

Vad gjorde Olle i går?

Tvåspråkiga finlandssvenska barns inläring av preteritum

Henriikka Autio & Elina Mustasilta
Tammerfors Universitet
Fakulteten för språk, översättning och litteratur
Nordiska språk
Pro gradu-avhandling
Januari 2013

Tampereen yliopisto
Pohjoismaiset kielet
Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

AUTIO, HENRIKKA & MUSTASILTA, ELINA: Vad gjorde Olle i går? Tvåspråkiga finlandssvenska barns inläring av preteritum.

Pro gradu-tutkielma, 104 sivua + liitteet (1 sivu)

Tammikuu 2013

Tutkimme pro gradu-tutkielmassamme, kuinka hyvin kaksikieliset suomenruotsalaiset 4-, 6- ja 8-vuotiaat lapset osaavat ruotsin kielen imperfektimuotoja. Aihe on ajankohtainen, sillä suomenruotsalaisten lasten ja nuorten ruotsin kielen taidot ovat viime aikoina herättäneet keskustelua ja kriittisiä kannanottoja. Kaksikielisten suomenruotsalaisten lasten imperfektimuotojen osaamisesta ei myöskään ole kattavia selvityksiä, vaikka ilmiötä on tutkittu muilla pohjoismaalaisilla lapsilla. Vertaamme tutkimustuloksiamme Ulla Vereksen (2004) saamiin tuloksiin ruotsalaisten 4-, 6-, ja 8-vuotiaiden lasten imperfektimuotojen hallinnasta.

Tutkielman teoreettinen pohja perustuu aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen lapsen kielenoppimisesta, imperfektin oppimisesta ja kaksikielisyydestä. Käsittelemme lisäksi ruotsin kielen verbimorfologiaa. Tutkimusaineistonaamme käytämme verbitestiä, jonka avulla testasimme, kuinka hyvin lapset osaavat taivuttaa 30 verbiä imperfektissä. Tarkastelemme tutkimuksessa oikeiden vastauksien määrää ja niiden jakautumista eri verbiluokkien välillä. Tämän lisäksi analysoimme lasten tekemiä virheitä imperfektin taivutuksessa. Lopuksi pohdimme, onko lasten kielellisellä taustalla, eli perheiden tavalla käyttää suomea ja ruotsia, yhteyttä tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksemme osoittaa, että suomenruotsalaiset lapset hallitsevat verbien imperfektimuodot lähes yhtä hyvin kuin ruotsalaiset lapset. Tutkimuksemme perusteella voimme kuitenkin todeta, ettei imperfektin oppiminen ole helppo prosessi, sillä vielä 8-vuotiaat tekevät virheitä imperfektin taivutuksessa. Erityisesti vahvojen verbien imperfektimuodot tuottavat vaikeuksia lapsille.

Avainsanat: Imperfektin oppiminen, ruotsin kielen verbimorfologia, kaksikielisyys, lapsen kielenoppiminen

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Svenskan i Finland	3
1.2 Syfte.....	6
1.3 Svenskans verbmorfologi	8
1.3.1 Svaga verb	9
1.3.2 Starka och oregelbundna verb	10
1.3.3 Fonologiska drag hos svenska verb	11
2. Tidigare forskning.....	13
2.1 Skandinaviska barns inläring av preteritumformer	13
2.2 Undersökningar om tvåspråkighet.....	15
3. Barns språkutveckling.....	19
3.1 Teorier om barns språkutveckling.....	19
3.1.1 Från behaviorism till uppfattning om universell grammatik.....	19
3.1.2 Kognitivism.....	21
3.1.3 Interaktionism.....	22
3.2 Faser i barns språkutveckling	23
4. Inläring av preteritum.....	26
4.1 Allmänt om inläring av svenskans preteritumformer	26
4.2 Frekvensfaktorer och verbens fonologiska egenskaper.....	27
5. Vad är tvåspråkighet?.....	31
5.1 Vem är tvåspråkig?.....	31
5.2 Tvåspråkighetens olika dimensioner	32
5.3 Tvåspråkighetens lingvistiska aspekter	34
5.4 Att växa upp i en tvåspråkig miljö	35
5.5 Språkval i tvåspråkiga familjer.....	36
6. Metod och material.....	38
6.1 Undersökningsgrupp.....	38

6.2 Den experimentella undersökningen	39
6.3 Valet av verb.....	41
6.4 Analys av material.....	44
6.5 Informanternas språkliga bakgrund.....	46
7. Analys av barnens rätta svar.....	51
7.1 Antal rätta svar.....	51
7.2 Uttalet av WL-verbena – med eller utan böjningssuffix	57
7.3 Typ- och tokenfrekvens	59
7.3.1 Typfrekvens.....	60
7.3.2 Tokenfrekvens	61
7.4 Fonologiska egenskaper	64
7.4.1 Fonologisk koherens.....	64
7.4.2 Fonologisk distans	67
7.5 Lätta och svåra verb.....	69
8. Analys av fel.....	72
8.1 Hurdana fel?	72
8.2 Övergeneraliseringsfel.....	75
8.2.1 Övergeneraliseringsfel GEN>WL	76
8.2.2 Övergeneraliseringsfel GEN>WS	78
8.2.3 Övergeneraliseringsfel GEN>S	80
8.2.4 Övergeneraliseringar inom olika verbklasser	81
8.3 Ej ändring	82
8.4 Inget svar och ej preteritum	84
8.5 Andra fel.....	87
8.6 Språkblandning.....	89
9. Barnens språkliga bakgrund.....	91
10. Diskussion.....	95
11. Slutord.....	103

Källor.....	105
BILAGA 1	110

1. Inledning

Hur lär sig ett barn att tala? Det är en fråga som många barnspråkforskare är intresserade av. Ett annat omdiskuterat ämne är tvåspråkighet och tvåspråkiga barns språkutveckling. Barns språkinlärning och tvåspråkighet intresserar också oss och vi är speciellt intresserade av tvåspråkiga finlandssvenska barns språkutveckling.

I vår gradu-avhandling undersöker vi hur tvåspråkiga finlandssvenska barn tillägnar sig svenskans preteritumformer. Vi vill ta fram hur 4, 6 och 8 år gamla finlandssvenska barn behärskar verb i preteritum. Vi koncentrerar oss på att undersöka preteritumformer eftersom verben är en väsentlig del av kommunikationen. Verben formar ungefär 20 procent eller mer av alla ord i talspråket (Hultman 2008:140). Vi tycker att det är särskilt intressant att forska i inlärning av preteritumformer eftersom det finns så många olika regler som barn måste behärska för att kunna använda preteritum rätt.

Enligt Veres (2004) är det speciellt meningsfullt att undersöka barns preterituminlärning. För det första, ger det information om barns inlärning av morfologi. För det andra kan undersökningar om barns inlärning av preteritum visa när barn börjar tänka och tala om sådant som händer utanför här och nu, dvs. sådant som redan har hänt eller kommer att hända. (Veres 2004:3–4.)

Man har redan undersökt hur isländska, norska, danska och svenska barn lär sig använda verb i förfluten tid (Ragnarsdóttir et al. 1998; Veres 2004), men det finns inga sådana undersökningar av finlandssvenska barn. Med vår undersökning vill vi vidga och komplettera kunskaper om tillägnandet av preteritumformer hos skandinaviska barn. Vi vill reda ut om det finns skillnader mellan tvåspråkiga finlandssvenska barn och enspråkiga svenska barn.

Man kan i allmänhet betrakta ett barn som tvåspråkigt om han eller hon kan tala och förstå två språk (se kap 5.1). Vanligen är det ena språket dominerande och det finns ofta individuella skillnader i barns språkkompetens. (Sundman 1999:38, 99.) De barn som

deltar i undersökningen, hör regelbundet två språk i sin uppväxtmiljö och de uppmuntras att använda svenska i daghemmet och skolan. Alla barn kan tala både finska och svenska åtminstone i vis mån. Därför betraktar vi undersökningens informanter som tvåspråkiga barn.

Undersökningens informanter bor i ett starkt finskdominerat område, där bara en bråkdel av invånarna talar svenska som modersmål. Alla informanter går på finlandssvenskt barndaghem eller i finlandssvensk skola och använder således svenska också utanför hemmet. Det är ändå viktigt att hålla informanternas språkliga miljö i minnet för denna skiljer sig mycket t.ex. från de tvåspråkiga områden där svenska talas av en stor del av befolkningen.

Under den senaste tiden har många forskare i Finland varit bekymrade över finlandssvenskarnas språkkunskaper i svenska. Man har diskuterat om de finlandssvenska skolbarnens färdighet i skolspråket, för många barn verkar ha begränsade kunskaper i svenska vid skolstarten. (Se t.ex. Leinonen & Tandefelt 2000; Tandefelt 2003.) Enligt vår åsikt är det därför viktigt att få veta hurdana språkkunskaper de 4, 6 och 8 år gamla finlandssvenska barnen har i svenska och hur väl de behärskar svenskans preteritumformer jämfört med de sverigesvenska barnen i samma åldersgrupper. Vi tycker att vår undersökning kan ge viktig information om barnens färdigheter i sitt skolspråk.

Vår pro gradu-avhandling handlar som sagt om de tvåspråkiga finlandssvenska barnens inläring av preteritum i svenska. Först ger vi bakgrundsinformation om svenskan i Finland och om språksituation i informanternas hemmiljö. Efter det presenterar vi syftet med vår undersökning. Efter presentationen av syftet behandlar vi svenskans verbmorfologi. I kapitel 2 introduceras några undersökningar av preterituminläring och tvåspråkighet. Därefter behandlar vi barns språkutveckling och barns inläring av preteritum. Teoridelen handlar också om tvåspråkighet. Vi presenterar vår metod och vårt material närmare i kapitel 6. Analysen av resultaten börjar i kapitel 7, där vi analyserar barnens rätta svar. Kapitel 8 koncentrerar sig däremot på olika slags fel som barnen gjorde. I kapitel 9 analyserar vi barnens språkliga bakgrund och hur de korrelerar med inläring av preteritum.

Till sist lyfter vi fram våra forskningsfrågor och ger svar på dessa frågor utgående från undersökningens resultat. Vi kommenterar också undersökningsprocessen och dess resultat ur ett bredare och mer kritiskt perspektiv samt föreslår idéer för framtida forskning kring barns inläring av preteritum.

1.1 Svenskan i Finland

Vår undersökning handlar om tvåspråkiga finlandssvenska barn som bor i en finskdominerad stad. Eftersom de tvåspråkiga språkmiljöerna och samhällena kan vara väldigt olika, presenterar vi språkmiljön och språksituationen i Finland och i informanternas hemstad.

Finland är ett tvåspråkigt land med finska och svenska som officiella språk. Detta betyder att svenska språket enligt lagen är likställt med finskan och de båda språkgruppernas kulturella och sociala behov ska beaktas enligt lika grunder. (Liebkind et al. 2007:2.) De svenskspråkiga är ändå en minoritet i Finland, för bara drygt 5,4 % av befolkningen talar svenska som modersmål (Statistikcentralen 2012).

Svenskan som talas i Finland kallas för finlandssvenska. Enligt den finlandssvenska språkvården är finlandssvenska en varietet av svenskt riksspråk. Finlandssvenskan är således inte ett eget språk utan en nationell varietet. Den har några typiska drag som skiljer sig från rikssvenska. Speciellt uttalet avviker från det rikssvenska uttalet och dessutom innehåller finlandssvenskan några egna ord och uttryck (finlandismer). Detta gäller dock bara 1–2 % av alla ord. (Svenska Finlands folkting 2010:6.)

De som talar svenska som modersmål i Finland kallas för finlandssvenskar. Den största delen av finlandssvenskarna bor vid kusten i Österbotten, Åboland och Nyland (Liebkind et al. 2007:1; Svenska Finlands folkting 2010:16). Majoriteten av finlandssvenskarna bor i tvåspråkiga kommuner, men en liten del (4,9 %) av alla finlandssvenskar bor i enspråkiga finska kommuner (Finnäs 2010:10). Enligt språklagen är en kommun tvåspråkig om den finsk- eller svenskspråkiga minoriteten utgör minst 8 % eller minst 3000 personer. (Finlands Kommunförbund 2013). Ungefär hälften av den svenskspråkiga befolkningen bor

i kommuner där majoriteten är svenskspråkig medan den andra hälften bor i finskdominerade områden (Liebkind et al. 2007:3).

I Finland har både de finskspråkiga och de svenskspråkiga barnen rätt till dagvård, förskola och skola på sitt eget språk. Efter grundskolan kan de finlandssvenska ungdomarna fortsätta sina studier i ett svenskspråkigt gymnasium eller få svenskspråkig yrkesutbildning. Det finns närmare 40 svenskspråkiga gymnasier och 15 anordnare av svenskspråkig yrkesutbildning i Finland. Dessutom finns det svensk- och tvåspråkiga yrkeshögskolor och universitet. De svenskspråkiga kan få sin utbildning på svenska från daghemmet till universitetet. (Svenska Finlands folkting 2010:23.) I Finland finns det två parallella utbildningssystem som verkar på två officiella språk. Den finlandssvenska skolan är en viktig institution som förmedlar finlandssvensk kultur i Finland. De finlandssvenska skolorna är alltså inte språkskolor där finskspråkiga barn kan lära sig svenska utan de är enspråkiga svenska skolor som är avsedda i första hand för de svenskspråkiga och tvåspråkiga barnen. (Tandefelt 2003:39, 46–47.)

De flesta finlandssvenskarna är tvåspråkiga så att de talar både svenska och finska men det finns ett antal finlandssvenskar som bara talar svenska (Liebkind et al. 2007:4). Det finns ändå inte så mycket information om tvåspråkighet på individuell nivå. Det saknas t.ex. statistik om hur många personer är tvåspråkiga. (Leinonen & Tandefelt 2007:187.) Det är också problematiskt att definiera vem som är tvåspråkig, eftersom tvåspråkighet ses först och främst som en subjektiv upplevelse (Baker 2006:2–3).

Under de senaste årtionden har antalet tvåspråkiga familjer ökat för finlandssvenskarna har ingått mer äktenskap med finskspråkiga än med svenskspråkiga personer (Finnäs 2009:22). Med tvåspråkiga familjer menar man i detta sammanhang familjer där det talas både finska och svenska. I dessa språkligt blandade familjer uppfostras barnet ofta till simultant tvåspråkigt (se kap. 5.2) då den ena föräldern talar svenska och den andra talar finska till barnet (Finnäs & Tandefelt 2007:49; Liebkind et al. 2007:6). Detta har lett till att antalet tvåspråkiga barn har ökat och idag kommer 40 % av de svenskspråkiga barnen från familjer där föräldrar talar olika språk (Finnäs & Tandefelt 2007:49, 51). De flesta barnen i

tvåspråkiga familjer registreras som svenskspråkiga och går i den finlandssvenska skolan. (Finnäs & Tandefelt 2007:49; Finnäs 2009:24–26.) Under de senaste årtiondena har elevantalet i finlandssvenska skolor ökat kraftigt och elevantalet har varit hela 10 % högre än antalet svenskregistrerade barn. Detta betyder att även många finskregistrerade barn har börjat sin skolgång i någon finlandssvensk skola. (Finnäs 2009:24, 35.)

De finlandssvenska barnen är ingen homogen grupp utan de har olika språkliga bakgrunder och de bor i språkligt olika regioner. Ungefär en fjärdedel av de svenskspråkiga barnen bor i regioner där de svenskspråkiga är 80 % av befolkningen och där majoriten av barnen kommer från enspråkiga finlandssvenska familjer. Samtidigt bor ca en tredjedel av de finlandssvenska barnen i starkt finskdominerade områden och två tredjedelar av dessa barn är från tvåspråkiga familjer. De olika språkliga bakgrunderna för de finlandssvenska barnen förorsakar utmaningar för de finlandssvenska skolorna. (Finnäs & Tandefelt 2007:51–52.) Idag är de språkligt brokiga klassrummen tämligen vanliga. I samma klassrum kan det finnas elever från enspråkiga, tvåspråkiga och helt finskspråkiga familjer. Antalet barn från finskspråkiga och tvåspråkiga familjer i de finlandssvenska skolorna har ökat och idag börjar många barn sin skolgång utan att behärska svenska tillräckligt väl. I många tvåspråkiga urbana områden behärskar majoriteten av nybörjarna inte skolspråket så väl som man tidigare behärskade vid skolstarten. I dessa områden kan antalet elever, vars skolspråk inte är tillräckligt bra, vara större än antalet elever som behärskar svenska bra. (Tandefelt 2003:40–45.) På senaste tiden har många forskare varit bekymrade över de tvåspråkiga finlandssvenskarnas språkkunskaper i svenska och det finns undersökningar som visar att en del av de tvåspråkiga finlandssvenskarna har begränsade kunskaper i svenska. (Leinonen & Tandefelt 2007:186; Liebkind et al. 2007:5.)

Majoriteten av finlandssvenskarna bor alltså i svensk- eller tvåspråkiga kommuner. Det finns ändå finlandssvenskar som bor i enspråkiga finska områden som Tammerfors, Björneborg, Kotka och Uleåborg. Dessa orten kallas för *språköar*. I dessa kommuner är den svenskspråkiga minoriteten inte tillräckligt stor för att kommunen ska vara tvåspråkig. (Svenska Finlands folkting 2010:17.) Lönnroth (2009:106) definierar begreppet språkö som ”en finskspråkig ort med en svenskspråkig minoritet med både historisk kontinuitet och

språklig infrastruktur”. Med språklig infrastruktur avser han ett svenskspråkigt gymnasium vilket alla de ovannämnda språköarna har. (Lönnroth 2009:106–107.)

Informanterna i denna undersökning bor i en svensk språkö där majoriteten av befolkningen alltså är finskspråkig. I informanternas hemmiljö utgör finlandssvenskarna bara en bråkdel av befolkningen och miljön är starkt finskdominerad. Därför kan man anta att de flesta finlandssvenskarna som bor i denna stad är tvåspråkiga och talar alltså både finska och svenska. Trots att finlandssvenskarna är en tydlig minoritet finns det svenskspråkiga dagis, skola och gymnasium i denna stad.

1.2 Syfte

Syftet med vår undersökning är att redogöra för hur tvåspråkiga finlandssvenska barn behärskar verb i preteritum och vilka faktorer som påverkar inläringen av preteritum. Vi vill ta fram hur tvåspråkiga finlandssvenska barn tillägnar sig svenskans preteritumformer i 4, 6 och 8 års ålder. För att nå vårt syfte försöker vi svara på följande forskningsfrågor.

- Hur behärskar finlanssvenska barn verb i preteritum?

Vi tar således reda på hur väl finlandssvenska barn kan böja verb i preteritum. Därtill vill vi visa hur barns språkkunskaper utvecklas från 4 års ålder till 8 års ålder. Det är också intressant att ta fram hurdana färdigheter de 8 år gamla barnen har i sitt skolspråk i en svenskspråkig skola.

- Finns det skillnader i barns behärskande av preteritum mellan enspråkiga sverigesvenska och tvåspråkiga finlandssvenska barn?

För att kunna svara på denna fråga jämför vi våra resultat med de resultat som Ulla Veres (2004) har kommit till i sin undersökning om hur enspråkiga svenska barn lär sig preteritum.

- Påverkar frekvensfaktorer och verbens fonologiska egenskaper inläringen av preteritum?

Vi vill forska i om barn lättare lär sig verb som används ofta än verb som är mer ovanliga. Vi undersöker också hur verbens olika konjugationer påverkar inläringen. Vi är även intresserade av att ta fram vilken roll fonologiska faktorer spelar i behärskandet av preteritumformer. Med fonologiska faktorer menar vi fonologisk koherens och likhet. (Se kap. 4.2).

- Hurdana fel barnen gör?

Vi redogör också för hurdana fel barnen gör och om de t.ex. förväxlar de starka och svaga verben och gör övergeneraliseringsfel (se kap. 4.1). Vi anser att genom att betrakta barnens fel kan vi få mer information om barns preterituminläring. Olika typer av fel kan tyda på olika faser i preterituminläringen (se kap. 4.1).

- Syns finskans påverkan som språkblandning i de tvåspråkiga finlandssvenska barnens behärskande av preteritum?

Vi tar också reda på om barn använder språkblandning (se kap. 5.3), dvs. säger verbet och verbformen på finska i fall de inte kan eller kommer ihåg det motsvarande verbets preteritumform på svenska.

- Syns barnens språkliga bakgrund i barnens behärskande av preteritum?

Undersökningens barn är från språkligt olika familjer där finskans och svenskans användning varierar. Vi granskar om familjens språkstrategier korrelerar med barnens behärskning av preteritum. Med språkstrategier menar vi i detta fall om var och en förälder talar enbart ett språk till barnet eller om man använder båda språken i kommunikation med barnet (se kap. 5.2 och 5.5).

För att svara på våra forskningsfrågor gjorde vi en test för 4, 6 och 8 år gamla tvåspråkiga finlandssvenska barn där vi testade hur barnen behärskar 30 verb i preteritum. Vi gjorde testen genom att visa bilder för deltagarna och genom att fråga vad personerna på bilderna gjorde i går. När vi t.ex. visade en bild av en pojke som äter, frågade vi: ”Vad gjorde Olle i går på den här bilden?”. (Se kap. 6.2.)

1.3 Svenskans verbmorfologi

Att förstå hur svenskans verbmorfologi fungerar och hur preteritumformer bildas är väsentligt för vår undersökning. Därför presenterar vi svenskans verbmorfologi kortfattat i detta kapitel.

Svenska verb kan delas in i två grupper enligt verbens sätt att bilda preteritum. Dessa två grupper är svaga och starka verb. *De svaga verben* är verb som bildar preteritum med suffixet *-de*, *-te* eller *-dde* (t.ex. *visa-de*, *böj-de*, *tro-dde*), medan *de starka verben* bildar preteritum utan ett suffix och vanligen med *avljud*, dvs. vokalskifte (t.ex. *åt* av *äta*, *for* av *fara*, *bar* av *bära*). De svaga verben delas in i tre böjningsklasser, dvs. konjugationer beroende av den fonologiska formen i slutet av stammen. (Hultman 2008:156.) Verbens stamform är samma som imperativformen eftersom denna form bildas utan ett suffix (SAG 1999:544). Den fjärde konjugationen bildas av de starka verben. Därtill finns det ett antal *oregelbundna verb* som antingen blandar de svaga och starka böjningarna eller har en helt egen böjning (t.ex. *kunna*, *kan*, *kunde*, *kunnat*). (Hultman 2008:156–157.)

I sin undersökning delar Veres (2004) de svenska verben i tre klasser: *den svaga stora klassen* (the weak large class), som innehåller första konjugationen, *den svaga lilla klassen* (the weak small class) med verb från andra och tredje konjugationen och *den starka klassen* (the strong class) med verb från fjärde konjugationen. I fortsättningen kommer vi att använda förkortningar WL, WS och S i respektive klasser för att jämförelsen med Veres undersökning blir lättare så. Veres (2004:36) använder dessa tre grupper, eftersom det i sin tur underlättar jämförelsen mellan hennes resultat och resultat från en undersökning av andra skandinaviska språk. I en studie av isländska, norska och danska barns inläring av

preteritum använde Ragnarsdóttir et al. (1999) nämligen två verbgrupper för de svaga verben och en grupp för de starka verben. Ragnarsdóttir et al. (1999:584) konstaterar att de svaga verben i norska, isländska och danska kan indelas i två huvudgrupper: en större och produktiv grupp och en mindre grupp, som är improduktiv. Svenskan liknar andra skandinaviska språk eftersom 90,2 % av verben i Svenska Akademiens Ordlista (1998) hör till WL-klassen, som är produktiv, och bara 6,9 % hör till WS-klassen (Veres 2004:36–37). 2,8 % av verben i SAOL är starka verb och hör således till S-klassen. Sammansatta och avledda verb har inte räknats in i dessa antal. (Veres 2004:36–37.)

1.3.1 Svaga verb

De svaga verben delas som sagt in i tre konjugationer beroende av den fonologiska formen i slutet av stammen. Första konjugationen innehåller flerstaviga svaga verb vars stam slutar på obetonat *-a* (t.ex. *prata*). Andra konjugationen innefattar svaga verb vars stam slutar på en konsonant (t.ex. *läsa*). Till tredje konjugationen hör de svaga enmorfemiga verben som har en lång betnad vokal i stammen (t.ex. *må*). (Hultman 2008:157.) Verben i första konjugationen formar WL-klassen medan verben i andra och i tredje konjugationen formar WS-klassen (Veres 2004:36). I tabell 1 presenteras böjningsmönster för dessa tre konjugationer med hjälp av exempel. Som framgår av tabell 1 bildar de svaga verben preteritum med suffixet *-de*, *-te* eller *-dde*.

