdelas vidare i undergrupper.

Tabell 3. Antal studenter per årskurs som gör fel i ordföljd (%)

FEL: ordföljd			
åk 2	åk 3	åk 4	åk 5
80 %	96,6 %	90 %	90 %

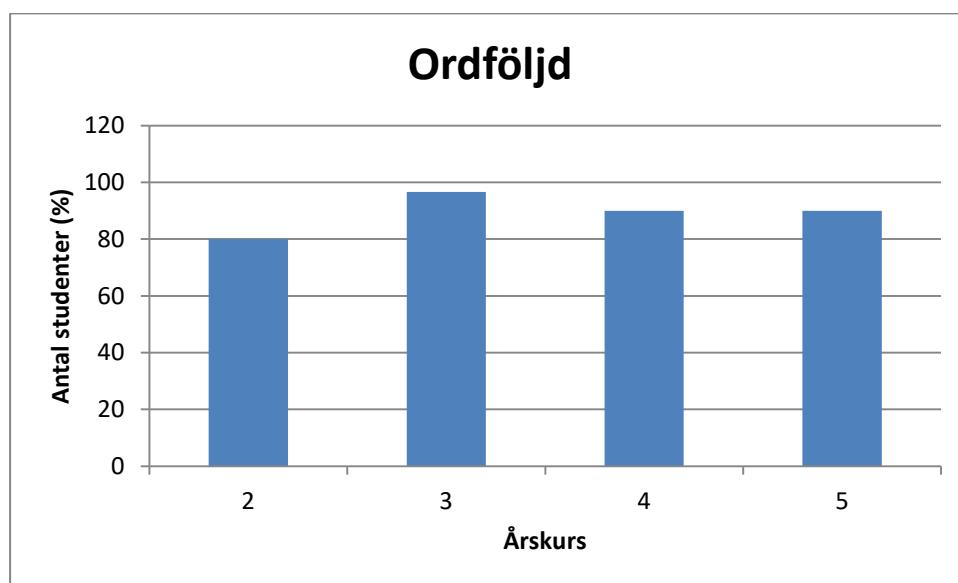


Bild 1. Antal studenter per årskurs som gör fel i ordföljd (%)

Uppgifterna visar att det minsta antalet studenter gör fel i årskurs 2 (80 %). En av orsakerna kan bli att enkla meningar dominerar. Det största antalet finns i årskurs 3 (96,6 %) som kännetecknas av en repetition av de första två årskurserna och en fördjupning av kunskaperna i svenskans syntax. Ett antagande är att studenterna på nytt grubblar över ordföljden och därmed gör fler fel som vanligtvis är tillfälliga. I årskurs 4 och 5 stagnerar resultat (90 % i

varje årskurs). Nu följer exempel med den felaktiga ordföljden som är i två grupper och några undergrupper.

7.1.3 Ordföljd i huvudsats

I början av kapitel 7.1 förklarades i korthet regler för ordföljden i huvudsater som kan presenteras med hjälp av följande formel:

$$\mathbf{F + FV + S + SA + IV/VP + O + A}^{37}$$

Ett av de vanligaste felen gäller placering av det finita verbet i mitt- eller nexusfältet som står på tredje plats i stället för på andra. I detta fall överträds också den s.k. HEFF- regeln (i huvudsatser placeras satsadverbial efter det finita verbet) så studenterna skriver satsadverbialet före detta verb, närmare bestämt på dess plats.

7.1.3.1 Det finita verbets plats

Ofta placerar studenterna det finita verbet på tredje plats, efter satsadverbialet (t.ex. *också* och *inte*), som följs av antingen det infinita verbet eller objektet. Det betyder att satsadverbialet i uppsatserna kommer på det finita verbets plats, d.v.s. att HEFF- regeln inte följs. Detta fel kan visas så här:

$$\mathbf{F + SA + FV + S + SA + IV/VP + O + A}$$

Exempel:

$$\mathbf{F + SA (också, inte) + FV + S (\leftarrow F) + IV + O}$$

Fel: Jag också **ville** säga någonting om Lindas stil. (åk 2)

Rätt: Jag **ville** också säga någonting om Lindas stil. (åk 2)

$$\mathbf{F + SA (också, inte) + FV + S (\leftarrow F) + O}$$

Fel: Borg också **ställer** frågan »vilka är egentligen 'vi'?» och jag säger att »vi» är alla människor vars livet var märkt av teknologi. (åk 3)

Rätt: Borg **ställer** också frågan »vilka är egentligen 'vi'?» och jag säger att »vi» är alla människor vars livet var märkt av teknologi. (åk 3)

³⁷ fundament + finit verb + satsadverbial + infinit verb/verbpartikel + objekt + adverbial

I de följande exemplen framträder preverbal negation. Det betyder att negationen placeras före det finita verbet eller att HEFF-regeln inte följs liksom i de tidigare nämnda meningarna.

I första exemplet innehåller meningen två huvudsatser. Felet finns i den andra huvudsatsen som inleds med den samordnande konjunktionen *och* efter vilken kommer satsadverbialet *inte*, så det finita verbet *förstår* står på tredje plats. Subjektet *eleverna*, som står i fundamentfältet, upprepas *inte* för det är samma i båda satser:

F + FV + S (← F) + SA + O och SA (*inte*) + FV + S (← F) + O + A

Fel: *Eleverna känner inte tillräcklig press och inte förstår sin roll i samhället.* (åk3)

Rätt: *Eleverna känner inte tillräcklig press och förstår inte sin roll i samhället.* (åk3)

Samma typ av fel uppstår i andra meningen som består av bara en huvudsats i vilken det finita verbet *är* *inte* följer efter fundamentet *kommuner och landsting*, utan efter adverbet *inte*:

F + SA (*inte*) + FV + S (← F)

Fel: *Kommuner och landsting inte är statliga myndigheter.* (åk 2)

Rätt: *Kommuner och landsting är inte statliga myndigheter.* (åk 2)

I tredje meningen står *inte* igen före det finita verbet *finns* och efter det formella subjektet *det* som står på fundamentets plats:

F + SA (*inte*) + FV + S

Fel: *I »Vandrarna», varje kapitel handlar om en av de sex personerna, det inte finns ett logiskt och ständigt möster, t.ex. först kommer Edit, då kommer Nils osv.* (åk 5)

Rätt: *I »Vandrarna», varje kapitel handlar om en av de sex personerna, det finns inte ett logiskt och ständigt möster, t.ex. först kommer Edit, då kommer Nils osv.* (åk 5)

Ibland är satserna förknippade med den samordnande konjunktionen *men* efter vilken HEFF-regeln inte följs. Det finita verbet står igen på tredje plats medan satsadverbialet står på den andra:

K³⁸ (men) + F + SA (*inte*) + FV + S

Fel: *Jag betraktar e-böcker som en möjligt som naturligtvis ska spridas och främjas men det inte finns någon anledning till att vanliga böcker ska försvinna.* (åk 4)

³⁸ konjunktion

Rätt: *Jag betraktar e-böcker som en möjligt som naturligtvis ska spridas och främjas men det finns inte någon anledning till att vanliga böcker ska försvinna. (åk 4)*

I de följande meningarna används *men* i början av meningen, d.v.s. före fundamentet. Den inleds en mening och binder ihop dess sats med en sats i en tidigare mening.³⁹ I båda exemplen står tidsadverbialen i fundamentfältet efter vilket använder studenterna först subjektet och sedan det finita verbet. Det kan presenteras med hjälp av den följande formeln:

K (men) + SA + S + FV

Fel: *De ger våra liv illusorisk trygghet och det är kanske lättare att existera på så sätt. Men en dag något **händer** och vi upptäcker att en sådan tillvaro är tom och meningslös. (åk 2)*

Rätt: *De ger våra liv illusorisk trygghet och det är kanske lättare att existera på så sätt. Men en dag **händer** något och vi upptäcker att en sådan tillvaro är tom och meningslös. (åk 2)*

K (men) + SA + S + FV

Fel: *I sin helhet erbjuder romanen saker att tänka på: hur kan man bli förlorad i ens liv och vad man gör då, att man själv måste skapa sig sina möjligheter eller vad livet betyder för oss. Men slutligen jag **tycker** att den (romanen) är ofullgånge. (åk 5)*

Rätt: *I sin helhet erbjuder romanen saker att tänka på: hur kan man bli förlorad i ens liv och vad man gör då, att man själv måste skapa sig sina möjligheter eller vad livet betyder för oss. Men slutligen **tycker** jag att den är ofullgånge. (åk 5)*

I alla nämnda meningar finns samma typ av fel, d.v.s. det finita verbet står inte på andra plats och HEFF-regeln följs inte. De skiljer sig bara enligt olika fundament.

I fundamentfältet står subjekt i 60–70 procent av fallen men ibland kan ett satsadverbial (t.ex. *ibland*, *till exempel*, *tyvärr*) eller ett frågeord (t.ex. *varför*) också inleda en sats. De ofta används i början av meningarna som i detta fall har omvänd ordföljd. Men denna regel följs inte i de följande exemplen. Efter denna typ av fundament använder studenterna rak ordföljd så på andra plats skriver de inte det finita verbet utan subjektet:

F (SA: *ibland*) + S + FV

Fel: *Ibland det **verkar** som böcker är här att säga till oss vad vi skulle tänka, medan bloggen **v**arar mer demokratisk. (åk 4)*

³⁹ <http://www.satsdelar.se/bindeord.php> (5 mars 2016)

Rätt: *Ibland **verkar** det som böcker är här att säga till oss vad vi skulle tänka, medan bloggen varkar mer demokratisk. (åk 4)*

Ibland börjar meningarna med satsadverbialiet *till exempel* som också står på fundamentets plats, men felen finns efter det, d.v.s. efter fundamentet står inte verbet utan subjektet.

