

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Hur går det till att lära sig svensk ordföljd? En studie av hur polska  
elever utvecklar svenskt skriftspråk.

Ewa Pawlowska

Specialarbete, 15 hp  
Svenska som andraspråk, SSA133  
Vårterminen 2012  
Handledare: Elisabet Engdahl

## Sammandrag

I denna uppsats undersöker jag ordföljden i svenskt skriftspråk hos vuxna andraspråksinlärare med polska som modersmål.

Uppsatsens syfte är att ta reda på hur polska inlärare tillägnar sig svensk ordföljd i skriftspråk. Jag gör detta genom att närstudera sexton texter skrivna av polska SFI-kursdeltagare på C- och D-nivå. Jag intresserade mig för ordföljden mellan subjekt och finit verb i enkla och sammansatta satser samt efter olika typer av fundament. Satsgrammatisk och textgrammatisk ordföljd uppmärksammades också. Möjliga orsaker till problemen undersöktes och modersmålspåverkan utreds. Inlärarnas progression analyserades också och kompletterades med en undersökning om hur ordföljd tas upp i undervisningen. Både modersmålspåverkan och den språkliga utvecklingen jämfördes med tidigare forskning (*transferhypotesen* och *processbarhetsteorin*).

Resultaten visar att det finns skillnader mellan inlärarna på C- och D-nivåerna i tillämpningen av korrekt ordföljd i olika typer av satser. Samtidigt kan man se generella tendenser i de båda grupperna. Informanterna lyckats bäst med rak ordföljd i enkla satser inledda med subjekt. De brottats däremot med inversionen i satser inledda med icke-subjekt. Undersökningen visar ett intressant språkligt fenomen, nämligen att de mer avancerade eleverna på D-nivån gör fler ordföljdsfel i många grammatiska kontexter än eleverna på C-nivån, samtidigt som de prövar mycket mer och vågar testa mer komplexa strukturer. Vissa felaktiga ordföljdsmonster tyder också på modersmålspåverkan, eftersom de illustrerar typiska språkliga drag hos polskan. Undersökningen utmynnar i en karakterisering av olika inlärningsstadier i informanternas utveckling av svensk syntax.

**Nyckelord:** svenska som andraspråk, ordföljd, V-2 språk, polska, transferhypotesen, processbarhetsteorin.

# Innehållsförteckning

<b>1.</b>	<b>Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Syfte och frågeställningar</b>	<b>1</b>
<b>3.</b>	<b>Bakgrund om andraspråksinlärning</b>	<b>2</b>
3.1	Transferhypotesen	2
3.2	Processbarhetsteorin	2
<b>4.</b>	<b>Jämförande översikt över polsk och svensk syntax</b>	<b>4</b>
<b>5.</b>	<b>Material och metod</b>	<b>11</b>
5.1	Material	11
5.2	Metod	11
<b>6.</b>	<b>Resultat</b>	<b>13</b>
6.1	Generella resultat	13
6.2	Koordination	16
6.3	Fundament	18
6.4	Bisatser	22
6.4.1	Subjunktionen <i>att</i>	23
6.4.2	<i>Därför att</i> vs. <i>därför</i>	24
6.4.3	Subjunktionen <i>när</i>	24
6.4.4	Subjunktionen <i>som</i>	25
6.4.5	Frågebisatser	25
6.4.6	Sammanfattning: bisatser	26
6.5	Subjektsutelämning	27
6.6	Satsgrammatisk och textgrammatisk ordföljd	27
<b>7.</b>	<b>Diskussion</b>	<b>28</b>
7.1	Progression	28
7.1.2	Inlärningsordning för ordföljden i svenskan utifrån processbarhetsteorin	29
7.2	Påverkan från polskan	32
<b>8.</b>	<b>Undervisning om ordföljd</b>	<b>33</b>
<b>9.</b>	<b>Avslutning</b>	<b>35</b>
	Litteraturförteckning	37

## 1. Inledning

Ordföljden i det svenska språket utgör ett stort problem som andraspråksinlärare ständigt brottas med, även när de befinner sig på en avancerad nivå. Detta problem har tagits upp i forskning kring andraspråksinlärning och jag har märkt det själv, både som SFI-lärare och andraspråksinlärare med polska som modersmål. När jag läser texter skrivna av inlärare på olika nivåer, märker jag att de ofta har problem just med meningsbyggnaden. Man kan undra om det beror på påverkan från modersmålet. Faktum är dock att svensk syntax styrs av många grammatiska regler och restriktioner medan i polskan (och många andra språk) är syntaxen betydligt friare. Detta gör att det kan vara svårt för polska inlärare av svenska att följa svenska ordföljdsregler, särskilt när det gäller användning av rak eller omvänd ordföljd.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att analysera hur polska inlärare tillägnar sig svensk ordföljd. Genom att närstudera ett antal texter skrivna av polska elever på olika SFI-nivåer försöker jag kartlägga vilka problem som förekommer i användningen av svensk ordföljd. Jag vill också utreda möjliga orsaker till problemen och fundera över didaktiska konsekvenser av min undersökning för undervisning i svenska som andraspråk.

Mina frågeställningar är:

1. Vilka ordföljdsfel förekommer hos polska inlärare av svenska som andraspråk?
2. Vilka hypotetiska stadier kan identifieras i polska inlärares tillägnande av svensk ordföljd?
3. Vilka typer av ordföljdsfel beror på modersmålets påverkan?
4. På vilket sätt kan undervisningen förbättras för att gagna elever med olika modersmål?

I mitt arbete utgår jag från tidigare forskning kring andraspråksinlärning som redovisas i avsnitt 3. Eftersom jag vill undersöka om modersmålets påverkan, redogör jag i avsnitt 4 för några viktiga skillnader mellan polskan och svenskan. I avsnitt 5 presenterar jag material och metod och i avsnitt 6 redovisar jag resultaten, först för huvudsatser och därefter för bisatser. Resultaten för satsgrammatisk och textgrammatisk ordföljd tas upp i samma avsnitt. I de sista avsnitten diskuterar jag inlärares progression och påverkan från polskan (avsnitt 7), vilket kompletteras med en undersökning om hur undervisning om ordföljd ser ut samt mina didaktiska funderingar (avsnitt 8).

### 3. Bakgrund om andraspråksinlärning

Här ska jag redovisa tidigare forskning angående andraspråksinlärning, i synnerheten *transferhypotesen* och *processbarhetsteorin*.

#### 3.1 Transferhypotesen

*Transferhypotesen* är en teori som betonar modersmålets påverkan vid andraspråksinlärning (Abrahamsson 2004:87). Ordet *transfer* betyder överföring av element, strukturer och regler från modersmålet till målspråket. Enligt Abrahamsson (2004:87) dominerade denna hypotes i forskning om andraspråk mellan 1940-1960-talen och var kopplad till det behavioristiska tänkandet under den tiden. Då trodde forskarna att de kunde förutsäga och förklara alla svårigheter (mest inom fonologi) som andraspråksinläraren kunde stöta på genom att jämföra ett givet modersmål med målspråket (s.k. *kontrastiv analys*). De ansåg alltså att alla avvikelser i inlärarspråket uteslutande beror på modersmålet. Sedan 1970-talet har forskningen om betydelsen av transfer visat att inte alla fel som andraspråksinlärare gör beror på transfer och många härstammar varken från första- eller andraspråket. När det gäller syntax påstod vissa forskare t.ex. H. Duley och M. Burt på 1970-talet att bara några få procent av avvikelser från målspråket berodde på påverkan från modersmålet (Abrahamsson 2004:88).

#### 3.2 Processbarhetsteorin

*Processbarhetsteorin* (Processability Theori; PT) är en teori för grammatisk utveckling i inlärarspråk som utarbetades av Pienemann (1998) och Håkansson (1999). Den bygger på en tidigare forskning om språkinlärning (bl.a. J.M. Meisel, H. Clahsen och M. Pienemann på 1980-talet) som visat att andraspråksinlärning går genom samma stadier oavsett inlärarens modersmål (Philipsson 2004:139). Pienemann menar enligt Håkansson (2004:145) att språkutvecklingen går gradvis och varje steg förutsätter det föregående. Man kan alltså inte lära sig alla nya grammatiska konstruktioner på en och samma gång utan tar till sig olika strukturer i en viss ordning. Enligt Håkansson (2004:154) liknar *PT* en stege, där inlärare klättrar uppåt och måste klara första stegpinnen innan de kan fortsätta till nästa. Inläraren måste alltså kognitivt processa och automatisera språkliga strukturer från föregående nivå för att kunna bearbeta de strukturer som finns på högre nivå. På de första nivåerna produceras orden som enstaka enheter och på de högre nivåerna uttrycks grammatiska relationer t.ex. kongruens. Språkutvecklingen börjar med relationer mellan ord i en fras, sedan relationer mellan fraser i en sats, och sist relationer mellan satser i en mening. (Håkansson 2004:154).

Pienemann och Håkansson har anpassat *PT* till svenskan och de urskiljer följande utvecklingsnivåer:

Tabell 1. Utvecklingsnivåer för svenska enligt processbarhetsteorin (från Håkansson 2004:155)

Nivå	Morfologi	Syntax
5. Grammatisk information mellan satser i bisats Skillnad huvudsats/bisats		Negation före verb
4. Grammatisk information inom satser, mellan fraser	Kongruens (predikativ)	Inversion i satser med framförställt adverb ( verbet alltid på andra plats)
3. Grammatisk information inom fraser, frasmorfologi	Kongruens (attribut) verb	ADV+ subjekt före
2. Ordklass lexikal morfologi	Plural, bestämdhet presens, preteritum, etc.	Kanonisk ordföljd (oftast subjekt före verb)
1. ”ord”	Oböjda former	Enstaka konstituent

När det gäller utvecklingsnivåer för syntax, är strukturen på de första nivåerna (1-3) enkel och karakteriseras av rak ordföljd, även om satsen börjar med adverb. I början använder sig alltså andraspråksinlärare av rak ordföljd även när de börjar variera meningsbyggnaden genom att spetsställa adverb på nivå 3. På de senare nivåerna (4-5) upptäcker de grammatiska relationer i en sats och mellan satser. På nivå 4 kan inläraren tillämpa rak ordföljd i satser inledda av subjekt samt inversion i satser inledda av en annan satsdel än subjekt. På nivå 5 kan inläraren skilja mellan ordföljden i huvudsatser och bisatser dvs. placera negationen före verbet i bisatser. Den bisatsnivån är den sista utvecklingsnivån i tillägnandet av syntaktiska regler i svenskan (Håkansson 2004:158).

Enligt Håkansson (Håkansson 2004:159) kan *PT* användas för analys av olika språk och möjliggör att jämföra inläring av olika språk. Även om vissa grammatiska strukturer saknas i många språk är det utbyte av de grammatiska relationerna mellan olika led som är intressant utifrån andraspråksinläring.

Philipsson (2007) har utgått från *PT* för att undersöka verbens morfologi samt ordföljd i direkta och underordnade frågor hos andraspråksinlärare av svenska på tre olika nivåer (låg, medel och hög). *PT*s prediktioner får i stor utsträckning stöd i hans undersökning. När det gäller frågestrukturer visar hans studie att inlärarens behärskning av omvänd ordföljd i direkta frågor är en förutsättning för att rak ordföljd i underordnade frågor ska kunna läras in. Han kommer fram till att omvänd ordföljd behärskas tidigare i direkta frågeordsfrågor än i direkta ja/nej frågor. Den svåraste strukturen att tillägna sig för inläraren visar sig vara underordnade frågeordsfrågor med subjektmarkören *som*. Enligt Philipsson (2007:192) visar utvecklingen av ordföljden i underordnade frågeordsfrågor en U-formad inlärningskurva, dvs. rätt ordföljd på ett tidigt stadium som försvinner på medelnivå och återkommer på en mer avancerad nivå. Philipsson förklarar

detta med att inlärare på låg nivå inte klarar av skillnaden mellan huvudsats och bisats. Därför förekommer det en skenbart korrekt ordföljd som egentligen inte behärskas på djupet (Philipsson 2007:192).