Tabell 1 Svaga verb

Konjugation	Klass	Stam	Presens	Ex.	Preteritum	Ex.	Perfekt	Ex.
1	WL	prata-	-r	Prata	-de	pratade	-t	pratad
2	WS	böj-	-er	böjer	-de	böjde	-t	böjt
		läs-	-er	läser	-te	läste	-t	läst
3	WS	må-	-r	Mår	-dde	mådde	-tt	mått

I fråga om verben i andra konjugationen får verb vars stam slutar på tonande konsonant suffixet *-de* medan de som slutar på tonlös konsonant får suffixet *-te* (se tabell 1). Ett antal

verb som hör till denna konjugation har växling mellan stam med omljud (infinitiv, presens) och utan omljud (preteritum, supinum). Dessa verb slutar på *-ja* i infinitiv och har en kort stamvokal i infinitiv (t.ex. *välja, väljer, valde, valt*). Konsonanten *-j* faller bort i preteritum och supinum. (Hultman 2008:157–158.)

De flesta svenska verben hör till första konjugationen. Gruppen är produktiv, dvs. nästan alla nya verb hör till denna grupp. I stora delar av det svenskspråkiga området faller preteritum- och supinumsuffix *-de* och *-t* bort i talspråket. (Hultman 2008:157.) Detta gäller också den finlandssvenska varianten (Bergroth 1928:76). Bortfallet av suffixet betyder att första konjugationens verbformer i preteritum ofta låter likadant som infinitiv- och imperativformerna. Bortfallet av suffixet gäller bara verb i första konjugationen. (Veres 2004:42).

1.3.2 Starka och oregelbundna verb

De starka verben bildar fjärde konjugationen som innehåller minst verb. Även om antalet starka verb är få, spelar de en stor roll i språket eftersom många av dem är väldigt vanliga, dvs. har en hög tokenfrekvens (se kap. 4.2). De starka verben bildar presens vanligen med suffixet *-er* (t.ex. *bjuda, bjud-er*). De starka verb vars stam slutar på *-r* eller *-l* har presens utan ett suffix, dvs. presens är samma som verbets stam (t.ex. *bära, bär*). Preteritum bildas utan ett suffix med vokalväxling, dvs. med avljud och supinum bildas med suffixet *-it* (t.ex. *riva, river, rev, rivit*). Ibland har verbet en tredje vokal i supinum, dvs. en särskild supinumstam som alltid är *u* (t.ex. *binda, binder, band, bundit*). Det finns två starka verb som inte har någon vokalväxling i preteritum (*komma, sova*). (Hultman 2008:160–163.) De starka verben är ingen homogen klass eftersom det finns mer än 20 olika böjningsparadigm för dem. De flesta paradigmen har dock bara få representanter. (Veres 2004:40.)

Det finns några verb som inte följer det typiska mönstret för de starka verben, men som ändå ofta anses som starka verb, eftersom de saknar preteritumsuffixet. Dessa verb är enmorfemiga verb vars stam slutar på en betonad lång vokal (t.ex. *se, ser, såg, sett, be, ber, bad, bett*). (Hultman 2008:163). Några grammatiker anser att dessa verb är oregelbundna,

eftersom de liknar verb i tredje konjugationen och har suffixet *-tt* i supinum (Veres 2004:41).

I svenska språket finns dessutom fyra verb (*kunna*, *skola*, *veta* och *vilja*) vars böjning avviker från de svaga och starka verben (Teleman et al. 1999:557; Hultman 2008:164.). Hultman (2008) kallar dessa verb oregelbundna verb medan Teleman et al. (1999) kallar dem halvsvaga verb. Dessa verb har inget suffix i presens (t.ex. *kan*). Preteritum bildas med suffix *-de* (t.ex. *kunde*) som dock är assimilerat i *skulle* och *ville* och avtonat i *visste*. Supinumformen bildas med suffixet *-at*. Dessa verb har också vissa vokalförändringar i stammen (t.ex. *kan*, *ska*, *velat*, *visste*). Till oregelbundna verb hör ytterligare hjälpverb som har en ofullständig böjning och som inte förekommer i alla former (t.ex. *måste*, *lär*). (Hultman 2008:164–165.)

1.3.3 Fonologiska drag hos svenska verb

Enligt Veres (2004) kan fonologiska drag hos verben spela en väsentlig roll vid inläringen. De starka verben och de svaga verben i den andra och i tredje konjugationen liknar varandra fonologiskt. Alla verb som är enstaviga i infinitiv hör antingen till de starka verben eller till tredje konjugationen. Därtill liknar de tvåstaviga starka verben och verben i andra konjugationen varandra eftersom de har suffixet *-er* i presens. Verben i första konjugationen är däremot aldrig enstaviga eller slutar aldrig på *-er*. (Veres 2004:44.)

Veres (2004) konstaterar att verbens ordton också kan spela en viktig roll vid inläringen av den rätta formen av preteritum och i övergeneraliseringsfel. När det gäller ordton eller tonaccent liknar de starka verben och verben i WS-klassen varandra, för de har accent 1¹ i presens medan verb i WL-klassen har accent 2² i presens (Veres 2004:35, 44). Detta gäller ändå inte den finlandssvenska varianten som saknar tonaccenten, dvs. den musikaliska accenten och således inte har någon distinktion mellan accent 1 och accent 2. I

¹ Accent1 betyder akut accent (Hultman 2008:21).

² Accent2 betyder grav accent (Hultman 2008:21).

finlandssvenska finns det således ingen variation i ordton mellan olika verbklasser. (Bergroth 1928:27, Hultman 2008:22.)

Enligt Veres (2004) kan de olika tonaccenterna underlätta för barn att skilja verben i WL- och WS-klassen. Samma tonaccent i WS- och S-verben kan däremot förklara ett stort antal övergeneraliseringsfel för starka verb som böjs som verb i WS-klassen. (Veres 2004:44.) Eftersom dessa olika tonaccenter saknas i finlandssvenska, kan man anta att det inte är så lätt för de finlandssvenska barnen att skilja verb i WL- och WS-klassen och att de möjliga övergeneraliseringarna inte beror på tonaccenten. I vår analys betraktar vi också verbens fonologiska drag och dess påverkan på inläring av preteritum.

2. Tidigare forskning

För vår pro gradu-avhandling är undersökningar av barns inläring av tempusformer samt undersökningar om tvåspråkighet speciellt viktiga. Man har forskat ganska mycket i barns inläring av preteritum, speciellt när det gäller barn som har engelska som modersmål. Det finns också undersökningar om hur isländska, norska, danska och svenska barn lär sig att använda verb i förfluten tid, men det finns inga sådana undersökningar med finlandssvenska barn som forskningsobjekt. Det finns också många undersökningar om tvåspråkighet och vi presenterar de som är mest väsentliga för vår undersökning.

2.1 Skandinaviska barns inläring av preteritumformer

Ulla Veres avhandling *Input and production in Swedish children's acquisition of past tense* (2004) är speciellt viktig för vår undersökning eftersom vi jämför resultaten i vår undersökning med resultaten i hennes undersökning för att ta reda på om det finns skillnader i inläringen av preteritumformer mellan de tvåspråkiga finlandssvenska barnen och de enspråkiga svenska barnen.

I sin avhandling behandlar Ulla Veres (2004) svenska barns inläring av preteritumformer. Avhandlingen består av två delar. Hon har undersökt både barnens input och barnens egen produktion. I den första delen behandlar Veres barnens input, dvs. föräldrarnas tal riktat till barn. Veres har analyserat hur föräldrarna använder preteritumformer i barnriktat tal och i vuxenriktat tal. (Veres 2004.)

För att undersöka barns egen produktion av preteritumformer har Veres gjort en naturalistisk observation och en experimentell undersökning. Den naturalistiska observationen baserar sig på en analys av en longitudinell databas av fyra barn som är mellan 18 månader och 4 år gamla. I den experimentella undersökningen testades 87 barn, som var 4, 6 och 8 år gamla. Dessa två undersökningar koncentrerade sig på att ta reda på hur de svenska barnen behärskar preteritumformer och hurdana fel de gör. (Veres 2004.) Undersökningens svenskspråkiga barn går i skola, förskola eller på daghem i Göteborg.

Informanterna i Veres undersökning formar således en språkligt mer homogen barngrupp än barnen i vår undersökning. För vår pro gradu-avhandling är den experimentella undersökningen speciellt viktig, eftersom vår undersökning baserar sig i stort sett på denna undersökning och vi jämför resultaten med just denna del av Veres avhandling.

I Veres experiment behärskade de fyraåriga barnen sammanlagt 46,8 %, de sexåriga barnen 64,7 % och de åttaåriga 75,7 % av alla verb. De individuella skillnaderna i barnens svar var högst bland de åttaåriga. De yngre barnen presterade mer jämnt. När det gäller barns egen produktion, kan man konstatera att det är svårt att lära sig böja verb i preteritum för många språkliga processer är inblandade för samma betydelse. Resultaten visar också att även de åttaåriga barnen har vissa svårigheter med att böja verb i preteritum. (Veres 2004.) Resultaten av Veres undersökning behandlas mer omfattande i vår analys, när vi jämför våra resultat med Veres resultat (se kap. 7 och 8).

Veres experimentella undersökning baserar sig i sin tur på en studie av isländska, danska och norska 4, 6 och 8 år gamla barns inläring av preteritum (Veres 2004:34). Enligt denna undersökning kunde de isländska barnen 35 % av alla verb i fyra års ålder, 74 % i sex års ålder och 87 % i åtta års ålder. De danska barnens resultat var de sämsta. De fyraåriga danska barnen behärskade sammanlagt 32 %, de sexåriga 50 % och de åttaåriga 68 % av alla verb. I genomsnitt presterade de norska barnen bäst. De motsvarande siffrorna för de norska barnen är 51 %, 72 % och 90 %. (Ragnarsdóttir et al. 1998.)

Både denna studie av isländska, norska och danska barns inläring av preteritum (Ragnarsdóttir et al. 1998) och Veres (2004) studie påvisar att verbens frekvensfaktorer och fonologiska egenskaper (se kap. 4.2) spelar en väsentlig roll i inläring av preteritum hos skandinaviska barn. Dessa faktorer påverkar både rätta svar och övergeneraliseringar. Barns behärskande av preteritum förbättras i olika åldrar och övergeneraliseringsfel är således olika under barns språkutveckling. (Ragnarsdóttir et al. 1998; Veres 2004.)

2.2 Undersökningar om tvåspråkighet

Man har forskat mycket i tvåspråkighet och de tvåspråkiga barnen. Vi koncentrerar oss på att presentera undersökningar som gäller tvåspråkighet i finska och svenska och undersökningar som gäller finlandssvenskarnas språkkunskaper och användning av svenska. Det har gjorts flera undersökningar om finlandssvenska skolbarns färdigheter i svenska, men inte om yngre finlandssvenska barns språkfärdigheter.

De finlandssvenska barnen står i fokus för Viking Brunells (1988) forskning. Han undersöker finlandssvenska elevers skolprestation och läsförståelse i svenska och finska i finlandssvenska skolor. Enligt honom klarar sig eleverna från enspråkiga svenska familjer lite bättre än eleverna från tvåspråkiga eller helt finskspråkiga familjer. Elevernas sociala bakgrund och t.ex. attityder till skolan påverkar också skolprestationen. Brunell påpekar ändå att det finns stora individuella skillnader mellan eleverna och att elevens sociala och språkliga bakgrund inte är avgörande för språkfärdigheten i svenska. (Brunell 1988.)

Ulla Laurén (1994) behandlar finlandssvenska skolelevers skriftliga färdigheter i svenska i sin avhandling. Hon undersöker och jämför tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion på svenska. Eleverna i hennes undersökning går i årskurserna 3, 6 och 9 i finlandssvenska skolor i Vasa. Enligt undersökningen finns det inga tydliga skillnader mellan de enspråkiga och tvåspråkiga elevernas skriftliga produktion speciellt när det gäller kreativitet. När det gäller fel gör de tvåspråkiga mer fel men enligt Laurén är skillnaderna inte så betydande och man kan säga att de tvåspråkiga har lika goda kunskaper i svenska som de enspråkiga. (Laurén 1994.)

En rätt så omfattande undersökning ”Tvåspråkigheten i skolan” genomfördes på Svenska institutionen vid Åbo Akademi på 1980-talet. Ett av undersökningens syften var att testa hur språklig bakgrund påverkar elevernas skolprestation. I detta fall testades skolbarns skriftliga färdigheter på finska och på svenska. Resultaten jämfördes mellan två grupper, elever med finskdominerad eller balanserat tvåspråkig bakgrund, och svenska elever med enspråkig bakgrund. Ytterligare jämfördes de tvåspråkiga elevernas resultat med en finsk kontrollgrupp bestående av finskspråkiga finska elever. Den enspråkigt svenska gruppen hade

bättre testresultat i svenska i alla årskurser jämfört med den tvåspråkiga gruppen. De tvåspråkiga elevernas skriftliga färdigheter var också sämre i finska jämfört med den finska kontrollgruppen. Enligt Sundman (1994) är skillnaderna ändå mindre än väntat. Resultaten präglades snarare av individuella skillnader, eftersom de bästa tvåspråkiga barnen presterade lika bra som de bästa enspråkiga barnen i svenska. Variationen i elevernas kompetens är i alla fall större bland tvåspråkiga barn än bland enspråkiga barn och i medeltal har tvåspråkiga elever något svagare kompetens i svenskan än enspråkiga elever. (Sundman 1994.)

Christina Korkmans (1995) doktorsavhandling *Tvåspråkighet och skriftlig framställning* behandlar också tvåspråkiga elevers språkfärdighet i svenska. Hon undersöker hur de finskdominerande tvåspråkiga eleverna i årskurs 6 och 9 klarar sig i fri uppsatsskrivning på svenska i en finlandssvensk skola. Hon koncentrerar sig således på de elever, som huvudsakligen använder finska i sitt liv utanför skolan. Dessutom jämför hon dessa elever med svenskspråkiga elever. Enligt Korkman behärskar de svenskspråkiga eleverna skriven svenska bättre än de finskdominerande tvåspråkiga eleverna. De tvåspråkiga eleverna skriver t.ex. kortare uppsatser, använder färre ord som är ovanliga och gör flera fel än de svenskspråkiga. Korkman anser också att elevernas sociala och språkliga bakgrund är viktiga faktorer i elevernas språkfärdighet. (Korkman 1995.)

I avhandlingen *Språkdominans i tidig tvåspråkighet* av Heidi Rontu (2005) undersöks *kodväxling* i tidig tvåspråkighet. Rontu definierar kodväxling som bruk av två språk inom ett yttrande och inom ett samtal (se mer i kap. 5.3). Rontu intresserar sig för hur kodväxlingen fungerar i samtal mellan barn och vuxna. Undersökningens longitudinella material består av transkripta inspelningar av två barn som växer upp i tvåspråkiga finlandssvenska familjer. Familjerna tillämpar en förälder – ett språk-strategi i samtal med barnet (se kapitel 5.2). Rontu definierar språkdominans som ett sociointeraktionistiskt fenomen som tar sig uttryck i barnets preferens beträffande användning av ettdera språket, antingen svenska eller finska, i samtal med föräldrarna. Undersökningen ger vid handen att svenskan dominerar båda barnens tvåspråkiga utveckling. Hos det ena barnet dominerar svenskan under hela den tvååriga undersökningsperioden medan det andra barnet går mot en balans mellan språken.

Ytterligare visar dessa fallstudier att barnen använder kodväxling för specifika kommunikativa funktioner. (Rontu 2005.)

Tvåspråkigheten och tvåspråkiga barns språkliga uppträdande undersöks också av Anna Slotte-Lüttge (se t.ex. Slotte-Lüttge 2005). I sin doktorsavhandling (2005) behandlar hon interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig diskurs i klassrummet. Enligt resultaten konstruerar och upprätthåller eleverna tillsammans med lärarna den enspråkiga diskursen. Eleverna är alltså själva aktiva i denna process. I fall eleverna använder finska ord, repareras dessa ord ofta kort och direkt av läraren. Enligt Slotte-Lüttge främjar dessa reparationer elevernas deltagande i diskursen. (Slotte-Lüttge 2005.)

Leinonen och Tandefelt (2007) utforskar språkförlust (language loss) hos tvåspråkiga universitetsstudenter i Finland jämfört med svenskspråkiga studenter i Sverige. Med språkets försvinnande avser forskarna försvagning av språkkompetensen hos språkbrukarna (the proficiency of the users of one language) som snarare ses som ett gruppfenomen än en individuell företeelse. Språkets försvinnande karakteriseras bl.a. av användning av språkstrategier som kodväxling (se kap. 5.3) för att fylla luckor i talproduktion samt att språket saknas vissa stilistiska drag som nyansmässiga egenskaper. Undersökningen består av två tester där lexikon och idiomatiska uttryck står i fokus. Resultaten visar att tvåspråkiga finlandssvenska vuxna presterar betydligt sämre i båda testerna jämfört med den motsvarande svenskspråkiga gruppen. Detta kan ge en antydning om språkets möjliga försvinnande hos de finlandssvenska. Skribenterna framhåller att man ska anstränga sig för att uppnå modersmålnivå i svenska i synnerhet i de finskspråkiga områdena. (Leinonen & Tandefelt 2007.)

Raija Berglunds (2008) doktorsavhandling handlar om tvåspråkighet, språkval och kodväxling. Hon undersöker ett finlandssvenskt barns kommunikation på svenska och finska i åldern 3-7. Hon undersöker hur, när och varför barnet använder svenska eller finska. Enligt resultaten är språkvalet ofta personbundet, medvetet och konsekvent.

Berglund utforskar också kodväxling³, dvs. hur och varför använder barnet två språk parallellt i sin kommunikation. Enligt resultaten använder barnet kodväxling av många olika orsaker. Barn kodväxlar t.ex. för att specificera samtalspartner (t.ex. signalerar att hans yttrande är avsett till mamma eller pappa). Barnet växlar språk också om det har lärt sig ett begrepp bara på ett språk och om det inte vet ett ord på det språket han talar. Enligt Berglund är barnets svenska bra och han kodväxlar inte mycket till finska. När barnet talar med en enspråkig person, blandar han inte språken. (Berglund 2008.)

Även Utbildningsstyrelsen har satt sig in i tvåspråkigheten och finlandssvenska elever (se t.ex. Oker-Blom et al. 2001; Kovero 2011; Geber & Lojander-Visapää 2007). Utbildningsstyrelsens rapport *De svenska gymnasierna i Finland* (2007) är en lägesanalys av finlandssvenska gymnasisternas situation i Finland (Geber & Lojander-Visapää 2007). I Utbildningsstyrelsens rapport *Språklig mångfald i skolan* (2001) behandlas elevernas språkliga bakgrunder och muntliga kompetens i finlandssvenska skolor (Oker-Blom et al. 2001). Utbildningsstyrelsen har också satt sig in i tvåspråkigheten i projektet *Språk, identitet och skola* som koncentrerar sig på att undersöka den språkliga hemmiljön och svenska språkets betydelse för elever i svenska skolor (Kovero 2011). Utbildningsstyrelsen är också med i samarbetsprojekt *Skolspråk* vars syfte är att utveckla beredskap för att jämlikt stödja alla elevers utbildningsmöjligheter oberoende av deras språkliga bakgrund. Målet är att hitta modeller för hur man kan stärka elevernas språkkunskaper i svenska. (Skolspråk 2012.)

³ Berglund använder termen kodväxling om barnets medvetna beteende, i vilket finska och svenska samverkar i hans kommunikation.

3. Barns språkutveckling

I detta kapitel behandlar vi barnspråkutveckling. Först presenterar vi olika teorier om språkutveckling. Efter det redogör vi för några allmänna drag och olika faser i barns språkutveckling.

3.1 Teorier om barns språkutveckling

Hur lär sig barn sitt modersmål? Barns språkinlärning är ett fascinerande område som var i centrum av den filosofiska debatten mellan rationalister och empirister redan under 1600- och 1700-talen. Den empiristiska inriktningen lade vikt vid analys av språk och människans tankeprocesser medan rationalister intresserade sig för språkens universalitet. (Strömqvist 1982:6.) Som teoretisk ram till vår undersökning presenterar vi kortfattat några 1900-och 2000-talens centrala språkinlärningsteorier.

3.1.1 Från behaviorism till uppfattning om universell grammatik

Den tidiga behaviorismen byggde på en enkel ”stimulus- och respons-modell”. Enligt denna modell förstärks barns lyckade yttranden av föräldrarna och misslyckade yttranden som inte förstås av föräldrarna försvinner. Barn lär sig genom att härma föräldrar och genom att blir rättade av dem, något som förklarar varför felaktiga former försvinner. (Håkansson 1998:7.) Det behavioristiska synsättet betraktar alltså barns språkinlärning som en felaktig imitation av vuxenytttranden – något som går emot moderna uppfattningar om språkinlärning där språkinlärningen betraktas som en självständig process (Håkansson 1998:13).

Föreställningen om att barn enbart härmar de vuxna har numera förkastats i stort sett, eftersom empiristiska studier visar att barn systematiskt använder en egen grammatik med egna villkor och att härmandet av föräldrar endast är partiellt.

År 1965 revolutionerade den amerikanska lingvisten, Noam Chomsky, uppfattningen om barns språkinlärning i sin bok *Aspects in the Theory of Syntax* som resulterade i en hypotes om *universell grammatik*. Universell grammatik innebär att människan föds med kunskaper om ett mänskligt språk, vilket i sin tur möjliggör språktillägnande. Den universella grammatiken har sin grund i de stora likheterna i språkens uppbyggnad, talspråkets oföränderlighet, språkets existens bara hos människan och i synnerhet likformigheten och snabbheten i barns språkinlärning som inte förklaras utan ett antagande om att en människa föds med kunskaper om hur ett mänskligt språk ser ut. (Dahl 2000: 41-43.) Enligt Chomsky är medfödda idéer nödvändiga för att förklara barnets kognitiva språkinlärningsprocess (Allwood: 1966). Föreställningen om att människan föds med denna språktillägningmekanism, ”LAD”, (”Language Acquisition Device”) gick under namnet *nativism* under 1960-talet. Strömqvist (1984:16) påpekar att 60-talets nativism ledde till att barnspråksforskning hamnade i ett socialt vakuum, vilket satte igång barnspråksforskning med fokus på språkets sociala funktion.

De nyare versionerna av teorin förklarar den universella grammatikens egenskaper med andra termer: *ett minimalistiskt antagande* innebär att ett språk innehåller *svaga drag* och *starka drag*. Med svaga drag avses den medfödda grammatik som inte ännu består av några specifika särdrag. När barn håller på att tillägna sig sitt modersmål har de först tillgång till språkets svaga drag, eftersom människans medfödda inre grammatiken först består bara av dem. Så småningom tar barnet reda på vilka värden som är starka i modersmålets grammatik. Med andra ord modifierar barn den inre grammatiken för att anpassa den till omgivningens språk. Det viktiga är att inlärningsprocessen ses som en självständig byggnadsprocess och inte som någon felaktig imitation av vuxenspråket. (Håkansson 1998:13).

Hypotesen om den universella grammatiken har fått utstå ständig kritik under flera årtionden. Den kontinuerliga kritiken under flera årtionden har ändå inte kunnat krossa teorins vetenskapliga värde. Idag utgår de flesta barnspråksforskare ifrån att lösningen på barns språkinlärning ligger i en stor del medfödd lingvistisk kunskap, trots att det ändå råder oklarhet bland annat om hur kunskaperna blir tillgängliga för barn. (Lyxell 1999.)

Enligt Ingram (1989:26) kan teorin om den universella grammatiken faktiskt delas upp i två kategorier, *maturism* och *konstruktionism*. Chomskys maturism framhåller en biologiskt bestämd tid för språkinläring som verkar vara barnets viktigaste uppgift. Enligt Piagets konstruktionistiska inläringsteori finns det några medfödda perceptuella och kognitiva förmågor som möjliggör barns modersmålsinläring. Universell grammatik behandlar ändå språket som ett eget autonomt system. Samspelning med andra kognitiva system är sekundärt, något som skiljer sig från det konstruktionistiska perspektivet på barns språkinläring. (Ingram 1989:26.)