F (SA: till exempel) + S + FV + O

Fel: *Till exempel, Greta och Pär **hade** kemi, de skrattade med varandra och pratade, men med Gabriel var det totalt motsatt. (åk 2)*

Rätt: *Till exempel, **hade** Greta och Pär kemi, de skrattade med varandra och pratade, men med Gabriel var det totalt motsatt. (åk 2)*

Samma typ av fel finns i de följande meningarna:

F (SA: till exempel) + S + FV + O (predikativ) + O (prepositionsobjekt)

Fel: *Till exempel, det **var** svårt för mig. (åk 2)*

Rätt: *Till exempel, **var** det svårt för mig. (åk 2)*

F (SA: till exempel) + S + FV + SA

Fel: *Till exempel, **man** behöver inte att vara en professionell författare för att kunna skriva något på bloggen, som idag betraktas som ett fullständigt medium (inte mer bara som en DEL av Internet). (åk 4)*

Rätt: *Till exempel, behöver **man** inte att vara en professionell författare för att kunna skriva något på bloggen, som idag betraktas som ett fullständigt medium (inte mer bara som en DEL av Internet). (åk 4)*

Ett liknande fel uppstår i meningarna som börjar med adverbet *tyvärr* som följs av subjekten *jag* och *det* i stället för de finita verben *tycker* och *kan*:

F (SA: tyvärr) + S + FV

Fel: *Tyvärr, jag **tycker** att gränslandet inte existerar. (åk 3)*

Rätt: *Tyvärr, **tycker** jag att gränslandet inte existerar. (åk 3)*

F (SA: tyvärr) + S + FV + IV + A

Fel: *Tyvärr, det **kan** ändras med en ny lag. (åk 5)*

Rätt: *Tyvärr, **kan** det ändras med en ny lag.* (åk 5)

Ett antagande varför denna typ av felet inträffas är en potentiell påverkan av kroatiska språket i vilket subjektet kan komma efter *naprimjer* eller *nažalost*. I detta fall kan dessa fel karakteriseras som interlingvala.

I det följande exemplet är huvudsatsen en fråga som inleds med frågeordet *varför*. Felet finns i användningen av *rak* i stället för omvänd ordföljd, så subjektet kommer före predikats verbet:

F (frågeord: *varför*) + S + FV

Fel: *Varför ingen **försöker** att lösa dessa problem?* (åk 3)

Rätt: *Varför **försöker** ingen att lösa dessa problem?* (åk 3)

Tidsadverbialen *idag* är också, liksom *alltid*, *aldrig*, *ibland* och *ofta*, vanligt i studenternas uppsatser. Det finns på olika platser i meningarna men felet uppstår när studenterna använder det i början av meningen och placerar det finita verbet efter subjektet och inte före det.

F (tidsadverbial) + S + FV + A

Fel: *Idag Sverige **ligger** på 38:e plats i PISA tester.* (åk 3)

Rätt: *Idag **ligger** Sverige på 38:e plats i PISA tester.* (åk 3)

Vissa meningar börjar med *också* t.ex.:

F (*också*) + FV + S + O (predikativ) + O (prepositionsobjekt)

Fel: ***Också var det** intressant för mig att Greta valde Daniel även om deras testernas resultater skiljer sig.* (åk 2)

Rätt: ***Det var också** intressant för mig att Greta valde Daniel även om deras testernas resultater skiljer sig.* (åk 2)

Fel: ***Också saknar vi** motivation.* (åk 3)

Rätt: ***Vi saknar också** motivation.* (åk 3)

Satsadverbialen *också* står på fundamentets plats och efter det följer det finita verbet och subjektet *det*. Det är också möjligtvis påverkan av kroatiska som tillåter att meningen börjar med *također* som ofta följs av det finita verbet. I andra exemplet finns bara en huvudsats och samma typ av fel uppstår som i den första meningen: satsadverbialen *också* står i fundamentfältet och efter det följer det finita verbet *saknar* och subjektet *vi*. Båda felet kan karakteriseras som

interlingvala. Denna typ av fenomen i studenternas produktion, d.v.s. första språkets inverkan på svenska som främmande språk, kallas **språköverföring** (eng. *language transfer*) (Mitchell & Myles 2004). Inverkan kan bli en indikation av en ofullständig språktillägnelse eller ett resultat av studenternas försök att producera meningarna innan de behärskar målspråket tillräckligt väl (Krashen 2002b).

7.1.3.2 Ingen inversion efter initial bisats

Ett undantag från ovanstående regler är när en bisats står i fundamentfältet och oftast börjar med det bisatsinledande ordet *trots att* eller med den vanligaste konditionala konjunktionen *om* som inleds s.k. frågeformad konditionalsats (Holm & Nylund 1985). I detta fall måste huvudsatsen ha omvänd ordföljd men denna regel följer studenterna inte. Bisatsen kan också betraktas som fundamentet så sattschema för huvudsatser kan användas i följande formel:

F (bisats) + FV + S + SA + IV/VP + O + A

Men oavsett detta börjar studenterna huvudsatsen med subjektet i stället för det finita verbet.

Detta fel kan visas så här:

F (bisats) + S + FV + IV

(huvudsats)

Fel: *Trots att jag tycker innehållet är för mörkt, jag kan säga att stilen är faktiskt jättebra.* (åk 2)

Rätt: *Trots att jag tycker att innehållet är för mörkt, kan jag säga att stilen faktiskt är jättebra.* (åk 2)

F (bisats) + S (formellt subjekt) + SA + FV + S

(huvudsats)

Fel: *Trots att det var några roliga element, det fortfarande var en »reality-show» som jag inte föredrar.* (åk 2)

Rätt: *Trots att det var några roliga element, var det fortfarande en »reality-show» som jag inte föredrar.* (åk 2)

Som tidigare nämnts finns felen också i meningarna i form av de konditionala satserna som inleds med den vanligaste konditionala konjunktionen *om*. I denna typ av meningarna står bisatsen alltid före huvudsatsen (Holm & Nylund 1985) men felet framkommer i huvudsatsen,

d.v.s. regeln för huvudsatserna som finns på andra plats, efter bisatsen, följs inte. Det betyder att huvudsatserna inte börjar med verbet utan med subjektet.

Fel: *Om ett land accepteras i Europeiska unionen, det **skulle** underförstå att landet har inga (inte några) problem med rasism.* (åk 3)

Rätt: *Om ett land accepteras i Europeiska unionen, **skulle** det underförstå att landet har inga (inte några) problem med rasism.* (åk 3)

7.1.4 Ordföljd i bisats

Bisatsernas ordföljd kan också, liksom huvudsatsens, presenteras med en formel:

$$\mathbf{BI}^{40} + \mathbf{S} + \mathbf{SA} + \mathbf{FV} + \mathbf{IV/VP} + \mathbf{O} + \mathbf{A}$$

Formeln visar att rak ordföljd och BIFF-regeln (*inte* kommer före det finita verbet) alltid följs i bisatsen (Bolander 2012). I detta sammanhang finns det vanligaste felet i placering av satsadverbialet (särskilt *inte*), liksom subjektet i indirekta frågor eller när bisatsen står i fundamentfältet och inleds med en underordnande konjunktion.

7.1.4.1 Satsadverbialet efter det finita verbet

De vanligaste satsadverbialen som förekommer är *alltid*, *ofta*, *ibland*, *faktiskt*, *redan* och särskilt *inte* (se delkapitel 7.1.2.2). I många exempel följs BIFF-regeln inte så satsadverbialet finns efter det finita verbet. Detta fel kan visas med formeln:

$$\mathbf{BI} + \mathbf{S} + \mathbf{FV} + \mathbf{SA}$$

Exempel:

$$\mathbf{BI} (\mathbf{att}) + \mathbf{S} + \mathbf{FV} + \mathbf{SA}$$

Fel: *Det betyder att då att en chocklad är **alltid** rasistisk eftersom den är brun!* (åk 3)

Rätt: *Det betyder att då att en chocklad **alltid** är rasistisk eftersom den är brun!* (åk 3)

Fel: *I kroatisk är problemet mer seriöst än i svenskan för att reglerna är **ofta** kontrara i olika grammatikböcker.* (åk 4)

Rätt: *I kroatisk är problemet mer seriöst än i svenskan för att reglerna **ofta** är kontrara i olika grammatikböcker.* (åk 4)

⁴⁰ bisatsinledare/bindeord/fogeord

- Fel: *Det som är intressant är att perspektivet skiftar **ibland** och då får vi historien berättad ur en annan synpunkt, till exempel Idas eller hans dotters, och inte bara Oscars. (åk 5)*
- Rätt: *Det som är intressant är att perspektivet **ibland** skiftar och då får vi historien berättad ur en annan synpunkt, till exempel Idas eller hans dotters, och inte bara Oscars. (åk 5)*

BI (eftersom) + S + FV+ SA

- Fel: *Men på ett visst sätt är den också en väldigt generaliserad text eftersom den handlar **faktiskt** om oss - om läsare, om varje enskild person som läser novellen. (åk 2)*
- Rätt: *Men på ett visst sätt är den också en väldigt generaliserad text eftersom den **faktiskt** handlar om oss - om läsare, om varje enskild person som läser novellen. (åk 2)*

BI (som) + S + FV+ SA

- Fel: *Man kan också anse att e-bokläsare är bättre när det gäller ekologi och skogar eftersom det är onödigt att dra så många papper. Men å andra sidan har böcker, som jag har **redan** sagt, många positiva drag som (det) är omöjligt att gottgöra med elektronik och digitalisering. (åk 4)*
- Rätt: *Man kan också anse att e-bokläsare är bättre när det gäller ekologi och skogar eftersom det är onödigt att dra så många papper. Men å andra sidan har böcker, som jag **redan** har sagt, många positiva drag som (det) är omöjligt att gottgöra med elektronik och digitalisering. (åk 4)*

7.1.4.2 Placering av *inte*

De flesta fel sker i placering av adverbet, satsnegationen, *inte* som är ett välkänt problem för alla som lär sig svenska som främmande språk. Placeringen av *inte*, som tidigare nämnts, beror på satsen i vilken det finns, d.v.s. om det finns i huvudsatsen, använder man HEFF-regeln, men om det finns i bisatsen, följer man BIFF-regeln (Bjerkstig 2012). Eftersom det största antalet studenter placerar detta adverbial felaktigt i bisatserna handlar detta delkapitel om BIFF-regeln. Denna regel har också ett undantag: *att-* och *därför att-*satser som ofta får huvudsatsordföljd (Bolander 2012) i vilken *inte* kommer efter det finita verbet.