#### 4. Jämförande översikt över polsk och svensk syntax

Utifrån språktypologiskt perspektiv beskrivs ofta både polskan och svenskan som SVO språk, dvs. språk där grundordföljden i meningen är subjekt-verb-objekt. Den syntaktiska klassifikationen kommer från 1960-talet och Greenbergs inventering av ett stort antal språk och deras ordföljd dvs. i vilken ordning subjekt, verb och objekt förekommer vanligtvis i respektive språk (Philipsson 2004:122). Svenska lingvister bl.a. Hammarberg & Viberg (1979) och Philipsson (2004) brukar kalla svenskan för ett SVO-språk enligt denna klassifikation trots att de samtidigt påpekar att det gäller grundläggande ordföljd och andra varianter kan förekomma. Jag tycker dock att denna klassificering är bristfällig. Man missar ett väldigt distinkt drag hos det svenska språket, nämligen att man kan inleda en mening med ett annat satsled än subjekt. Detta inledande satsled kallas för *fundament* (eller *satsbas*) i huvudsatser och kan också utgöras av ett adverbial eller objekt (Hultman 2003:291). Det går inte att fastställa ett antal meningar i svenskan som följer eller inte följer SVO-principen och därför är det svårt att avgöra vilken ordföljd som dominerar. Det som däremot är fast i ordföljden är att fundamentet alltid följs av det finita verbet, vilket gör att det finita verbet alltid står på andra plats i huvudsatser:

V2-språk:     <sup>1</sup>X     <sup>2</sup>FV     S     (X= Fundament, FV = Finit Verb, S = Subjekt)

Därför verkar det mer lämpligt att kalla svenskan för ett V2-språk istället för ett SVO-språk. Polskan är däremot inte ett V2-språk. Även om man inleder en mening i polskan med en annan satsdel än subjekt, behöver man inte placera det finita verbet på andra plats utan det placeras ganska fritt. Detta utgör en stor skillnad mellan bägge språken som påverkar andra grammatiska aspekter. Det påpekas ofta i grammatikböcker att svenskan har en mycket fast ordföljd i jämförelse med andra språk (Hultman 2003:298) och detta stämmer väl när det gäller det polska språket.

##### 1) Påståendesatser

Polskans ordföljd i påståendesatser är betydligt friare än svenskans. Den beror på sammanhanget och bestäms inte direkt av vilket satsled ett led utgör ((Bielec 1998:270). Se (1 a- e) på följande sida (alla exempelmeningar på polska som finns i uppsatsen är mina egna).

- (1) a.            S                            V                            O                            ADV  
 Maria            lubi czytać            kryminały            w podróży.  
 Maria            gillar läsa            deckare            på resa.  
 'Maria gillar att läsa deckare på resan'
- b.            O                            S                            V                            ADV  
 Kryminały            Maria            lubi czytać            w podróży.  
 Deckare            Maria            gillar läsa            på resa  
 'Deckare gillar Maria att läsa särskilt på resan'
- c.            O                            V                            S                            V                            ADV  
 Kryminały            lubi            Maria            czytać            w podróży.  
 Deckare            gillar            Maria            läsa            på resa  
 'Deckare gillar Maria att läsa särskilt på resan'
- d.            ADV                            S                            V                            O  
 W podróży            Maria            lubi czytać            kryminały.  
 på resa            Maria            gillar läsa            deckare  
 'På resan gillar Maria att läsa deckare'
- e.            ADV                            V                            S                            V                            O  
 W podróży            lubi            Maria            czytać            kryminały.  
 på resa            gillar            Maria            läsa            deckar  
 'På resan gillar Maria att läsa deckare'

Det framgår tydligt av de ovannämnda exemplen att subjektets och verbets placering inte behöver påverkas av ett föregående led och subjektet kan både föregå eller följa verbet beroende på sammanhanget, vilket innebär en större syntaktisk frihet i polskan än i svenskan. I vanliga fall står dock subjektet före verbet i polskan som i (1a), (1b) och (1d). Det är inte alltid fallet i svenskan där *V2-regeln* om det finita verbet på andra plats i påståendesatser måste tillämpas om satsen inleds av icke-subjekt. Sådana konstruktioner i svenskan har s.k. *omvänd ordföljd* eller *inversion*, dvs. ordföljd där *subjektet står efter det finita verbet* (Hultman 2003:290). Man kan då konstatera att polskan använder *rak ordföljd* med *subjektet före det finita verbet* i påståendesatser, oavsett om det är huvudsats eller bisats. I polskan påverkar inte fundamentet placeringen av subjektet. Subjektet kan stå direkt efter fundamentet och före det finita verbet som i (1b) och (1d). Det innebär att subjektet kan stå på andra plats i påståendesatser. Därför är polskan inte ett V2-språk. I svenskan följs alltid fundamentet (oavsett fundamenttyp) av det finita verbet. Att polskan inte är ett V2-språk har ytterligare konsekvenser i polska språkets struktur, nämligen ordföljden i frågesatser.

## 2) *Frågesatser*

Medan svenskan använder sig av inversion i frågesatser, kräver polskan

hjälpord/frågeord för att ställa frågor ja/nej frågor (Bielec 1998:258). Rak ordföljd påverkas inte av den typen av fundamentet (fundamentet utgörs av frågeord) som i (2):

- (2)
- |       |               |            |
|-------|---------------|------------|
|       | S             | V          |
| Czy   | ty            | pracujesz? |
| PART. | du            | arbetar    |
|       | 'Arbetar du?' |            |

'czy' är frågepartikel till ja/nej frågor; i övrigt har polskan frågeord motsvarande svenskan.

Det är också möjligt att ställa en fråga bara genom att använda en stigande intonation utan att ändra SVO ordföljd i alla typer av frågor. Jfr (3a) och (3b):

- (3) a. (S) V  
(Ty) Pracujesz?  
(du) arbetar  
'Arbetar du?'
- b. (S) V  
Kiedy (ty) pracujesz?  
när du arbetar  
'När arbetar du?'

Rak ordföljd gäller också normalt i underordnade frågor, vilket inte skiljer sig från svenskan, se (4) nedan:

- (4) (S) V (S) V  
(Ja) nie wiem kiedy (ty) pracujesz..  
(jag) inte vet när (du) arbetar.  
'Jag vet inte när du arbetar.'

Det är dock viktigt att påpeka att ordföljden i polska frågor varierar. Beroende på kontext och typ av subjekt kan man också använda sig av omvänd ordföljd, särskilt i frågeordsfrågor. Detta leder till fler variationsmöjligheter i underordnade frågor. Jfr (3b) och (5a) samt (4) och (5b).

- (5) a. V S  
Kiedy pracuje twoja mama?  
när arbetar din mamma  
'När arbetar din mamma?'
- b. (S) V V S  
(Ja) nie wiem kiedy pracuje twoja mama  
(jag) inte vet när arbetar din mamma  
'Jag vet inte när din mamma arbetar.'

### 3) *Subjektsutelämning*

En ytterligare skillnad mellan polska och svenska språken som återspeglas i meningsbyggnaden är att alla ordformer böjs i polskan. Därför är förståelsen inte påverkad av variationen. Som exemplen nedan illustrerar behöver inte satsen innehålla ett subjekt utan verbets böjning indikerar vem som utför handlingen. Subjektet är då underförstått (Bielec 1998:270). Därför kan ett pronomen på subjektets plats utelämnas om det inte är särskilt betonat. Se (6a, b):

- (6) a. (S) V  
(Ja) **Czytam.**  
(jag) läser (1.pers.sing.)  
'Jag läser'
- b. (S) V  
(Oni) **Czytają.**  
(de) läser (3.pers.pl.)  
'De läser'

Det kan även förekomma andra typer av satser i polskan som inte innehåller någon typ av subjekt t.ex.:

- (7) a. SA V Adv V  
Nie można tutaj rozmawiać.  
Inte får här prata  
'Man får inte prata här'
- b. V  
Grzmi.  
Åskar.  
'Det åskar'

Detta är inte fallet i svenskan som har både '*subjektstvång*' och '*platshållartvång*', och kräver generiska (8a) eller formella subjekt (8b) i den typen av satser:

- (8) a. S V SA V ADV  
*Man* får inte prata här.
- b. S V  
*Det* åskar.

Ett syntaktiskt *platshållartvång* innebär att *en viss plats i satsen måste vara besatt* (Ekerot 1995:91). I svenskan gäller platshållartvång för subjektet och det finita verbet. Med subjektstvånget menar Ekerot (1995:92) att alla satser måste ha ett subjekt (med vissa undantag som diskuteras senare), även satser med

opersonliga verb som t.ex. *åska*. Därför har opersonliga konstruktioner som t.ex. *det åskar* alltid ett subjekt som fyller en "tom" plats (i detta fall kallas det för *formella subjekt*).

Subjektstvänget innebär en ytterligare skillnad mellan polskan och svenskan, nämligen en syntaktisk skillnad mellan en huvudsats och en bisats. Eftersom satsen i svenskan ska innehålla ett subjekt, krävs en subjektmarkör, *som*, i frågebisatser som kan fylla S-platsen efter ett inledande ord (Ekerot 1995:92). I polskan finns det inte ett sådant krav, vilket innebär att frågebisatser inte behöver någon subjektmarkör. Jämför följande frågebisatser i svenskan och polskan (*Jag undrar vem som svarade på din fråga.*):

(9)	a.	INL	S	V	O	
		vem	som	svarade	på din fråga	
	b.	S		V	O	
		kto		odpowiedział	na twoje pytanie	
		vem		svarade	på din fråga	
		'vem som svarade på din fråga'				

Subjektmarkören *som* har då ingen motsvarighet i polskan där både direkta och underordnande frågor har samma syntaktiska struktur. Jfr (9b) och (10).

(10)	S	V	O
	Kto	odpowiedział	na twoje pytanie?
	Vem	svarade	på din fråga?

#### 4) *Samordning*

Ett undantag från subjektstvänget i svenskan är vid samordning av satser under förutsättning att det utelämnade subjektet har samma referens som det i den första satsen (Ekerot 1995:94). I sådana fall ser samordnade satser samma ut i både språken t.ex.:

(11)	S	V	O	Konj	(S)	V	ADV
	Jan	spóźnił się	na autobus	<i>i</i>	-	<i>przyszedł</i>	<i>za późno.</i>
	Jan	missade	bussen	<i>och</i>	<i>(han)</i>	<i>kom</i>	<i>för sent.</i>

Som Ekerot (1995:94) påpekar finns det dock en förutsättning till när det gäller utelämnning av subjektet i svenskan, nämligen att det utelämnade subjektet måste stå i fundamentet. Därför måste den samordnade satsen i (12a, b) innehålla ett subjekt i svenskan medan det kan utelämnas i polskan (12c):

(12)	a.	S	V	O	Konj	SA	V	S	O
		Jan	gillar	klassisk musik	<i>men</i>	<i>ibland</i>	<i>lyssnar</i>	<b><i>han</i></b>	<i>på rock.</i>

b*	S	V	O	Konj	SA	V	O
	Jan	gillar	klassisk musik	<i>men</i>	<i>ibland</i>	<i>lyssnar</i>	<i>på rock.</i>
c.	S	V	O	Konj	SA	(S)	V (S) O
	Jan	lubi	muzykę klasyczną	<i>ale</i>	<i>czasami</i>	- <i>szucha</i>	- <i>rocka.</i>
	Jan	gillar	musik klassisk	<i>men</i>	<i>ibland</i>	- <i>lyssnar</i>	- <i>på rock.</i>
	'Jan gillar klassisk musik men ibland lyssnar han på rock'						

Utelämnning av subjektet i svenskan kan också förekomma i skönlitteratur och sakprosa när det kan kopplas till kontexten (Hultman 2003:290).

### 5) *Bisatser*

Bisatser har rak ordföljd i polskan men omvänd ordföljd kan också förekomma (se 5b). Det som också skiljer bisatser i svenskan och polskan är placeringen av adverbial. Adverbial i polskan har generellt en friare placering än i svenskan, även när det gäller sätt- och satsadverbial, och påverkas inte av en satstyp i vilken det förekommer (Bielec 1998:200). Det utgör en stor skillnad från svenskan där satsadverbial alltid placeras efter predikat i huvudsatser och före predikat i bisatser. I polskan står adverbial i normalfallet mellan subjekt och predikat men en annan placering kan också förekomma beroende på sammanhanget, se (13a, b).

(13) a. (S) ADV V (ADV)  
 (Ja) *szybko czytam (szybko).*  
 (Jag) *fort* läser (*fort*)  
 'Jag läser fort'

b. (S) V SUBJ (S) ADV V (ADV)  
 (Ja) *powiedziałam, że (ja) szybko czytam (szybko).*  
 (Jag) *sa att (jag) fort* läser (*fort*)  
 'Jag sa att jag läser fort'

### 6) *Satsgrammatisk och textgrammatisk ordföljd*

Ordföljden i polskan och svenskan kan också analyseras utifrån ett funktionellt perspektiv, dvs. utifrån satsgrammatiska och textgrammatiska funktioner. Satsgrammatiska funktioner hos ordföljden betyder att ordföljden signalerar vilken funktion ett satsled har. Däremot står textgrammatiska funktioner hos ordföljden för tematiska relationer och informationsstrukturen i satsen (Hammaberg & Viberg 1979:18). De används för att anknyta till vad mottagaren redan vet samt ge ny information och förbereda fortsättningen.