3.1.2 Kognitivism

Den franske psykologen, Jean Piaget (1973) beskriver i sin bok *Språk och tanke hos barnet* språkinläringen med två processer, *assimilation*, där barn bearbetar information om omvärlden och *ackommodation*, där barn integrerar ny information i sina tidigare kunskaper om världen (i Håkansson 1998:14). Den kognitiva språkinläringsteorin bygger i själva verket på de medfödda idéerna, men tvärtemot den generativa grammatiken ser den språk som en del av människans kognitiva utrustning, inte som en specifik ”apparat”. Enligt den kognitiva inläringsteorin sker utvecklingen med hjälp av någon aktivitet där barn agerar mot omvärlden och barnet är känsligt för olika kognitiva utvecklingsstadier vid olika åldrar. (Håkansson 1998:14).

Två av dessa kognitiva utvecklingsstadier är värda att behandla med tanke på denna undersökning. Den första är en period med *preoperationell intelligens* (ca 2–7 år). För att kunna utvecklas till denna nivå har barnet redan bland annat tagit sinnesuttryck från omvärlden, blivit medvetet om sin kropp och utvecklat sina motoriska kompetenser. Under den preoperationella intelligensen, som också kallas perioden med den intuitiva intelligensen, börjar spontana känslor utvecklas. Barn lyckas tänka med föreställningar men barns fysiska aktivitet är förknippad med yttre stimulans. Barns tänkande styrs av egocentrismen som innebär att barn inte kan sätta sig in i andras situationer. (Piaget 1988.)

De 8 år gamla barn som testas i denna undersökning befinner sig i en period med *konkreta operationer* (ca 7–11 år). Perioden präglas av att egocentrismen så småningom försvinner i och med att barnet börjar sätta sig i andras situation och därmed se saker ur andras synvinklar. (Håkansson 1998:15.) Det logiska tänkandet och förnuftet styr konstruktionen av den sociala verkligheten. Barnet kan ändå inte hantera flera saker samtidigt och förstår nödvändigtvis inte svåra verbala uttryck. Piagets kognitiva inlärningsteori innefattar också andra perioder som inte har direkta kopplingar till vår undersökning, vilket gör att vi endast tar upp dessa två perioder. (Piaget 1988.)

3.1.3 Interaktionism

Psykologen Lev Vygotsky är samtida med Piaget och intresserar sig också för barnets allmänna kognitiva utveckling (Langford 2005:11,19). Till skillnad från Piaget framhäver Vygotsky interaktionens roll för språkutveckling. Vygotsky ser barnets *egocentriska tal*, dvs. småpratande med och om sig själv som barnet brukar ägna sig åt före fyra års ålder, som medel för interaktion. Efter att barnet ha internaliserat språket, blir språket också tänkandets medel. Barnets egocentriska tal har således en fundamental funktion. Det egocentriska talet försvinner inte utan omvandlas till människans ”inre språk”, dvs. tänkandet. (Vygotsky 1982:45–47.)

Enligt Vygotsky är det social samvaro med andra som möjliggör att barnet upptäcker språket och andra kognitiva förmågor. Språkutvecklingen styrs av den intuitiva interaktionen mellan vuxna och barn. Interaktionen lockar fram barnets språk och därefter också tänkandet. Denna punkt skiljer också interaktionismen från kognitivism som resonerar att tänkandet finns före språket. (Vygotsky 1982:159, 254.)

I fråga om olika språkinlärningsteorier ska man hålla i minnet att de nödvändigtvis inte utesluter varandra (Håkansson 1998:60). Enligt Arnberg (1988:65) är det allt vanligare att godta flera förklaringar till barns språkinlärning, eftersom ingen teori ensam har lyckats ge en helt tillfredsställande förklaring. Barnets inre motivation som följer av ett medfött socialt behov av att kommunicera med andra samt förstå världen förnekar inga av de

ovanpresenterade teorierna. Barnets aktiva roll inom språkinlärningen är alltså värd att notera. (Arnberg 1988:69–70).

3.2 Faser i barns språkutveckling

Att lära sig ett språk är en komplicerad process för barn måste lära sig t.ex. språkets ljudsystem, morfologi, syntax, ordens mening och det hur man använder språket i kommunikation med andra personer. Fast det finns skillnader i hur snabbt barn lär sig ett språk finns det ändå några typiska och allmänna drag i barns språkutveckling. När det gäller de tvåspråkiga barnen liknar deras språkinlärningsprocess i allmänhet de enspråkiga barnens språkinlärningsprocess (se kap 5). (Arnberg 1988:65, 74–75.)

Som vi har nämnt ovan har barn en medfödd förmåga att lära sig ett språk. Det sägs att det finns en kritisk period för förstaspråkinläring vilket betyder att inläring av modersmålet måste ske innan en viss ålder. Man brukar säga att puberteten är gränsen för perioden när man kan lära sig ett språk fullständigt. (Dahl 2000:269–270; se också Strömquist 1984:24–28.) Barns språkutveckling förutsätter också en mognadsprocess hos barn som går igenom olika språkliga utvecklingsstadier. I varje utvecklingsstadium lär sig barn de saker som de är mogna för. Fast det finns stora individuella skillnader när det gäller barns inlärningshastigheter, går barn vanligen igenom de olika utvecklingsstadierna i samma ordning. (Dahl 2000:269–270.)

Man vet inte exakt hur barn lär sig ett språk, men det är klart att utöver barns medfödda förmåga att lära sig språk påverkar också omgivningen barns språkinläring. Barnet måste få höra språket talas tillräckligt mycket för att kunna lära sig tala själv. (Arnberg 1988:66; Dahl 2000:269–270.) Samverkan med barnets vårdare och barnets vilja att strukturera världen har också en stor roll vid inläring av språket. Också hämning och yttre förstärkning, dvs. respons från de vuxna spelar en roll i inläring. (Arnberg 1988:74). Barns språkutveckling är en komplicerad process där biologiska, psykologiska, sociokulturella och språkliga faktorer är inblandade (Strömquist 1995:31).

Barn är biologiskt beredda för att lära sig tala (Arnberg 1988:75). Redan under graviditeten börjar barnet reagera på och lära känna ljud och röst i moderns omgivning (Hassinen

2005:84; Sallinen et al. 2011:1). De nyfödda barnen känner igen mänskliga röster och reagerar på dem med rörelser (Rönholm 1980:12; Arnberg 1988:75; Sallinen 2011:2). Redan spädbarn använder rösten för kommunikation med andra t.ex. genom att jollra och skrika. (Rönholm 1980:12; Hassinen 2005:85; Sallinen et al. 2011:2). Under jollerstadiet lär sig barnet använda olika slags ljud och många av dem hör inte till omgivningens språk. Många av jollerljuden samt jollerstadiet är således likartade för alla språk i världen. (Rönholm 1980:13.) Så småningom försvinner de främmande ljuden i barnets joller och jollret blir mer språkspecifikt. Barnet börjar använda stavelser som *dada* och *mama*. (Rönholm: 1980:13–14; Sallinen et al. 2011:3.)

Vid ett års ålder brukar barnet säga sitt första ord. Barnets ettordsyttrande motsvarar en hel mening i vuxenspråket (t.ex. ”*Katt!*” kan betyda ”*Det där är en katt.*”). Vid ungefär ett och ett halvt års ålder börjar barnet kombinera ord till tvåordsmeningar. Ungefär vid samma ålder sker en expansion av ordförrådet. (Dahl 2000:270–272.) Vid ungefär två års ålder kan barnet vanligen använda cirka 300 ord (Arnberg 1988:82). De ord som barnet använder i ett- och tvåordsyttrandet är nästan bara innehållsord (Strömqvist 1984:102). Under det här tvåordsstadiet kan barnet inte böja ord utan det använder ord utan böjningsmorfem. Ordföljden i barnets tal är ändå rätt redan i denna fas. Så småningom börjar barn sätta ihop tre och fyra ord i samma yttrande. Vid ungefär två och ett halvt års ålder börjar barnet vanligen använda också böjningsmorfologi och pronomen. (Dahl 2000:270–279.) Så småningom efter detta börjar ett svenskspråkigt barn också använda bisatser, formellt subjekt och olika tempus (Dahl 2000:270–279; se också Arnberg 1988 och Sallinen et al. 2011.) När barnet är tre år gammalt omfattar hans ordförråd vanligen omkring 1000 ord och efter det växer ordförrådet med 50 nya ord per månad tills barnet är fem år gammalt. (Arnberg 1988:82.)

Vid fyra års ålder använder barnet redan mycket invecklade yttranden (Arnberg 1988:79). Enligt Sallinen et. al (2011) förstår barnet det mesta som sägs och behärskar basfärdigheterna i språket vid fyra års ålder. De tvåspråkiga barnen tillägnar sig båda språken under sina fyra första levnadsår (Hassinen 2005:81). Vid samma ålder frigör barnet sig språkligt från här och nu situationer och börjar tala också om saker som redan har hänt och som kommer att hända. (Sallinen et al. 2011:6–7.) De fyraåriga barnen i vår

undersökning är i denna fas i sin språkutveckling och man kan anta att de redan kan tala åtminstone i vis mån om saker i förfluten tid.

Så småningom utvecklas barnets språkliga medvetenhet och barnet märker att orden har en betydelse och en form. Vid fem års ålder har barnet lärt sig den grundläggande grammatiken. Ungefär vid denna ålder börjar barnet också korrigera andras språkbruk. (Sallinen et al. 2011:6–7.) Vid skolstarten när barnet är ungefär sju år gammalt är barnets språkkunskaper redan mycket utvecklade. Barnets ordförråd omfattar cirka 7000-10 000 ord och barnet kan klart skilja ordets form och betydelse. (Sallinen et al. 2011:6–7.) De sexåriga barnen i denna undersökning borde således redan vara språkligt mer medvetna och behärska språkets grundfrågor.

Fast barnets språk redan liknar de vuxnas språk i denna ålder, behärskar det vanligen inte de mer invecklade formerna. Enligt Arnberg (1988) har barnet lärt sig språkets alla syntaktiska mönster först i tolvårsåldern. (Arnberg 1988:80.) Skolan spelar en stor roll i barnens språkutveckling genom att förmedla kunskap om språk (Strömquist 1995:31). De flesta barn lär sig skriva och läsa vid 5-8 års ålder antingen i skolan eller före skolstarten (Dahl 2000:279). Som resultat av inläring av skriftspråket upptäcker barnet ofta också talspråkets funktion och form (Dahlgren & Olsson 1995:54–55). Skriftspråket ger barn ett nytt perspektiv på det talade språket och barn lär sig t.ex. att man isolerar enskilda ord med tomrum och att olika bokstäver används för olika ljud. Barnet blir således mer medvetet om språket under denna tid. (Strömquist 1984:149–150.) De äldsta barnen i denna undersökning går i tvåan i skolan. Man kan således anta att dessa barn redan kan skriva och läsa samt förstår att ord kan ha olika former och funktioner.

4. Inläring av preteritum

Att lära sig använda preteritumformer är en komplicerad process. I detta avsnitt behandlas först inläring av preteritum allmänt. Sedan behandlas olika frekvensfaktorer och verbens fonologiska egenskaper som påverkar inläringen av preteritum.

4.1 Allmänt om inläring av svenskans preteritumformer

Som vi beskriver ovan använder barn först bara oböjda ord, dvs. ord utan böjningsmorfem. Barn börjar använda böjningsmorfem vanligen vid cirka två och ett halvt års åldern (Håkansson 1998:33; Dahl 2000:277). De första böjningsmorfemen, som barnet brukar använda, är ändå inte tempusändelser som barnet lär sig lite senare. Först använder barnet således verb i infinitivform. (Håkansson 1998:33). Så småningom börjar barnet använda presensändelser, men perfekt och preteritum lärs in senare. Detta kan bero på att barnet först inte har något intresse för att tala om något som har hänt tidigare utan det talar helst om något som är här och nu. Även de vuxna använder först presens i barnriktat tal. När barnet sedan börjar tala om saker i förfluten tid, talar barnet vanligen om saker som har lämnat ett resultat i talögonblicket, dvs. saker som ännu är aktuella. Då använder barnet perfekt. Barnet är i detta fall mer fokuserat på om något har hänt eller inte än när det hände. (Håkansson 1998:37–38.) Så småningom börjar barnet också använda preteritum. Vid fyra års ålder använder barnet redan alla tempusändelser (Håkansson 1998:33, Sallinen et al. 2011:6). När det gäller tempusmorfem lär sig barnet således först presens-, sedan perfekt- och till sist preteritumformer (Plunkett & Strömqvist 1990:24).

För att lära sig verbmorfologi måste barnet analysera verbens struktur i input och identifiera ordens stam och affix. Barn måste lära sig betydelsen av verb och verbens olika former och sedan så småningom börja använda dem själva i nya kombinationer. Att analysera verbens olika former och att lära sig deras betydelse är en förutsättning för inläringen av böjningsmorfologi. Barn måste lära sig att olika verb har olika böjningsmönster. (Clark 2001:276–277.) När det gäller inläringen av preteritum måste barn först lära sig att vissa

verbformer representerar preteritum. Svenskspråkiga barn ska lära sig kombinera den rätta stammen med det rätta preteritumsuffixet och fatta att en del av verben har en vokalväxling och inget suffix i preteritum. (Veres 2004:2, 19.)

När barn börjar tala om förfluten tid dyker de starka verben ofta upp bland de första preteritumformerna. Barn använder vanligen först preteritumformer av de starka verben (t.ex. *fanns*) rätt. Detta betyder dock inte att barn har lärt sig att böja verbet i preteritum (i detta fall verbet *finnas*) utan i denna fas lär sig barnet böjningsformer som nya ord. När barnet sedan lär sig böjningsmönster för de svaga verben generaliserar barnet ofta detta böjningsmönster också till starka verb (t.ex. *dricke**). Barn kan således använda en del av de starka verben helt rätt först och sedan övergå till att använda en felaktig form med böjningssuffix. (Dahl 2000:277.) Denna typ av fel kallas för *övergeneralisering*, vilket betyder att barn överanvänder ett böjningsmönster. När barnet gör övergeneraliseringsfel kan man dra den slutsatsen att barnet har lärt sig det böjningsmönstret som det överanvänder. (Bowey 1994:129; se också Clark 2001.) De vanliga övergeneraliseringarna gäller alltså de starka verben som böjs som de vore svaga verb i preteritum (t.ex. *komde**, *gådde**, *sovde**) men även andra verbformer övergeneraliseras. Det är vanligt att barn gör övergeneraliseringsfel även i skolåldern. (Håkansson 1998:35–37.)

Enligt Bowey (1994) avslöjar övergeneraliseringsfel mycket om hur barn lär sig språk. Man kan t.ex. konstatera att barn inte lär sig grammatiska regler genom att härma, eftersom de vuxna inte använder felaktiga verbformer. Dessutom visar övergeneraliseringsfel att barn inte lär sig grammatiska regler på grund av yttre förstärkning eller rättande. Övergeneraliseringar tyder i stället på att barn upptäcker grammatiska regler själva. (Bowey 1994:129.)

4.2 Frekvensfaktorer och verbens fonologiska egenskaper

Det finns många faktorer som påverkar inläringen av preteritum. Flera undersökningar visar att typ- och tokenfrekvens i input spelar en stor roll vid inläringen av preteritum (Plunkett & Marchman 1993; Ragnarsdóttir et al. 1999; Veres 2004).

Typfrekvens syftar till ett antal verb som följer samma böjningsmönster (Plunkett & Marchman 1993:64; Veres 2004:23). Ett verb med en hög typfrekvens har alltså ett vanligt böjningsmönster och det finns många verb som följer detta böjningsmönster. Verben i första konjugationen har en hög typfrekvens, eftersom alla dessa verb följer samma böjningsmönster. Verben i andra och tredje konjugationen har lite lägre typfrekvens eftersom det inte finns så många verb som följer samma mönster jämfört med antal verb i första konjugationen. De starka verben har allra lägst typfrekvens, eftersom det inte finns så många starka verb och olika starka verb följer olika böjningsmönster.

Typfrekvens är ett relativt begrepp och om ett verb har en hög eller låg typfrekvens beror på vilka verb som jämförs med varandra. Om man betraktar bara de starka verben, kan man anse att en del av de starka verben har en relativt hög typfrekvens medan en del har en betydligt lägre typfrekvens. T.ex. de starka verben *skriva* och *rida* samt *sjunga* och *frysa* kan anses ha en hög typfrekvens eftersom det finns många andra starka verb som böjs likadant. Det finns alltså många starka verb som har stamvokal *e* som *skriva* och *rida* i preteritum eller stamvokal *ö* som *sjunga* och *frysa* i preteritum. De starka verben *gå* och *äta* kan däremot anses ha en låg typfrekvens, eftersom det inte finns många andra verb som böjs likadant. (Veres 2004.) Enligt Veres (2004:235) och Ragnarsdóttir et al. (1999:609–610) lär sig barn verb med hög typfrekvens tidigare än verb med låg typfrekvens. I denna undersökning försöker vi utreda om typfrekvens påverkar inläringen av preteritumformer. Vi betraktar typfrekvensen på två olika nivåer. För det första betraktar vi alla konjugationer och deras typfrekvens jämfört med varandra. För det andra koncentrerar vi oss på att betrakta de starka verbens typfrekvens och dess påverkan på inläringen av de starka verben.

Tokenfrekvens syftar till ett antal gånger som ett verb används (Plunkett & Marchman 1993:33; Veres 2004:23). Om ett verb har en hög tokenfrekvens, använder man således verbet ofta. Tokenfrekvens är ändå en ganska relativ bestämning, eftersom det som är ett vanligt verb för en person kan vara ett ovanligt verb för en annan person. För att bestämma om ett verb har en hög eller låg tokenfrekvens har Veres (2004:49) använt tre olika korpusar: en korpus av skriftspråk (Allwood 1999), en korpus av talat språk (Allwood

1999) samt en korpus av barnriktat tal (Richthoff 2000). Vi följer Veres (2004) indelning av verb i verb med hög eller låg tokenfrekvens. Vi har bestämt att inte översätta ordet *token* till svenska eftersom vi anser att det är lättare att jämföra resultaten i denna undersökning med Veres resultat, när begreppen är så likadana som möjligt.

Enligt Veres (2004) har många starka verb en hög tokenfrekvens vilket innebär att man ofta använder dessa verb (t.ex. *göra, gå*). När det gäller de svaga verben har en del av dem en hög tokenfrekvens (t.ex. *titta, läsa*) och en del en låg tokenfrekvens (t.ex. *strö, viga*). I allmänhet har verben i första konjugationen lägre tokenfrekvens än resten av de svaga verben, vilket således betyder att verben i andra och tredje konjugationen används oftare. (Veres 2004:23,73–74.) Enligt Veres (2004:193–194) påverkar tokenfrekvens inläringen av preteritum. För det första, lär sig barn lättare verb med hög tokenfrekvens än med låg tokenfrekvens. För det andra kan hög tokenfrekvens ses som en viktig faktor för övergeneraliseringsfel. Enligt Veres (2004) undersökning formar verben i andra konjugationen nämligen en bas för de flesta övergeneraliseringsfel. De svenska barnen överanvänder således oftare böjningsmönster för verben i andra konjugationen (t.ex. *komde**, *gråte**) än böjningsmönster för de tre andra konjugationerna. Detta kan bero på att verben i andra konjugationen ofta har en hög tokenfrekvens. (Veres 2004:193–194.) I denna undersökning kartlägger vi också i hur tokenfrekvens påverkar inläringen av preteritum.

Många undersökningar ger vid handen att även verbens fonologiska egenskaper påverkar inläringen av preteritum (Plunkett & Marchman 1993; Ragnarsdóttir et al. 1999; Veres 2004). Faktorer som fonologisk koherens och fonologisk distans har inverkan på inläringen av preteritum. *Fonologisk koherens* betyder fonologisk likhet inom ett böjningsmönster. Om verben har en hög fonologisk koherens låter de likadant, dvs. de liknar varandra fonologiskt. De starka verben kan grupperas i undergrupper enligt deras stamvokal i preteritum (se kap. 6.3). En del av dessa undergrupper har en hög fonologisk koherens, vilket betyder att verben i dessa grupper liknar varandra fonologiskt. T.ex. de starka verben *skriva, rida* och *bita* kan anses ha en hög fonologisk koherens, eftersom deras böjningsmönster liknar varandra fonologiskt. Alla dessa verb har stamvokalen *i* i presens, stamvokal *e* i preteritum och stamvokal *i* i perfekt. En del av undergrupperna har en låg

fonologisk koherens, vilket betyder att verben inte liknar varandra fonologiskt. De starka verben som *sjunga*, *frysa* och *hålla* kan t.ex. anses ha en låg fonologisk koherens trots att de alla har stamvokal *ö* i preteritum, eftersom de har olika stamvokal i presens och i perfekt och de liknar således inte varandra fonologiskt. Barn behärskar vanligen de starka verben med hög fonologisk koherens bättre än de med låg fonologisk koherens. (Veres 2004:68, 71–72, 195.) I vår analys betraktar vi hur de starka verbens fonologiska koherens påverkar inläringen av preteritum.

Med *fonologisk distans* syftas till hur mycket verben i olika böjningsgrupper liknar varandra. En del av de svaga verben liknar t.ex. vissa starka verb fonologiskt. Infinitivformer av vissa svaga verb rimmar nämligen med infinitivformer av vissa starka verb (Veres 2004:68, 73.) Verbet *rita* rimmar t.ex. med verbet *bita*, *gunga* rimmar med *sjunga* och *ringa* rimmar med *springa*. Det finns också många svaga verb vars infinitivform inte rimmar med de starka verbens infinitiv form (t.ex. *köra* och *cykla*). Enligt Veres (2004:195) har fonologisk distans ett inflytande på barns behärskning av preteritumformer så att barn lättare gör övergeneraliseringsfel med de svaga verb, som rimmar med starka verb, än med dem som inte rimmar. Barn överanvänder då böjningsmönster för de starka verben och böjer svaga verb som rimmar med starka verb som om de vore starka verb. (Veres 2004:195.) I vår analys behandlar vi de svaga verbens fonologiska distans till de starka verben.

5. Vad är tvåspråkighet?

Tvåspråkighet har sociologiska och psykologiska aspekter och den kan betraktas både på individuell nivå och som gruppfenomen. För sociologer och politiker är utgångspunkten oftast det sistnämnda. Tvåspråkighet är först och främst ändå en individuell företeelse. Frågar man en person om han eller hon pratar två språk, är svaret oftast mångtydigt. Det kan t.ex. hända att personen kan tala två språk, men i praktiken använder han eller hon bara ett språk. Det är ändå väsentligt att klargöra hurdana dimensioner tvåspråkighet vanligen inkluderar, fast själva begreppet är rätt så komplicerat. (Baker 2006:2–3.)

I detta kapitel presenterar vi begreppet tvåspråkighet i synnerhet med tanke på undersökningens informanter. Detta gör att vissa dimensioner av tvåspråkighet inte behandlas. För det första definierar vi vad man menar med att en person är tvåspråkig. Därefter behandlar vi begreppet tvåspråkighet ur olika perspektiv. Med tanke på denna undersökning är det väsentligt att också behandla tvåspråkighetens lingvistiska aspekter. Till sist beskriver vi kort hur man blir tvåspråkig.

5.1 Vem är tvåspråkig?

Det finns nästan lika många definitioner av tvåspråkighet som det finns forskare inom området (Huss 1991:30). Detta kan bero på forskarnas diverse ändamål samt olika vetenskapliga och politiska bakgrunder (Skutnabb-Kangas 1981:93–95). För att ändå klargöra begreppet ska vi urskilja tvåspråkighetens olika nivåer i detta kapitel.

Fast det inte går att ge en tydlig definition av tvåspråkigheten kan man hitta vissa gemensamma drag hos de tvåspråkiga. Sundman (1999:38) och Skutnabb-Kangas (1981:94) skiljer fyra olika kriterier på tvåspråkighet, vars betydelser emellertid inte är oproblematiske. Det första kriteriet handlar om *ursprung*. Med ursprung menar man oftast att personens uppväxtmiljö omfattar mer än ett språk och två språk har använts parallellt som kommunikationsmedel ända från den tidiga barndomen. Det andra kriteriet innebär personens *språkfärdighet* eller *kompetens* som kan testas med hjälp av språkprov.