Nedanstående tabell 4 visar antalet studenter per årskurs i procent som gör detta fel, följd av bild 2, en grafisk framställning av uppgifterna.

Tabell 4. Antal studenter per årskurs som placerar *inte* felaktigt (%)

FEL: <i>inte</i>			
åk 2	åk 3	åk 4	åk 5
53,3 %	60 %	33,3 %	46,6 %

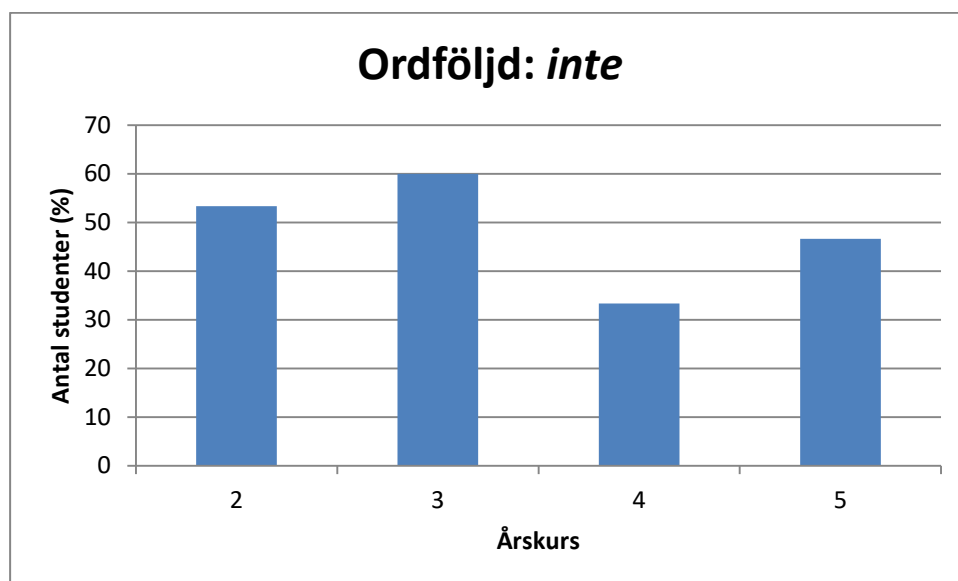


Bild 2. Antal studenter per årskurs som placerar *inte* felaktigt (%)

Bild 2 visar en lite annorlunda situation än bild 1 i vilken framlades andra typer av ordföljdens fel tillsammans med *inte*. Här finns det minsta antalet studenter som gör fel i årskurs 4 (33,3 %) och sedan i årskurs 5 (46,6 %). I årskurs 4 kan man märka en stor framgång om man jämför den med årskurserna 2 (53,3 %) och 3 (60 %). I årskurs 3 finns det största antalet studenter som placerar *inte* felaktigt (60 %). I kapitel 7.1 nämndes att i denna årskurs repeteras de första två årskurserna och fördjupas kunskaper i svenskans syntax, så ett antagande kan också bli att studenterna på nytt grubblar över ordföljden, samt satsadverbialens placering, och därmed gör fler fel som vanligtvis är tillfälliga. De vanligaste felen är de följande:

Bisatserna skiljer sig på grund av fogaord eller bisatsinledande ord. De inleds ofta med *eftersom*, *när*, *som* eller med *om* i konditionala satser. Men i varje bisats finns inte satsadverbialet *inte* efter subjektet utan det finita verbet, d.v.s. BIFF-regeln följs inte. Detta fel kan också framställas med formeln som ser ut så här:

BI + S + FV+ SA (inte) + IV/VP + O + A

Felen uppstår i de nedannämnda situationerna och visas också i formlerna.

a. När bisatsen börjar med de bisatsinledande orden, t.ex. eftersom, när och som:

BI (eftersom) + S + FV+ SA (inte)

Fel: *Idag är det kanske lättare att leva än förr eftersom vi är **inte** hungriga, vi har vackra hus, vi är utbildade och vi kan tänka med våra egna huvuden. (åk 2)*

Rätt: *Idag är det kanske lättare att leva än förr eftersom vi **inte** är hungriga, vi har vackra hus, vi är utbildade och vi kan tänka med våra egna huvuden. (åk 2)*

BI (eftersom) + S + FV+ SA (inte) + O

Fel: *I Kroatien har vi inte så mycket rasism eftersom det finns **inte** många olika kulturer som i Sverige. (åk 3)*

Rätt: *I Kroatien har vi inte så mycket rasism eftersom det **inte** finns många olika kulturer som i Sverige. (åk 3)*

BI (när) + S + FV+ SA (inte) + A

Fel: *Det finns punkter i våra liv när vi vet **inte** precis vem vi är. (åk 2)*

Rätt: *Det finns punkter i våra liv när vi **inte** vet precis vem vi är. (åk 2)*

BI (som) + FV+ SA (inte) + O (predikativ)

Fel: *Kanske väntar jag mig alltför (mycket) av detta program, men det är något som är **inte** vetenskapligt. (åk 2)*

Rätt: *Kanske väntar jag mig alltför (mycket) av detta program, men det är något som **inte** är vetenskapligt. (åk 2)*

b. I konditionala satser:

bisats + huvudsats

BI (om) + S + FV + SA (inte) + O + A + huvudsats

Fel: *Om du tar **inte** det på allvar, kan serien vara mycket roligt. (åk 2)*

Rätt: *Om du **inte** tar det på allvar, kan serien vara mycket roligt. (åk 2)*

bisats + huvudsats

BI (om) + S + FV + SA (inte) + VP + A + huvudsats

Fel: *Ja, en bra bok eller novell kan göra att man känner bättre eftersom den säger inte »du får göra det och det; om du ser **inte** ut på detta vis, ska ingen tycka om dig.» (åk 2)*

Rätt: *Ja, en bra bok eller novell kan göra att man känner bättre eftersom den inte säger »du får göra det och det; om du **inte** ser ut på detta vis, ska ingen tycka om dig.» (åk 2)*

7.1.4.3 Rak ordföljd används inte

Tidigare nämndes att bisatserna har rak ordföljd som regel (Holm & Nylund 1985) men i följande exempel följs denna regel inte:

a. I indirekta frågor

När man gör en indirekt fråga, förenar man huvudsatsen och bisatsen med ett frågeord, t.ex. med *hur* och *varför*, och följer rak ordföljd (Holm & Nylund 1985). I studenternas meningar står subjektet dock efter det finita verbet så de har omvänd ordföljd. Exempel:

BI (hur) + FV + S + IV+VP

Fel: *Hon skrev novellen att hjälpa alla människor som kanske var eller är på samma situationen och hur kan **de** dra fram. (åk 2)*

Rätt: *Hon skrev novellen att hjälpa alla människor som kanske var eller är på samma situationen och hur **de** kan dra fram. (åk 2)*

BI (hur) + FV + S

Fel: *Martha letar efter sin saknade far, men vi får inte veta hur slutar **hennes historia**. (åk 5)*

Rätt: *Martha letar efter sin saknade far, men vi får inte veta hur **hennes historia** slutar. (åk 5)*

BI (varför) + FV + S + O

Fel: *Jag undrar varför gör **vi** det? (åk 3)*

Rätt: *Jag undrar varför **vi** gör det? (åk 3)*

b. När bisatsen står på första plats och inleds med de underordnande konjunktionerna

I de följande exemplen handlar det om *eftersom* och *när* och i båda står bisatserna på första plats.

bisats + huvudsats

BI (eftersom) + FV + S + huvudsats

Fel: *Eftersom är Sverige ett multietnisk land måste vara mycket försiktig med vad och hur man ska annonsera och reklamera utan rasistiskt klang.* (åk 3)

Rätt: *Eftersom Sverige är ett multietnisk land måste vara mycket försiktig med vad och hur man ska annonsera och reklamera utan rasistiskt klang.* (åk 3)

bisats + huvudsats

BI (när) + FV + S + O + huvudsats

Fel: *När tänker man på ordet »rasism» kommer en påbilder brinnande korsar, Ku-klux-klanen i vita mantel, primitivism, fundamentalism, neo-nazism osv.* (åk 3)

Rätt: *När man tänker på ordet »rasism» kommer en påbilder brinnande korsar, Ku-klux-klanen i vita mantel, primitivism, fundamentalism, neo-nazism osv.* (åk 3)

De flesta fel i ordföljden, utom placeringen av vissa satsadverbial (t.ex. *ibland, till exempel och tyvärr*) i fundamentfältet som kan karakteriseras som det interlingvala, är intralingvala. Det betyder att de är en följd av regler som inte är behärskade. Denna typ av fel inbegriper övergeneralisering och simplifikation så de kan betraktas på två sätt: 1. det handlar om övergeneraliseringen eftersom studenterna använder samma regler i bisatser som avser endast huvudsatser och vice versa; 2. det handlar om simplifikationen eftersom studenterna använder samma regler för huvudsatser och bisatser. Men ofta är det svårt att urskilja dem så de definieras bara som intralingvala.