I ett språkjämförande perspektiv karakteriseras svenskan av att ordföljden har satsgrammatiska funktioner i satsen (Ekerot 1995:67). Den kan nämligen bestämma:

- (1) satstyp (påstående eller fråga) t.ex. *Ann har svarat* vs *Har Ann svarat?*  
 (2) satsdel (subjekt eller objekt) t.ex. *Martin slog Olle* vs *Olle slog Martin.*  
 (3) satshierarki (överordnad eller underordnad sats) t.ex. *Maria ville inte svara på frågan* vs [*Läraren sa*] *att Maria inte ville svara på frågan.*

Däremot är det textgrammatiska funktioner hos ordföljden som dominerar i polskan och andra slaviska språk. Eftersom textgrammatiska funktioner anger vad som är ny (*rema*) och vad som är känd information (*tema*) i en sats i en bestämd ordning (*tema-remaprincipen*), har ordföljden en klargörande funktion (Ekerot 1995:70). Det innebär att känd information kommer först i satsen som tematisk del och den nya informationen kommer sedan som den rematiska delen. Temat är 'det man säger något om' och remat är 'det man säger om temat' (Ekerot 1995:71). Enligt Ekerot känns remat också igen på att det uppbär satsbetoning. Ett exempel på tema-remaprincipen i polskan är en mening som informerar om vad som ligger på bordet (där '*na stole*' är känd information dvs. *tema* och '*książka*' är en ny information dvs. *rema*) som i (14a). En svensk motsvarighet finns i (14b):

- (14) a. 

<i>tema</i>		<i>rema</i>
<u>Na stole</u>	jest	<u>książka.</u>
På bord	är	bok (nom.)

- b. Det ligger 

<i>rema</i>	<i>tema</i>
<u>en bok</u>	på <u>bordet</u>

För att beskriva var den redan bekanta boken befinner sig säger man på polska (15a), jfr den svenska versionen i (15b):

- (15) a. 

<i>tema</i>		<i>rema</i>
<u>Książka</u>	jest	na <u>stole.</u>
bok (nom.)	är	på bord

- b. 

<i>tema</i>	<i>rema</i>
<u>Boken</u>	ligger på <u>bordet</u>

Genom att kunna klargöra med ordföljden vad som är känd respektive ny information kan polska klara sig utan andra grammatiska medel (jfr 14a och 14 b). Textgrammatiska funktioner spelar också en viss roll i svenskan men de är viktigare i polskan. I svenskan är satsgrammatiska funktioner viktigare. Att ordföljd i polskan och svenskan har satsgrammatiska och textgrammatiska funktioner i olika grad kan utgöra ytterligare svårigheter för polska inlärare av svenska som andraspråk för de måste lära sig alla variationsmöjligheter som är möjliga i svenskan.

Beträffande syntax i polskan som helhet kan man konstatera att dess variationsmöjligheter är större än i svenskan. Olika typer av adverbial har friare placering i polskan än i svenskan och placeringen är mycket kontext-beroende. Dessutom påverkas inte ordningen mellan subjektet och finita verb av det

satsled som kommer först. I svenskan, som är ett V2-språk, bestäms ordföljden (rak eller omvänd) av det första satsledet. I polskan är ordföljden i normalfallet rak. Det som uttrycks med ordföljden i svenskan uttrycks med andra grammatiska medel i polskan t.ex. intonation eller böjningsmorfologi.

## 5. Material och metod.

### 5.1 Material

Till grund för uppsatsen ligger 16 texter skrivna av vuxna polsk-talande andraspråks elever vid slutprov på SFI-kurser.

Eftersom en viktig del av min undersökning utgörs av en kartläggning av eventuell progression har jag valt material från två nivåer. Hälften av de undersökta texterna kommer från elever som läser SFI på C-nivå och hälften från dem som läser SFI på D-nivå. C-nivå inom SFI står för en nybörjarkurs inriktad mot vuxna som har minst 10 års skolbakgrund från hemlandet. D-nivå är den sista nivån på en grundläggande nivå och den avslutas med ett nationellt prov. För att kunna studera på D-nivå måste man få ett godkänt betyg på C-nivå, vilket innebär att alla mina informanter från D-nivå har klarat av C-nivå men det är olika informanter i C och D.

Alla mina informanter har läst SFI hos samma utbildningsanordnare inom vuxenutbildning i Göteborg. Texterna är skrivna vid olika tillfällen mellan 2009-2011. Jag undersöker om modersmålet påverkar tillägnet. Jag har inte ytterligare information om mina informanters bakgrund (t.ex. utbildning eller vistelsetid i Sverige) utan jag undersöker detta enbart med hjälp av texterna.

Jag har utelämnat informanternas namn för att anonymisera texterna. När jag citerar skribenternas texter eller hänvisar till deras uppsatser, skriver jag bokstaven som betecknar skribentens nivå (C resp. D) och efter det en siffra som står för skribentens uppsats t.ex. C1 (nivå C, uppsats 1). Jag använder mig också av en stjärna (\*) för att markera fel ordföljd, dvs. felaktig placering av subjekt eller finit verb. I alla exemplen anger *fet kursiv* korrekt ordföljd och *vanlig kursiv* inkorrekt ordföljd. Det förekommer många andra typer av fel t.ex. fel eller utelämnad artikel, felaktig placering av satsadverbial, stavfel m.m. Dessa feltyper har jag inte undersökt.

Materialet består av 8 uppsatser på C-nivån och 8 uppsatser på D-nivån. Den totala textmängden i mitt undersökningsmaterial består av 3017 graford därav 1456 graford i C-uppsatserna och 1561 graford i D-uppsatserna.

I uppsatserna behandlas olika ämnen. Eleverna fick skriva argumenterade texter, olika typer av brev (t.ex. en jobbsökkan) samt mejl till en kurskamrat.

## 5.2 Metod

Denna undersökning är en tvärsnittsstudie. Jag har samlat in material från polska elever som har läst SFI på C- och D-nivå och jämfört hur de både grupperna tillämpar svensk ordföljd i skrivandet. Mitt sätt att bearbeta materialet är i hög grad kvantitativt, eftersom jag har räknat frekvensen för en viss syntaktisk företeelse bland en grupp informanter för att se hur vanlig den är. Jag har i tabellform gjort en sammanställning av antalet satstyper som förekommer i skribenternas texter på C- respektive D-nivå och räknat antal rätt ordföljd på varje nivå.

För att kunna välja syntaktiska konstruktioner för närmare undersökning i min uppsats gjorde jag en pilotstudie med fyra informanter från varje nivå. Jag tittade på vilka ordföljdsfel som var vanligaste när det gäller rak eller omvänd ordföljd. Jag undersökte också påverkan från polskan men jag fokuserade bara på ordföljd mellan subjekt och finit verb och eventuell utelämnning av subjekt. Jag såg också närmare på satsernas art och delade in dem i olika grupper enligt satstyper (enkla och koordinerade huvudsatser, S-inledda och icke-S-inledda huvudsatser samt bisatser). Utifrån denna kategorisering sammanställde jag tabeller och beräknade antal satser i varje grupp samt andel rätt för varje syntaktisk företeelse i frågan. Det visade sig att det som informanterna hade svårast med var omvänd ordföljd (finit verb-subjekt) i satser inledda av ett annat satsled än subjekt samt rak ordföljd i bisatser och, i lite mindre utsträckning, i koordinerade satser. Det förekom också utelämnning av subjekt i många fall. Jag valde att koncentrera mig på dessa aspekter och skrev in det övriga materialet och analyserade det med samma metod.

Min analys har också kvalitativa inslag, eftersom alla resultat bearbetats och tolkats. Den kvalitativa metoden lämpar sig bäst för den delen av min uppsats som handlar om progressionen och eventuella hypotetiska stadier i andraspråksinlärares språkliga utveckling när det gäller ordföljd. Jag använder mig av den metoden också för att jämföra resultat med tidigare forskning samt att analysera avvikelser i ordföljden utifrån en språktypologisk vinkel. Den sistnämnda handlar om en eventuell koppling mellan ordföljdsfel som polsktalande andraspråksinlärare gör och det polska språkets syntax.

Min databearbetning är också inspirerad av Anders Philipssons avhandling *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish* (2007). Jag använder mig av Philipssons *accuracy rate*, dvs. andel rätt i % (Philipsson 2007: 74-84) istället för andel fel i % som dominerar i en del av andraspråksforskning (s.k. *felanalys*). Detta lämpar sig bättre med tanke på att syftet med min uppsats inte är bara att undersöka typer av ordföljdsfel utan också att analysera progressionen i användning av svensk ordföljd. Inspirerad av tidigare forskning på området *interimspråk*, dvs. det språk som andraspråksinläraren använder på sin väg mot målspråket (Philipsson 2004:117) väljer jag att tillämpa den kognitiva synen på andraspråksinläring vid tolkning av resultat. Det innebär att

alla avvikelser i informanternas ordföljd uppfattas som naturliga element i deras språkutveckling och alla korrekta strukturer framhävs.

## 6. Resultat

I det här avsnittet presenteras undersökningens resultat angående ordföljdmönster (rak och omvänd ordföljd) i olika satstyper.

### 6.1 Generella resultat

För att få en översikt av det insamlade materialet räknade jag antal meningar (enligt informanternas interpunktion) och antal ord samt antal ord per mening för varje informant. Därefter gjorde jag en sammanställning av resultaten (se tabell 2):

Tabell 2. Översikt

Nivå/Uppsats	Antal ord	Antal meningar	Antal ord per mening
C1	258	30	8.60
C2	119	9	13.22
C3	118	13	9.07
C4	222	19	11.68
C5	226	22	10.27
C6	249	14	17.78
C7	101	16	6.31
C8	163	13	12.53
<b>Totalt</b>	<b>1456</b>	<b>126</b>	<b>11.55</b>
D1	289	26	11.11
D2	217	22	9.86
D3	177	12	14.75
D4	237	21	11.28
D5	204	20	10.25
D6	92	7	13.14
D7	142	15	9.46
D8	203	23	8.82
<b>Totalt</b>	<b>1561</b>	<b>156</b>	<b>10.00</b>
<b>Totalt C + D</b>	<b>3017</b>	<b>282</b>	<b>10.69</b>

Tabell 2 visar att D-eleverna har använt sig av ett större antal ord och meningar (1561 resp. 156) än C-eleverna (1456 resp. 126). Antal ord per mening på de båda nivåerna skiljer sig dock inte markant, så man kan inte dra några slutsatser om utveckling i meningslängden när man tolkar just detta resultat.

Komplexiteten i syntaxen på D-nivå tas upp närmare i de kommande avsnitten.

För att se vilka syntaktiska strukturer som förekommer i informanternas texter samt i vilken grad de är korrekta har jag undersökt huvudsatser med olika typer av fundament (se tabell 3 s. 14) samt koordinerade satser och bisatser (se tabell 4 s.15).

Tabell 3. Enkla huvudsatser (antal satser och andel rätt i %).

Nivå/Uppsats	HS med S som fundament	Andel rätt i %	HS med icke-S som fundament	Andel rätt i %
C1	24	96	10	50
C2	6	100	4	100
C3	15	100	5	0
C4	27	100	3	0
C5	17	94	11	36
C6	12	100	3	33
C7	12	100	2	50
C8	13	100	1	0
<b>Totalt</b>	<b>126</b>	<b>99</b>	<b>39</b>	<b>34</b>
D1	31	90	6	50
D2	24	100	4	50
D3	13	92	3	0
D4	25	96	2	0
D5	18	100	10	70
D6	7	100	2	0
D7	8	100	9	56
D8	17	94	10	60
<b>Totalt</b>	<b>142</b>	<b>73</b>	<b>46</b>	<b>36</b>
<b>Totalt C + D</b>	<b>268</b>	<b>86</b>	<b>85</b>	<b>37</b>

Det framgår av tabell 3 att informanterna lyckats bäst med ordföljden i enkla huvudsatser med subjekt som fundament. I genomsnitt har informanterna använt korrekt ordföljd i 86% av de S-inledda fallen. När vi skiljer på resultaten för C och D ser vi att C-eleverna lyckas i betydligt högre grad (99%) än D-eleverna (73%). D-eleverna prövar mycket mer och gör fel i t.ex. enkla huvudsatser som inleds av konjunktioner. Se närmare avsnitt 6.2 om koordination.