Språkkompetensen består av flera dimensioner som inlärs på olika sätt och vid olika åldrar. (Sundman 1999:97.) Kompetenskriteriet uppvisar ändå en mycket stor variation och det visar sig vara komplicerat eller nästan omöjligt att komma med ett användbart kriterium som bygger på själva språkkompetensen (Skuttnabb-Kangas 1981:85–86). Baker (2001:12) påpekar via Berglund (2008:60) att man inte bara ska granska språkförmåga utan också språkbruk. Å andra sidan varnar flera forskare för att inte betrakta flytande talspråk som bevis för språkbehärskning (Sundman 1999:97). Man kan ändå anta att ett tvåspråkigt barns språkbruk vilar i mångt och mycket t.ex. på den grammatiska kompetens som barnet har samt på utveckling och behärskning av lexikon. (Berglund 2008:60).

Enligt det tredje kriteriet *språkanvändning* är man grovt sagt tvåspråkig om man använder eller kan använda två språk i enlighet med sina önskemål och externa krav. Det sista kriteriet till tvåspråkigheten är begreppet *identitet*. Identitetskriteriet bygger först och främst på en subjektiv upplevelse, dvs. att personen identifierar sig med två språkgrupper. (Skuttnabb-Kangas 1981:85)

På grund av att tvåspråkighet kan definieras rätt så fritt och på en mängd olika sätt, ger t.ex. Huss i sin undersökning (1991:36) termen tvåspråkighet enbart en rent funktionell definition: tvåspråkig är en person som kan använda två språk i vardaglig kommunikation. I vår undersökning definierar vi tvåspråkighet enligt samma villkor som Huss. Vi anser således att alla barn som deltar i vår undersökning är tvåspråkiga, eftersom de kan använda båda språken i vardaglig kommunikation (se kap. 6.5).

5.2 Tvåspråkighetens olika dimensioner

Enligt Reynolds (1991) introducerade tvåspråkighetsforskaren Lambert redan på 1970-talet termen *additiv tvåspråkighet* och *subtraktiv tvåspråkighet*. Denna distinktion markerar tvåspråkighetens sociokulturella aspekter. Den additiva tvåspråkigheten innebär att båda språken i fråga kompletterar och berikar varandra. Det är fråga om den subtraktiva tvåspråkighet då minoritetsspråkbrukare tvingas överge sitt språk för det dominerande majoritetsspråket. (Reynolds 1991:203.) För svenskans del i Finland kan vi inte tala om minoritetsspråkstatus, eftersom det finska samhället stödjer svenska språket inom alla

samhällssektorer som landets andra officiella språk, dvs. ett komplett samhällsbärande språk (Tandefelt 2003:11).

Med termen *passiv tvåspråkighet* avses att barnet förstår det andra språket fast han eller hon kanske inte talar det själv. Kännetecknande för passiv tvåspråkighet är att föräldrarna har stimulerande attityder för att barnet åtminstone ska höra minoritetsspråket så mycket som möjligt. (Huss 1991:20.) Arnberg (1981:24–25) definierar via Huss (1991:20) *aktiv tvåspråkighet* på följande sätt: ”barnet förväntas både förstå och själv tala minoritetsspråket någorlunda flytande.” Detta innebär att minoritetsspråket talas hemma åtminstone av den förälder som har minoritetsspråket som modersmål. Samtidigt gör man aktivt barnet bekant med minoritetsspråket. (Huss 1991:20.) När det gäller denna undersökning, håller de flesta barn på att växa upp och leva i en omgivning som uppfostrar till aktiv tvåspråkighet, för båda språken talas hemma hos majoriteten av barnen. Hos vissa familjer dominerar etdera språket, men alla familjer har ändå stimulerande attityder för svenskan t.ex. på grund av familjernas val av svenskspråkig undervisning eller omsorg (se kapitel 6.5). Det finns emellertid avvikande åsikter om termernas giltighet. Beardsmore (1986:16) påpekar via Sundman (1999:48) att *aktiv* och *passiv* inte är adekvata termer. De har ersatts av flera forskare med respektive *produktiv* och *receptiv*.

Fullständig eller *absolut tvåspråkighet*, som också kallas *dubbel tvåspråkighet*, innebär att en tvåspråkig person behärskar båda språken på infödd nivå. Föräldrarnas motivation, aktivitet och språkval spelar en väsentlig roll när det gäller att uppfostra deras barn som fullständigt tvåspråkiga. För att barnet ska uppnå fullständig tvåspråkighet är det viktigt att det icke-dominerande språket är hemmets enda språk eller att skolans och barnomsorgens språk är det icke-dominerande språket. (Arnberg 1981 i Huss 1991:20.) Med *simultan tvåspråkighet* avses tillägnandet av båda språken parallellt (Sundman 1999:44). Vanligtvis är det fråga om barn som före tre års ålder börjar lära sig två språk simultant. När det gäller simultan tvåspråkighet betonar man föräldrarnas konsekvens med sina språkval. (Huss 1991:17–19). Konsekvens innehåller användning av olika slags språkstrategier. En rekommenderad språkstrategi är en så kallad en förälder – ett språk-strategi då simultan tvåspråkighet anses lyckas bäst. Med denna strategi avses en medveten och distinkt funktionsfördelning mellan språken, dvs. att barnet associerar det ena språket till vissa

personer, miljöer och situationer och det andra språket med andra personer och sammanhang. (Sundman 1999:44–45, Tandefelt 2003:33.)

Å andra sidan visar en språksociologisk undersökning av Arnberg (1979:110–111) att trots olika slags kommunikationsstrategier verkar det ändå vara besvärligt för barn att uppnå fullständig tvåspråkigheten om det andra språket är samhällets majoritetsspråk, oavsett minoritetsspråkets status i samhället. Särskilt svårt är det om minoritetsspråket endast talas av en person i barnets uppväxtmiljö. (Arnberg 1979:110–111.)

Vid sidan av simultan tvåspråkighet kan barnet komma i kontakt med det andra språket i ett senare stadium. *Successiv tvåspråkighet* betyder att inläringen av andra språk börjar efter tre års ålder. (Hassinen 2005:10.) Till skillnad från simultan tvåspråkighet behöver barnet inte lära sig urskilja språken, eftersom barnet redan kan ett språk (Arnberg 1988:97). I denna undersökning koncentrerar vi oss inte på vilket stadium inläringen av finska och svenska har börjat. Om barnens föräldrar har tillämpat samma språkval från och med barnets födsel, något som man kan förvänta sig, så har de flesta barn haft en simultan tvåspråkig uppväxt. I vissa familjer kommunicerar man ändå bara på finska med barnet, vilket innebär att några av informanterna har kommit i kontakt med svenskan i ett senare stadium, då det handlar om successiv tvåspråkighet (se kapitel 6.5).

5.3 Tvåspråkighetens lingvistiska aspekter

Tvåspråkighet innefattar en rad lingvistiska aspekter varav särskilt två, *språkblandning* till skillnad från *kodväxling*, berör vår undersökning. Språkblandning, som innebär att blanda in element från det andra språket i sitt tal, är en naturlig del av tidig tvåspråkighet. (Sundman 1999:65.) I denna undersökning använder vi termen språkblandning i de fall då barnet säger verbet på finska i stället för svenska. Då kan man anta att barnet inte ännu har lärt sig verbet eller verbets preteritumform på svenska eller inte kommer ihåg det. Språkblandning beror på två faktorer. För det första, tar det en tid innan barnet inser att det handlar om två olika språk. Hur lång denna period är, varierar hos barn. Den egentliga språkblandningsperioden, då barnet lever i tron att det bara finns ett språk kan gå förbi mycket fort. För det andra utvecklas språken i olika takt vilket gör att barn kan olika ord

och grammatiska strukturer på olika språk. I detta fall kan barnet använda språkblandning i situationerna då barnet inte vet eller kommer ihåg ett ord på det språk som talas. (Sundman 1999:65.)

Med kodväxling avses ett språkkontaktfenomen i en talsituation där två språk är representerade hos samtalspartnerna. Kodväxlingssituation uppkommer i en talsituation där tvåspråkiga personer växlar med två språk. Poängen med att växla språk förutsätter att samtalspartnerna förstår båda språken och använder två språk ändamålsenligt. (Berghlund 2008:24.) En skillnad mellan kodväxling och språkblandning är att det sistnämnda sker mer omedvetet (Sundman 1999:64). Termerna kodväxling och språkblandning kan ändå användas på olika sätt av olika personer. T.ex. Rontu (2005:18) använder kodväxling som en heltäckande term för flera lingvistiska aspekter inklusive språkblandning.

På grund av att daghemmets och skolans undervisningsspråk är svenska och vi pratade endast svenska under vistelserna på dessa anstalter kan vi anta att barnens språkbyte berodde på finska språkets dominans, eftersom barnen annars konsekvent använde svenska under språktestet och det överhuvudtaget förekom bara få språkblandningsfel (se kap. 8.6). Utöver detta är det möjligt att barnen övergick till finska på grund av att barnen visste att vi kan båda språken trots att vi endast talade svenska med barnen.

5.4 Att växa upp i en tvåspråkig miljö

Tvåspråkiga barn utvecklas på olika sätt. Förutom de medfödda förutsättningarna som t.ex. hörsel och intelligens måste barnet ständigt få mångsidig språklig stimulans på båda språken, något som i synnerhet betonas hos tvåspråkiga familjer. När det gäller språkkunskaper hos tvåspråkiga barn vållar fonetiska faktorer som språkets flyt och det korrekta uttalet sällan problem. Det är mer påtagligt att barn använder språket felaktigt på områden som har att göra med ett begränsat ordförråd samt med grammatiska strukturer som preteritum. (Sundman 1999:98–99.)

Att kunna identifiera vad som hör till det ena språket och vad som kännetecknar det andra språket samt utveckla sig samtidigt i båda språken är utmanande för barn i den tidiga

barndomen (Tandefelt 2003:27). Som sagt är rekommendationen att båda föräldrarna talar sitt eget modersmål med barnet på ett konsekvent sätt för att barnet kan få den bästa språkmodellen för sitt språk. Strategin en förälder – ett språk förnekar dock inte föräldrarnas påhittighet och kreativitet. Det språk som har en svagare ställning i barnets miljö behöver medvetet stödjas. I hemmiljön spelar naturligtvis föräldrarnas egna insatser en viktig roll. Insatserna visar sig t.ex. i form av högläsning, val av barnprogram, videofilmer och spel som stöder det språk som exempelvis talas av en förälder men som annars blir mer ohörbart i hemmets närmiljö. (Tandefelt 2003:32–34).

Barnomsorgens och skolans språk anses spela en mycket central roll för tvåspråkiga barns utveckling och identitet. Det är rekommenderat att tvåspråkiga familjer väljer svensk skola för sina barn, ifall de vill medverka till att barnen uppnår fullständig tvåspråkighet eller åtminstone goda färdigheter i båda språken, finska och svenska. I skolan växer tvåspråkiga barns språk samtidigt som läs- och skrivförmågan utvecklas. De svenskspråkiga skolornas krav i Finland är att lärarna konsekvent använder svenska med eleverna samt med kolleger. Skolan kan naturligtvis inte ta ansvar ensam utan det är likaså föräldrarnas plikt att bidra till barnets språkliga utveckling. De språkliga kunskaper som barnet tillägnat sig i sin närmaste hemmiljö före skolgången är besvärligt att kompensera i senare stadier. (Sundman 1999:14; Tandefelt 2003:57, 62).

5.5 Språkval i tvåspråkiga familjer

I de tvåspråkiga familjerna beror föräldrarnas val av det språk som de använder med barnet vanligen på tre betydelsefulla faktorer. För det första lägger man vikt på barnets framtida språkliga kompetens. För det andra tar föräldrarna hänsyn till barnets språkliga identitet och för det tredje kan praktiska skäl i vissa fall styra valet av barnets språk i stället för föräldrarnas ideologiska värderingar och önskemål. Valen kan således vara språkligt medvetna, praktiska eller även slumpmässiga. Hemspråk är av betydelse för barns språkutveckling, eftersom barnet huvudsakligen vistas hemma när det inte är i dagvård eller i skola. I de språkligt olika familjerna finns möjligheter för olika slags val som bestämmer vilken ställning de två språken får i barnets liv. (Lojander-Visapää 2001:45, 50.)

Strategin en förälder – ett språk som diskuterades i förra kapitlet anses vara en lämplig språkstrategi därför att barnet ofta sammanbinder språket med en person. (Lojander-Visapää 2001:42). Det kan vara förvirrande för barnet om föräldern godtyckligt talar olika språk. Barnet kan också ibland själv ”välja bort” det andra språket under en viss tidsperiod och hålla sig vid bara ett språk. I detta fall ska den vuxne inte sluta att tala sitt språk. (Ladberg 2003:63–64.)

Det finns gott om exempel på hur konsekventialism, dvs. att var och en förälder talar ett språk till barnet i språkligt blandade familjer har lyckats bättre med att få barnet att utvecklas i båda språken (Skutnabb-Kangas 1985:34; Huss 1991:22). På grund av att familjemedlemmar är de viktigaste bärarna av barnets språk uppmuntras föräldrarna att använda sitt eget språk. Det är ändå en annan sak att faktiskt hålla sig till ett språk i längden. I vissa situationer måste man helt enkelt övergå till ett annat språk då det känns onaturligt att fastna vid ett språk. (Ladberg 2003:130, 170.) Det ska ändå hållas i minnet att när man avsiktligt lånar in ord från det andra språket, dvs. när man kodväxlar, är det fråga om en mycket vanlig företeelse bland tvåspråkiga äldre barn, ungdomar och vuxna. (Saari 1989:97 via Lojander-Visapää 2001:15).

I denna undersökning diskuterar vi om barnets språkligt blandade bakgrund har ett direkt samband med barnens behärskande av preteritum genom att jämföra barn från språkligt olika familjer med varandra. Vi presenterar informanterna i vår undersökning närmare i kapitel 6.1.

6. Metod och material

För att ta reda på hur de finlandssvenska barnen behärskar verb i preteritum gjorde vi en experimentell undersökning. Den experimentella undersökningen baserar sig på Ulla Veres undersökning och avhandling *Input and production in Swedish children's acquisition of past tense* (se mer Veres 2004). Vi testade 4, 6 och 8 år gamla finlandssvenska barn. I detta kapitel presenteras vår metod, det experimentella testet och undersökningsgruppen närmare.

6.1 Undersökningsgrupp

Vi testade således 4, 6 och 8 år gamla finlandssvenska barn. Meningen var att testa tio barn i varje åldersgrupp, men av praktiska skäl testade vi bara åtta fyraåriga barn. Av de barn för vilka vi fick tillåtelse valde vi slumpmässigt ut tio (och åtta fyraåriga) barn. Alla barnen i undersökningen bor i en svensk språkö, dvs. i en starkt finskdominerad stad. De fyraåriga barnen går på svenskspråkigt dagis, de sexåriga går i svenskspråkig förskola och de åttaåriga går i tvåan i svenskspråkig skola. Dagiset och skolan är avsedda för barn med svenska som modersmål. Språket i daghemmet och i skolan är svenska och anstalternas mål är att stödja barnets svenska språk så att det blir en naturlig del av barnets liv och utveckling.

Som vi redan har konstaterat, jämför vi våra resultat med de resultat som Ulla Veres (2004) har kommit till i sin undersökning om hur enspråkiga svenska barn lär sig preteritum. I sin undersökning testade Veres 20 fyraåriga, 30 sexåriga och 37 åttaåriga barn. Alla Veres informanter är infödda talare av standardsvenska och kommer från Göteborgs medelklassområden. (Veres 2004:69–70.)

Vi valde att testa just 4, 6 och 8 år gamla barn för att jämförelsen med Veres undersökning ska vara möjlig. Det är också motiverat att de yngsta barnen i undersökningen är 4 år gamla, eftersom de fyraåriga redan borde behärska basfärdigheterna i språket och kunna tala om saker som har hänt i förfluten tid (se kap. 3.2). För att kunna se hur barns

språkkunskaper utvecklas är det också motiverat att ta med de 6 och 8 år gamla barnen. Då har vi tre grupper vars ålderskillnad är två år. De är också intressant att ha med barn i förskolan och barn som har gått i skolan lite längre än ett år eftersom vi då kan få en antydning om hurdana färdigheter barnen har i sitt skolspråk innan och efter skolstarten och om skolan påverkar barns behärskning av preteritumformer.

Alla barn i vår undersökning är tvåspråkiga. I denna undersökning använder vi termen tvåspråkiga för barn som kan tala både svenska och finska. Vårt sätt att använda termen baserar sig således på tvåspråkighetens definitioner som språkkompetens och språkanvändning (se kap. 5.1). För att få veta om barnet är tvåspråkigt, dvs. om barnet kan tala båda språken bad vi föräldrarna fylla i en blankett om barnets bakgrundsinformation gällande språkkunskaper och språkanvändning innan testen. Vi litar således på föräldrarnas föreställning om barnens språkkunskaper. I frågan ”Vilka språk kan barnet tala?” svarade alla föräldrar både finska och svenska. När det gäller användning av språk skiljer sig barnen från varandra. De flesta barnen talar både svenska och finska med sina föräldrar men det finns några barn som talar bara finska eller svenska med sina föräldrar.

I alla åldersgrupper testade vi både flickor och pojkar men vi behandlar inte barnens kön. Testresultaten behandlas anonymt och därför avslöjar vi inte informanternas hemort.

6.2 Den experimentella undersökningen

I vår experimentella undersökning ville vi redogöra för hur barnen behärskar 30 verb (15 svaga och 15 starka) som vi hade bestämt på förhand (se kap. 6.3). Vi gjorde experimentet genom att visa bilder av personer i olika situationer för deltagarna. I varje bild utför en person en handling som kan beskrivas med ett av de 30 verb som vi hade valt. De flesta bilder är hämtade från ett bildarkivet *Papunet*, men vi har också tecknat några bilder själva. Bildarkivets bilder är enkla tecknade färgbilder och de är avsedda för kommunikativa funktioner. Vi valde sådana bilder som vi tänkte att barn tycker om.

När vi visade deltagarna bilder, bad vi dem att berätta för oss vad barnet i bilden gjorde i går (t.ex. ”Här är Olle. Vad gjorde Olle i går?”). De flesta av våra bilder föreställer tydligt en handling (t.ex. spela ishockey, gunga, äta) och det var lätt att få barnen att använda det rätta verbet. En del av bilderna är flertydigare och i dessa bilder är handlingen inte så tydlig. När vi visade dessa bilder, uttalade vi infinitivformen eller presensformen av verbet innan vi bad barnet säga samma verb i preteritum. När vi t.ex. testade verbet ”*smyga*”, sade vi: ”*I den här bilden smyger Olle för att inte väcka sin lillasyster. Det gjorde Olle också i går. Vad gjorde Olle i går?*”. Barnet väntades således svara i preteritum. Under testet skrev vi ner alla verbformer som deltagarna sade. Dessutom spelade vi in testet. Vi delade in uppgifterna i testen så att en av oss intervjuade barnet medan den andra skrev ner svar.

Vi testade barnen ett i taget. Innan vi började det egentliga testen presenterade vi oss och småpratade en stund med barnet. Vi berättade vad vi gjorde dagen innan testen och frågade vad barnen gjorde. Sedan berättade vi för barnet att vi kommer att se vad Olle och Olles vänner gjorde i går. På detta sätt ville vi framkalla en situation där det känns naturligt för barnen att tala om handlingar som hände i går. De flesta av våra bilder föreställer samma pojke och innan testen bestämde vi att den här pojken heter Olle. Vi beslutade också t.ex. att andra barn i bilderna är Olles vänner, kvinnan i en bild är hans mamma och bebisen i två bilder är hans lillasyster Amanda. Vi planerade en liten berättelse kring bilderna så att det var mer intressant att tala om bilderna och mer naturligt att flytta från en bild till en annan. Vi pratade således om Olle och saker som han, hans vänner eller familjemedlemmar gjorde i går. Verbens ordning i testet var beroende av berättelsen kring bilderna och vi tog således inte hänsyn till verbens egenskaper (t.ex. verbens konjugation, fonologiska egenskaper), när vi planerade ordningen. Under testen kunde ordningen också förändras lite.

Innan testdagen skickade vi ett brev till barnens föräldrar med hjälp av personalen på daghemmet och skolan och bad om lov för att få intervjua barnen. Vi bad föräldrar fylla i en tillåtelseblankett med bakgrundsinformation om barnet. Vi frågade om barnets ålder och språkkunskaper i finska och svenska. Vi frågade också med vem barnet använder svenska och finska. Tillåtelseblanketten finns i bilaga 1.

6.3 Valet av verb

Valet av verb i experimentet baserar sig på Ulla Veres undersökning. Hon hade 60 verb i sin undersökning varav vi tog med 30 verb i vår undersökning. Vi har följt Ulla Veres sätt att välja verb eftersom vi då kan jämföra resultaten med hennes undersökning lättare. Valet av verb har påverkats av verbens typ- och tokenfrekvens och verbens fonologiska egenskaper. Alla dessa faktorer kan påverka barns inläring av rätta preteritumformer och övergeneraliseringar. Hälften av verben i undersökningen var starka och hälften svaga. Veres har delat in verben i sin undersökning i 7 grupper varav 3 representerar starka verb och två WL-verb och två WS-verb (se tabell 2). Tabell 2, som presenterar indelningen av verb till olika grupper, är hämtad från Veres undersökning. (Veres 2004:35, 71,74.)

Tabell 2 Indelning av verb

Table 3.5 Verb groups included in the test

Verb groups	Examples
S _{LP} Strong verbs high type frequency low phonological coherence	frysa 'freeze' -frös, sjunga 'sing' -sjöng
S _{HP} Strong verbs high type frequency high phonological coherence	skriva 'write'-skrev, rida 'ride'- red
S _I Strong verbs from different subgroups with low type frequency and high token frequency	gråta 'cry' -grät, gå 'go'-gick
W _{LR} Weak larger class rhyming with strong	litta 'look' - titta-de (cf. the strong verb <i>silta</i> 'sit') gunga 'swing'- gunga-de (cf. the strong verb <i>sjunga</i> 'sing')
W _{LN} Weak larger class not rhyming with strong	bada 'take a bath' - bada-de, skratta 'laugh' - skratta-de
W _{SR} Weak smaller class rhyming with strong	bre 'spread' -bre-dde (cf. the strong verb <i>le</i> 'smile') må 'feel' - må-dde (cf. the strong verb <i>få</i> 'get')
W _{SN} Weak smaller class not rhyming with strong	läsa 'read' -läs-te, gömma 'hide' - göm-de

(Veres 2004:74.)

Den första gruppen innehåller starka verb som har hög typfrekvens och som alla har stamvokal *-ö* i preteritum. Dessa verb har ändå en låg fonologisk koherens eftersom verben har olika stamvokal (y, u, a, o) i infinitiv. Med fonologisk koherens menas att verben inom en grupp liknar varandra fonologiskt. Den andra gruppen består av starka verb som har hög typfrekvens och hög fonologisk koherens. Alla dessa verb har stamvokal *-i* i infinitiv och *-e* i preteritum. Den tredje gruppen består av starka verb som har låg typ frekvens. Verben i denna undergrupp är idiosynkratiska och har olika typer av böjningsmönster. Alla verb i denna grupp har ändå en hög tokenfrekvens, dvs. dessa verb används mycket.

När det gäller WL-klassen och WS-klassen har Veres delat in dessa klasser i undergrupper beroende av om verb rimmar eller inte med något starkt verb. Det svaga verbet ”*pussa*” rimmar t.ex. inte med något stark verb medan det svaga verbet ”*rita*” rimmar t.ex. med det starka verbet ”*bita*”. Alla grupper utom den tredje gruppen med idiosynkratiska verb innehåller verb med både hög tokenfrekvens och låg tokenfrekvens. För att definiera om ett verb har en hög eller låg tokenfrekvens, dvs. om ett verb används ofta eller inte, har Veres forskat i korpusar av både barnriktat och vuxenriktat tal. (Veres:72–74.)

I vår undersökning använder vi som sagt hälften av de verb som var med i Veres undersökning. Vi har valt de 30 verben för vårt experiment så att vi har tagit med ungefär hälften av verben av varje ovannämnd verbgrupp. På så sätt är det lättare att jämföra resultaten. I tabell 3 presenteras verb och verbgrupper i vårt experiment.