7.2 Pronomen

Den enklaste definitionen av pronomen är att de är ord som ersätter substantiv, d.v.s. det handlar om ord som »man använder istället för namn på en person, sak, djur eller växt för att variera språket». Man använder dem också för att slippa upprepningar i språket.⁴¹ De har tre kasus: subjektform, objektform och genitiv (genitiv av personliga pronomen ofta kallas possessiva pronomen). Det finns flera typer av pronomen (Holm & Nylund 1985):

- I. Personliga pronomen har två former, d.v.s. de kan framkomma som subjekt (*jag, du, han, hon, den, det, vi, ni, de*) eller objekt (*mig, dig, honom, henne, den, det, oss, er, dem*).
- II. Possessiva pronomen (*min, din, hans, hennes, dess, vår, er, deras*) eller genitiv av personliga pronomen böjs enligt substantivets genus (t.ex. *min, mitt, mina* osv.). De är »ett adjektiviskt pronomen som talar om vem som äger något» (Holm & Nylund 1985:

⁴¹ <http://www.ordklasser.se/pronomen.php> (15 mars 2016)

60). Det är viktigt att säga att *han, hon, det* och *de*, d.v.s. tredje person av singularis och pluralis, har två olika typer av possessiva pronomen (Holm & Nylund 1985). En av dem nämndes ovan. Andra typen är s.k. reflexiva possessiva pronomen (*sin, sitt, sina*) som »syftar tillbaka på subjektet i samma sats» (Holm & Nylund 1985: 62) och som aldrig kan bli en del av subjektet. Det kan bara bli *hans, hennes, dess* och *deras*. *Sin, sitt, sina* används »när pronomenet står i objektsställning (eller liknande position, t. ex. prepositionsuttryck) och när detta objekt (eller prepositionsuttryck) syftar (pekar) på subjektet i satsen» (Holm & Nylund 1985: 63).

- III. Reflexiva pronomen syftar på subjektet i satsen (Holm & Nylund 1985) och man använder dem »istället för ett substantiv för att visa, att den som utförde handlingen också blev utsatt för den».⁴² De används bara om tredje person i formen *sig* medan i första och andra person används objektsformen av det personliga pronomenet (*mig, dig, oss, er*) (Bolander 2012). Vissa verb i svenska språket kommer alltid med ett reflexivt pronomen. Det handlar om s.k. reflexiva verb som »beskriver en handling, som påverkar någon eller något som har utfört den»⁴³ (t.ex. *tvätta sig, kamma sig, gifta sig* osv).
- IV. Relativa pronomen (t.ex. *som, vars/vilkas, vilken/vilket/vilka, vilket/något som*), enligt Fasth och Kannermark (1997), syftar på närmast föregående ord, uttryck eller sats. Detta eller dessa ord kallas korrelat. De inleder bisatser (s.k. bisatsinledare) och kan vara subjekt, objekt eller adverbial (Ibid.).
- V. Demonstrativa pronomen (t.ex. *den här/den där, denna, sådan* osv.) används när man utpekar om vad eller vem man talar om (Holm & Nylund 1985).
- VI. Determinativa pronomen (t.ex. *den, det, de, dem ... som/vilken/där*) syftar på en relativ bisats som inte kan utelämnas eftersom den är nödvändig för sammanhanget (Fasth & Kannermark 1998). Om ett substantiv kommer efter det determinativa pronomenet, står det oftast i obestämd form (Ibid.).
- VII. Interrogativa pronomen eller frågande pronomen (t.ex. *vem, vad, vilken* osv.) »används för att fråga efter saker, personer eller företeelser, dvs substantiv» (Bolander 2012: 113) och inleder en direkt (inbegriper en direkt kommunikation som kräver ett svar och alltid har ett frågetecken) eller indirekt fråga (motsvarar en fråga med innehållet men det finns i en form av bisatsen, och har inte ett frågetecken utan en punkt) (Holm & Nylund 1985).

⁴² <http://www.ordklasser.se/reflexiva-pronomen.php> (15 mars 2016)

⁴³ <http://www.ordklasser.se/olika-sorters-verb.php> (15 mars 2016)

VIII. Indefinita pronomen (t.ex. *någon, ingen, man* osv.) är obestämda pronomen. Detta namn betyder att de betecknar något obestämt. Man kan använda dem när man talar om personer, djur eller saker (Holm & Nylund 1985).

Tabell 9 visar antalet studenter per årskurs i procent som använder pronomen felaktigt, följd av bild 3, en grafisk framställning av dessa uppgifter. Sedan analyseras fel i studenternas uppsatser. Efteråt isoleras och analyseras bara ett av dem, precis användningen av *de* och *dem*, som är ett av de vanligaste felen. Här vill också betraktas om det första språket påverkar studenternas inläring av främmande språk.

Tabell 9. Antal studenter per årskurs som använder pronomen felaktigt (%)

FEL: pronomen			
åk 2	åk 3	åk 4	åk 5
43,3 %	73,3 %	56,7 %	66,7 %

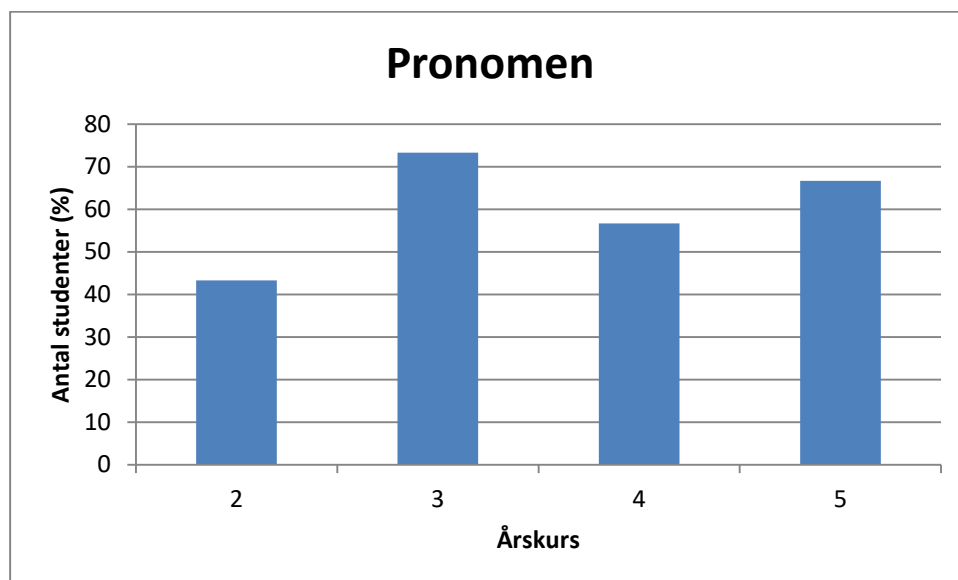


Bild 3. Antal studenter per årskurs som använder pronomen felaktigt (%)

Resultaten visar att det minsta antalet studenter, liksom i ordföljden (se bild 1), gör fel i årskurs 2 (43,3 %). Orsaken kan bli det samma: enkla meningar. Studenterna förknippar också elementära kunskaper som de lärde sig i årskurs 1 och lär sig hur att skriva mer komplexa

meningarna. De flesta använder pronomen felaktigt i årskurs 3 (73,3 %). Samma antagande gäller som för ordföljden (se kapitel 7.1). I årskurs 4 kan man märka en större framgång (56,7 %) men i årkurs 5 ökar antalet studenter igen (66,7 %). I detta kapitel uppdelades alla fel också i några grupper och undergrupper. Nu följer exempel med de vanligaste felen när det gäller studenternas användning av pronomen. De har också andra felen som har ingenting att göra med pronomen men de är inte rättade här.

7.2.1 Kongruensböjningsproblem: fel genus hos pronomenet

Problem med kongruensböjningen framkommer i vissa typer av pronomen som böjs efter fel genus. Denna typ av fel uppstår med de följande pronomina:

a. Possessiva pronomen

Exempel:

Fel: *min* hjärta (**ett** hjärta) (åk 2)

Rätt: *mitt* hjärta (åk 2)

Fel: *min* tänkande (**ett** tänkande) (åk 2)

Rätt: *mitt* tänkande (åk 2)

Fel: *vår* problem (**ett** problem) (åk 3)

Rätt: *vårt* problem (åk 3)

Fel: *Gränsland* är *vår* försvinnande. (**ett** försvinnande) (åk 3)

Rätt: *Gränsland* är *vårt* försvinnande. (åk 3)

b. Reflexiva possessiva pronomen

Exempel:

Fel: *I sista meningen av den här citaten tecknar författaren en stark och livlig bild - kvinnan drunkar i sitt eget liv, i **sitt** verklighet.* (**en** verklighet) (åk 2)

Rätt: *I sista meningen av den här citaten tecknar författaren en stark och livlig bild - kvinnan drunkar i sitt eget liv, i **sin** verklighet.* (åk 2)

Fel: *Men allting har **sin** pris.* (**ett** pris) (åk 3)

Rätt: *Men allting har **sitt** pris.* (åk 3)

Fel: ***sitt** funktion* (**en** funktion) (åk 5)

Rätt: *sin funktion* (åk 5)

c. Demonstrativa pronomen

Exempel:

Fel: *När jag läste för första gången **det** här texten.* (åk 2)

Rätt: *När jag läste för första gången **den** här texten.* (åk 2)

Fel: ***den** där avsnittet* (åk 2)

Rätt: ***det** där avsnittet* (åk 2)

Fel: ***detta** fråga (en fråga)* (åk 3)

Rätt: ***denna** fråga* (åk 3)

Fel: ***detta** produkt (en produkt)* (åk 3)

Rätt: ***denna** produkt* (åk 3)

Fel: ***denna** tema (ett tema)* (åk 4)

Rätt: ***detta** tema* (åk 4)

d. Indefinita pronomen

Exempel:

Fel: ***något** typ (en typ)* (åk 3)

Rätt: ***någon** typ* (åk 3)

Fel: ***någon** ghetto (ett ghetto)* (åk 3)

Rätt: ***något** ghetto* (åk 3)

Fel: ***något** bakgrundsbild (en bakgrundsbild)* (åk 3)

Rätt: ***någon** bakgrundsbild* (åk 3)

e. Relativa pronomen

Exempel:

Fel: *...att beskriva världen i **vilket** robot har nästan allting människor har... (en robot)* (åk 3)