Resultatet visar också tydligt att informanterna har svårast med huvudsatser där fundamentet utgörs av ett annat led än subjektet. I genomsnitt har eleverna använt rätt (omvänd) ordföljd i 37% av de icke-S-inledda satser. Man kan se att resultaten för C- eleverna (34%) och D-eleverna (36%) inte skiljer sig markant när det gäller användning av omvänd ordföljd. Progressionen på D-nivån verkar vara väldigt liten. De resultaten kommer att diskuteras vidare i avsnitt 6.3 om fundament.

Tabell 4. Koordinerade huvudsatser och bisatser (antal satser och andel rätt i %).

Nivå/Uppsats	Koordinerade HS	Andel rätt i %	BS	Andel rätt i %
C1	5	60	12	100
C2	-	-	5	80
C3	5	60	-	-
C4	10	70	7	57
C5	4	100	12	92
C6	5	100	22	95
C7	1	100	2	100
C8	7	100	4	75
<b>Totalt</b>	<b>37</b>	<b>84</b>	<b>64</b>	<b>89</b>
D1	10	60	14	93
D2	7	85	13	62
D3	3	66	10	60
D4	4	50	11	73
D5	6	100	7	83
D6	3	100	5	60
D7	1	100	5	60
D8	3	100	6	67
<b>Totalt</b>	<b>37</b>	<b>83</b>	<b>71</b>	<b>72</b>
<b>Totalt C + D</b>	<b>74</b>	<b>84</b>	<b>135</b>	<b>80</b>

I tabell 4 kan vi se att koordinerade satser med rätt (rak) ordföljd blir färre och utgör i genomsnitt 84% (84% och 83% på C- resp. D-nivå). Ordföljden i bisatser avviker däremot från målspråket i en lite större utsträckning. Den genomsnittliga siffran för korrekt ordföljd i bisatser är 80%. Det är dock viktigt att påpeka att rak ordföljd i bisatser förekommer oftare på C- än på D-nivån (89% resp. 72%). Ett intressant resultat som framgår av tabell 4 är att eleverna på C-nivån använder ungefär lika stort antal bisatser som eleverna på D-nivån (64 resp. 71) och har oftare korrekt ordföljd. Detta diskuteras vidare i avsnitt 6.4 om bisatser.

Bortsett från individuella skillnader kan man dra slutsatsen att tillägnandet av svensk ordföljd är bäst när det gäller rak ordföljd i enkla S-inledda satser men det råder osäkerhet i fall av koordinerade satser. Inlärarna lyckas däremot sämst med användning av inversionsregeln i enkla satser. Man kan också konstatera att det finns en betydlig skillnad mellan andraspråkseleverna på C- och D-nivåerna när det gäller korrekt användning av rak ordföljd. C-eleverna använder nämligen rak ordföljd oftare i både huvudsatser och bisatser och procentantalet i detta avseende är relativt högt (84% och 89%). Det finns däremot ingen markant skillnad mellan bägge nivåerna i tillämpning av rätt ordföljd i koordinerade satser. Texterna på både C- och D-nivån visar en viss osäkerhet med ordföljd efter konjunktioner. I texterna skrivna av C-eleverna råder däremot större säkerhet i användning av rak ordföljd efter subjunktioner.

## 6.2 Koordination

Antal konjunktionsinledda satser i tabell 4 är större än antal koordinerade satser för det förekommer enkla huvudsatser som inleds av konjunktioner i informanternas texter som i (16):

(16) *Men det är* inte så bra idee. (D3)

Det kan också förekomma koordinerade satser där fel ordföljd inte beror på konjunktioner utan på fundamentet, se (17) nedan.

(17) *\*men nu* jag bor i Göteborg. (D1)

Därför är det rimligt att närmare titta på antal konjunktionsinledda satser och deras ordföljd samt undersöka om det finns några mönster i rätt eller fel användning av ordföljden i koordinerade huvudsatser. Se tabell 5.

Tabell 5. Konjunktionsinledda satser (antal satser/antal rätt och andel rätt i %)

Nivå/Uppsats	Konjunktioner	Nivå/Uppsats	Konjunktioner
C1	6/6	D1	10/7
C2	-	D2	7/7
C3	5/5	D3	5/4
C4	10/10	D4	4/3
C5	4/4	D5	6/6
C6	3/3	D6	3/3
C7	1/1	D7	1/1
C8	13/13	D8	5/4
<b>Totalt</b>	<b>42/42 (100%)</b>	<b>Totalt</b>	<b>41/35 (85%)</b>

Av tabell 5 framgår antal satser som inleds med konjunktioner samt andel konjunktioner som hade rätt ordföljd. Av alla 42 satser inledda med konjunktioner som användes av informanterna på C-nivån hade alla (100%) korrekt ordföljd i en kommande (koordinerade) huvudsats. Så mycket som 85% av konjunktionerna på D-nivån följdes också av rätt ordföljd men den lägre siffran på den högre nivån tyder på en växande osäkerhet bland vissa andraspråksinlärare (se D1, D4, D8). C-eleverna visar alltså att de behärskat rätt ordföljd i koordinerade satser medan D-eleverna avviker från målspråket. Viktigt att notera här är att rätt ordföljd för C-eleverna är rak medan för D-eleverna kan rätt ordföljd vara rak eller omvänd som i (16) och (17) för de använder mer komplexa strukturer. D-eleverna lyckades alltså sämre p.g.a. att de inte gjorde inversion i satser inledda av en annan satsdel än subjekt.

För att få en detaljerad bild av vilka konjunktioner som eleverna har lyckats

mest och minst med har jag tittat på tre vanligaste konjunktioner i de undersökta texterna. Se tabell 6.

Tabell 6. Konjunktioner *men*, *och* och *så* i satser inledda med subjekt (antal satser/antal rätt och andel rätt i %)

Nivå	<i>men</i>	<i>och</i>	<i>så</i>
C	6/6 (100%)	26/26 (100%)	4/4 (100%)
D	10/7 (70%)	21/19 (90%)	1/0 (0%)

I tabell 6 kan man se att C-eleverna har använt korrekt ordföljd i 100 % av de koordinerade satserna oavsett konjunktion (se 18). På D-nivån har däremot informanterna haft problem med ordföljden efter de tre konjunktionerna t.ex. *men* använts felaktigt med omvänd ordföljd i tre meningar (se 19).

- (18) a. Det var ett bra och roligt jobb ***men min chef flyttade*** till Skåne (...). (C5)  
 b. Jag kommer från Polen ***men jag bor*** i Sverige från 2 år sedan. (C8)  
 c. Jag vet att vi har bestämt tid för att gå och simma ***men jag kan inte komma***. (C1)

- (19) a. \*Det var konstigt ***men tänkte jag*** inte mera (...). (D1)  
 b. \*Det var svårt dag ***men känner mig jag*** bra. (D1)  
 c. \*(...) ***men vet jag*** att det ska bli roligt. (D4)

I (20) visas korrekt användning av rak ordföljd efter *och* på C-nivån och i (21) inkorrekt ordföljd på D-nivån:

- (20) a. Jag vann fem miljoner ***och jag blev*** lycklig. (C8)  
 b. Jag har läst din brev i morse ***och jag tänker*** att du har stor problem. (C6)  
 c. Jag kan gå till din mamma ***och jag kan hjälpa*** henne (...). (C4)
- (21) a. \*det är bra idee ***och kan vi*** känner frihet. (D3)  
 b. \*Jag tänkte inte mera tiden bara ringde jag till skolan ***och gick jag*** på samtal med chef. (D1)  
 c. \*Så, tycker jag att vi kan använda denna pengar till att renovera alla klassrumet. (D8)

Det är värt att notera att *så* använts med rak ordföljd av informanterna i alla meningar där den fungerar som den konklusiva konjunktionen i betydelsen av *och därför* som samordnar två huvudsatser, se (22a, b) nedan.

- (22) a. Jag vill arbeta i Sverige ***så jag måste*** prata bra svenska. (C4)  
 b. Jag har inte barn ***så det är*** lite svart för mig att prata om (...). (C6)

Däremot visar exempel (21c) från D-nivån att användningen av *så* blir osäker när den syftar på en föregående huvudsats som inte samordnas utan utgör en separat mening. Då blir den inledande konklusiva konjunktionen antagligen uppfattad som utpekande adverb (t.ex. *Så gör man inte!*). Att *så* kan vålla

problem illustreras också av följande exempel (23):

(23) \* Om vi alla ska tänka på varandra så *det ska vara* lättare att leva för alla. (D7)

I den meningen används *så* med ett villkorsbisats (*om... så..*) men samtidigt tillämpar skribenten rak ordföljd som om det var samordnade satser. Huvudsatsen inleds dock med adverbet *så* och därför borde följa V2-regeln. Antagligen har eleven tolkat adverbet som den konklusiva konjunktionen och använt rak ordföljd.

### 6.3 Fundament

För att kunna analysera förekomsten av olika typer av fundament som förekommer i icke-subjekt inledda satser samt deras inverkan på ordföljden har jag delat in alla fundament i adverbial, bisatser och övriga fundament. Jag har valt denna klassificering för spetsställda adverbial och bisatser förekommer mest i mitt material. Adverbialen har jag delat in i följande grupper: satsadverbial, tidsadverbial och rumsadverbial. Jag har också valt att ha bisatser som strukturell kategori trots att en del bisatser är adverbiella bisatser. Jag har gjort detta för att kunna koppla resultatet till nästa steg i min undersökning, dvs. längden hos fundamentet. Om kategorin adverbial skulle innehålla bisatser skulle det kunna påverka tolkning av resultat p.g.a. bisatslängd. Termen övriga fundament används för spetsställt objekt eller frågande adverb.

I alla de undersökta texterna finns det sammanlagt 85 huvudsatser och två bisatser med fundamentet som utgörs av ett annat satsled än subjekt, varav de flesta är tidsadverbial. För enkelhetens skull har jag fokuserat på huvudsatser. Tabell 7 visar hur ofta inlärarna använder *topikalisering*, dvs. *inledning huvudsatser med någon annan satsdel än subjektet* (Philipsson 2004:129) och i vilken mån de har behärskat inversion i dessa satser:

Tabell 7. Olika typer av fundament i huvudsatser (antal satser/antal rätt och andel rätt i %)

Nivå/Uppsats	Adverbial			bisatser	ÖF
	satsadverbial	tidsadverbial	rumsadverbial		
C1	4/2	2/1	-	2/0	1/1
C2	-	-	3/3	1/1	
C3	1/0	2/0	2/0	-	-
C4	1/0	1/0	1/0	-	-
C5	3/0	2/1	1/0	2/1	-
C6	-	1/1	-	2/0	-
C7	-	1/1	-	1/0	-
C8	1/0	-	-	-	-
<b>Totalt</b>	<b>10/2 (20%)</b>	<b>9/4 (44%)</b>	<b>7/3 (43%)</b>	<b>8/2 (25%)</b>	<b>1/1 (100%)</b>
	<b>26/9 (35%)</b>				

D1	1/1	2/1	1/0	1/1	1/1
D2	-	1/0	-	2/2	1/0
D3	1/1	-	1/0	1/0	-
D4	-	2/0	-	-	-
D5	1/1	1/1	1/1	3/1	2/1
D6	-	-	1/0	1/0	-
D7	2/0	2/2	-	2/1	3/3
D8	-	3/2	1/0	1/0	4/2
<b>Totalt</b>	<b>5/3 (60%)</b>	<b>11/6 (55%)</b>	<b>5/1 (20%)</b>	<b>11/5 (45%)</b>	<b>11/7 (64%)</b>
	<b>21/10 (48%)</b>				

Ett slående resultat som framgår av tabell 7 är att eleverna på C-nivån i genomsnitt har använt fler adverbial än eleverna på D-nivån (26 resp. 21). Samtidigt har de inte lyckats lika bra med rätt (omvänd) ordföljd (35%) som eleverna på D-nivån (48%), förutom rumsadverbial. C-eleverna använder dock inte bisatser eller övriga adverbial i lika stor utsträckning som D- eleverna (8 och 11 resp. 4 och 11).

När vi skiljer på resultaten för C och D i fall av satsadverbial som fundament, ser vi att D-eleverna lyckas i betydligt högre grad (60%) än C-eleverna (20%). Texterna på D-nivån har färre satsadverbial (5 ex) än C- texterna (10 ex) men de visar mer säkerhet i användningen av inversion i samband med satsadverbial. Jfr (24) och (25).