Tabell 3 Verbgrupper i vår undersökning

Verbgrupp	Förkortning	Antal verb	Tokenfrekv.	Antal verb	Valda verb
Starka verb, hög typ frekv. låg fonologisk koherens	SHL	5	Hög tokenfrekv.	2	sjunga, frysa
			Låg tokenfrekv.	3	smyga, krypa, suga
Starka verb, hög typ frekv. hög fonologisk koherens	SHH	5	Hög tokenfrekv.	2	skriva, rida
			Låg tokenfrekv.	3	riva, niga, bita
Starka verb, låg typ frekv. Låg fonologisk koherens	SL	5	Hög tokenfrekv.	5	äta, Gå, le, gråta, sova
WL-klass, rimmar med starka verb	WLR	4	Hög tokenfrekv.	2	rita, titta
			Låg tokenfrekv.	2	slicka, gunga
WL-klass, rimmar inte	WLI	4	Hög tokenfrekv.	2	cykla, spela
			Låg tokenfrekv.	2	klättra, pussa
WS-klass, rimmar med starka verb	WSR	3	Hög tokenfrekv.	1	ringa
			Låg tokenfrekv.	2	strö, bre ⁴
WS-klass, rimmar inte	WSI	4	Hög tokenfrekv.	2	läsa, köra
			Låg tokenfrekv.	2	gräva, bygga

Som framgår av tabell 3 kan verben delas in i verb med hög eller låg tokenfrekvens. Detta gäller dock inte de starka verben med låg typfrekvens (SL-gruppen) för alla dessa verb har en hög tokenfrekvens. I fortsättningen använder vi förkortningarna som presenteras i tabell 3 när vi behandlar dessa verbgrupper.

⁴ Verbet *bre* (*brer, bredde, Brett*) är en vardaglig variantform av verbet *breda* (*breder, bredde, Brett*) (SAOL 2006:103). Vi har bestämt följa Veres sätt att använda verbet *bre* i stället för *breda*, för att jämförelsen med hennes undersökning på det sättet är lättare.

6.4 Analys av material

Analysen av vårt material är utförd med hjälp av kalkylprogrammet Excel. På grund av att antalet informanter är relativt litet har vi bestämt oss för att inte använda statistiska mått som standardavvikelser i samband med analysen av materialet. Vi betraktar standardavvikelseerna endast i samband med andel rätta svar i vår och Veres undersökning (se figur 2 s. 51). Svaren analyseras med hjälp av olika kategorier som huvudsakligen bygger på Ulla Veres undersökning (se tabell 4).

För de rätta svaren har vi två kategorier, eftersom preteritumformerna av verben i första konjugationen kan uttalas också utan preteritumsuffixet *-de* (se kap. 1.3.1). Vi har alltså en kategori för de svar där första konjugationens preteritumform uttalas utan *-de* och en kategori för alla andra rätta svar (se tabell 4). För de felaktiga preteritumformerna har vi åtta felkategorier som baserar sig på Veres undersökning. Dessutom har vi skapat en felkategori för verb som sägs på finska det vill säga språkblandning. I tabell 4 finns en lista över våra kategorier. I fortsättningen använder vi de förkortningar som står i tabellen när vi behandlar de olika kategorierna.

Tabell 4 Kategorier i vår undersökning

	Kategori	Förkortning	Exempel
De rätta svaren	Rätta svar	RÄTTA	pratade; läste; gick;
	Rätta svar utan suffixet -de	RÄTTA-X	prata
Felkategorier	Övergeneralisering av WL-verb	GEN>WL	läsade*; rivade*
	Övergeneralisering av WS-verb	GEN>WS	krypte*; sovde* gådde*
	Övergeneralisering av S-verb	GEN>S	rang*; ret*
	Verbform utan suffix och utan ändring av stam	EJ ÄNDRING	skriv*; ät*
	Inget svar	INGET SVAR	-
	Ingen preteritumform	EJ PRETERITUM	ler; bygger
	Ett annat verb, rätt	ANNAT RÄTT	skrattade (i stället för log)
	Ett annat verb, fel	ANNAT FEL	ät* (i stället för slicka)
	Verbet på finska	FINSKA	ratsasti*

Som framgår av tabell 4 består de tre första felkategorierna av övergeneraliseringsfel. GEN>WL innebär övergeneraliseringsfel där barn böjer starka verb eller WS-verb som WL-verb. I GEN>WS fel böjs verben som om de vore WS-verb, dvs. verben i den andra eller den tredje konjugationen. Vi bestämde att de felaktiga verbformer som *brede** och *ströde**, där barnen böjer verben i den tredje konjugationen som de vore verben i den andra konjugationen, hör också till denna grupp. GEN>S innefattar fel där barnen övergeneraliserade böjningsmönster för de starka verben och böjde de svaga verben efter detta mönster med vokalväxling och utan suffix (*rang**).

Kategorin EJ ÄNDRING betyder att barnen använde en fel verbform utan suffixet och vokalväxling på stam (*ät**). Dessa typer av fel kan också ses som övergeneraliseringar av böjningsmönster av de två starka verben ”*komma*” och ”*sova*”, vars preteritumformer inte

har suffix eller vokalväxling i preteritum. Enligt Ragnarsdóttir et. al (1999) och Veres (2004) kan fel i denna kategori ses som barnens språkstrategi när de stöter på ett svårt verb. Kategorin INGET SVAR innehåller de gånger då barnet inte sade någon verbform alls. EJ PRETERITUM omfattar de fel då barnen uttalade verbet i något annat tempus än preteritum. ANNAT RÄTT och ANNAT FEL är kategorierna för fallen där barnen valde att använda något annat verb än det i fråga. Den första kategorin av dessa två innehåller nya verb som användes på rätt sätt medan den andra innehåller nya verb som böjdes fel. Kategorin FINSKA är för fallen där barnen bytte språket och sade verben på finska.

Vi undersöker också om barnens språkliga bakgrund korrelerar med barnens behärskning av preteritum. För att kunna analysera detta använder vi fem kategorier enligt de språkstrategier som används i barnens familj. Kategorierna och informanternas språkliga bakgrund presenteras närmare i kapitel 6.5.

6.5 Informanternas språkliga bakgrund

Barn som deltog i denna undersökning är från språkligt olika familjer där finskans och svenskans användning varierar. Enligt barnens föräldrar kan alla informanter tala både svenska och finska. En av undersökningens frågeställningar är att kartlägga om familjens språkstrategier har en inverkan på barnens behärskning av preteritum. Därför har vi indelat undersökningens barn i fem olika kategorier enligt de språkstrategier som används i barnens familj, dvs. enligt det eller de språk som föräldrar talar med barn. De olika kategorierna presenteras i tabell 5.

Tabell 5 Språkstrategier i barnens familjer

Kategori	Språkstrategi
SveSve	Båda föräldrarna talar svenska med barnet
SveBåda	En förälder talar svenska, en talar båda språk
SveFin	Strategin en förälder – ett språk
FinBåda	En förälder talar finska, en talar båda språk
FinFin	Båda föräldrarna talar finska med barnet.

Som framgår av tabell 5 hör barnen mer svenska i de familjer som hör till de två första kategorierna medan barnen i två sista kategorierna hör mer finska. I kategorin SveFin följer föräldrar en förälder – ett språk-principen och då kan man anta att barnet kanske använder båda språken ungefär lika mycket. I vår undersökning betraktar vi om det finns skillnader i barnens behärskande av preteritum mellan barn från de olika kategorierna, dvs. från språkligt olika familjer.

I tabell 6 visas hur de fyraåriga barnen använder finska och svenska hemma och till vilken kategori barnen hör. Vi behandlar barnen anonymt och därför använder vi ordet barn och en sifferkombination (t.ex. Barn41) när vi diskuterar ett enskilt barn. Den första siffran i *Barn41* syftar alltid till barnets ålder medan den andra siffran skiljer barnet från andra barn i sin åldersgrupp. Det här gäller också de sexåriga barnen i tabell 7 och de åttaåriga barnen i tabell 8.

Tabell 6 De fyraåriga barnen

Barn	Vilket språk talar barnet med mamma?	Vilket språk talar barnet med pappa?	Vilket språk talar barnet med syskon?	Kategori
Barn41	Svenska	Finska	-	SveFin
Barn42	Svenska	Finska	Båda	SveFin
Barn43	Finska	Både	Båda	FinBåda
Barn44	Svenska	Finska	Båda	SveFin
Barn45	Svenska	Svenska	-	SveSve
Barn46	Båda	Finska	Båda	FinBåda
Barn47	Båda	Finska	Båda	FinBåda
Barn48	Båda	Finska	Finska	FinBåda

Som framgår av tabell 6 kommer hälften av de fyraåriga barnen från familjer där en förälder talar bara finska medan den andra talar båda språken med barnen (kategorin FinBåda). Av dessa barn använder dock alla utom ett barn båda språken med syskon. Tre barn kommer från familjer som följer en förälder – ett språk-principen. Ett barn talar bara svenska med sina föräldrar men enligt föräldrarna kan barnet också tala finska.

I tabell 7 presenteras vilka språk undersökningens sexåriga barn använder hemma. De sexåriga barnen går i en svenskspråkig förskola.

Tabell 7 De sexåriga barnen

Barn	Vilket språk talar barnet med mamma?	Vilket språk talar barnet med pappa?	Vilket språk talar barnet med syskon?	Kategori
Barn61	Båda	Svenska	Båda	SveBåda
Barn62	Finska	Finska	Finska	FinFin
Barn63	Svenska	Finska	Båda	SveFin
Barn64	Båda	Finska	Finska	FinBåda
Barn65	Svenska	Finska	Svenska	SveFin
Barn66	Svenska	Finska	-	SveFin
Barn67	Svenska	Finska	Båda	SveFin
Barn68	Svenska	Båda	Svenska	SveBåda
Barn69	Båda	Finska	Finska	FinBåda
Barn610	Finska	Svenska	Finska	SveFin

Som framgår av tabell 7 kommer hälften av de sexåriga barnen från en förälder – ett språkfamiljer. Ett barn talar enbart finska med förälder och syskon medan två barn kommer från familjen där talas mer svenska än finska. Två barn kommer från ”FinBåda”-familjen.

De 8 år gamla barnen går i tvåan i en svenskspråkig skola. Ett barn i denna grupp hade redan fyllt 9 år, men vi bestämde oss att ta honom med i testen, eftersom han går i tvåan som andra barn i denna grupp. I tabell 8 presenteras bakgrundsinformation om de åttaåriga barnen.

Tabell 8 De åttaåriga barnen

Barn	Vilket språk talar barnet med mamma?	Vilket språk talar barnet med pappa?	Vilket språk talar barnet med syskon?	Kategori
Barn81	Finska	Finska	Båda	FinFin
Barn82	Svenska	Finska	Båda	SveFin
Barn83	Finska	Svenska	Båda	SveFin
Barn84	Båda	Finska	Båda	FinBåda
Barn85	Svenska	Finska	Svenska	SveFin
Barn86	Finska	Svenska	-	SveFin
Barn87	Svenska	Finska	Finska	SveFin
Barn88	Finska	Finska	-	FinFin
Barn89	Finska	Båda	Finska	FinBåda
Barn810	Svenska	Finska	Båda	SveFin

Som visas i tabell 8 hör hälften av de åttaåriga barnen till kategorin SveFin, dvs. dessa barn kommer från familjer där de följer en förälder – ett språk-principen. Den andra hälften av de åttaåriga kommer däremot från familjer där finska talas mer än svenska.

Den tvåspråkiga familjens språkstrategier är av betydelse för barns språkutveckling, även om barnen kan båda språken. (se kap. 5.5). Som framgår av tabellerna 6,7 och 8 kommer barnen från språkligt olika familjer. Vi tar hänsyn till barnens olika språkliga bakgrunder när vi analyserar materialet.

7. Analys av barnens rätta svar

I kapitel 7 och 8 presenterar vi resultaten av vår undersökning. I detta kapitel fördjupar vi oss i barnens rätta svar. Först behandlar vi hur väl barnen behärskade verb i preteritum. Kapitel 7.2 koncentrerar sig på barnens uttal av WL-verb med eller utan suffix som båda räknas som rätta svar. Inverkan av frekvensfaktorer på barnens rätta svar behandlas i kapitel 7.3. I kapitel 7.4 betraktar vi hur verbens fonologiska egenskaper, fonologisk koherens och fonologisk distans, påverkar inläringen av preteritum. Till sist, i kapitel 7.5 betraktar vi vissa verb som var speciellt lätta eller svåra för de flesta barnen. I analysen jämför vi också undersökningens resultat med de resultat som Veres har kommit fram till i sin undersökning av de sverigesvenska barnens behärskning av preteritum. Vår test innehåller 30 verb medan Veres test för de sverigesvenska barnen omfattar 60 verb.

7.1 Antal rätta svar

I detta avsnitt behandlas barnens behärskande av preteritumformer och antal rätta svar. Vi räknar barnens svar som ett rätt svar om det rätta verbet böjdes korrekt i preteritum. Som rätta svar räknar vi också de svar där barnet uttalade första konjugationens preteritumform utan preteritumsuffixet *-de*. Vi har därför två kategorier för de rätta svaren: en kategori för de svar där första konjugationens preteritumform uttalades utan *-de* (t.ex. *titta*) och en kategori för alla andra rätta svar (se kap. 6.4). I detta avsnitt behandlar vi barnens rätta svar i allmänhet och därför har vi räknat ihop svaren i dessa två kategorier. I fall barnet använde något annat verb än verbet i bilden korrekt i preteritum, räknar vi inte svaret som rätt. För dessa fall har vi en egen kategori ANNAT RÄTT (se kap. 6.4). Vi presenterar antal svar i denna kategori i kapitel 8.5. Vi testade 8 fyraåriga barn och 10 sexåriga och åttaåriga barn, vilket betyder att vi har fått 240 svar från de fyraåriga och 300 svar från de sex- och åttaåriga barnen. I tabell 9 presenteras andelen rätta svar av alla svar (240/300 svar) i olika åldersgrupper.

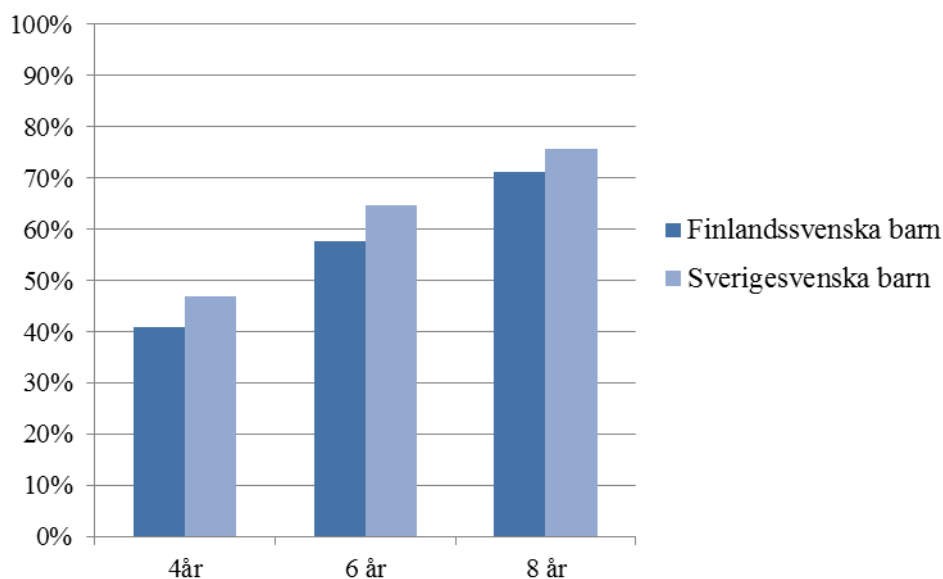
Tabell 9 Andel rätta svar

Ålder	4 år	6 år	8 år
Rätta svar	40,8 %	57,7 %	71,3 %

Som framgår av tabell 9 behärskade de fyraåriga ungefär 41 % av verbens preteritumformer. Detta stödjer teorin om att barnen vid denna ålder har frigjort sig språkligt från här och nu-situationer och kan tala om saker som redan har hänt (se kap. 3.2). Som tabell 9 visar, ökar andel rätta svar tydligt i takt med åldern. Skillnaden är ändå större mellan de fyra- och sexåriga barnen än mellan de sex- och åttaåriga. Utvecklingen verkar således bli långsammare efter 6 års ålder. Barnen börjar gå i skolan vid 7 års ålder och därför kan man konstatera att skolan inte tycks snabba upp barnens inläring av preteritum utan inläringstakten beror också på andra faktorer. Fast det sker en tydlig förbättring i behärskande av preteritumformer i takt med åldern, är det ändå värt att notera att de äldsta barnen i testen böjde ungefär 71 % av verbens preteritumformer rätt och behärskar således inte alla preteritumformer fullständigt. Detta är ändå inte överraskande eftersom barnen i denna ålder vanligen inte behärskar de mer komplicerade formerna i språket (se kap. 3.2).

När man jämför dessa resultat med resultat av Veres undersökning (Veres 2004:170), kan man konstatera att det inte finns stora skillnader i behärskande av preteritumformer mellan de tvåspråkiga finlandssvenska barnen och enspråkiga sverigesvenska barnen (se figur 1).

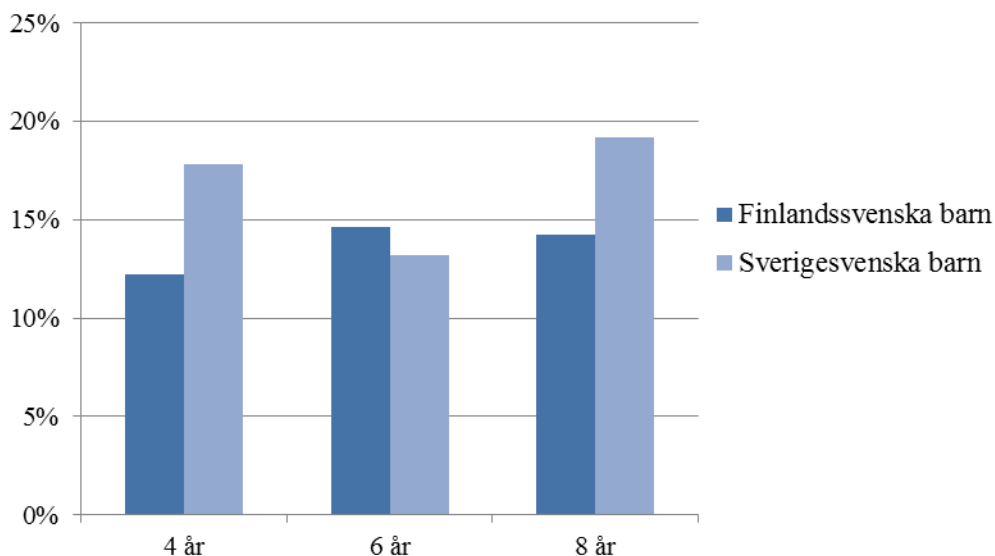
Figur 1 Andel rätta svar i vår och Veres undersökning



Som visas i figur 1 behärskar de sverigesvenska barnen verbens preteritumformer lite bättre än de finlandssvenska barnen. Skillnaderna är ändå ganska små. Skillnaden är högst (7 %) mellan de sexåriga finlandssvenska barnen och de sexåriga sverigesvenska barnen. De tvåspråkiga finlandssvenska barnen behärskar således nästan lika väl verbens preteritumformer som de enspråkiga sverigesvenska barnen. Eftersom skillnaderna är så små, kan man anta att de finlandssvenska barnens tvåspråkighet och finskdominerade hemmiljö inte har en tydlig negativ inverkan på barnens behärskande av svenskans preteritumformer. Som framgår av figur 1 är progressionen i behärskandet av preteritum större mellan grupperna 4 år och 6 år än mellan grupperna 6 år och 8 år hos både de finlandssvenska och de sverigesvenska barnen.

När det gäller barnens individuella skillnader i antalet rätta svar kan vi konstatera att spridningen mellan olika barn inte är stor. De flesta barnens antal rätta svar ligger således nära medelvärdet. Detta framgår också när man betraktar standardavvikelser i andel rätta svar. Standardavvikelser gällande andel rätta svar i vår och Veres undersökning presenteras i figur 2.

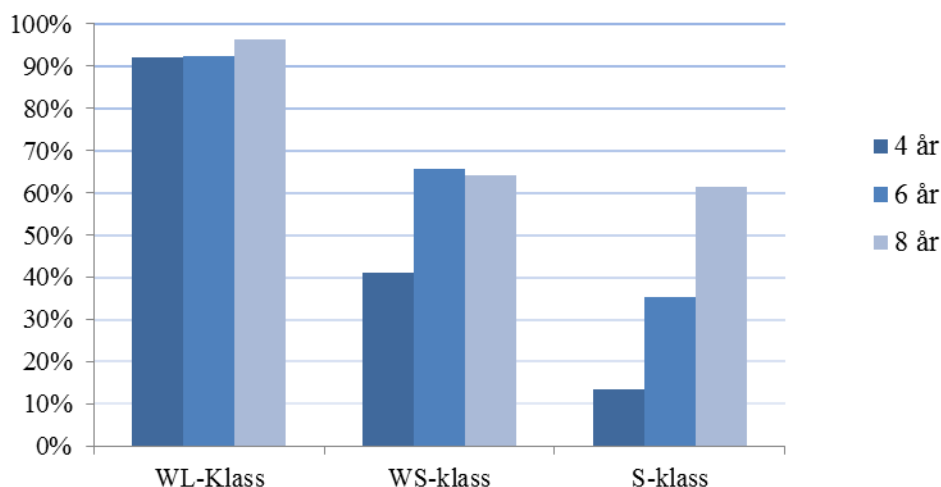
Figur 2 Standardavvikelse och andel rätta svar



Som framkommer av figur 2 är standardavvikelse mindre än 15 % i alla åldersgrupper i vår undersökning. När det gäller Veres undersökning kan man konstatera att standardavvikelsen är tydligt större än i vår undersökning i fyra- och åttaårigas svar. I sexårigas svar är spridningen däremot större i den finlandssvenska gruppen än i den sverigesvenska gruppen. Skillnaden är ändå bara ungefär en procent. Det är intressant att spridningen i de 4 och 8 år gamla barnens svar är större just i den sverigesvenska gruppen och inte i den ganska heterogena finlandssvenska gruppen, vars barn kommer från språkligt olika familjer. I Veres (2004) undersökning kommer informanterna nämligen från språkligt mer likadana bakgrunder. Alla Veres informanter är infödda talare av standardsvenska och kommer från Göteborgs medelklassområden. (Veres 2004:70.) Att standardavvikelsen är större i Veres undersökning kan bero på ett större antal informanter. Veres testade 20 fyraåriga, 30 sexåriga och 37 åttaåriga barnen (Veres 2004:70). Vi återkommer barnens individuella skillnader i testen i kapitel 9.

Om man betraktar antalet rätta svar i de olika verbklasserna (WL-, WS- och S-klassen), framgår det att det finns stora skillnader i antalet rätta svar mellan de olika klasserna. WL-klassen består av 8 verb, WS-klass omfattar 7 verb och S-klass innefattar 15 verb (se kapitel 6.3). I figur 3 presenteras andel rätta svar i de olika verbklasserna enligt åldersgrupperna.

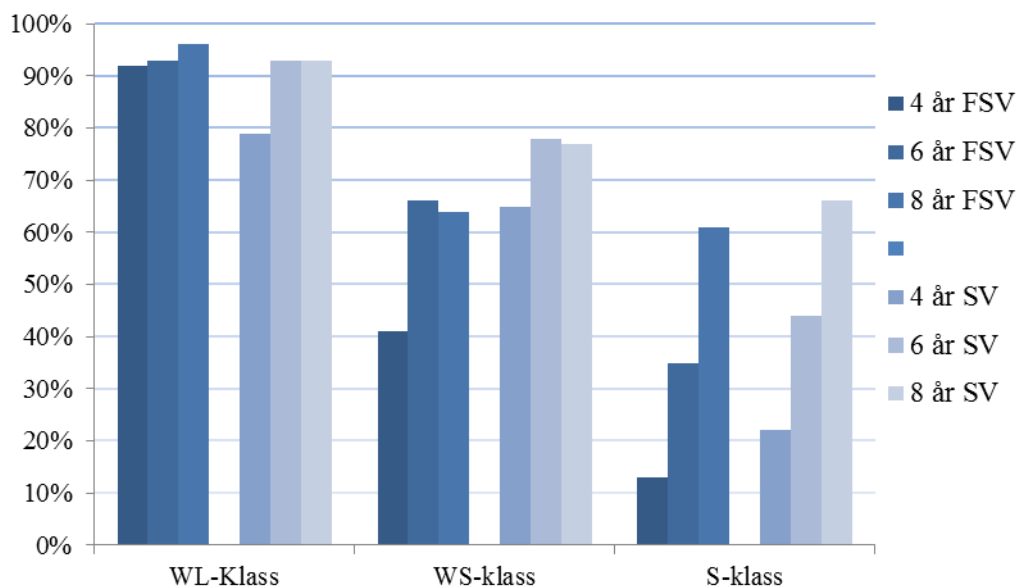
Figur 3 Den procentuella andelen rätta svar i olika verbklasser i vår undersökning



Som framgår av figur 3 behärskar alla barn i denna undersökning verben i WL-klassen, dvs. verben i första konjugationen mycket väl. När det gäller dessa verb finns det inte stora skillnader mellan olika åldersgrupper. Den svåraste klassen för barnen är de starka verben (S-klass), men i detta fall sker det en tydlig förbättring från ca 13 % till ca 61 % i takt med ålder. Även verben i WS-klassen verkar vålla svårigheter för barnen. Antalet rätta svar i WS-klassen ökar mellan de fyraåriga och sexåriga, men efter det verkar utvecklingen ha stannat. Egentligen behärskar de 6 år gamla barnen dessa verb lite bättre än de 8 år gamla barnen. (Se figur 3.)