Rätt: *...att beskriva världen i **vilken** robot har nästan allting människor har... (åk 3)*

7.2.2 Subjektsformen av personliga pronomen i stället för dess objektsform

Ibland använder studenterna subjektsformen i prepositionsfraser, närmare bestämt efter preposition (t.ex. *för, med, av*), i stället för objektsformen som »beskriver någon eller något som blir påverkad eller utsatt för en handling»⁴⁴. Dess form kan relateras till kroatiska språket när man översätter ens meningar (t.ex. efter prepositionen *za* följer substantivet i ackusativ som markerar direkt objekt). Många svenskar har också problem med användningen av pronomenets korrekta form. Korrekturläsaren Anne Gjelstrup påstår att åtminstone nio av tio svenskar säger *Jag ska ringa han* i stället *Jag ska ringa honom*.⁴⁵

Exempel:

Fel: För **hon** var det också svårtare eftersom hon har barn och i slutet kom till sjukhuset:

»Du sitter i sjukhusparken (...) med dina barn och din man.» (åk 2)

Rätt: För **henne** var det också svårtare eftersom hon har barn och i slutet kom till sjukhuset: »Du sitter i sjukhusparken (...) med dina barn och din man.» (åk 2)

7.2.3 Felaktig användning av possessiva och reflexiva possessiva pronomen

I inledningen till kapitel 7.2 nämns att possessiva pronomen betecknar ägaren och att de är del av subjekt och ersätter adjektiv, medan reflexiva possessiva pronomen *sin/sitt/sina* syftar på subjektet i samma sats och används när pronomenet står i objektsställning. Men i båda fallen använder många studenter bara de possessiva pronomina.

Exempel:

Fel: Greta och killarna hade **deras** hus Staffan och tjejerna detsamma. (åk 2)

Rätt: Greta och killarna hade **sitt** hus Staffan och tjejerna detsamma. (åk 2)

Pronomenet *sitt* syftar tillbaka på subjektet *Greta och killarna* och står i objektsställning.

Fel: Invandrarna som lever i Zagreb tycker om **deras** nya stad. (åk 3)

Rätt: Invandrarna som lever i Zagreb tycker om **sin** nya stad. (åk 3)

Pronomenet *sin* syftar också på subjektet *invandrarna* i objektsställning.

Fel: Maciej Zaremba, svensk journalist, skriver om detta ämne i **hans** artikel. (åk 3)

Rätt: Maciej Zaremba, svensk journalist, skriver om detta ämne i **sin** artikel. (åk 3)

⁴⁴ <http://www.ordklasser.se/personliga-pronomenphp> (17 mars 2016)

⁴⁵ <http://www.aftonbladet.se/debatt/article10875483.ab> (23 februari 2016)

Sin finns i prepositionsuttryck och står som attribut till substantivet *Maciej Zaremba, svensk journalist*.

Fel: *Sedan har vi storgruppstudier som beskriver hur barn förändrar **deras** beteende och språk i förhållande till **deras** miljö...* (åk 4)

Rätt: *Sedan har vi storgruppstudier som beskriver hur barn förändrar **sitt** beteende och språk i förhållande till **sin** miljö...* (åk 4)

I detta exempel används det possessiva pronomenet felaktigt på två platser. I meningen måste pronomen syfta på subjektet *barn* så man måste använda reflexiva possessiva pronomen *sitt* och *sin* som i första delen finns i objektsställning medan i andra i prepositionsuttryck.

Fel: *Kulissen bakom romanen är Stockholm där huvudpersonerna »vandrar» varje dag och försöker att komma på en lösning på **deras** problem.* (åk 5)

Rätt: *Kulissen bakom romanen är Stockholm där huvudpersonerna »vandrar» varje dag och försöker att komma på en lösning på **sina** problem.* (åk 5)

Pronomenet *sina* syftar också tillbaka på subjektet *huvupersonerna*. Det står i prepositionsuttryck och används attributivt.

7.2.4 Felaktig användning av reflexiva pronomen

a. Formen *sig* i alla personer och numerus

I många meningar används bara formen *sig* oavsett handlar det om första, andra eller tredje person i singularis och pluralis. Det kan antas att kroatiskan påverkar sådana fel eftersom i detta språk förekommer reflexiva pronomen i form av *sebe/se*, *sebi/si* osv., så denna typ av fel kan också karakteriseras som interlingval.

Exempel:

Fel: *Persona är som en mask man har på sig, den representerar vår vilja och förmåga att bära **sig** åt mot omvärlden på ett acceptabelt sätt.* (åk 2)

Rätt: *Persona är som en mask man har på sig, den representerar vår vilja och förmåga att bära **oss** åt mot omvärlden på ett acceptabelt sätt. (vi > oss)* (åk 2)

Fel: *»vad hade jag på **sig** när vi först träffades?»* (åk 2)

Rätt: *»vad hade jag på **mig** när vi först träffades?»* (jag > mig) (åk 2)

Fel: *Men jag tror att det var en nyttig erfarenhet för mig och mina kollegor för att lära sig att skriva detta slags uppsatsen....* (åk 4)

Rätt: *Men jag tror att det var en nyttig erfarenhet för mig och mina kollegor för att lära oss att skriva detta slags uppsatsen....* (vi > oss) (åk 4)

Fel: *Min andra kärlek är barn och förra året beslutade jag sig för att delta några ämnen i lärarseminarium för att bli lärare i förskolan.* (åk 4)

Rätt: *Min andra kärlek är barn och förra året beslutade jag mig för att delta några ämnen i lärarseminarium för att bli lärare i förskolan.* (åk 4)

b. Reflexiva pronomen med verb som inte är reflexiva

Ibland står dessa pronomen tillsammans med verb som inte är reflexiva.

Exempel:

Fel: *...då började alla fokusera sig på hur bra systemet är...* (åk 3)

Rätt: *...då började alla fokusera (-) på hur bra systemet är...* (åk 3)

7.2.5 Felaktig användning av relativa pronomen: fel genitivform av som

När det handlar om relativa pronomen uppstår felen i genitiv singularis till *som* i bisatsen, d.v.s. genitivform av *som* är *vars* som syftar tillbaka på subjektet men studenterna använder *vilkens*, genitivform av *vilken*, som syftar på hela huvudsatsen.

Exempel:

Fel: *Hon är en ensamstående mor vilkens son inte pratar och kanske är autistisk.* (åk 5)

Rätt: *Hon är en ensamstående mor vars son inte pratar och kanske är autistisk.* (åk 5)

7.2.6 Felaktig användning av interrogativa pronomen

Det interrogativa pronomenet står som subjekt i en bisats utan som

De flesta fel sker när interrogativa pronomenen, t.ex. *vad*, *vem* och *vilka*, är subjekt i bisatsen. I detta fall måste man lägga till *som*. I många uppsatser används bara interrogativa pronomen i stället.

Exempel:

Fel: *Jag tyckte om det eftersom vi kan se vad (-) spelar roll för att man bli förälskad.* (åk 2)

Rätt: *Jag tyckte om det eftersom vi kan se vad som spelar roll för att man bli förälskad. (åk 2)*

Fel: *Serien är full av nyttig information som den här och till slut ska vi se om vetenskap kan definiera en äkta kärlekskod eller finns det någon känsla i magen som bestämmer vem (-) är passande för oss? (åk 2)*

Rätt: *Serien är full av nyttig information som den här och till slut ska vi se om vetenskap kan definiera en äkta kärlekskod eller finns det någon känsla i magen som bestämmer vem som är passande för oss? (åk 2)*

Fel: *Staffan och Greta måste välja mellan de kandidaternas faktorer och säga vilka (-) passar bäst dem. (åk 2)*

Rätt: *Staffan och Greta måste välja mellan de kandidaternas faktorer och säga vilka **som** passar bäst dem. (åk 2)*

7.2.7 Felaktig användning av indefinita pronomen

a. Pronomenet *man* utelämnas

Ofta skriver studenterna inte *man* på subjektets plats:

Exempel:

Fel: *Hon säger det till varje person och när man läser kan (-) lättare upplever hennes orden. (åk 2)*

Rätt: *Hon säger det till varje person och när man läser kan **man** lättare upplever hennes orden. (åk 2)*

Fel: *Eftersom är Sverige ett multietniskt land måste (-) vara mycket försiktig med vad och hur man ska annonsera och reklamera utan rasistisk klang. (åk 3)*

Rätt: *Eftersom är Sverige ett multietniskt land måste **man** vara mycket försiktig med vad och hur man ska annonsera och reklamera utan rasistisk klang. (åk 3)*

b. *En* i stället för *man*

Ibland använder studenterna objektsformen *en* i stället för subjektformen *man* eller ersätter den med *han* som, enligt Holm och Nylund (1985), aldrig skulle göras i svenskan. Under de senaste tio åren har *en* i stället för *man* också setts i ett informellt språkbruk. I detta fall handlar det om påverkan av engelskans indefinita pronomen *one*.

Exempel:

Fel: När tänker man på ordet »rasism» kommer **en** på bilder av brinnadne korsar, Ku-klux-klanen i vita mantel, primitivism, fundamentalism, neo-nazism osv. (åk 3)

Rätt: När tänker man på ordet »rasism» kommer **man** på bilder av brinnadne korsar, Ku-klux-klanen i vita mantel, primitivism, fundamentalism, neo-nazism osv. (åk 3)

Fel: Dessutom kan man säga att läsplattan är väldigt ekonomisk eftersom **en** behöver inte köpa böcker som kostar mycket och som är enligt mig fördyra idag. (åk 4)

Rätt: Dessutom kan man säga att läsplattan är väldigt ekonomisk eftersom **man** behöver inte köpa böcker som kostar mycket och som är enligt mig fördyra idag. (åk 4)

Fel: ...man måste ha tekniken just som **han** måste ha mat eller vatten... (åk 3)

Rätt: ...man måste ha tekniken just som **man** måste ha mat eller vatten... (åk 3)

c. Ingen, inget och inga i bisatsen

I uppsatserna uppstår felet också i användningen av formerna *ingen*, *inget* och *inga* i bisatsen som i detta fall ändrar sin form i *inte...någon*, *inte...något* och *inte...några*. I meningarna löses deras form inte upp oavsett handlar det om huvudsatsen med enkelt tempus eller bisatsen, d.v.s. de förekommer alltid som *ingen*, *inget* och *inga*.