- (24) a. *\*Ibland du kan också gå till salong.* (C1)  
 b. *\*ibland vi pratar med varandra.* (C5)  
 c. *\*dessutom de bor ofta i små lägenhetet med sina barn.* (C4)
- (25) a. (...) **bara ringde jag** till skolan (...). (D1)  
 b. **Sedan reparerade jag** datorn (...). (D5)  
 c. *\*Ibland det är en kroft.* (D7)

När det gäller tidsadverbial i fundamentet har informanterna på de både nivåerna använt ungefär samma antal adverbial (9 resp.11). Eleverna på D-nivån har dock klarat sig lite bättre (55%) än C-eleverna (44%) angående rätt (omvänd) ordföljd. Exempelen nedan visar att tidsadverbial kan vålla svårigheter för eleverna på bägge nivåerna, se (26a, c) och (27 a, c).

- (26) a. *\*Nu jag går till skolan.* (C4)  
 b. **Nu cyklar jag** 5 gånger i veckan. (C7)  
 c. *\* Några dagar jag varit arbetslös.* (C5)  
 d. **Varje dag arbetar jag** och går till skolan. (C1)
- (27) a. *\*men nu jag bor i Göteborg.*(D1)  
 b. **Nu har vi** en ny bok.(D5)

- c. \*Efter en vecka de hittade ett perfekt jobb för mig.(D4)
- d. **Varje vecka kommer en ny klasskamrat.**(D8)

Rumsadverbial i de undersökta texterna visar en motsatt tendens, dvs. C-eleverna har använt rumsadverbial oftare än D-eleverna (7 resp.5) och behärskat korrekt ordföljd bättre (43%) än D-eleverna (20%), jfr (28 a-c) och (29 a-c).

- (28) a. *I stora staden kan man gå på bio, teater, till opera eller konsert.* (C2)
- b. *I staden finns många olika attraktioner för människor.* (C2)
- c. *I en stad är mycket skogen och grön.* (C3)

- (29) a. \**I Polen jag arbetade som försäljare i en stora affären 4 år.* (D1)
- b. \**och i mitt klassrummet det är står problem.* (D6)
- c. \* *I den skola jag går genom fem år.* (D7)

När vi skiljer på resultat för C och D angående bisatser i fundamentet, kan vi se att informanterna på D-nivån vågar använda bisatser oftare och de lyckas i högre grad (45%) än informanterna på C-nivån (25%). Se (30), (31).

- (30) a. \**När du slutar arbeta och kommer tillbaka hem, du kan byta kläderna och promenera...* (C1)
- b. \**När jag har en hemmafest, de säger ingenting.* (C5)
- c. \**om han inte vill äta det är honom problem.* (C6)

- (31) a. **Om du ska komma tillbaka, måste du** läs första del. (D5)
- b. **När jag kom till jobbet första dag, var de** snäll till mig. (D2)
- c. **Om ni har ledigt plats för mig kan du** ringa mig. (D1)

D-eleverna använder betydligt fler övriga adverbial (11 ex) än C-eleverna (1 ex). Det enda exemplet på C-nivån (se 32) är rätt men det kan vara inlärt som en fast fras, så det är svårt att jämföra det med andel rätt för D. D-eleverna verkar vara mer kreativa och samtidigt visar de viss osäkerhet (64% rätt) i samband med övriga adverbial, se (33).

- (32) **Hur mår du?** (C1)

- (33) a. **Hur kan man** kontrollera det? (D7)
- b. \**Med gamla klasskamrater vi känner varandra jättebra (...).* (D8)

Jag har också undersökt om det är någon skillnad mellan påståendesatser och frågesatser. Tabell 8 på följande sida visar hur ordföljden i de satstyperna ser ut.

Tabell 8. Ordföljden i påståendesatser och frågesatser (antal satser/antal rätt och andel rätt i %)

Nivå/Uppsats	Påståendesatser	Frågesatser	Nivå/Uppsats	Påståendesatser	Frågesatser
C1	6/1	4/4	D1	5/2	1/1
C2	4/4	-	D2	3/2	1/0
C3	5/0	-	D3	3/0	-
C4	3/0	-	D4	2/0	-
C5	11/4	-	D5	7/5	3/2
C6	3/1	-	D6	2/0	-
C7	2/1	-	D7	6/2	3/3
C8	1/0	-	D8	7/4	3/2
<b>Totalt</b>	<b>35/11 (31%)</b>	<b>4/4 (100%)</b>	<b>Totalt</b>	<b>35/15 (43%)</b>	<b>11/8 (73%)</b>

I tabell 8 kan vi se att antal påståendesatser inte skiljer sig på C och D (35 ex) men D-eleverna lyckas i högre grad (43%) än C-eleverna (31%). Det framgår också av tabell 8 att D-eleverna använt fler frågesatser (11 ex) än C-eleverna (4 ex). Bara en elev har använt frågesatser (se C1), så det är svårt att påstå att D-eleverna inte lyckats lika bra (73% rätt). Det är ändå tydligt att alla informanter lyckas bäst i frågesatser. I (34a, b) och (35a-c) exemplifieras ordföljd i frågor.

(34) a. **Kan vi** träffas nästa vecka på tisdag? (C1)

b. **Hur mår du?** (C1)

(35) a. **Hur kan man** kontrollera det? (D7)

b. **Går du** fortfarande på skola eller **studierar du** i Chalmers universitet? (D8)

c. **\*När du kan** börja, frågade hon? (D2)

De avvikelser som förekommer i frågesatserna handlar om rak ordföljd efter frågande adverbial (se 35c), alltså brott mot V2-regeln. Ja/nej frågor har däremot alltid korrekt ordföljd med verbet på första plats.

Det är värt att notera att längden hos fundamentet också verkar ha betydelse för informanterna. Ordföljden i C-texterna visar att eleverna lyckas mest med inversion när fundamentet utgörs av ett relativt kort adverbial, se (36a-c).

(36) a. **Hur mår du?** (C1)

b. **Nu cyklar jag** 5 gånger i veckan (C7)

c. **Varje dag arbetar jag** och går till skolan. (C1)

Om fundamentet utgörs av en hel sats vållar det betydligt mer svårigheter på C-än D-nivå, vilket föreligger i exemplen nedan:

(37) a. **\*När jag har** en hemmafest, **de säger** ingenting. (C5)

b. **\*När du slutar** arbeta och kommer tillbaka hem, **du kan** byta kläderna och promenera. (C1)

(38) a. **Om ni har ledigt plats för mig kan du** ringa mig. (D1)

b. **När jag kom till jobbet första dag, var de** snäll till mig. (D2)

## 6.4 Bisatser

Som visades i tabell 4 använder C-eleverna korrekt ordföljd, utan inversion, i samtliga bisatser (89% korrekt jämfört med 72% korrekt för D-eleverna). I detta avsnitt ska vi se närmare på de olika bisatstyperna för att ta reda på om bisatstyp påverkar ordföljden. I min kategorisering har jag följt Svenska Akademiens Språklära (Hultman 2003) där bisatserna indelas enligt sin syntaktiska funktion:

- attributiva bisatser: vanligen relativa bisatser; fungerar som attribut till huvudord i nominalfraser t.ex. *Rospiggarna som aldrig gav bort något i onödan sa att han led av skänksjuka.* (Hultman 2003:284)
- nominala bisatser: vanligen att-satser och frågebisatser; fyller samma uppgift som nominalfraser t.ex. *Han påstår att partierna hade en gemensam syn på dessa frågor på 70-talet.* (Hultman 2003:285)
- adverbiala bisatser: vanligen tidsbisatser, orsaksbisatser, villkorsbisatser m.m.; vanligen utgör 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) (Hultman 2003:288)

Tabell 9 visar i detalj vilka bisatstyper som utgör den minsta resp. den största svårigheten för mina informanter:

Tabell 9. Bisatser (antal satser/antal rätt och andel rätt i %)

Uppsats	Attributiva bisatser	Nominala bisatser	Adverbiala bisatser
C1	1/1	8/8	3/3
C2	1/1	2/1	2/2
C3	-	-	-
C4	-	6/3	1/1
C5	2/2	3/2	7/7
C6	1/1	13/12	7/7
C7	-	2/2	-
C8	1/1	1/0	1/1
<b>Totalt</b>	<b>6/6 (100%)</b>	<b>35/28 (80%)</b>	<b>21/21 (100%)</b>
D1	1/1	4/3	8/8
D2	1/1	6/6	6/5
D3	3/1	5/3	2/1
D4	2/1	5/3	4/4
D5	-	3/3	3/2
D6	1/1	3/2	5/3
D7	1/1	1/0	2/1
D8	-	5/3	2/2
<b>Totalt</b>	<b>9/6 (67%)</b>	<b>32/ 23 (72%)</b>	<b>32/26 (81%)</b>

Tabell 9 visar att skillnaderna mellan C- och D-eleverna är markanta när det

gäller attributiva och adverbiala bisatser. D-eleverna använder sig oftare av de bisatserna och samtidigt blir procentantalet bisatser med rätt (rak) ordföljd mindre (100% mot 67% resp. 100% mot 81%). Däremot finns det ingen betydlig skillnad mellan C- och D-eleverna när det gäller användning av korrekt ordföljd i nominala bisatser. De förekommer nästan lika ofta (80% mot 72%) och verkar vålla problem för mina informanter oavsett nivån. Samtidigt kan man se att omvänd ordföljd förekommer oftare efter vissa subjunktioner (bisatsinledande ord). Tabellen nedan visar hur fördelning av olika subjunktioner ser ut i texterna:

Tabell 10. Ordföljd efter olika subjunktioner (antal satser/antal rätt och andel rätt i %)

Nivå	<i>att</i>	<i>därför att</i>	<i>när</i>	<i>som</i>
C	24/21 (88%)	3/3 (100%)	5/5 (100%)	4/4 (100%)
D	31/25 (81%)	10/5 (50%)	10/6 (60%)	10/7 (70%)

För närmare analys har jag valt de subjunktioner som förekommer oftast, nämligen *att*, *när* och *därför att* samt *som*. De undersökts i de kommande avsnitten.

#### 6.4.1 Subjunktionen *att*

Den vanligaste subjunktionen är *att*. C-eleverna använder korrekt ordföljd i 88% av fallen. Se (39a-c):

- (39) a. Men jag vet ***att det är*** litten svårt tid för dig nu. (C1)  
 b. Jag tycker ***att det är*** bäst för mig. (C2)  
 c. Jag är mycket glad ***att du skrev*** till mig. (C4)

Texterna på D-nivån visar korrekt ordföljd i 81% av satserna. Samtidigt förekommer *att* oftare på D (31 ex) än på C (24 ex). D-eleverna vågar mer men visar mer osäkerhet angående ordföljden, vilket exemplifieras i (40a-c).

- (40) a. \*Jag är säkert ***att passar jag*** bra till de typ av arbete. (D4)  
 b. \*När tänker jag om det, jag tror ***att kan jag prata*** i mobilen bara hemma. (D3)  
 c. \*Jag tycker det samma som Dennis ***att ska man förbjuda*** mobiltelefoner i skolan. (D6)

Det som gör andraspråksinlärare osäkra är förmodligen olika funktioner av *att*. Den kan nämligen vara infinitivmärke eller en subjunktion (Hultman 2003:184). Som infinitivmärke inleder *att* en infinitivfras t.ex. *han valde att tala*. Som subjunktion har den som uppgift att inleda bisatser, i detta fall nominala bisatser som fungerar på samma sätt som nominalfraser t.ex. som subjekt eller objekt.

I alla de ovannämnda meningar ur informanternas texter följs subjunktionen *att* av verbet vilket påminner av infinitivfraser. Det är också möjligt att denna

subjunktion tolkas som fundamentet, förmodligen adverbial och därför leder till användning av V2- regeln och omvänd ordföljd.

När vi tittar på alla exempel där inversionen efter *att* förekommer, ser vi att det handlar om hjälpverb i de allra flesta fall. Det finns bara en bisats där inversionen är tillämpad med huvudverb (se 40a).

#### 6.4.2 *Därför att* vs. *därför*

Bland subjunktionerna i adverbiala bisatser är det *därför att* som det rådet tvivel om i de undersökta texterna. Bara hälften av de orsaksbisatserna inledda med *därför att* på D-nivån visar korrekt ordföljd. På C-nivån visar de däremot korrekt ordföljd i samtliga tre fall. Jfr (41a-c) och (42a-d).