När man jämför resultaten med Veres resultat, kan man konstatera att det finns rätt så stora skillnader i de finlandsvenska och sverigesvenska fyraårigas svar. I figur 4 presenteras den procentuella andelen rätta svar i olika verbklasser i vår och Veres (2004:171) undersökningar. Förkortning FSV hänvisar till de finlandssvenska barnen medan SV hänvisar till de sverigesvenska barnen, dvs. barnen i Veres undersökning. Staplarna med mörkare färg syftar till de finlandssvenska barnen medan de ljusare staplarna syftar till de svenska barnen.

Figur 4 Den procentuella andelen rätta svar i olika verbklasser i vår och Veres undersökning



Som framgår av figur 4 behärskar de fyraåriga finlandssvenska barnen verben i WL-klassen tydligt bättre medan de jämnåriga sverigesvenska barnen behärskar verben i WS- och S-klassen mycket bättre. De sex- och åttaåriga finlandssvenska och sverigesvenska barnen behärskar verben i WL-klassen i stort sett lika väl men de sverigesvenska barnen behärskar verben i WS- och S-klassen bättre.

Att barnen behärskade WL-verbklassen bäst hos båda informantgrupperna kan föräntledas av att WL-verben har två acceptabla muntliga preteritumformer varav den ena kan uttalas utan böjningssuffix *-de* (se kapitel 7.2). Den muntliga formen utan böjningssuffix *-de* är troligen det enklaste sättet att forma preteritum, vilket kan förklara det stora antalet rätta svar.

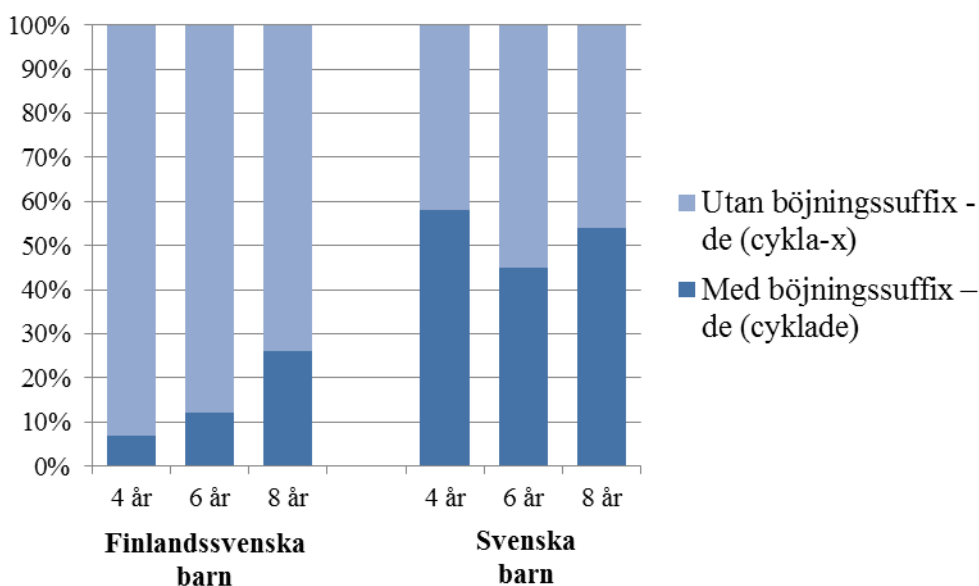
En orsak till att de finlandssvenska barnen behärskar WS- och S-verben sämre kan vara det faktum att finlandssvenskan inte har någon tonaccent mellan olika verbklasser. Det kan vara lättare för sverigesvenska barn att urskilja WS-och S-verben från WL-verben med hjälp av akut accent som kännetecknar dessa två verbgrupper (se kap. 1.3.3). Eftersom finlandssvenskan inte har någon tonaccent kan de finlandssvenska barnen således lättare

blanda ihop WL-verben med WS- och S-verben än de sverigesvenska barnen. Resultaten av vår undersökning stödjer detta antagande. De finlandssvenska barnen gjorde nämligen mycket fler fel där de övergeneraliserade böjningsmönster för WL-verben och böjde WS- och S-verben som om de vore WL-verben än de sverigesvenska barnen. Vi behandlar detta mer i kapitel 8.2, när vi betraktar övergeneraliseringsfel.

7.2 Uttalet av WL-verben – med eller utan böjningssuffix

WL-verben kan uttalas både med och utan böjningssuffix. I stora delar av det svenskspråkiga området faller preteritumsuffix *-de* bort i talspråket. Finlandssvenskan har också denna tendens att utelämna ändelsen *-de* i preteritum. (se kap. 1.3.1.) På grund av detta räknas både de svar som uttalas med böjningssuffix (t.ex. *spelade*), och de som uttalas utan suffix (t.ex. *spela*), som rätta svar. I figur 5 presenteras resultaten av de finlandssvenska barnens och de sverigesvenska barnens (Veres 2004:196) uttal av WL-verb med böjningssuffix eller utan böjningssuffix.

Figur 5 Uttalet av rätta svar i WL-klassen



På basis av figur 5 kan man läsa ut att de finlandssvenska barnens användning av uttal med suffix ökar i takt med utveckling av språklig medvetenhet. Att de äldre barnen uttalade suffixet oftare kan bero på barnets allmänna kognitiva utveckling, såsom läs- och skrivinlärning och därmed på skolgång. Alla finlandssvenska barnen använde ändå mycket oftare verbformen utan suffixet.

Det är intressant att de finlandssvenska barnen betydligt oftare uttalade WL-verbena utan böjningssuffixet *-de* från och med den tidiga barndomen (4 år) än de sverigesvenska barnen. Detta kan bero på att tendensen att utelämna suffixet kan vara starkare i allmänhet i den finlandssvenska varianten än i den svenska varianten som sverigesvenska barn talar. En annan förklaring kan vara att WL-verb utan suffix är ett enklare sätt att forma preteritum, vilket påverkar i synnerhet ett tvåspråkigt barn som står inför en utmanande uppgift, att kunna urskilja och lära sig två språk. Det kan således hända att de finlandssvenska barnen väljer uttalet utan suffixet oftare helt enkelt, eftersom det är lättare för dem.

Man kan också begrunda om de finlandssvenska barnen oftare använde formen utan suffix och också fick flera rätta svar av WL-verb jämfört med jämnåriga sverigesvenska barn på grund av att de kanske uttalade en del av verben i infinitivform utan att ens försöka böja verben. Hos WL-verbena innebär detta uttal utan böjningssuffixet. Det är omöjligt att få veta om barnen uttalade verbet utan suffixet på grund av att det är verbets infinitivform eller på grund av att det är ett sätt att bilda preteritum. Om barnet inte ännu är bekant med verbet kan det vara lättare för barnet att använda en oböjd form av det, för barns tidiga språkinlärning utmärks universellt av en avsaknad av grammatiska morfem. (Strömquist 1984:99). De tvåspråkiga finlandssvenska barnen håller på att lära sig två språk samtidigt och det kan hända att de därför oftare använder en oböjd form än de enspråkiga sverigesvenska barnen.

Alla de 4 år gamla finlandssvenska barnen använde huvudsakligen WL-verbena utan böjningssuffix. Användningen av suffixet var ändå ganska heterogent hos de 4 år gamla eftersom tre av de åtta finlandssvenska barn som var med i testen uttalade WL-verb både med suffixet och utan det, men för det mesta utan böjningssuffixet. Fem barn uttalade verben enbart utan böjningssuffixet. Konsekvensen i användningen av böjningssuffix

mellan barnen blir mer betydande i takt med stigande ålder: de 6 år gamla finlandssvenska barnen använde WL-verben nästan uteslutande antingen bara med böjningssuffixet eller bara utan det. Åtta barn uttalade WL-verben utan böjningssuffixet i alla sina svar. Två barn uttalade ett verb med böjningssuffixet och alla andra verb utan böjningssuffixet. De sex år gamla sverigesvenska barnens svar var likaså mest likadana gällande WL-verben (Veres 2004:172). Konsekvensen i svaren tyder sannolikt på att barnen i stort sett har assimilerat böjningsmönstret för WL-verben.

De 8 år gamla finlandssvenska barnens svar visade ökad individuell variation: sex barn använde WL-verben både med suffixet och utan. Enbart fyra barn uttalade WL-verben konsekvent utan suffixet. Variation och ökad användning av böjningssuffix beror sannolikt på skriftspråkets inverkan på barnens muntliga produktion. Inläring av skriftspråket har nämligen en inverkan också på barnens muntliga produktion, för barnen blir med medvetna om språket när de lär sig att läsa och skriva (Dahlgren & Olsson 1995:54–55; Strömquist 1984: 149–150.)

Veres (2004:196) föreslår att WL-verbens möjliga uttalsätt utan böjningssuffix kan underlätta inläringen av WL-verben på grund av att uttalsmönstret är enklare att lära sig. Denna förklaring berör visserligen också finlandssvenska barn. Dessutom kan man tänka sig att de språkmodeller som barn bli utsatta för under sin uppväxt, t.ex. i skolan och hemma troligen påverkar barns uttal av WL-verb med eller utan böjningssuffixet. Som vi tidigare har konstaterat, har omgivningen och människorna kring barnen nämligen också inverkan på barns språkinläring (Arnberg 1988:66,74).

7.3 Typ- och tokenfrekvens

Enligt många undersökningar spelar typ- och tokenfrekvens i input en stor roll vid inläringen av preteritum (Plunkett & Marchman 1993; Ragnarsdóttir et al. 1999; Veres 2004). I detta kapitel granskar vi typfrekvens och tokenfrekvens inverkan på barnens behärskande av preteritumformer.

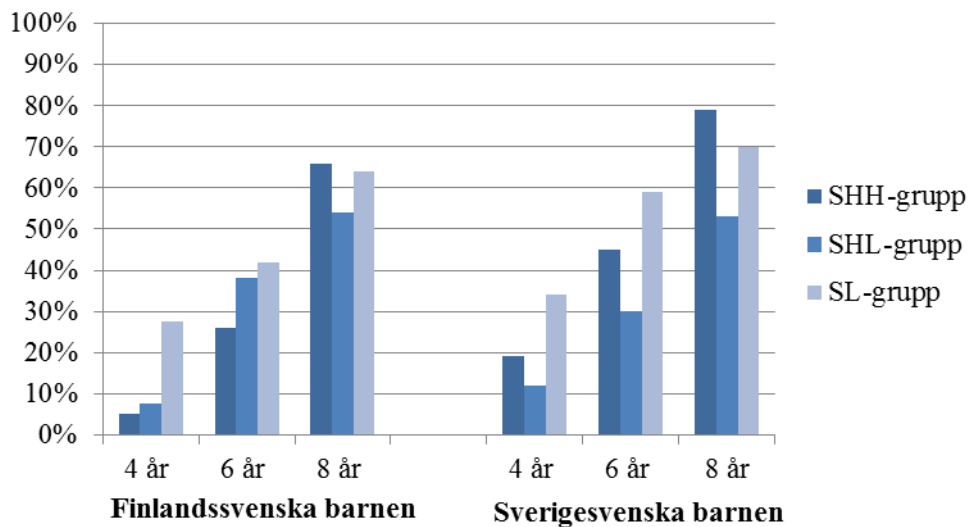
7.3.1 Typfrekvens

Med typfrekvens avses hur ofta ett böjningsmönster används (se kap. 4.2). Som figur 4 visar lär sig både sverigesvenska och finlandssvenska barn verb i ordningen WL-verb, WS-verb och till sist S-verb. Detta innebär att barn först lär sig verb med allra högst typfrekvens (WL-verb), därefter verb med medelstor typfrekvens (WS-verb) och till sist verb med lägst typfrekvens (S-verb). Det visar således att typfrekvens har en avsevärd betydelse för barnens inläring av preteritum. Typfrekvens påverkan i övergeneraliseringar betraktas i kapitel 8.2.4.

Det intressanta är att typfrekvens inverkan syns i synnerhet hos yngre barn. När det gäller behärskandet av WL-verb är framsteg i takt med ökande ålder ändå inte lika stort jämfört med verb med lägre typfrekvens (WS-verb) och allra lägst typfrekvens (S-verb). Det finns t.ex. inte skillnader i behärskandet av WL-verb mellan de sexåriga och åttaåriga sverigesvenska barnen, eftersom barnen ha lärt sig det rätta böjningsmönstret till 90 procent redan vid sex års ålder. De åttaåriga finlandssvenska barnen behärskade ändå verb med hög typfrekvens lite bättre än de sexåriga finlandssvenska barnen. I takt med stigande ålder sker det emellertid en tydlig förbättring i behärskandet av S-verb både hos de finlandssvenska och hos de sverigesvenska barnen. De starka verben formar emellertid den verbgrupp där progressionen i barnens rätta svar i takt med stigande ålder syns tydligast i de finlandssvenska och de sverigesvenska barnens svar. Resultaten stöder iakttagelsen att barn behöver ”en kritisk mängd”, dvs. ett stort antal verb med ett visst böjningsmönster för att kunna tillgodogöra sig böjningsmönstret (Veres 2004:192). De starka verbens låga typfrekvens gör sannolikt att barn tillägnar sig de starka verben relativt sent.

Man kan också betrakta typfrekvens bara för de starka verben. De starka verben kan delas in i tre grupper beroende av verbens frekvensfaktorer och fonologiska egenskaper. Verbgrupperna SHL (t.ex. *sjunga, frysa*) och SHH (t.ex. *skriva, rida*) har en relativ hög typfrekvens medan verbgruppen SL (t.ex. *äta, gå*) har en låg typfrekvens (se kapitel 6.3). I figur 6 presenteras andel rätta svar av alla svar i starka verbens undergrupper. Som framgår av figur 6 tycks typfrekvens inte påverka de finlandssvenska barnens behärskande av starka verbens preteritum.

Figur 6 Andel rätta svar i starka verbens undergrupper



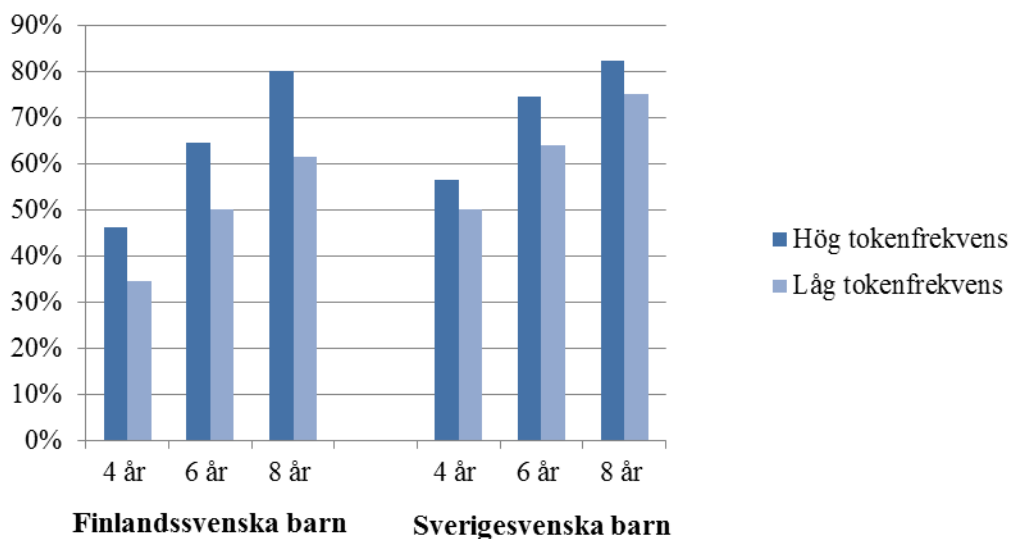
Det framgår av figur 6 att de 4 och 6 år gamla finlandssvenska barnen behärskar SL-gruppen, starka verb med låg typfrekvens och hög tokenfrekvens, bäst. De åttaåriga behärskar verben i SHH-gruppen lite bättre än SL-verben, men skillnaden är liten. SL-gruppen behärskas bäst också av de 4 och 6 år gamla sverigesvenska barnen. För de åttaåriga sverigesvenska barnen tycks SHH-verben vara lite lättare än SL-verben, även om skillnaden inte är stor. SHL-gruppen är den svåraste för alla sverigesvenska barn och för de åttaåriga finlandssvenska barnen. På grund av dessa iakttagelser kan man konstatera att typfrekvens inte spelar en stor roll i inläringen av starka verbens preteritum. Barnen behärskade bäst SL-verben och därför kan man anta att tokenfrekvens, som behandlas i följande kapitel, påverkar inläring av preteritum av starka verb mer än typfrekvens.

7.3.2 Tokenfrekvens

Med tokenfrekvens avses hur ofta ett verb används (se kapitel 4.2). I sin undersökning har Ragnarsdóttir et al. (1998) kommit fram till att tokenfrekvens betraktas som en viktig faktor för inläring av preteritum hos danska, isländska och norska barn. Veres föreslår (2004:170) likaså att barn lär sig verb med hög tokenfrekvens tidigare än verb med låg

tokenfrekvens. Det är påtagligt att verb med hög tokenfrekvens är lättare för barn att tillägna sig än verb med låg tokenfrekvens. Figur 7 illustrerar hur hög och låg tokenfrekvens påverkar de finlandssvenska och sverigesvenska barnens rätta svar.

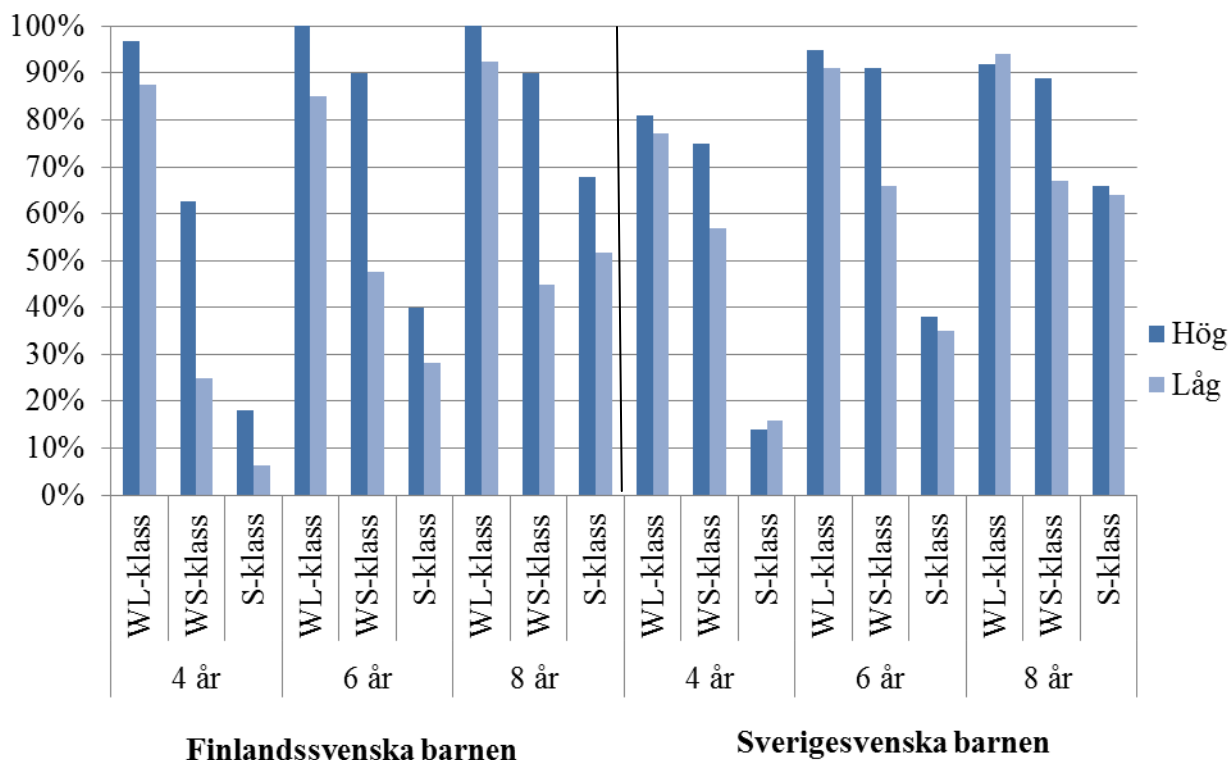
Figur 7 Andel rätta svar av verben med hög och låg tokenfrekvens



Figur 7 ger vid handen att tokenfrekvens har en tydlig inverkan på resultat hos båda de finlandssvenska och hos de sverigesvenska barnen i alla åldergrupper. Betydelsen av tokenfrekvens ökar i takt med stigande ålder i de finlandssvenska barnens svar. Barn lär sig verb med hög tokenfrekvens bättre och tidigare än verb med låg token frekvens. Tokenfrekvens påverkan är ännu mer betydande hos de finlandssvenska barnen än hos de sverigesvenska barnen. Detta kan bero på att barnens input på svenska troligen är mindre på den finskadominerade språköen än i Sverige. Man kan anta att de finlandssvenska barnen hör mindre svenska än de sverigesvenska barnen, vilket kanske gör att tokenfrekvens spelar en större roll vid de finlandssvenska barnens inläring av preteritum. Enligt Leinonen och Tandefelt (2007), som har undersökt finlandssvenska studerandes kunskaper i svenska lexikon och idiomatiska uttryck, har omgivningen en stor betydelse för människornas språkutveckling. Om en minoritetsspråktalare inte har tillräckliga möjligheterna att höra och använda språket, kan detta leda till att han aldrig lär sig vissa svårare ord och

idiomatiska uttryck (Tandefelt & Leinonen 2007:191–192). Tokenfrekvens, dvs. hur vanligt ett ord eller uttryck är, har således större påverkan hos personer som bor i områden där svenska inte dominerar. I Figur 8 presenteras barnens rätta svar kategoriserade enligt tokenfrekvens och verbgrupp.

Figur 8 Andel rätta svar av verben med hög och låg tokenfrekvens



Det framgår av figur 8 att tokenfrekvens påverkar de finlandssvenska barnens inläring av alla verbklasser: de finlandssvenska barnen lär sig verb med hög tokenfrekvens bättre än verb med låg tokenfrekvens i alla åldrar och i alla verbgrupper. Barnen behärskade således bättre verben som är vanliga i kommunikation än ovanliga verb. Det är värt att notera att de 6 och 8 år gamla finlandssvenska barnen kunde WL-verb med hög tokenfrekvens till hundra procent. Påverkan av tokenfrekvens syns primärt hos WS-verb där skillnader i andel rätta svar mellan verb med hög tokenfrekvens och verb med låg tokenfrekvens, dvs. mellan vanliga och ovanliga verb, är de största.

När det gäller effekt av tokenfrekvens på inläringen av verb skiljer sig de sverigesvenska barnen från de finlandssvenska barnen: figur 8 pekar ut att tokenfrekvens påverkar nästan

uteslutande inläringen av WS-verb hos de sverigesvenska barnen medan hos de finlandssvenska barnen syns inverkan av tokenfrekvens också i någon mån vid inläringen av WL-verb och S-verb.