Exempel:

Fel: Det visade att även om det syns att det finns **ingen** attraktion mellan personer, det alltid finns något under ytan som kan fånga uppmärksamheten hos oss. (åk 2)

Rätt: Det visade att även om det syns att det **inte** finns **någon** attraktion mellan personer, det alltid finns något under ytan som kan fånga uppmärksamheten hos oss. (åk 2)

Fel: Om man vill hitta den rätta personen så måste man stänga ögonen och öppna sitt hjärta, eftersom kärlek har **ingen** kropp. (åk 2)

Rätt: Om man vill hitta den rätta personen så måste man stänga ögonen och öppna sitt hjärta, eftersom kärlek **inte** har **någon** kropp. (åk 2)

Fel: Staden är full av konstiga och excentriska personer och det verkar att det finns **ingen** normal där. (åk 3)

Rätt: Staden är full av konstiga och excentriska personer och det verkar att det **inte** finns **någon** normal där. (åk 3)

Fel: ...så att det finns **inga** utveckling av svenska termer inom området... (åk 5)

Rätt: ...så att det **inte** finns **någon** utveckling av svenska termer inom området... (åk 5)

7.2.8 Användning av *de* och *dem*

Ett av de vanligaste felen, när det gäller pronomen, är användningen av det personliga pronomenets subjektform *de* och dess objektsform *dem*. Oftast skriver studenterna bara subjektformen oberoende av om substantiv, som detta pronomen byter ut, är subjekt eller objekt. Samma problem har svenskar om vilket har skrivits många artiklar. I dem kan man hitta råd hur man kan veta vilken form man måste använda, t.ex.: »Skillnaden mellan 'de' och 'dem' är alltså samma skillnad som finns mellan 'ni' och 'er', och för den delen mellan 'jag' och 'mig' och mellan 'hon' och 'henne'. Detta kan man använda som knep för att skilja 'de' och 'dem' – man provar helt enkelt att sätta in 'jag' eller 'mig' istället [...] Ett sista generellt råd: Om du trots dessa tips hamnar i en situation där du tvekar – välj hellre 'de' än 'dem'. För det första är de statistiskt smart, för i nio av tio fall är 'de' rätt och 'dem' fel. För det andra stör ett felaktigt använt 'dem' mer än ett felaktigt använt 'de'». ⁴⁶

I detta kapitel visar tabell 11 antalet studenter i procent som använder dessa pronomen felaktigt, följd av bild 4, en grafisk framställning av uppgifterna.

Tabell 11. Antal studenter per årskurs som använder *de* och *dem* felaktigt (%)

FEL: <i>de</i>, <i>dem</i>			
åk 2	åk 3	åk 4	åk 5
20 %	30 %	13,3 %	23,3 %

⁴⁶ <http://blog.svd.se/sprak/2011/06/02/de-eller-dem/> (23 februari 2016)

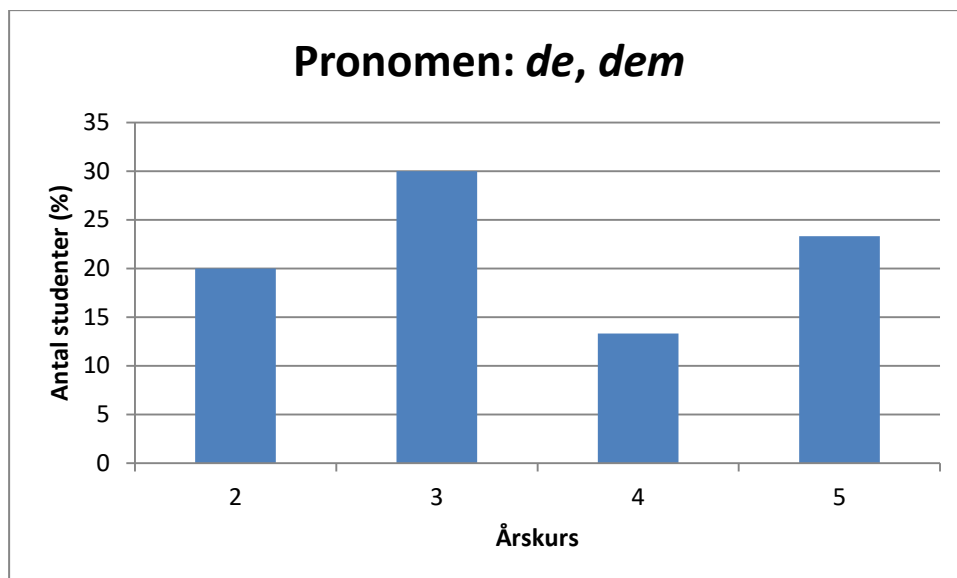


Bild 4. Antal studenter per årskurs som använder *de* och *dem* felaktigt (%)

Bild 4, liksom förgående bild 3, visar att de flesta studenter använder *de* och *dem* felaktigt i årskurs 3 (30 %). Det minsta antalet studenter använder dessa pronomen felaktigt i årskurs 4 (13,3 %) medan i årskurs 5 ökar detta antal igen (23,3 %). Årskurs 2 (20 %) och 5 har liknande resultat.

Nu följer exempel som också har andra fel som har ingenting att göra med dessa pronomen och de är varken markerade eller rättade här.

a. *De* efter transitiva verb

Vid transitiva verb (t.ex. *tycker om*, *behöver*, *se*, *beskriver* osv.), enligt Bolander (2012), finns ett direkt objekt som »beskriver en handling som gäller någon eller något och detta är utsatt i meningen»⁴⁷. I detta sammanhang handlar det om pronomenet *dem* men studenterna använder subjektformen *de* i stället.

Exempel:

Fel: *En sak som jag tycker är märkbar i svenska sagor serier eller texter är det att de är för koncentrerade på vad andra människor tycker om de.* (åk 2)

Rätt: *En sak som jag tycker är märkbar i svenska sagor serier eller texter är det att de är för koncentrerade på vad andra människor tycker om dem.* (åk 2)

Fel: *Varje samhälle behöver de.* (åk 3)

Rätt: *Varje samhälle behöver dem.* (åk 3)

⁴⁷ <http://www.ordklasser.se/transitivt-och-intransitivt-verb.php> (25 mars 2016)

Fel: *Till exempel, Steffan och Greta ska lukta och höra alla potentiella partners men utan att se **de**.* (åk 2)

Rätt: *Till exempel, Steffan och Greta ska lukta och höra alla potentiella partners men utan att se **dem**.* (åk 2)

Fel: *... när kandidaterna måste välja ut tio saker som de tyckte beskriver **de** bäst ...* (åk 2)

Rätt: *... när kandidaterna måste välja ut tio saker som de tyckte beskriver **dem** bäst ...* (åk 2)

b. Subjektsformen *de* som prepositionsobjekt

Prepositionsobjekt inleds med en preposition (t.ex. *av, för, med, på, mellan*) som står mellan verbet och nominalfrasen Bolander (2012). Men i många prepositionsfraser skriver studenterna ofta subjektsformen *de* i stället för objektsformen *dem*.

Exempel:

Fel: *Greta och Staffan hade hjälp med det; en psykolog hade skrivit tester för **de** och deras kandidater så de kan få veta vem har en kompatibel personlighet.* (åk 2)

Rätt: *Greta och Staffan hade hjälp med det; en psykolog hade skrivit tester för **dem** och deras kandidater så de kan få veta vem som har en kompatibel personlighet.* (åk 2)

Fel: *Till sist Staffan och Greta valde sina favoriter och en av **de** verkligen hittade kärlek med hjälp av vetenskap.* (åk 2)

Rätt: *Till sist Staffan och Greta valde sina favoriter och en av **dem** verkligen hittade kärlek med hjälp av vetenskap.* (åk 2)

Fel: *Några av **de** är studenter.* (åk 3)

Rätt: *Några av **dem** är studenter.* (åk 3)

Fel: *... att tillbringa lite mer tid med **de** ...* (åk 2)

Rätt: *... att tillbringa lite mer tid med **dem**...* (åk 2)

Fel: *... för att gå på middag med **de** och ha en romantisk kväll ...* (åk 2)

Rätt: *... för att gå på middag med **dem** och ha en romantisk kväll ...* (åk 2)

Fel: *... att det finns en expert på kroppsspråk som tittar på **de** ...* (åk 2)

Rätt: *... att det finns en expert på kroppsspråk som tittar på **dem** ...* (åk 2)

Fel: *Dejting del av testerna var mer naturellt, kanske, eftersom det hade mindre vetenskap och mer personliga kontakt mellan de.* (åk 2)

Rätt: *Dejting del av testerna var mer naturellt, kanske, eftersom det hade mindre vetenskap och mer personliga kontakt mellan dem.* (åk 2)

c. *Dem* som artikel

Ibland använder studenterna *dem* när det fungerar som artikel. I detta fall behöver man skriva *de* och aldrig objektsformen.

Exempel:

Fel: ... efter **dem** båda avsnitten ... (åk 2)

Rätt: ... efter **de** båda avsnitten ... (åk 2)

Denna objektsform använder de också som artikel när det inte behövs, t.ex. i en bestämd nominalfras i vilken finns en kombination av adjektiv och substantiv.