- (41) a. I stora staden är lättare att bo *därför att man kan hitta* bättre jobb (...). (C2)  
b. De bor framför mig men vi ser inte själv så mycket *därför att jag är* ofta ute. (C5)  
c. Jag vill gärna göra praktik på ert verkstad, *därför att jag vill lär mig* från bäste specialisten som ni är. (C8)
- (42) a. \*Jag kan arbeta i handel *därför att arbetade jag* genom 5 år i mitt hemland som försäljare och jag tror att jag klarar mig. (D2)  
b. \*Jag förstår de *därför att pratar jag* också mycket i mobiltelefon på olika platser. (D6)  
c. \*Jag har inga jobbet nu och jag har många tid, *därför att kan jag* arbeta heltid. (D2)  
d. Jag vet inte så mycket om detta jobb *därför att jag ska* börja i nästa måndag. (D4)

Förutom brott mot V2-regeln förekommer också fel användning av subjunktionen *därför att* på D-nivån (se 42c). Den förväxlas med adverbet *därför* som borde följas av inversion. Två ytterligare exempel (43a, b) visar att rak ordföljd används korrekt efter subjunktionen *därför att* medan i själva verket borde skribenterna inleda satsen med adverbet *därför*:

- (43) a. \*Jag söker jobb i handel som försäljare *därför att jag* skriver till oss eftersom jag tittade annonsen som passar mig. (D1)  
b. \*Jag har inga barn *därför att jag* kan arbeta 8 timmar vardagar. (D1)

#### 6.4.3 Subjunktionen *när*

Den temporala subjunktionen *när* används i mindre utsträckning av C-eleverna (5 ex) än av D-eleverna (10 ex). C-eleverna använder korrekt ordföljd i 100% och D-eleverna i 60% av fallen. Jämför exemplen för C och D nedan.

- (44) a. Det är ofta svårt *när man börjar* ny sak. (C1)  
b. Jag var 19 år *när jag kom* hit. (C5)  
c. Jag är sekert att han komma äta *när han är* hungrig.(C6)
- (45) a. \**När tänker jag* om det, jag tror att kan jag prata i mobilen bara hemma. (D3)  
b. \**När började jag* betala på den min dator sluta arbeta. (D5)

- c. \**När sitter man* på spårvagn eller bus och har inget annat att göra, då ringer man. (D7)

Trots att texterna på D-nivån visar osäkerhet i tillämpningen av rak ordföljd efter temporala subjunktioner, kan man se viss progression hos D-eleverna när det gäller komplexiteten. Som exemplen (45a-c) visar använder de eleverna temporala bisatser på ett varierat sätt genom att inte bara placera dem efter huvudsatser utan också i fundamentet. Denna variation bidrar förmodligen till osäkerheten för subjunktion som inleder en bisats i fundamentet tolkas antagligen som ett frågeord eller adverbial (därför V2-regeln).

#### 6.4.4 Subjunktionen *som*

Den relativa subjunktionen *som* används av D-eleverna oftare (7 ex) än av C-eleverna (3 ex). Samtidigt lyckas D-eleverna i mindre grad (70%) än C-eleverna (100%) angående korrekt ordföljd. I (46a-c) och (47a-c) ser vi hur informanterna hanterar ordföljden i relativa bisatser:

- (46) a. Jag växte upp i en stor stad i Polen *som heter* Gdansk. (C2)  
b. Nästa jobb *som jag hittade* var assistent (...). (C5)  
c. Förut jag har bott med 5 kompisar *som kommer* från Polen. (C5)
- (47) a. \*Det finns många situation *som behöver man* har mobiltelefon. (D3)  
b. \*Jag kan arbeta inte längre för att jag har ett barn *som måste jag* ta hand om på eftermiddagarna. (D4)  
c. Det är en annat sak *som man kan* göra. (D7)

Ordföljden i relativa bisatser på D-nivån illustrerar samma problem som i andra bisatser, dvs. det bisatsinledande ordet tolkas som det första ledet i satsen, antagligen som adverbial.

#### 6.4.5 Frågebisatser

Frågebisatser förekommer i en liten utsträckning hos informanterna. Sammanlagt finns det sju exempel varav fem på C-nivån. C-eleverna har använt korrekt ordföljd i 60% av fallen. D-eleverna har däremot misslyckats i alla frågebisatser som använts. Exempelen nedan (48-49) tydliggör osäkerheten på bägge nivåerna angående ordföljden i underordnade frågor:

- (48) a. \*Kanske du och din man fixar samma regel t.ex. (...) *vilken tid måste han sova* (...). (C6)  
b. \*Du fråga mig om *hur hjälper man* gamla i mitt hemland. (C4)  
c. \*Jag läste ditt brev och jag vet inte *hur kan jag* hjälpa dig. (C4)
- (49) a. \*Nu väntar jag *vilken blir resultat*. (D8)  
b. \*Jag skrivde ett mejl till de och berättade om *vilket jobb söker jag*. (D4)

När vi jämför de resultaten med resultaten för rätt (omvänd) ordföljd i påståendesatser och frågesatser (se tabell 8), kan vi se att informanterna lyckas bättre i direkta frågor än frågebisatser. Påståendesatser utgör däremot ett större problem på både C- och D-nivåerna. Som exempel (50) visar kan samma inlärare använda rätt och fel ordföljd i frågebisatser i samma mening:

(50) \* Kanske du och din man fixar samma regel t.ex. hur mycket din son kan spela dataspel, vilken tid måste han sova och vad och när han måste äta. (C6)

Anledningen till att eleverna använder omvänd ordföljd i frågebisatser kan vara att ett inledande frågeord inte tolkas som bisatsinledare utan som adverbial.

#### 6.4.6 Bisatser: sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den förväntade raka ordföljden i bisatser förekommer i en större utsträckning på C- än på D-nivån. D-eleverna övergeneraliserar omvänd ordföljd och förväxlar bisatsinledaren med någon form av satsled. Därför tillämpar de V2-regeln även efter subjunktioner. Ur ett utvecklingsperspektiv är det dock viktigt att påpeka att detta inte innebär att D-eleverna inte visar någon progression i sin andraspråksinläring. Eleverna på D-nivån använder visserligen inte subjunktioner oftare än eleverna på C-nivån, men de använder mer varierande subjunktioner t.ex. *eftersom* som inte förekommer i texterna från C-nivån, se (51).

(51) jag skriver (...) till oss *eftersom jag tittade* annonsen som passar mig. (D1)

Deras meningsbyggnad är ofta mer komplex. Den innehåller också sammansatta bisatser och koordinerade satser inbäddade i bisatser som föreligger i följande exempel (52a-d):

- (52) a. \*Jag kan arbeta inte längre *för att jag har* ett barn *som måste jag* ta hand om på eftermiddagarna. (D4)  
b. Han svarade *att de behöva* på vikariat *därför att lärare är* mycket sjuk *och hon* inte *kommer* snart. (D1)  
c. Jag söker jobb inom bygg service eller som chaufför, *för att just nu jobbar jag* i byggfirma som snickare sedan 2006 *och förre deta var jag* chaufför i ganska stor firma i Polen.(D4)  
d. Men det finns ofta situationen *som människors behöver* inte pratar i mobilen t.ex i klassrummet *när lärare gör* lektion *och elevers mobil ringer*. (D3)

Bara en av informanterna på C-nivån visar en sådan komplexitet:

(53) Jag tänker också *att det ska* vara bättre för honom *om han ska* ha som extra soker att göra efter skolan t.ex. spela fotboll och simmer *men inte stanna* hemma med kompisar varje dag. (C6)

## 6.5 Subjektsutelämning

Intressant nog förekommer också utelämning av subjektet i de undersökta texterna, framförallt på C-nivån. C-eleverna har utelämnat personliga pronomen som subjekt i två av 166 satser (99% rätt) medan D-eleverna inte alls har gjort det (240 satser/100% rätt). Jfr (54a, b) och (55a, b): (det utelämnade subjektet anges i parantes)

- (54) a. \* Jag hoppas att de ska bjuda mig, kanske på framtiden, och (*jag*) ska berätta mer. (C5)  
b. \*Hoppas att (*du*) hör från dig. (C8)
- (55) a. Min man har vän som arbetar där och berättade hans i förre månader att *jag* söka ett jobba. (D1)  
b. Du vet att *jag* alltid ville arbeta som lärare i skolan. (D2)

En annan typ av subjekt som utelämnats är formellt subjekt. Hos C-eleverna saknas det opersonliga pronomen *det* som formellt subjekt i fem av 27 satser (81% rätt), se (56a-c). D-eleverna har däremot utelämnat formellt subjekt i två av 29 satser (93% rätt), se (57a-c).

- (56) a. \*I stora staden är (*det*) lättare att bo(C2)  
b. \**att* (*det*) bättre för din mama ska bli äldreboende.(C4)  
c. Det är mycket pengar och jag tycker att göra något bra med dem. (C8)
- (57) a. \*Hur går (*det*) med dig?(D8)  
b. \*Jag hoppas att (*det*) finns jobba för mig.(D1)  
c. Jag tror att *det* är bra idee att börja använda en lap (...). (D3)

## 6.6 Satsgrammatisk och textgrammatisk ordföljd

En del av ordföljdsmonstren i de analyserade texterna visar textgrammatiska aspekter. Inte alla av dessa konstruktioner är grammatiskt inkorrekta, men det har varit intressant att upptäcka att de illustrerar en acceptabel fast inte alltid prefererad ordföljd i svenskan. Framförallt handlar det om konstruktioner med *som* i samband med *tema-remapricipen* (se s. 9). Informanterna följer *tema-remapricipen* som dominerar i polskan och placerar remat sist i meningen:

- (58) a. Jag söker jobb i handel *som försäljare*. (D1)  
Jag söker jobb *som försäljare* inom handel  
b. Jag har fått mitt drömjobb i gymnasiet *som lärare indrott*. (D1)  
Jag har fått mitt drömjobb *som lärare indrott* i gymnasiet.  
c. Jag kan arbeta i handel därför att arbetade jag genom 5 år i mitt hemland *som försäljare*(...) (D2)  
Jag kan arbeta i handel därför att jag arbetade *som försäljare* i mitt hemland i 5 år.

Det handlar förmodligen om att eleverna inte är medvetna om att det är möjligt att ha 'adverbiella svansar' (Ekerot 1995:125) efter remat. Därför kan man även här tillämpa huvudregeln att sättsadverbial kommer före eventuella rums- och tidsadverbial för att sättsadverbialet är rema.

De undersökta texterna demonstrerar också en annan intressant aspekt när det gäller textgrammatisk ordföljd. Se (59a):

- (59) a. \*(...) jag tror att kan jag prata i mobilen *bara* hemma.(D3)  
b. (...) jag *bara* kan prata i mobilen hemma.  
c. (...) *bara* hemma kan jag prata i mobilen.

*Bara* är s.k. fokuserare, dvs. adverbial som används för att framhäva olika delar av satsen (Ekerot 1995:126). Det står normalt på SA-plats (se 59b) eller på fundamentalsplats tillsammans med det satsled som framhävs (se 59c).

## 7. Diskussion

I det här avsnittet ska jag diskutera inlärares progression och anknyta den till processbarhetsteorin. Påverkan från polskan ska också diskuteras.

### 7.1 Progression

De undersökta texterna illustrerar ett väldigt intressant språkligt fenomen, nämligen att mer avancerade andraspråksinlärare inte nödvändigtvis använder mer grammatiskt korrekta strukturer. I vissa grammatiska kontexter som jag analyserat verkar det vara precis tvärtom. Ordföljden efter konjunktioner och subjunktioner samt vissa typer av fundament tyder på bristande progression hos inlärares på en högre SFI nivå (D-nivån). Man kan undra varför D-eleverna gör fler fel än C-eleverna. Anledningen till detta verkar vara att eleverna på D-nivån prövar mycket mer och satsbyggnaden i deras texter är mer varierad. De använder sig oftare av olika typer av sammansatta meningar. Samtidigt som konjunktionerna förekommer i nästan samma utsträckning på D- och C-nivån, förekommer subjunktionerna oftare på D-nivån, vilket tyder på växande variation i meningsbyggnad på den högre nivån. Samtidigt hinner inte inlärares på högre nivå automatisera inlärd regler och tolkar dem fel ibland, vilket resulterar i bl.a. omvänd ordföljd efter konjunktioner och subjunktioner.