Tokenfrekvens är således en viktig faktor vid inläring av preteritum. Barnen lär sig lättare verb som är vanliga och som de hör ofta (t.ex. *titta, ringa, skriva*) än verb som är ovanliga (t.ex. *slicka, strö, niga*). Tokenfrekvens förklarar också varför barnen behärskade de starka verbens SL-grupp relativt väl, även om verben i denna klass har låg typfrekvens dvs. deras böjningsmönster är ovanligt (t.ex. *äta, gå*). Barnen behärskar dessa straka verb relativt väl jämfört med andra starka verben (se figur 6) eftersom de är vanliga och på så sätt lättare för barnen. Detta betyder dock inte att barnen har lärt sig böja dessa starka verb i preteritum utan barnen troligen har lärt sig dessa verbs preteritumformer som nya ord (se t.ex. Dahl 2000:277).

Tokenfrekvens tycks också påverka i övergeneraliseringar och förklarar delvis det att just WS-verben med relativ hög tokenfrekvens formar den huvudsakliga övergeneraliseringsklassen (se också Veres 2004). Verben i WS-klassen har oftare hög tokenfrekvens än verben i andra klasserna, vilket kan förklara varför barnen oftast övergeneraliserade böjningsmönstret för WS-verben. Detta behandlas mer i kapitel 8.2.2.

7.4 Fonologiska egenskaper

I vår undersökning forskar vi också i hur verbens fonologiska koherens och fonologiska distans påverkar inläringen av preteritum. Enligt tidigare forskning påverkar både fonologisk koherens och fonologisk distans inläring av verbens preteritumformer (Veres 2004:179).

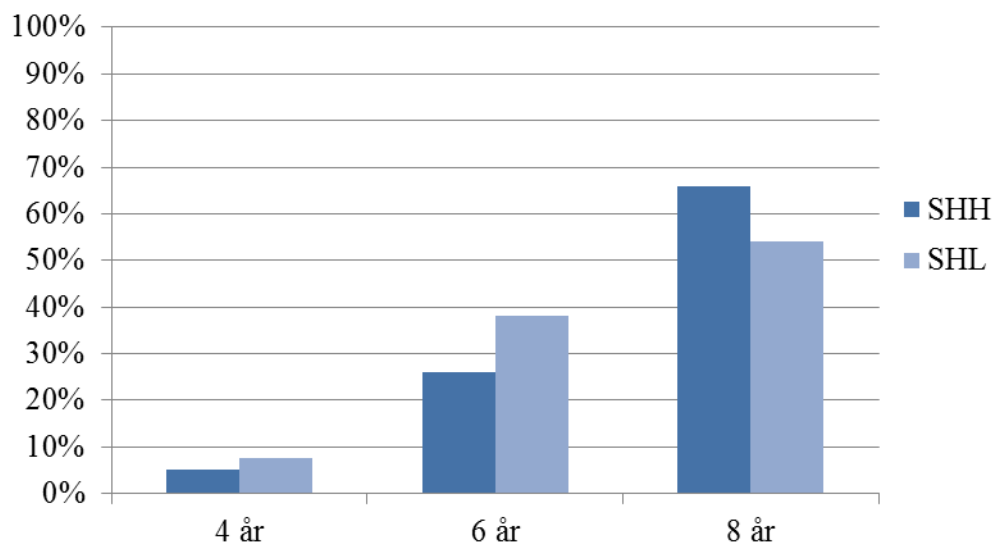
7.4.1 Fonologisk koherens

I denna undersökning betraktar vi de starka verbens fonologiska koherens och dess inflytande på behärskande av preteritumformer. För att göra detta jämför vi andel rätta svar

i SHH- och SHL-grupper med varandra. Vi utesluter verben i SL-gruppen, eftersom denna grupp består av verb som har olika typer av böjningsmönster. (Se kap. 6.3.)

Verben i SHH-gruppen (t.ex. *skriva* och *rida*) har hög fonologisk koherens, dvs. verben liknar varandra fonologiskt, eftersom alla verb i denna grupp har stamvokal *-i* i infinitiv och *-e* i preteritum. Verben i SHL-gruppen (t.ex. *sjunga* och *frysa*) har däremot låg fonologisk koherens, eftersom dessa verb har olika stamvokal (*y, u, a, o*) i infinitiv. Enligt Veres (2004:181) är verben med hög fonologisk koherens lättare för barnen än verben med låg fonologisk koherens (se kap. 4.2). I vår undersökning hade vi 5 verb i båda grupperna. I figur 9 presenteras hur barnen behärskade verben med hög och låg fonologisk koherens. I figur 9 anges således hur många procent av alla svar i dessa två verbgrupper var rätta svar.

Figur 9 Andel rätta svar i SHH- och SHL-grupperna



Som framgår av figur 9 kan man konstatera att våra resultat inte är lika med Veres resultat. Som vi har nämnt tidigare behärskade sverigesvenska barn de starka verben med hög fonologisk koherens bättre än de med låg fonologisk koherens (Veres 2004:181). De fyra- och sexåriga finlandssvenska barnen behärskade ändå de starka verben med låg fonologisk koherens bättre än de med hög fonologisk koherens. De åttaåriga behärskade däremot verben med hög fonologisk koherens bättre också i vår undersökning.

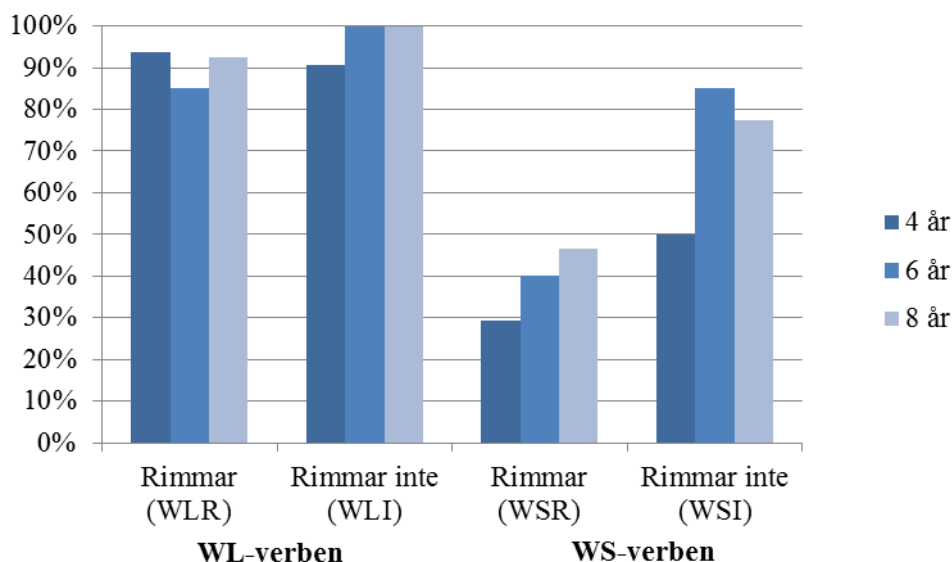
Man bör ändå inte dra förhastade slutsatser av våra resultat för vi hade bara fem verb i båda verbgrupperna. Dessutom var antal rätta svar litet i båda dessa verbgrupper, speciellt i de två yngsta åldersgrupperna: t.ex. de fyraåriga böjde sammanlagt två SHH-verb rätt och tre SHL-verb rätt. När det gäller de sexåriga är skillnaden också tämligen liten. Man kan således inte generalisera resultaten och påstå att barnen lär sig verb med låg fonologisk koherens bättre. När man betraktar enstaka verb i de båda verbgrupperna kan man konstatera att det finns stora skillnader i antal rätta svar mellan olika verb inom samma grupp. Till exempel verbet *riva* (från SHH-grupp) som har låg tokenfrekvens och hög fonologisk koherens tycks vara relativt lätt för 6 och 8 år gamla barn, för de sexåriga hade fem rätt och de åttaåriga hade åtta rätt. Däremot verbet *niga*, från precis samma grupp, var mycket svårt för jämnåriga, för bara ett sexårigt barn och två åttaåriga barn böjde verbet rätt. Detta beror troligen på att verbet *niga* är mer främmande för barnen jämfört med verbet *riva* även om de båda har låg tokenfrekvens. Det finns också skillnader i behärskandet av verben inom SHL-gruppen: t.ex. antal rätta svar av verben *smyga* och *suga*, som både har låg tokenfrekvens, är mycket olika. Verbet *smyga* böjdes rätt av åtta åttaåriga barn medan bara ett jämnårigt barn böjde verbet *suga* rätt. På basis av resultatet av vår undersökning kan man således konstatera att fonologisk koherens inte tycks ha något inflytande på behärskande av starka verb.

Det är ändå värt att notera att antalet verb inom dessa två verbgrupper är litet, vilket orsakar att man inte kan dra generella slutsatser av den fonologiska koherensens inverkan. Om vi hade haft fler verb i båda grupperna, kunde resultaten ha varit andra. Resultaten kunde också ha varit andra om vi hade testat alla verb med hög fonologisk koherens (SHH-verben) efter varandra. Kontexten kan nämligen också påverka barnens svar. Man kan anta att om vi hade testat alla SHH-verben i ett sträck, skulle antalet rätta svar i denna grupp varit större. I vår undersökning testade vi ändå SHH-verben i olika kontexter, mellan verb från andra konjugationer.

7.4.2 Fonologisk distans

I denna undersökning betraktar vi också de svaga verbens fonologiska distans till de starka verben. Vi undersöker om de svaga verben som rimmar med de starka verben är svårare att lära sig än de som inte rimmar med de starka verben. Enligt tidigare forskning kan barn blanda de svaga verben med de starka verben speciellt om ett svagt verb rimmar med något starkt verb. Då kan barn överanvända böjningsmönster för de starka verben och böja också ett svagt verb som om det vore ett starkt verb. Verben i de svaga verbklasserna, WL-klassen och WS-klassen, kan delas in i två grupper (WLI och WLR samt WSI och WSR) beroende på om verben rimmar eller inte med starka verben. WLI- och WSI-grupperna består av de verb som inte rimmar med starka verben (t.ex. *pussa, bygga*) medan WLR- och WSR-grupper består av de verb, som rimmar med starka verben (t.ex. *gunga, ringa*). Figur 10 presenterar andelen rätta svar i dessa undergrupper.

Figur 10 Andel rätta svar i svaga verbens undergrupper



Som framgår av figur 10 är antalet rätta svar större för både WL-verben och WS-verben som inte rimmar med starka verb än för de som rimmar med starka verb. Det enda undantaget är de fyraårigas svar i WL-verben, för de fyraåriga behärskade lite bättre de WL-verb som rimmar med starka verben. Skillnaden i antal rätta svar mellan WLR- och

WLI-gruppen är ändå bara ett verb. I alla andra fall är antal rätta svar större för verb som inte rimmar än för verb som rimmar med starka verb. Man kan således konstatera att fonologisk distans påverkar inläring av preteritumformer så att barn lättare lär sig svaga verb som inte rimmar med starka verb.

Både de sex- och åttaåriga barnen böjde alla WL-verb som inte rimmar med starka verb rätt (se figur 10). När det gäller fel i WL-gruppen, gjorde båda åldersgrupperna fel bara med verbet *slicka*. Verbet rimmar med några starka verb (t.ex. med *dricka*) och har låg tokenfrekvens, vilket kan göra att barnen ofta böjde just detta verb fel. Det som ändå är intressant är att barnen inte böjde detta verb som om det vore ett starkt verb som *dricka*, utan de barn, som böjde verbet fel, böjde det oftast som om det vore ett WS-verb (*slickte**). Några barn böjde verbet utan suffixet och vokalväxling på stam (*slick**), vilket kan ses som övergeneralisering av böjningsmönster av de två starka verben *komma* och *sova* (kategorin EJ ÄNDRING). Det kan hända att låg tokenfrekvens och fonologisk närhet med ett vanligt starkt verb *dricka* förbryllar barn och gör det svårt för dem att böja detta verb. När barnen då stöter på verbet väljer de det enklaste sättet att böja det vilket är att följa böjningsmönster för WS-verben eller för verben som *komma* och *sova*. Kontexten kan också påverka resultaten. Innan verbet *slicka* testade vi det starka verbet *smyga*. Det kan hända att detta starka verb, innan det svaga verbet *slicka*, förbryllade barnen, men förklarar ändå inte varför barnen ofta böjde verbet *slicka* som om de vore ett WS-verb eller utan suffixet och vokalväxling på stam.

Som framgår av figur 10 behärskade barn i alla åldersgrupper bättre de WS-verb som inte rimmar med något svagt verb. Skillnaden är störst i de sexårigas svar, för antalet rätta svar i WSI-gruppen är 85 % medan antalet rätta svar i WSR är bara 40 %. Skillnaden jämnas ut bara lite i takt med ålder, för de åttaåriga böjde bara ungefär 47 % av WSR-verben rätt medan de behärskade 77 % av WSI-verben. Barnen behärskar således de WS-verb som inte rimmar med starka verben bättre.

De fel som barn gör vid WSR-verben är ändå huvudsakligen inte övergeneraliseringar av starka verbens böjningsmönster. I vår undersökning hade vi tre WSR-verb: *ringa*, *bre* och *strö*. Barnen behärskade verbet *ringa* mycket väl i alla åldersgrupper, för sammanlagt bara

fyra barn böjde verbet fel. Två barn böjde verbet utan suffixet och vokalväxling på stam (*ring**). Ett barn använde presens och bara ett barn böjde verbet som om det vore ett starkt verb (*rang**). När det gäller verben *bre* och *strö*, som båda var svåra för barnen, fördelas fel i många olika felkategorier. Inte ett enda barn böjde dessa verb som om de vore starka verb. Flera barn använder presens eller något annat ord i stället för dessa verb. Ett vanligt fel bland de sex- och åttaåriga är också att de böjer verben som om de vore verb i andra konjugationen som t.ex. *höra* (*brede**, *ströde**).

Om man jämför dessa resultat med Veres resultat (2004:180) kan man konstatera att resultat är likriktade. Våra resultat stöder hennes slutsats att barn lär sig verb som inte rimmar med starka verben lättare.

7.5 Lätta och svåra verb

Om man betraktar enstaka verb kan man se att vissa verb är speciellt lätta eller svåra för barn. Barn i alla åldersgrupper behärskade i allmänhet WL-verben väl. Det som är påfallande är att verbet *slicka* tycks vara svårare än andra WL-verb för barnen. De fyraåriga behärskade detta verb bättre än de äldre barnen i testen, för sex av de åtta 4 år gamla barnen böjde verbet rätt. Av de sexåriga kunde bara fyra av tio och av de åttaåriga sju av tio barn böja det här verbet rätt. Alla andra WL-verben behärskades fullständigt av de 6 och 8 år gamla barnen. Alla fel som de 6 och 8 år gamla barn gjorde i WL-klassen gällde således verbet *slicka*. I dessa fall böjde barnen verbet som om det vore ett WS-verb (*slickte**) eller använde verbet utan suffix och utan ändring av stam (*slick**). Vi analyserar barnens fel vidare i kapitel 8.

När det gäller WS-verben kan man konstatera att verben *strö* och *bre* är speciellt svåra för barn i alla åldersgrupper. Ingen av de fyraåriga och de sexåriga böjde verbet *strö* rätt och bara ett fyraårigt barn och två sexåriga barn behärskade verbet *bre*. Dessa verb var svåra också för de åttaåriga för bara tre åttaåriga barn böjde båda verben rätt. Alla andra åttaåriga behärskade varken verbet *strö* eller verbet *bre*. När det gäller verbet *bre* kan det hända att barnen inte känner denna variant utan de känner verbet *breda* bättre, men det har ändå samma preteritumform som *bre* (*bredde*) (se kap. 6.3).

Några av WS-verbena tycks vara lättare för barn. Barnen i alla åldersgrupper behärskade verbet *läsa* relativt väl: sju av de fyraåriga, åtta av de sexåriga och alla de åttaåriga böjde verbet rätt. Verbet *ringa* behärskades också väl, eftersom 6 fyraåriga, alla sexåriga och 8 åttaåriga barn böjde det här verbet rätt. Dessutom behärskade de 6 och 8 år gamla barnen verben *köra* och *bygga* mycket väl.

Även i behärskandet av starka verb finns skillnader mellan enskilda verb. Verbet *sova* var lättast för de fyraåriga, för sex barn böjde verbet rätt. Verbet *sova* var det enda starka verbet som fler än två fyraåriga barn böjde rätt. Två fyraåriga böjde verben *gå* rätt och detsamma gäller verbet *äta*. När det gäller andra starka verb, böjde inget eller bara ett av de fyraåriga barnen verbet rätt. Eftersom de fyraåriga inte kunde böja de flesta starka verben rätt, kan man anta att barnen inte har lärt sig de starka verbens böjningsmönster. I de fall då barnen böjde de starka verben rätt är det sannolikt fråga om en situation där barnen har lärt sig dessa verbs preteritumformer som nya ord och inte verbens böjningsmönster (se kap. 4.1). Alla dessa tre verb (*sova*, *gå* och *äta*) har en hög tokenfrekvens dvs. verben är väldigt vanliga, vilket gör att barnen minns verbens preteritumform lättare.

De sexåriga kunde starka verb bättre och speciellt verben *äta* (8 rätt) och *gå* (7 rätt) behärskades väl. Verbet *sova*, som de 4 år gamla barnen behärskade bäst, böjdes rätt av bara hälften av de sexåriga. De åttaåriga kunde speciellt väl verben *äta*, *gå* och *skriva*, som böjdes rätt av 9 barn. Även verben *rida*, *riva*, *sova* och *smyga* behärskades väl, för 8 av 10 svar var rätt. För både de sexåriga och de åttaåriga var verben *le*, *suga* och *niga* särskilt svåra. Ingen av de sexåriga kunde böja verbet *le*, bara ett jämnårigt barn böjde verbet *niga* rätt och bara två sexåriga behärskade verbet *suga*. Dessa verb är svåra för de åttaåriga, för bara två barn kunde böja verben *le* och *niga* och ett barn behärskade verbet *suga*.

Alla dessa ovannämnda speciellt svåra verb (*slicka*, *bre*, *strö*, *suga* och *niga*), utom verbet *le*, har en låg tokenfrekvens, vilket kan förklara den dåliga behärskningen av dessa verb. Låg tokenfrekvens betyder ändå inte automatiskt att verbet är svårt, för barnen behärskade några verb med låg tokenfrekvens mycket väl. T.ex. alla 28 barn i testen böjde verbet *gunga*, som har låg tokenfrekvens, korrekt. Barnen behärskade också andra verb med låg tokenfrekvens relativt väl, för t.ex. verbet *bygga* behärskades relativt väl i alla åldersgrupper och verben *smyga* och *riva* böjdes rätt av åtta barn i den äldsta

åldersgruppen. Tokenfrekvens är således inte den enda faktor som påverkar inläringen av verbens preteritumformer. Det faktum att några verb med hög tokenfrekvens (t.ex. *le*) var svåra för barnen, befäster detta påstående. Tokenfrekvens är ändå en ganska relativ bestämning, eftersom det som är ett vanligt verb för en person kan vara ett ovanligt verb för en annan person. Att barnen inte behärskade dessa ovannämnda verb med hög tokenfrekvens kan bero på att dessa ord är främmande för barnen trots deras höga tokenfrekvens. En del av verben med låg tokenfrekvens (t.ex. *gunga*) kan däremot vara lätta för barnen trots deras låg tokenfrekvens, eftersom dessa verb är vanliga just i barnens värld. Barnen använder troligen t.ex. verbet *gunga* oftare än de vuxna och detta verb är därför lätt för barnen. Verbet *gunga* har således låg tokenfrekvens i de språkliga data som Veres har använt, eftersom den baserar sig på korpusar av skriven svenska och vuxnas talspråk. (Veres 2004:49)

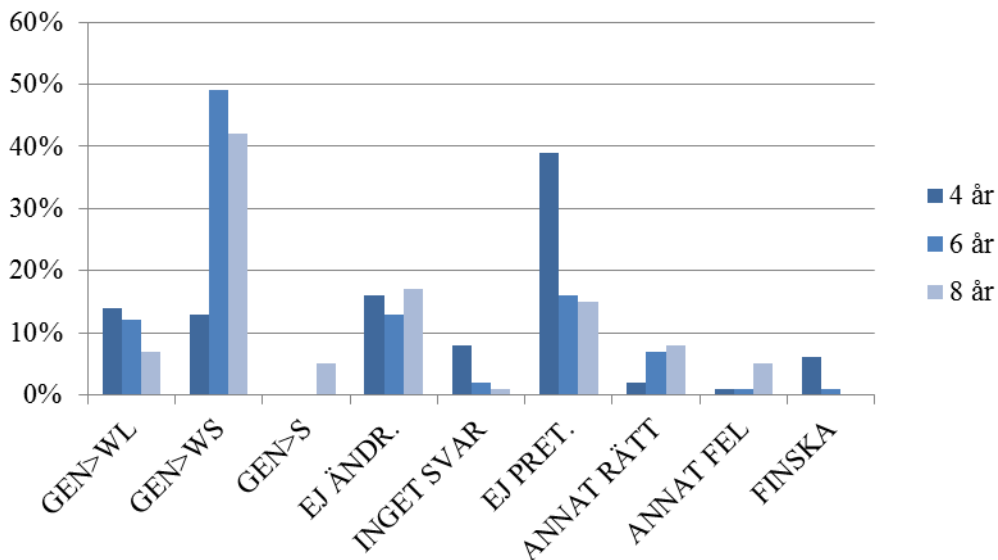
8. Analys av fel

I detta kapitel analyserar vi felen som de finlandssvenska informanterna gjorde under preteritumtesten. Vi jämför också de finlandssvenska barnens fel med de sverigesvenska barnens fel. För det första i kapitel 8.1 betraktar vi fel i allmänhet. Felen är kategoriserade i nio olika felkategorier. De tre första felkategorierna handlar om övergeneraliseringsfel (se kap. 6.4) angående varje verbklass (WL, WS, S). Vi fördjupar oss i övergeneraliseringsfel i kapitel 8.2. Därefter fokuserar vi på andra slags fel som barnens svar innehöll. Felkategorin EJ ÄNDRING, som presenteras i kapitel 8.3, handlar om svar där barnet använder verbform utan suffixet och vokalväxling på stam. Kapitel 8.4 koncentrerar sig på felkategorierna INGET SVAR och EJ PRETERITUM, som handlar om de fall där vi inte fick något svar och de fall där svaret gavs i någon annan tempusform än i preteritum. Felkategorin ANNAT RÄTT formar en grupp av svar där barnet inte säger ett visst verb, utan korrekt använder ett annat verb i preteritum som passar in i kontexten. Felkategorin ANNAT FEL innehåller svar där ett annat verb uttalas felaktigt. Dessa två kategorier behandlas i kapitel 8.5. Till sist, i kapitel 8.6 framvisar vi språkblandningens inverkan och behandlar således felen i kategorin FINSKA.

8.1 Hurdana fel?

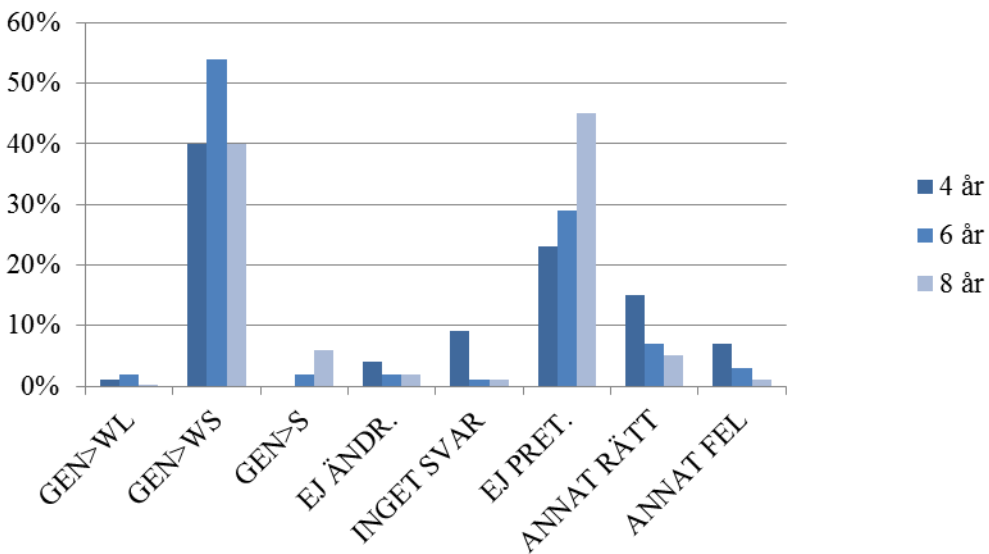
Den procentuella andelen fel inom varje felkategori är räknade av det totala antalet fel, inte av alla svar. Denna undersöknings totala antal fel för de fyraåriga är 142, för de sexåriga 127 och för de åttaåriga 86. Figur 11 visar den procentuella andelen fel inom varje felkategori, dvs. hur stor andel av alla fel hör till dessa kategorier.