Exempel:

Fel: ... och hur ofta importerar svenskan ord från **dem** andra språk ... (åk 4)

Rätt: ... och hur ofta importerar svenskan ord från (-) andra språk ... (åk 4)

De flesta fel som uppstår i användningen av pronomen, utom de som finns i användningen av reflexiva pronomen och är möjligtvis interlingvala, kan karakteriseras som intralingvala. Det betyder att denna typ av fel är, som tidigare nämnts, en följd av regler som inte är behärskade. Man kan också tala om de intralingvala felens övergeneralisering och simplifikation som är svårt att urskilja, så felen betraktas också på två sätt, t.ex.: 1. det handlar om övergeneraliseringen eftersom studenterna använder det indefinita pronomens objektsform *en* när det ersätter subjekt; 2. det handlar om simplifikationen eftersom studenterna använder det indefinita pronomens objektsform *en* för både subjekt och objekt. Eftersom det är svårt att precis bestämma om vilken strategi handlar det om, definieras dem som intralingvala.

8. Slutsats

Analysen av 120 uppsatser från årskurs 2, 3, 4 och 5 visar att de flesta studenter använder ordföljd och pronomen felaktigt. Alla fel uppdelades i grupper och undergrupper.

När det gäller ordföljden visar uppgifterna att det minsta antalet studenter gör fel i årskurs 2 (80 %) medan de flesta i årskurs 3 (96,6 %). I årskurs 4 och 5 stagnerar resultat (90 % i varje årskurs).

I huvudsatsen uppstår de vanligaste felen i placering av det finita verbet som står på tredje plats i stället för på andra och placeras ofta efter satsadverbial. I detta sammanhang HEFF-regeln följs inte. Alla nämnda huvudsatser skiljer sig bara enligt olika fundament. I fundamentfältet finns subjekt oftast men ibland kan ett satsadverbial (t.ex. *ibland, till exempel, tyvärr* osv.) eller ett frågerord (t.ex. *varför*) komma på denna plats. I detta fall måste användas omvänd ordföljd men denna regel överträds också. Om bisatsen kommer först, börjar studenterna huvudsatsen med subjektet i stället för verbet, t.ex. i konditionala bisatser.

I bisatsen finns det vanligaste felet i placering av satsadverbial, liksom *alltid, ofta, ibland, faktiskt, redan* och särskilt *inte*, som inte står före det finita verbet, d.v.s. BIFF-regeln följs inte. De flesta studenter placerar adverbet, satsnegationen, *inte* felaktigt. Uppgifterna visar att det minsta antalet studenter gör detta fel i årskurs 4 (33,3 %) och sedan i årskurs 2 (53,3 %) medan de flesta i årskurs 3 (60 %). I årskurs 5 ökar antalet studenter som placerar *inte* felaktigt (46,6 %). I studenternas bisatser står *inte* ofta efter det finita verbet. Felen uppstår när bisatsen kommer efter huvudsatsen, men också i konditionala satser, när det finns på första plats. Bisatserna har rak ordföljd som regel men studenterna följer inte den i indirekta frågor och när bisatsen står på första plats och inleds med de underordnande konjunktionerna. I båda situationerna kommer subjektet efter det finita verbet. De flesta fel i ordföljden kategoriseras som intralingvala.

När det handlar om pronomen visar uppgifterna att det minsta antalet studenter gör fel i årskurs 2 (43,3 %) och de flesta i årskurs 3 (73,3 %). I årskurs 4 kan man märka en större framgång (56,7 %) medan i årskurs 5 ökar antalet studenter som använder pronomen felaktigt (66,7 %). Ett av de vanligaste felen sker i kongruensböjningen av possessiva, reflexiva possessiva, demonstrativa, indefinita och relativa pronomen, närmare bestämt de böjs efter fel genus. Ett problem förekommer också i användningen av subjektformen av personliga pronomen i stället för deras objektsform, liksom i användningen av possessiva och reflexiva possessiva pronomen som studenterna inte urskiljer. I många meningar använder de bara det reflexiva pronomenets form *sig* i alla personer och numerus medan ibland skriver de denna typ

av pronomen tillsammans med verb som inte är reflexiva. Felen uppstår också i användningen av relativa pronomen, d.v.s. i meningarna används *vilkens* som genitivform av *som* i stället för *vars*. När interrogativa pronomen är subjekt i bisatsen skriver studenterna inte det tillsammans med *som*. I många meningar utelämnar de *man* eller använder objektsformen *en* i stället. *Ingen, inget* och *inga* finns i samma form oavsett handlar det om huvudsatsen med enkelt tempus eller bisatsen.

Användningen av subjektsformen av det personliga pronomenet *de* och dess objektsform *dem* är ett av de vanligaste felen när det gäller pronomen. De flesta studenter använder *dem* felaktigt i årskurs 3 (30 %) medan det minsta antalet i årskurs 4 (13,3 %). Årskurs 5 (23,3 %) och årskurs 2 (20 %) har liknande resultat. De vanligaste felen finns i användningen av subjektsformen *de* i stället för objektsformen *dem*, t.ex. när det kommer efter transitiva verb eller när det är en del av prepositionobjekt. Ibland skriver studenterna *dem* när det fungerar som artikel. De flesta fel kategoriseras också som intralingvala.

Medved Krajnović (2010) skriver i sin bok att visa språkvetare, t.ex. Cook och Newson, anser att de som lär sig ett främmande språk inte bör jämföras med modersmålstalare eftersom i deras förnuft finns mer än ett språkssystem och deras hjärna lagrar och odlar de främmande språken annorlunda än av modersmålstälarens hjärna. Men deras förnuft har en potential att bemästra flera och inte bara ett språk (Ibid.). Man kan säga att det mänskliga språket är »mycket betydande utsträckning resultatet av inläring» (Linell 1982: 16) som är ett resultat av övningar (Mednick 1964). Hur mycket studenterna repeterar grammatik kan man inte veta eftersom det inte var ett av forskningens föremål, liksom deras motivation eller en språklig talang som var obeaktad som ett av de möjliga föremålen av inläringen av främmande språk (Medved Krajnović 2010). Från forskningen kan ses att s.k. interimspråk är en unik skapelse som varierar från student till student. Enligt Gass och Selinker (2008) skapar varje student sitt eget språkligsystem och det är svårt att bestämma var han eller hon finns på en utvecklingskala eftersom de inte har en enhetlig utgångspunkt, t.ex. de flesta studenter kombinerar svenska med ett annat språk (Zalesky 2015) så de har kanske mer lingvistiska kunskaper än de som studerar något annat ämne som inte är relaterat till språket. Men det är viktigt att säga att, oavsett detta, resultaten också visar att det är för tidigt att tala om fossilisering.

Litteraturförteckning

1. Abu-Shawish, Hatem, Siti Alwania Forssén (2008). »Språkutveckling i förskolan». Göteborgs universitet, Lärarprogrammet.
(https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19913/1/gupea_2077_19913_1.pdf)
2. Allwood, Jens (1966). »Medfödda Idéer i Chomskys Generativa Grammatik». Unpublished paper, University of Göteborg, Dept of Philosophy.
(<http://sskkii.gu.se/jens/publications/docs001-050/001.pdf>)
3. Andino, Lilian (2015). »Från svenska till spanska. Om vanliga överföringar i språkinlärningsprocessen på högstadiet». Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
(https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39993/1/gupea_2077_39993_1.pdf)
4. »Barns tidiga språkutveckling». Göteborgs universitet, Institutionen för lingvistik.
(<http://www.ling.gu.se/~sylvana/Courses/SM/BSU-Teorier.pdf>)
5. Bjerkstig, Anna (2012). »Ordföljd i andraspråksinlärares svenska». Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
(https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30796/1/gupea_2077_30796_1.pdf)
6. Bokinge, Birgitta (2002). »Ordföljd». Kungliga Tekniska Högskolan/Språkteknologi.
(<http://www.nada.kth.se/kurser/kth/2D1418/ uppsatser02/ordfoljd.pdf>)
7. Bolander, Maria (2012). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
8. Christison, Malin, Carina Riber (2007). »Språkutveckling - 'Språkinläring är ju så mycket, det är ju allt egentligen hela tiden faktiskt'». Lärarhögskolan i Stockholm/Institutionen för Individ, omvärld och lärande.
(<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199297/FULLTEXT01.pdf>)

9. Cook, Vivian (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. London [etc.]: Arnold.
10. Češi, Marijana (2012). »Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezik«. *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika – okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 43–49.
(http://www.azoo.hr/images/izdanja/Inojezicni_ucenik_web.pdf)
11. Eneroth, Henrik (2012). »Metodiken i grammatiken – en konsumtionsuppsats om grammatikundervisningens syfte och roll i svenskämnet«. Linköpings universitet, Lärarprogrammet, Institutionen för kultur och kommunikation.
(<http://liu.se/ikk/examensarbete/examensarbeten-for-liu-e-press/1.349172/henrik-eneroth.pdf>)
12. Fash, Cecilia, Anita Kannermark (1997). *Form i fokus Del B*. Folkuniversitetets förlag.
(<https://docs.google.com/file/d/0B11m2GIJMBIgS1dla2EtVEx0QXc/view?pref=2&pli=1>)
13. Fash, Cecilia, Anita Kannermark. *Form i fokus Del C*. Folkuniversitetets förlag. 1998.
(<https://docs.google.com/file/d/0B11m2GIJMBIgY113QIVxTHNuVkk/view?pref=2&pli=1>)
14. Gass, Susan M., Larry Selinker (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York; London: Routledge.
15. Hahtala-Pirskanen, Mari (2005). »Svenska språket hos elever i Svenska skolan i Varkaus«. Jyväskylä universitet/Svenska språket, Institutionen för språk.
(https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11321/URN_NBN_fi_jyu-2005324.pdf?sequence=1)
16. Holm, Britta och Elizabeth Nylund (1985). *Deskriptiv svensk grammatik*. Stockholm: Skriptor.