Att satser som börjar med konjunktioner eller subjunktioner bildas med verb på andra plats kan bero på att inlärares förmodligen uppfattat dem som adverbial. Eftersom alla satser som börjar med adverbial har finita verb på andra plats i svenskan, har informanterna övergeneraliserat V2-regeln efter konjunktioner och subjunktioner. När det gäller frågebisatser är visserligen eleverna mer vana vid omvänd ordföljd i frågesatser än påståendesatser (se avsnitt 6.3 om

fundamentet), så de övergeneraliserar och använder omvänd ordföljd i frågebisatser. Frågebisatser uppfattas alltså inte som påståendesatser.

Det som försvårar tillämpning av rak ordföljd i underordnade frågor är att man kan höra svenskar ställa en direkt fråga i ett sammanhang där underordnade frågor bör användas. Det är vanligt bland politikerna att använda sig av direkta frågor i ett retoriskt språk. Det är vanligt i nyhetsspråk, så eleverna kunde ha lärt sig detta från TV och radio och kan ha svårt att skilja mellan vad som är korrekt och inte korrekt.

Samtidigt visar resultaten att eleverna från början brottas med inversionsregeln i svenskan. D-eleverna lyckats inte betydligt bättre än C-eleverna med inversionen i huvudsatser inledda av icke-subjekt. När vi emellertid skiljer på olika typer av fundament för C och D, ser vi att D-texterna demonstrerar en mycket större variation och korrekthet i fall av mer komplexa strukturer (bisatser) i fundamentet. Man kan konstatera att det sker på bekostnad av andra adverbial men detta tyder ändå på progression i användningen av svensk ordföljd, eftersom den börjar visa olika variationsmöjligheter. Samtidigt kan man undra varför det är just rumsadverbial som D-eleverna behärskat sämre än C-eleverna. Jag kan inte se någon annan förklaring än att det handlar om individuella skillnader som visade sig i statistiken.

Man kan också fråga sig varför eleverna på C- och D-nivån visar så olika resultat angående olika typer av fundament. Anledningen till detta kan vara att V2-regeln förmodligen ligger i fokus för undervisningen på C-nivån för det handlar om en ovanlig grammatisk konstruktion. Vissa adverbial ingår också i vanliga fraser som andraspråksinlärare lär sig som fasta fraser (se 36a). Det kan däremot vara svårt för inlärare att uppfatta avancerade konstruktioner (t.ex. bisatser) som adverbial, särskilt om bisatsen står i fundamentet. Man kan också spekulera att det som andraspråksinlärare brukar använda mest när de börjar lära sig svenskan är enkla tids- och rumsadverbial för de har ett mycket praktiskt syfte i olika typer av berättelser t.ex. en presentation. Satsadverbial som står i fundamentet är däremot inte lika vanligt som tids- och rumsadverbial och förmodligen förknippas de inte av inläraren med V2-regeln utan med dess position i sats-schemat.

### **7.1.2 Inlärningsordning för ordföljden i svenskan utifrån processbarhetsteorin.**

När vi jämför resultaten för C- och D- eleverna i min undersökning, kan vi se ett mönster när det gäller hur eleverna tillägnar sig svensk ordföljd. Jag har kommit fram till följande hypotetiska stadier i inlärningsprocessen hos andraspråksinlärare: (X = annan satsdel t.ex. adverbial)

#### **Stadium I:**

- rak ordföljd i enkla påståendesatser inledda av subjekt: S V (X)

- \*övergeneralisering till rak ordföljd i påståendesatser inledda av icke-subjekt: X S V
- rak ordföljd i sammansatta satser (koordinerade satser och bisatser): *konj./subj.* S V X
- inversion i frågesatser: (X) V S

### Stadium II:

- inversion i enkla påståendesatser inledda av icke-subjekt: X V S
- \*övergeneralisering av inversion i sammansatta satser (koordinerade satser och bisatser): *konj./subj.* V S X
- \*övergeneralisering av rak ordföljd i frågesatser: X S V

På det första stadiet använder eleverna framförallt rak ordföljd av typ *S V (X)*. Här dominerar enkla påståendesatser, dvs. följande typer av konstruktioner: *Jag vill bo i Sverige (C3)*. När inlärarna börjar använda en annan satsdel än subjekt i fundamentet använder de först felaktig ordföljd av typ *X S V*. På så sätt övergeneraliserar de rak ordföljd i alla typer av påståendesatser t.ex. *\*Ibland vi pratar med varandra (C5)*. På detta stadium fortsätter också inläraren tillämpa rak ordföljd i mer avancerade konstruktioner, dvs. koordinerade satser och bisatser t.ex. *Jag var 19 år när jag kom hit (C5)*. På det första stadiet verkar inversionen vara begränsat till frågesatser.

På det andra stadiet tillämpar eleverna inversionsregeln i påståendesatser inledda med en annan satsdel än subjekt, dvs. ordföljden *X V S* t.ex. *Nu har vi en ny bok (D5)*. När de börjar använda sig av den inlärd regeln om verbets andra plats, använder de även inversionen efter konjunktioner och subjunktioner. Anledningen till denna övergeneralisering är förmodligen att konjunktioner och subjunktioner missuppfattas som någon satsdel t.ex. adverbial. Detta påminner om hur barn lär sig språk när de först lär sig den rätta formen av oregelbundna verb t.ex. *gick* men sedan upptäcker de regeln om preteritum i svenskan och lägger till ändelsen som resulterar i *gådde*.

När vi anknyter den identifierad inlärningsordning till *processbarhetsteorin* (se Bakgrund s.2), ser vi att de stämmer med varandra när det gäller rak och omvänd ordföljd i huvudsatser. Enligt *PT* lär man sig först kanonisk ordföljd (subjekt före verb) och den används i alla typer av satser oavsett om de börjar med subjekt (nivå 2) eller adverbial (nivå 3). Ordföljden i huvudsatser hos mina informanter visar samma tendens (se stadium I), dvs. rak ordföljd dominerar i huvudsatser oavsett fundamentet. *PT* skiljer dock inte på påståendesatser och frågor, så det moment när inläraren använder inversionen i frågor (stadium I) finns inte med.

Enligt Håkansson är satsnivån (nivå 4) den nivå där man visar en tydlig progression, dvs. man kan tolka grammatisk information inom satser och använda inversion efter adverbial. Det stämmer också för mina informanter (se stadium II) men detta resultat gäller bara påståendesatser och vissa typer av

fundamentet. Den sista nivån i behärskning av svensk syntax enligt *PT* är bisatsnivån där inlärare kan skilja mellan huvudsatser och bisatser, och placera negationen före verbet i bisatser. Min undersökning handlar dock inte om negationens placering, så jag kan inte ta ställning till detta. Emellertid skulle jag kunna påstå att den sista nivån för mina informanter innebär att kunna se skillnaden mellan enkla och sammansatta satser, och använda rak ordföljd i bisatser och koordinerade satser. Som stadium II visar har eleverna på D-nivån använt de satserna samtidigt som de inte alltid lyckats med korrekt ordföljd efter konjunktioner och subjunktioner.

Resultaten i min undersökning stämmer delvis med *PT*s antagande att inläraren måste behärska språkliga strukturer från föregående nivå för att kunna bearbeta de strukturer som finns på högre nivå. D-eleverna använder ju betydligt mer komplexa strukturer än C-eleverna. De undersökta texterna visar samtidigt att inläring av olika moment sker samtidigt. Därför finns det bara två stadier i den hypotetiska inlärningsordning som jag föreslagit. Även om man kan generalisera att först använder sig andraspråksinlärare av rak ordföljd i huvudsatser, förekommer inversionen redan i början av inlärningsprocessen i frågesatser. Resultaten på C- nivå visar också att rak ordföljd inte bara är begränsad till huvudsatser utan att den också finns i sammansatta satser. Man skulle då kunna förvänta sig att den ordföljden redan har automatiserats på D-nivån. Så är inte fallet hos D-eleverna för de använder inversionen efter konjunktioner och subjunktioner. Både C- och D-eleverna lyckats minst med omvänd ordföljd i satser där fundamentet utgörs av ett annat satsled än subjekt.

När vi kopplar resultaten angående direkta och underordnade frågor till Philipssons studie (se Bakgrund s. 3), kan vi förklara den skenbara bristen på progression med den U-formade inlärningskurvan: korrekt ordföljd på en låg nivå försvinner på nästa nivå och återkommer på en mer avancerad nivå. Trots att min undersökning inte omfattar avancerade inlärare är det relevant att hänvisa till denna utvecklingskurva för den visar att fel ordföljd är en del av inlärningsprocessen.

Det borde dock påpekas att den hypotetiska inlärningsordningen i min undersökning är generell och inte visar hela komplexiteten i inlärningsprocessen av svensk ordföljd. Den tar alltså inte hänsyn till olika faktorer som kunde ha påverkats resultaten t.ex. att texterna från de två nivåerna har skrivits av olika elever, så det finns ingen direkt koppling mellan olika nivåer. Jag har också bara undersökt två nivåer på samma grundläggande nivå, så jag kan inte dra slutsatser om hela inlärningsprocessen. Det vore intressant att följa elevernas utveckling på högre nivåer för att kunna dra mer generella slutsatser. Informanterna har också haft olika lärare under perioden när uppsatserna skrivits, vilket kan göra undervisningen till en påverkande faktor. Den inlärningsordning som jag kommit fram till tar inte heller hänsyn till individuella skillnader eller modersmålets påverkan. Jag kan visserligen dra några slutsatser av resultaten men jag skulle inte välja påstå att de bygger en ny teori.

## 7.2 Påverkan från polskan

De undersökta texterna illustrerar ordföljdsfel som kan bero på påverkan från polskan. Jag vill därför anknyta till *transferhypotesen* (se Bakgrund s. 2). Trots att senare forskning tyder på liten eller ingen påverkan från modersmålet när det gäller andraspråksinläring (bl.a. Abrahamsson, 2004 och Philipsson, 2007), visar materialet många exempel som kan bero på transfer eller annan påverkan från polskan.

Det första exemplet av modersmålpåverkan är problem med omvänd ordföljd i huvudsatser inledda av icke-subjekt. Alla satser där fundamentet (t.ex. rumsadverbial) följs av subjektet skulle vara korrekta (fast inte alltid prefererade) på polska för polskan har inte V2-regeln, se (60) nedan.

(60) \*I mitt hemland ofta gamla föräldrar bor med sina barn (D5)  
W moim kraju często starzy rodzice mieszkają ze swoimi dziećmi.

Detta innebär också att omvänd ordföljd i frågesatser kan vålla svårigheter för polska inlärare. I polskan kan frågor ha rak ordföljd, så (61) låter helt korrekt på polska:

(61) \*När du kan börja? (D2)  
Kiedy (ty) możesz zacząć?

Man kan spekulera att eleverna inte tänker så mycket på vad det är för typ av adverbial de använder, utan de följer sin tankegång och använder sig av automatiserad ordföljd, vilket i detta fall är polsk (därför rak oavsett fundamentet). Rak ordföljd i frågesatser kan också bero på överföring av textgrammatisk ordföljd som dominerar i polskan. I polskan uttrycker man nämligen en fråga genom att använda sig av stigande intonation.

Det andra exemplet på möjlig transfer från polskan är omvänd ordföljd i frågebisatser som föreligger i (48), (49) och (50). I polskan är rak ordföljd vanligt i underordnade frågor men samtidigt är det också möjligt att ställa subjektet efter verbet beroende på kontexten. Variationsmöjligheter är alltså större än i svenskan, vilket utgör svårigheter för polska inlärare. Se (62):

(62) \*(...) vilken tid måste han sova.(C6)  
o której godzinie musi on spać

Det tredje exempel som tyder på överföring av språkliga strukturer från polskan är utelämnning av subjekt. Detta gäller satser där subjektet är personliga pronomen eller opersonliga pronomen *det* (formellt subjekt). I polskan utelämnas personliga pronomen om de inte är särskilt betonade, även efter konjunktioner (se 11). Formellt subjekt finns inte alls i polskan (se 7b). Därför skulle exempel (63) vara korrekt på polska: (se (56) för fler exempel)

- (63) \* (...), och - ska berätta mer. (C5)  
(...) i - opowiem więcej

Subjektutelämning förekommer även i svenskan i s.k. vykortsstil t.ex. 'Sitter på stranden och tittar på havet' men det är en väldigt speciell genre. När den används av de polska eleverna med ett annat syfte t.ex. att skriva ansökan har det en lustig effekt för det kan tolkas av en svensk person som en familjär stil.