17. Hyltenstam, Kenneth (1981). *Språkmöte : svenska som främmande språk : hemspråk : tolkning*. Lund: LiberLäromedel.
18. Isaksson, Sabina, Zonny Marcusson (2014). »Pedagogiskt förhållningssätt till barns språkutveckling: Om barn i behov av särskilt stöd och gråzonsbarn i förskolan». Umeå universitet, Förskolläraryrket, 210 hp.
(<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:779359/FULLTEXT01.pdf>)
19. Jelaska, Zrinka (2007). »Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu».
(<http://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Komunikacija%20u%20nastavi%20hrv%20jezika%20-%201%20poglavlje.pdf>)
20. Khansir, Ali Akbar (2012). »Error Analysis and Second Language Acquisition». Bushehr University of Medical Sciences and Health Services, Iran. ACADEMY PUBLISHER
Manufactured in Finland.
(<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/05/22.pdf>)
21. Krashen, Stephen D (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford [etc.]: Pergamon Press.
22. Krashen, Stephen D (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford [etc.] : Pergamon Press.
23. Lindholm, Caroline (2007). »Språklabba. Ett exempel på transformation av grammatikdidaktik från teori till praktik». Vasa: Åbo Akademi i Vasa, Pedagogiska fakulteten.
(<http://www.vasa.abo.fi/users/carolind/avhandling07.pdf>)
24. Linell, Per (1982). *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: LiberFörlag.
25. Lundkvist, Sofie (2010). »Barns medvetenhet om sin egen språkutveckling». Malmö högskola/Läraryrket/Individ och samhälle.

http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10649/Exjobb_Sofie_Lundkvist.pdf;jsessionid=840F556E587DC1D538A110FEC6AA391E?sequence=3)

26. Malmberg, Bertil (1971). *Språkinläring: en orientering och ett debattinlägg*. Stockholm: Aldus / Bonniers.
27. Mednick, Sarnoff A (1971). *Inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
28. Medved Krajnović, Marta (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
29. Mitchell, Rosamond, Florence Myles (2004). *Second Language Learning Theories*. New York: Hodder Arnold.
30. Novoselec, Zvonimir (2010). Kompendium för kursen *Svenska 3: grammatik, idiom, slang*. Zagrebs universitet. Filosofiska fakulteten. Institutionen för anglistik, skandinaviska avdelningen.
31. Pawlowska, Ewa (2012). »Hur går det till att lära sig svensk ordföljd? En studie av hur polska elever utvecklar svenskt skriftspråk». Göteborgs universitet/Institutionen för svenska språket.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32032/1/gupea_2077_32032_1.pdf)
32. Platzack, Christer (2009). *Den fantastiska grammatiken: en minimalistisk beskrivning av svenskan*. Lund University. Lund: Språk- och litteraturcentrum Lunds universitet.
<http://www.ht.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/SVEM22/20091/Den%20fantastiska%20grammatiken.pdf>)
33. Sigurd, Bengt, Gisela Håkansson (2007). *Språk, språkinläring och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
34. Sindik, Joško (2014). *Osnove istraživačkog rada u sestrinstvu*. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.
<http://www.unidu.hr/datoteke/172izb/knjiga-gotova-osnove.pdf>)

35. Sundman, Marketta (2012). »Svenskans struktur».
(<http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/pohjoismaisetkielet/opiskelu/opiskelijaksi/Documents/M.Sundman.pdf>)
36. Wahlberg, Karin. »TEORIER OM SPRÅKINLÄRNING OCH THE TALKING HEADS».
(<https://www.ida.liu.se/~729G50/studentpapper-01/Karin-Wahlberg.doc>)
37. Winbald von Walter, Jenny (2008). »Lära franska via Internet?: en studie av hur ett läromedel uppfattas av en grupp åttondeklassare i relation till målen i moderna språk samt hur väl det svarar mot dessa mål». Luleå tekniska universitet/ Lärarutbildning/ Allmänt utbildningsområde C-nivå/ Institutionen för Pedagogik och lärande.
(<http://epubl.ltu.se/1652-5299/2008/107/LTU-LAR-EX-08107-SE.pdf>)
38. Ylönen, Sanna-Mari (2000). »Kommunikationsstrategier i inlärarespråket». Jyväskylän universitet/Institutionen för nordiska språk.
(<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11367>)
39. Zakharia, Rita och Nina Levin (2012). »Onlinespel och språkutveckling: En kvalitativ studie om onlinespels influenser på ungdomars engelska språkutveckling». Stockholms universitet/Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen/Lärarprogrammet.
(<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:562766/FULLTEXT01.pdf>)
40. Zalesky, Bodil (2015). Läsårsredogörelse 2014/2015. Zagrebs universitet; Institutionen för anglistik, skandinaviska avdelningen.
(https://svenskaspraket.si.se/wp-content/uploads/sites/2/2013/01/Kroatien-14-15-Zagreb_Immanuel-Kant-Baltic-Federal-University.pdf)

Hemsidor:

1. <https://svenskaspraket.si.se/for-studerande/artiklar-om-sverige/artiklar-om-sprak/om-svenska-spraket/> (5 december 2015)
2. <https://svenskaspraket.si.se/om-oss/> (5 december 2015)

3. <https://si.se/verksamhetsomraden/svenska-spraket-i-varlden/manga-vill-lara-sig-svenska/> (5 december 2015)
4. <http://www.ordklasser.se/grammatik.php> (6 december 2015)
5. <http://www.debok.net/sprak/2015/03/Vad-ar-strukturell-grammatik.html> (7 december 2015)
6. <http://www.nytid.fi/2011/10/chomskys-tva-liv/> (10 december 2015)
7. <http://oldwww.cs.umu.se/tdb/kurser/TDBC12/HT-98/LABBAR/13-LABGRP/> (10 december 2015)
8. <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=Lev%20Vygotskijs> (6 januari 2016)
9. <https://sprakligt.se/2013/05/09/narmaste-utvecklingszon/> (6 januari 2016)
10. <https://sprakligt.se/2013/05/09/stottning/> (8 januari 2016)
11. <https://sprakligt.se/2013/03/29/interimsprak/> (20 januari 2016)
12. <http://infovoice.se/fou/bok/10000014.shtml> (3 februari 2016)
13. <https://flippadsfi.wordpress.com/ordfoljd-i-bisats/> (5 februari 2016)
14. <http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/pohjoismaisetkielet/opiskelu/opiskelijaksi/Documents/M.Sundman.pdf> (25 januari 2016)
15. <https://studerar.wordpress.com/ordklasser/verb/> (2 mars 2016)
16. <https://diskuterasvenska.wordpress.com/2011/10/18/finita-och-infinita-verbformer/> (2 mars 2016)
17. <http://www.satsdelar.se/fogeord.php> (15 februari 2016)
18. <http://www.satsdelar.se/bindeord.php> (5 mars 2016)
19. <http://www.ordklasser.se/pronomen.php> (15 mars 2016)
20. <http://www.ordklasser.se/reflexiva-pronomen.php> (15 mars 2016)
21. <http://www.ordklasser.se/olika-sorters-verb.php> (15 mars 2016)
22. <http://www.ordklasser.se/personliga-pronomenphp> (17 mars 2016)
23. <http://www.aftonbladet.se/debatt/article10875483.ab> (23 februari 2016)
24. <http://blog.svd.se/sprak/2011/06/02/de-eller-dem/> (23 februari 2016)
25. <http://www.ordklasser.se/transitivt-och-intransitivt-verb.php> (25 mars 2016)

Abstract

This paper deals with grammar acquisition in Swedish as a foreign language. It analyzes errors in 120 essays written by students who are studying Swedish language at the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Zagreb. The essays were written in the academic year 2014/2015 and they include the 2nd, 3rd, 4th, and 5th year of study. The analysis has shown that two most common errors are word order and the use of pronouns. Errors in word order are divided into errors in the main and subordinate clause. The position of the negation *inte* in the subordinate clause is especially pointed out. When it comes to using pronouns, the biggest problem students have is with the personal pronoun *de* and its object form *dem*. The majority of students, in both word order and the use of pronouns, make errors in their third year of study, while the number is reduced in the fourth year. Nevertheless, the number of students making these errors increases again in the fifth year. The majority of errors are intralingual while some of them, such as the position of adverbs or the use of reflexive pronouns may be assumed to be interlingual because they are potentially caused by the students' first language. The study has also shown that the interlanguage does not develop equally for all students, but that each student creates her or his own language system, and that is too early to talk about fossilisation.

Key words: foreign language learning, language acquisition, error analysis, Croatian, Swedish, interlanguage, grammar

Sažetak

U ovome se radu istražuje usvajanje gramatike u švedskome kao stranome jeziku, tj. analiziraju se pogreške prisutne u 120 sastavaka koje su napisali studenti koji studiraju švedski jezik na Filozofskome fakultetu u Zagrebu. Sastavci su napisani tijekom akademske godine 2014/2015. te obuhvaćaju 2., 3., 4. i 5. godinu. Analiza je pokazala kako najviše studenata griješi u redu riječi i uporabi zamjenica. Kada je riječ o redu riječi, pogreške su podijeljene na one u glavnoj i zavisnoj rečenici, a posebno je izdvojena jedna vrsta pogreške u zavisnoj rečenici, tj. položaj negacije *inte*. Pogrešna uporaba zamjenica osobito je vidljiva kod osobne zamjenice *de* i njenoga objektnog oblika *dem*. Istraživanje je pokazalo kako najveći broj studenata, neovisno o tome radi li se o redu riječi ili uporabi zamjenica, griješi na trećoj godini, dok se taj broj smanjuje na četvrtoj. Bez obzira na spomenuto smanjenje, na petoj godini dolazi do ponovnoga rasta. Za većinu se pogrešaka može reći kako su one unutarjezične, dok se za neke, kao što je to položaj priloga ili uporaba povratnih zamjenica, može pretpostaviti kako su nastale pod utjecajem prvoga jezika, te ih se svrstati u međujezične pogreške. Istraživanje je pokazalo kako se međujezik ne razvija isto kod svih studenata, nego da svaki student razvija svoj jezični sustav, te da je prerano govoriti o fosilizaciji.

Ključne riječi: učenje stranoga jezika, usvajanje jezika, analiza pogrešaka, hrvatski jezik, švedski jezik, međujezik, gramatika