Påverkan från polskan handlar inte bara om direkt transfer. Variationsmöjligheter i placering av personliga pronomen som subjekt i polskan kan också bidra till osäkerheten i svenskan där det placeras på en fel plats efter konjunktioner (se 19, 21) och subjunktioner (se 40a-c, 42a-c, 45a-c, 47a, b). Samma tendens gäller opersonliga konstruktioner, som inte har något subjekt i polskan och kan börja med verbet i påstående satser (se 7a). De används av informanterna med subjektet på fel plats som (64) nedan visar. Se också (48b).

- (64) \**Kan man säga att min livet byta sig när jag fick lägenhet.*(C5)

Det borde påpekas dock att alla exemplen med subjektet på fel plats skulle låta väldigt märkligt på polska. Personliga eller opersonliga pronomen skulle helt enkelt inte finnas där.

Viktigt att notera här är att modersmålets påverkan inte kan förklara alla svårigheter som polska inlärare stötar på när de lär sig svensk ordföljd. Det finns dock inga exempel i materialet som är ogrammatiska på både språken när det gäller rak och omvänd ordföljd. Vissa konstruktioner med pronomen som subjekt kan låta märkligt på polska om de inte förekommer i något speciellt sammanhang, men de är inte ogrammatiska.

## 8. Undervisning om ordföljd

Att eleverna på en högre nivå inte visar ett bättre resultat i tillämpning av rak och omvänd ordföljd samtidigt som de använder sig av mer varierade strukturer, väcker en hel del didaktiska funderingar. Hur kan undervisningen förbättras för att gagna andraspråksinlärare? Hur kan kunskapen om inlärningsstadier utnyttjas? Om vi anknyter dessa frågor till *PT* (se Bakgrund s.2), som säger att man inte kan lära sig ett moment på en lägre nivå innan man behärskar ett moment på en högre nivå, kan vi undra vad det betyder att inläraren behärskat en nivå. Jag tror att man måste vara försiktig med vad det innebär att lära sig ett grammatiskt moment. Jag ser att D-eleverna, som verkade kunna ordföljd kunde inte det i många grammatiska kontexter där C-eleverna lyckades bättre. Samtidigt visar de en betydligt mer komplex meningsbyggnad. Detta tyder att man kan komma på en nivå utan att behärska den helt och hållet.

Utifrån ett didaktiskt perspektiv betyder resultaten att lärare i svenska som andraspråk inte borde ta det för givet att ordföljdsregler som behärskats på en

lägre nivå används med säkerhet på en högre nivå. Med tanke på denna intressanta problematik har jag valt att undersöka hur undervisning i ordföljden ser ut. Jag har tittat närmare på olika läromedel som används på SFI-kurser där mina informanter gått. Eftersom jag själv har viss erfarenhet av att arbeta med SFI, känner jag till en del av de kursböckerna. För att få en hel bild av hur undervisningen formas på den skolan har jag också intervjuat två SFI lärare som länge arbetat med C- och D-kurser där.

När det gäller läromedel för C-kursen är den uppbyggd kring *Framåt C* av Thyra Brusewitz och Bodil Renlund. Kursboken som D-kursen baseras på heter *Bra Början 3* av Lena Sundberg-Holmberg och Annika Lönneborg. På bägge nivåerna används också ett kompendium i svensk grammatik som är skolans eget läromedel.

Det som framgår av min undersökning av detta kursmaterial är att ordföljden tas upp på ett mycket begränsat och osystematiskt sätt. Ordföljdsregler som eleverna får lära sig av *Framåt C* omfattar bara följande strukturer: rak ordföljd i huvudsatser, placering av *inte* i huvudsatser och frågeordföljd. I *Bra Början 3* lär de sig däremot om inversion i huvudsatser och ordföljd i bisatser. Fokus i de kursböckerna verkar ligga på satsadverbial i olika typer av satser medan själva satserna inte analyseras. Det finns t.ex. inga övningar på möjliga variationer i meningsbyggnad. Till exempel illustreras en bisats i övningarna som en sats efter en huvudsats, aldrig tvärtom. Det är också viktigt att påpeka att i *Bra Början 3* får elever övningar där de inte behöver producera något utan de förväntas att kunna ordna pusselbitar i meningar, så de tränar inte ordföljden aktivt. Därför kompletterar de intervjuade lärarna undervisningen i svensk ordföljd med ett kompendium i grammatik där det finns varierade uppgifter. Även kompendiet använder de dock mest med de moment som finns i själva kursböckerna, så undervisningen tar inte upp alla aspekter som finns där (den ursprungliga tanken med kompendiet var att kunna erbjuda självständigt arbete för 'ambitiösa' elever).

Enligt lärarna ligger fokus i undervisningen från början på V2-regeln i huvudsatser och inversion i frågor samt placering av satsadverbial. Lite senare på nybörjarkursen tas V2-regeln med inversion upp (som konstigt nog inte tas upp i *Framåt C*) samt sammansatta satser. Det som övas mest i kursmaterialen i samband med inversion är olika typer av adverbial i fundamentet, framför allt tids- och rumsadverbial.

Undervisning på D-nivå fokuserar på variation i meningsbyggnad och placering av satsadverbial i alla typer av satser. Relationen mellan subjektet och det finita verbet blir alltså inte längre diskuterat i samma utsträckning som förut. Den inversion som övas fokuserar på adverbial t.o.m. adverbiala bisatser (i *Bra Början 3* är det bara tids- och rumsadverbial som tas upp!). Samtidigt säger de intervjuade lärarna att det är inversion som SFI- elever brottas mest med.

Detta stämmer väl med resultaten av min undersökning som visar att det framförallt är relationen mellan subjekt och finit verbet som vållar svårigheter

för mina informanter oavsett nivå. Man kan konstatera att den borde tilldelas större uppmärksamhet i undervisningen om svensk ordföljd. Den omtalade regeln om verbet på andra plats i påståendesatser kräver mycket mer plats i undervisningen och läromedel än den antagligen har för att gagna andraspråksinlärare. Enligt min undersökning tas det bara upp i början av kursen och i enkla huvudsatser som börjar med subjekt. Man förutsätter alltså att elever också kommer att använda sig av rak ordföljd i andra satser. Att de gör det beror förmodligen på att de är mer vana med rak än omvänd ordföljd.

Man kan spekulera att det är först när inlärare av svenska som andraspråk får höra om omvänd ordföljd i samband med V2-regeln som ett hav av möjliga tolkningar öppnas. Jag skulle inte vara förvånad om andraspråksinlärare med en kort skolbakgrund ställde t.ex. en sådan fråga: Är andra plats i meningen det andra ordet? Man skulle ju kunna påstå att även relativt högt utbildade elever (som mina informanter) har tolkat konjunktioner och subjunktioner på samma sätt, dvs. de tittade inte på funktion utan på en linjär ordning. Detta tyder på att lärare i svenska som andraspråk måste ge mer utrymme till grundläggande struktur i sin undervisning och det gäller inte bara nybörjarkurser. Det innebär att på högre nivåer borde man arbeta mer med sammansatta satser (huvudsatser och bisatser) med fokus på konjunktionens och subjunktionens funktion.

Att inlärare på högre stadium övergeneraliserar regler eller tolkar dem fel betyder inte att de misslyckats med att lära sig något utan att deras språk utvecklas hela tiden. De hypotetiska stadier i tillägnandet av svensk ordföljd som jag kommit fram till i min studie demonstrerar att inläring är en ständigt pågående process. Därför är det viktigt för andraspråksinlärare att öva ordföljd med full förståelse för språkets struktur, även om de inte alltid lyckas med att aktivt tillämpa alla regler på ett korrekt sätt. Målet i andraspråksinläring är ju att kunna använda alla de grammatiska strukturer som finns i målspråket, inte bara dem som redan lärts in.

## **9. Avslutning**

I denna C-uppsats har jag kartlagt vilka ordföljdsproblem som förekommer hos vuxna andraspråksinlärare med polska som modersmål. Texterna var skrivna av sammanlagt 16 SFI- kursdeltagare på C- och D-nivå. De skrevs vid slutprov (C-test och nationella prov).

Jag analyserade användningen av rak och omvänd ordföljd i enkla och koordinerade huvudsatser samt bisatser, anpassning av ordföljden till typen av fundament samt satsgrammatisk och textgrammatisk ordföljd. Jag ville också utreda möjliga orsaker till problemen och undersökte modersmålspåverkan på textförfattarnas syntax. Texterna analyserades också utifrån ett utvecklingsperspektiv. Resultaten kompletterades med en undersökning om hur undervisning om ordföljd ser ut, vilket i sin tur väckte många didaktiska

funderingar.

Det fanns skillnader mellan inlärnarna på C- och D-nivåerna i tillämpningen av korrekt ordföljd i olika typer av satser. Den strukturen som alla elever verkade behärska bäst (i genomsnitt 86% rätt ordföljd) var rak ordföljd i enkla huvudsatser inledda med subjekt. D-eleverna visade dock mer osäkerhet än C-eleverna i den satstypen, särskilt när de började huvudsatsen med en konjunktion. I fall av koordinerade satser och bisatser gick antal satser med korrekt ordföljd också ner på D-nivån samtidigt som antalet använda strukturer var generellt större. Det fanns bara en grammatisk kontext där inlärnarna på D-nivån visade sig vara säkrare användare av svensk ordföljd än inlärnarna på en lägre nivå. Det gällde inversion efter vissa fundamenttyper i huvudsatser inledda med icke-subjekt. Värt att påpeka är att just satser med ett annat fundament än subjekt utgjorde den grammatiska struktur som eleverna på både nivåer lyckades minst med. Bara 34% av de satserna på C-nivån och 36% på D-nivån hade omvänd ordföljd i den grammatiska kontexten.

Ett slående resultat i min undersökning var att eleverna på D-nivån prövade mycket mer och vågade testa mer komplexa strukturer samtidigt som de oftast gjorde fler ordföljdsfel. Eftersom deras texter visade mer syntaktisk variation, kan man inte påstå att de misslyckades med att lära sig ordföljden i inlärningsprocessen.

En del svårigheter med svensk ordföljd som texterna illustrerade kunde bero på modersmålspåverkan eftersom vissa typer av ordföljdsmonster såg ut som transfer från polskan. Typiska språkliga drag hos polskan som förekom i skribenternas texter var: rak ordföljd i satser där fundamentet inte utgörs av subjekt, rak ordföljd i frågesatser och omvänd ordföljd i underordnade frågor samt utelämnning av subjekt. Det fanns också exempel på övergeneralisering av textgrammatisk ordföljd som dominerar i polskan.

Undersökningen visade också ett mönster i inlärnarnas språkutveckling, där olika stadier kunde urskiljas. På så sätt styrker resultaten *processbarhetsteorin* som beskriver olika utvecklingsnivåer i andraspråksinläring. De inlärningsstadier som föreslagits i uppsatsen stämmer inte helt med *PTs* nivåer men de pekar mot *PTs* grundläggande princip, dvs. att inlärnaren går igenom olika utvecklingsstadier på sin väg mot målspråket. Med tanke på uppsatsens begränsade omfång samt undersökningsmaterial skulle det vara svårt att argumentera för eller mot *PTs* giltighet. Det vore önskevärt att undersöka ett större material för att även analysera individuell variation. För att kunna föreslå universella inlärningsstadier skulle man också behöva en longtinuell undersökning av inlärnare med olika modersmål samt inlärnare på olika nivåer.

Ur ett didaktiskt perspektiv innebär resultaten att en lärare i svenska som andraspråk bör ta hänsyn både till att inlärnarnas språk går genom utvecklingsstadier och till inlärnarnas förstaspråk, för att stötta dem i språkutvecklingen.

## Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas (2004). Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam & Lindberg (red.), s.79–116.
- Bielec, Dana (1998). *Polish: An Essential Grammar*. Första upplagan. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brusewitz, Thyra & Renlund, Bodil (2009). *Framåt C*. Första upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ekerot, Lars-Johan (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet: föreläsningar om svenska som andraspråk*. Första upplagan. Malmö: Gleerups.
- Hammarberg, Björn & Åke Viberg (1979). *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. Andra upplagan. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Hultman, Tor G. (2003). *Svenska Akademiens språklära*. Första upplagan. Stockholm: Norstedts.
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2004). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Första upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela (2004). Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteori. I: Hyltenstam & Lindberg (red), s. 153–170.
- Philipsson, Anders (2004). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam & Lindberg (red), s. 117–152.
- Philipsson, Anders (2007). *Interrogative Clauses and Verb Morphology in L2 Swedish*. PhD Diss. Bilingualism 13. Stockholm: Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism.
- Sundberg-Holmberg, Lena & Lönneborg, Annika (2002). *Bra Början 3*. Första upplagan. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.