Figur 11 Indelningen av fel i olika felkategorier i vår undersökning



För att jämförelsen med Veres undersökning ska vara lättare presenteras andelen fel i de olika felkategorierna i Veres (2004) undersökning i figur 12.

Figur 12 Indelningen av fel i olika felkategorier i Veres undersökning



Som vi har konstaterat tidigare minskar antalet fel i takt med stigande åldern (se tabell 9). Redan vid 6 års ålder kan både de finlandssvenska och de sverigesvenska barnen böja över hälften av verben i preteritum. Som framgår av figur 11 är de finlandssvenska 4 år gamla

barnens största felkategori EJ PRETERITUM-kategorin, dvs. en kategori där barnen inte uttalade verbet i preteritum. I de flesta fall betyder detta att barnen sade verbet i presens i stället för preteritum. I några fall använde barnet infinitiv (t.ex. *strö*). De fyraåriga finlandssvenska barnens övergeneraliseringsfel bestod till stor del av övergeneraliseringsfel GEN>WL (t.ex. *ridade**, *krypade**) och GEN>WS (*smygde**, *rivde**). De sverigesvenska fyraåriga barnen gjorde emellertid ett ansenligt antal övergeneraliseringsfel GEN>WS, ca 40 % av alla fel (se figur 12). Noterbart är att de sverigesvenska barnen i alla åldersgrupper gjorde nästan inga övergeneraliseringsfel GEN>WL. EJ PRETERITUM-felkategori bildar den näst största felkategorin för de fyraåriga sverigesvenska barnen. Figur 11 visar att de fyraåriga finlandssvenska barnen också gör många EJ ÄNDRING-fel (t.ex. *skriv**), vilket skiljer dem från de jämnåriga sverigesvenska barnen (se figur 12). Figur 11 ger också vid handen att finska språkets påverkan som språkblandning (t.ex. *ratsasti**) syns nästan bara hos de fyraåriga finlandssvenska barnen (se mer i kapitel 8.6). Som framgår av figur 11 utformas de 6 år gamla barnens största felkategori av övergeneraliseringar GEN>WS. Nästan hälften av de finlandssvenska barnens fel och över hälften av de sverigesvenska barnens fel beror på övergeneraliseringar GEN>WS (se figur 11 och 12). I detta sammanhang gör de finlandssvenska barnen samma slags fel som de sverigesvenska barnen men de sexåriga finlandssvenska barnen gör fortfarande avsevärt oftare övergeneraliseringsfel GEN>WL och EJ-ÄNDRING-fel än de jämnåriga sverigesvenska barnen. Felkategorin INGET SVAR minskar anmärkningsvärt vid sex års ålder hos båda barngrupperna. (Se figur 11 och 12.)

Figur 11 ger också vid handen att övergeneraliseringar GEN>WS fortfarande bildar en mycket stor felkategori för barn upp till 8 år. Bara i den äldsta åldersgruppen använde barnen också övergeneraliseringsmönstret GEN>S (*bög**). De yngre finlandssvenska barnen gjorde inga sådana här fel. När det gäller de sverigesvenska barnen konstituerar övergeneraliseringar GEN>S bara ca 2 % av de sexårigas fel och 6 % av de åttaårigas fel. De finlandssvenska barnens antal övergeneraliseringar GEN>WL verkar minska med åldern och vid 8 års ålder formar GEN>WL enbart ca 7 % av de finlandssvenska barnens fel. I praktiken gör de sverigesvenska barnen inte längre övergeneraliseringar GEN>WL vid 8 års ålder. Vid denna ålder bildar EJ PRETERITUM-kategorin en betydligt mindre felkategori för de finlandssvenska barnen, ca 15 % av felen, än för de sverigesvenska

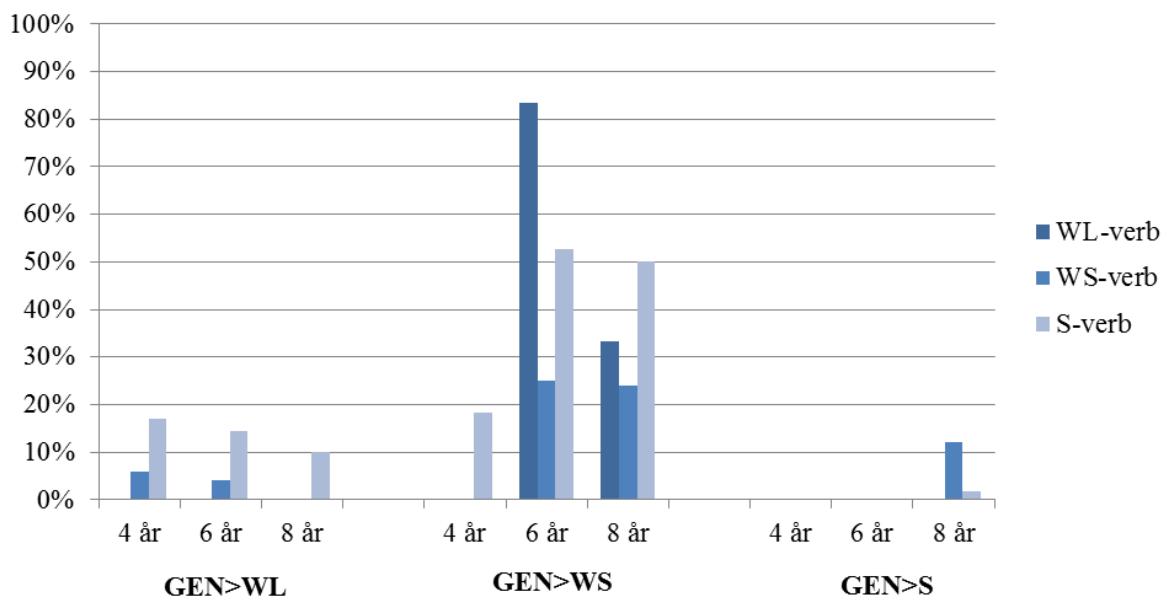
barnen, då ca 45 % av felen hör till denna kategori. Andel EJ PRETERITUM-fel av alla fel minskar således i de finlandssvenska barnens svar i takt med stigande ålder medan andel sådana fel ökar i de sverigesvenska barnens svar i takt med stigande ålder. Däremot blir andelen fel inom EJ ÄNDRING-felkategori större i de finlandssvenska barnens svar medan i de 8 år gamla sverigesvenska barnens svar är felen inom EJ ÄNDRING-felkategori ganska minimala. Det är noterbart att finskans påverkan som språkblandning inte alls syns i de 8 år gamla finlandssvenska barnens svar.

Figur 11 visar att felkategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL inte formar en stor andel fel. I de finlandssvenska barnens svar ökar andelen fel av alla fel inom felkategorin ANNAT RÄTT i takt med stigande ålder i motsats till de sverigesvenska barnen. De finlandssvenska barnens ANNAT FEL-svar minskar i takt med stigande ålder medan de sverigesvenska barnens fel inom denna felkategori däremot ökar. Vi inriktar oss på de ovannämnda felkategorierna i de följande underkapitlen.

8.2 Övergeneraliseringsfel

Övergeneraliseringsfelen är indelade i tre kategorier: GEN>WL, GEN>WS och GEN>S (se kap. 6.4). Den procentuella andelen olika övergeneraliseringsfel av alla fel i olika verbklasser redovisas i figur 13. Som vi redan har konstaterat ovan formar övergeneraliseringsfel GEN>WS den vanligaste feltypen. De finlandssvenska barnen gör också GEN>WL-fel och även några GEN>S-fel.

Figur 13 Andel övergeneraliseringsfel i olika verbklasser



8.2.1 Övergeneraliseringsfel GEN>WL

När det gäller GEN>WL-fel kan man konstatera att andelen sådana fel minskar i takt med ålder (se figur 13). Som framgår av figur 13 görs en tydlig majoritet av alla övergeneraliseringsfel GEN>WL vid böjningen av S-verb (t.ex. *sugade**). De fyra år gamla barnen böjde sammanlagt bara två gånger WS-verb (*gräva* och *bygga*) som om de vore WL-verb och bara en sexårig gjorde ett sådant fel (med verbet *gräva*). De åttaåriga gjorde bara sex fel (ca 10 %) som hör till kategorin GEN>WL och alla dessa gjordes vid S-verb (*bita*, *niga* och *suga*). De fyraåriga gjorde mest sådana här fel vid böjningen av S-verb (ca 17 %).

GEN>WL-felen fördelas ganska jämnt mellan olika verb i de fyraårigas svar. De flesta S-verbena böjdes felaktigt som WL-verb, en eller två gånger. De sexårigas GEN>WL-fel vid böjningen av S-verb har också huvudsakligen fördelats mellan olika verb så att de flesta S-verbena böjdes en eller inte en enda gång som WL-verb. Verbet *rida* har ändå böjts fyra gånger som om det vore ett WL-verb (*ridade**). De åttaåriga gjorde GEN>WL-fel bara vid böjningen av verben *bita*, *niga* och *suga*. Våra resultat visar också att barnen inte tycks göra dessa fel med SL-verb (*äta*, *gå*, *le*, *gråta* och *sova*) dvs. med starka verb som har hög

tokenfrekvens och låg typfrekvens. De fyraåriga gjorde GEN>WL-fel vid böjningen av alla starka verb utom verben *äta*, *gå*, *le* och *sova* S-verb, som alla hör till SL-verb. De sex- och åttaåriga gjorde inte alls sådana fel med SL-verb. Man kan således konstatera att SL- samt WS-verb tycks vara resistent mot de övergeneraliseringsfel som hör till kategorin GEN>WL.

Som framgår av figur 12 gjorde de sverigesvenska barnen bara få fel i kategorin GEN>WL. Enligt Veres (2004:187) gjorde de sverigesvenska barnen sammanlagt bara åtta sådana fel i testen. De finlandssvenska barnen gjorde sammanlagt 41 GEN>WL-fel och antalet deltagare i denna undersökning är färre än i Veres undersökning. Antalet fel per barn är således mycket större än i Veres undersökning. Att de sverigesvenska barnen gjorde så få fel i kategorin GEN>WL jämfört med de finlandssvenska barnen kan förklaras med hjälp av tonaccent. De olika tonaccenterna i sverigesvenskt uttal underlättar för barn att skilja WL-verb från WS- och S-verb, som båda har accent 1 (Veres 2004:35, 44). Detta kan leda till att barn lättare övergeneraliserar böjningsmönster för WS-verb (GEN>WS) än för WL-verb (Veres 2004:195). Finlandssvenskan har inte olika tonaccenter (Bergroth 1928:27, Hultman 2008:22), vilket innebär att det inte är så lätt för de finlandssvenska barnen att skilja verb i WL-klassen från WS- och S-klassen. Detta kan förklara varför de finlandssvenska barnen hade så mycket fler fel i kategorin GEN>WL än de sverigesvenska barnen.

Enligt Veres (2004:196) kan också den morfologiska variationen i böjningen av WL-verb i preteritum (med eller utan suffix) förklara varför barn sällan övergeneraliserar böjningsmönster för WL-verb även om de behärskar dessa verb bäst. Det kan hända att barnen hellre väljer att övergeneralisera det entydiga böjningsmönstret för WS-verb än det flertydiga böjningsmönstret för WL-verb (Veres 2004:196). Detta kan beröra också de finlandssvenska barnen och förklara varför de gjorde fler fel i kategorin GEN>WS än i kategorin GEN>WL. Detta gäller nästan alla starka verb som var med i vår undersökning. Alla starka verb utom *bita*, *krypa* och *rida* böjdes således oftare som WS-verb än som WL-verb. Med verben *bita* och *krypa* gjordes GEN>WS-fel och GEN>WL-fel nästan lika ofta. Det enda starka verbet som betydligt oftare böjdes som WL-verb än som WS-verb var verbet *rida*. Vi har inte kommit till någon förklaring till varför barnen böjde

verbet rida oftare som om det vore ett WL-verb än ett WS-verb. En möjlig förklaring kan vara att verbet *rida* fonologiskt liknar WS-verbet *rita*.

8.2.2 Övergeneraliseringsfel GEN>WS

De flesta övergeneraliseringsfel hör som sagt till kategorin GEN>WS. Detta berör både de finlandssvenska och sverigesvenska barnen (se figur 11 och 12). Att WS-klassen formar en bas för de flesta övergeneraliseringsfel beror delvis på de ovan nämna egenskaperna hos WL-verbena (tonaccent och variation i böjning av preteritum) enligt Veres (2004). Detta föranleder att böjningsmönster för WL-verbena är olämpligare för övergeneraliseringar än böjningsmönstret för WS-verbena. Den svåraste verbklassen och klassen, som är minst resistent mot övergeneraliseringar (antal övergeneraliseringar är störst), är de starka verbena. Som nämnt ovan begrundar Veres (2004:195) att det höga antalet övergeneraliseringar GEN>WS kan bero på samma tonaccent i WS- och S-verbena. Det kan ändå inte förklara varför de finlandssvenska barnen också hade mest övergeneraliseringar i kategorin GEN>WS. Tonaccenten är ändå inte den enda faktorn som gör WS- och S-verbena mer likadana varandra än med WL-verbena. Veres påpekar (2004:44) att alla verb, som är enstaviga och alla verb som har suffixet *-er* i presens, hör antingen till WS- eller till S-verbena. Denna likhet mellan de starka verbena och WS-verbena kan således förklara varför också de finlandssvenska barnen gjorde mest övergeneraliseringsfel just av typen GEN>WS. Därtill har verbena i WS-klassen oftare hög tokenfrekvens än verbena i WL-klassen (se kap. 4.2), vilket också kan göra WS-klassen lämpligare för övergeneraliseringar.

Som vi redan har konstaterat gjorde de finlandssvenska fyraåringarna de flesta felen i kategorin EJ PRETERITUM. Som också framgår av figur 11 gjorde de inte så många fel i kategorin GEN>WS. Alla dessa fel gjordes vid starka verb och felen fördelade sig jämnt mellan de olika starka verbena (t.ex. *fryste**, *rivde**). De fyraåringarna har således inte konsekvent böjt bara några vissa starka verb som om de vore WS-verb. Att de fyraåringarna inte gjorde så många fel i denna kategori kan tyda på att de inte ännu har lärt sig böjningsmönstret för WS-verbena så väl. De fyraåringarna behärskade bara ungefär 40 % av

WS-verb, dvs. andelen rätta svar av alla svar i WS-klassen är bara 40 % (se figur 3). De finlandssvenska fyraåringarna skiljer sig från jämnåriga sverigesvenska barn för de sverigesvenska barnen gjorde mycket mer (40 % av alla fel) övergeneraliseringsfel GEN>WS (se figur 12). De finlandssvenska fyraåringarna gjorde oftare andra slags fel (t.ex. EJ ÄNDRING och EJ PRETERITUM). Detta kan bero uttryckligen på att de sverigesvenska barnen behärskade WS-verbena bättre än de finlandssvenska barnen. Som framgår av figur 4 behärskade de sverigesvenska barnen ungefär 65 % av WS-verbena redan som fyraåringar. De finlandssvenska barnen behärskade WS-verbena först vid 6 och 8 års ålder lika väl som de sverigesvenska barnen redan vid 4 års ålder. Vid 6 och 8 års ålder gör de finlandssvenska barnen ungefär lika ofta GEN>WS-fel som de jämnåriga sverigesvenska barnen (se figur 11 och 12). Detta förstärker antagandet om att barnen börjar övergeneralisera ett böjningsmönster först efter att de ha lärt sig det tillräckligt väl.

De sexåringarna är den åldersgrupp som gjorde mest fel i kategorin GEN>WS (se figur 11). Detta gäller också de sverigesvenska barnen (Veres 2004:182). Denna företeelse tyder på att de sexåringarna redan behärskar böjningsmönstret för WS-verbena relativt väl. De åttaåringarna finlandssvenska barnen gjorde färre fel än de sexåringarna men den procentuella andelen fel i kategorin GEN>WS är nästan lika stort (se figur 11). De åttaåringarna sverigesvenska barnen gjorde också färre fel och den procentuella andelen GEN>WS-fel är också mindre (se figur 12). Skillnaden är ändå inte avsevärt stor.

Som framgår av figur 13 gjorde de sex- och de åttaåringarna GEN>WS-fel vid böjning av verb från alla verbklasser. När det gäller WL-verb är det värt att nämna att de sexåringarna sammanlagt gjorde bara 6 fel och de åttaåringarna gjorde bara 3 fel vid böjningen av WL-verbena och alla dessa verb gjordes med verbet *slicka*. Som figur 13 visar hör de flesta av dessa fel till kategorin GEN>WS. Verbet böjdes således ganska ofta som om det vore ett WS-verb (*slickte**). De sverigesvenska barnen gjorde också några övergeneraliseringsfel GEN>WS med WL-verbena men antalet sådana fel var väldigt litet (Veres 2003:186–187). Figur 13 visar att båda åldersgrupperna gjorde övergeneraliseringsfel GEN>WS också med WS-verbena. Dessa fel syftar nästan uteslutande till de fall då WS-verbena *bre* och *strö* böjdes som verbena i andra konjugationen (*brede** och *ströde**). När det gäller de sverigesvenska barnen skiljer de sig från de finlandssvenska barnen eftersom de inte gjorde

sådana fel (Veres 2004:186–187). Detta kan bero på att de sverigesvenska barnen som sagt behärskar WS-verben ganska väl redan vid fyra års ålder.

De flesta fel i kategorin GEN>WS gjordes vid böjningen av de starka verben (se figur 13). Detta gäller också de sverigesvenska barnen (Veres 2004:187). Som figur 13 visar, hör ungefär hälften av alla fel, som de sex- och åttaåriga gjorde med de starka verben, till denna kategori. Barnen böjde således de starka verben ganska ofta som om de vore WS-verb. Alla starka verb böjdes som om de vore WS-verb åtminstone av två sexåriga barn. De verb, som oftast böjdes på detta sätt av de sexåriga, är *skriva* (6 barn), *gråta* (6 barn), *le* (5 barn) och *suga* (5 barn) (*skrivde**, *gråte**, *ledde** och *sugde**). De åttaåriga gjorde färre fel vid böjningen av de starka verben men som sagt hör hälften av dessa fel till kategorin GEN>WS. De åttaåriga gjorde detta slags fel speciellt vid böjningen av verben *niga* (4 barn), *krypa* (4 barn) och *suga* (4 barn) (*nigde**, *krypte** och *sugde**). Ingen undergrupp av starka verb tycks vara speciellt resistent mot felen i kategorin GEN>WS.

8.2.3 Övergeneraliseringsfel GEN>S

Som figur 11 ger vid handen gjorde endast de åttaåriga finlandssvenska barnen övergeneraliseringsfel som hör till kategorin GEN>S. Detta kan sammanhånga med att endast vid denna ålder behärskar barnen majoriteten av de starka verben. Som vi har konstaterat tidigare (t.ex. kap. 4.1) börjar barnen vanligen övergeneralisera ett böjningsmönster efter att ha lärt sig detta böjningsmönster. I figur 3 visas att det sker en tydlig förbättring i behärskandet av starka verb mellan sex och åtta års ålder (från ca 35 % till ca 61 %). De sexåriga och yngre barn behärskade således inte de starka verben, vilket sannolikt är orsaken till att de inte gjorde några övergeneraliseringsfel GEN>S. I detta sammanhang liknar resultaten från Veres undersökning våra resultat, för de sverigesvenska fyraåriga gjorde inga GEN>S fel, de sexåriga gjorde bara några sådana här fel medan de åttaåriga sverigesvenska barnens procentuella andel av detta slags fel är ungefär lika stort som de finlandssvenska barnens procentuella andel av likartade fel (se figur 11 och 12).

Som framgår av figur 13 hör ungefär 2 % av de åttaårigas fel vid böjning av S-verb till kategorin GEN>S. Detta handlar ändå bara om ett fall då verbet *le* böjdes felaktigt som

*led**. Vi bestämde oss att räkna detta som en övergeneralisering av böjningsmönstret för oregelbundna verb. Alla andra fel som hör till kategorin GEN>S gjordes vid böjningen av WS-verb. Två barn böjde verbet *bygga* och ett barn böjde verbet *ringa* som om de vore starka verb (*bög** och *rang**).

8.2.4 Övergeneraliseringar inom olika verbklasser

När det gäller olika verbklasser, kan man konstatera att WL-verb, dvs. verb med högst typfrekvens, är mest resistent mot övergeneraliseringsfel. WS-verb, som har en medelstor typfrekvens, är lite mindre resistent mot övergeneraliseringar medan de starka verb, som har allra lägst typfrekvens, är minst resistent mot övergeneraliseringar. Typfrekvens tycks således ha ett inflytande på hur resistent ett verb är mot övergeneraliseringar. Det är ändå viktigt att beakta att WL-verb är mest resistent mot fel i allmänhet och att den mest vanliga feltypen var just GEW>WS vid böjning av WL-verb. När det gäller tokenfrekvens tycks den ha ett inflytande på övergeneraliseringar så att barnen gjorde färre övergeneraliseringar med verb med hög tokenfrekvens.

I fråga om typfrekvens för de starka verb, kan man ändå konstatera att typfrekvens inte gör de starka verb som har högre typfrekvens (SHH- och SHL-verb) mer resistent mot övergeneraliseringar än SL-verb med låg typfrekvens. De fyra- och åttaåriga barnen gjorde nämligen färre övergeneraliseringsfel vid böjningen av SL-verb än vid böjningen av SHH- och SHL-verb. När det gäller de sexåriga, finns det inte stora skillnader i antalet övergeneraliseringar i starka verbens olika undergrupper. Antalet övergeneraliseringar i starka verbens olika undergrupper i de fyra- och åttaårigas svar tyder däremot på att hög tokenfrekvens gör de starka verb lite mer resistent mot övergeneraliseringar. Enligt våra resultat har fonologisk koherens ingen påverkan på övergeneraliseringar, för det finns inte stora skillnader i antalet övergeneraliseringar mellan SHH- och SHL-verb.

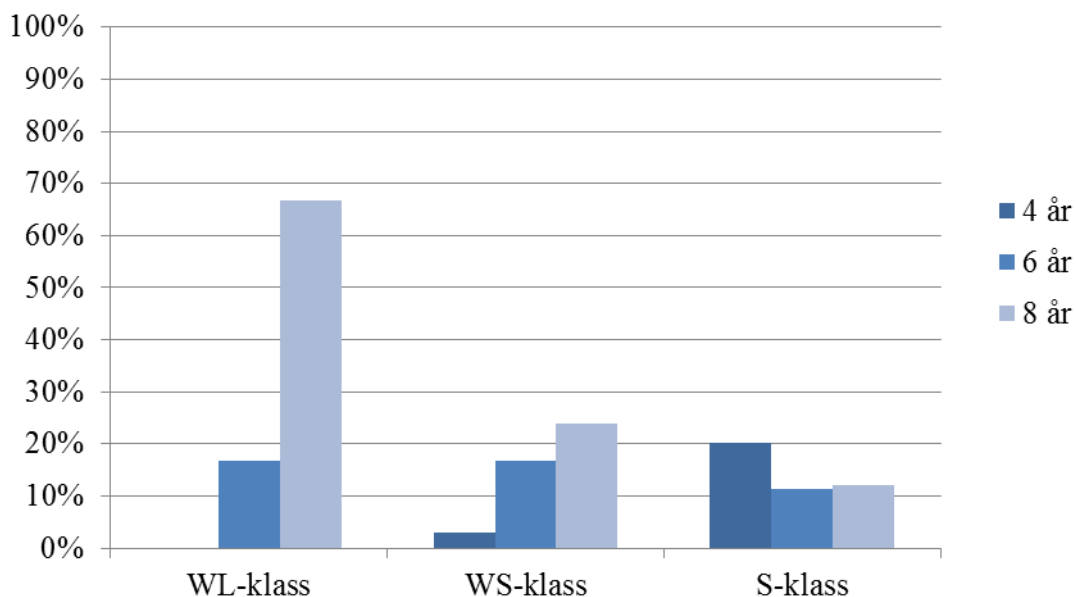
Man skulle kunna tänka sig att de svaga verb som rimmar med starka verb ofta skulle böjas felaktigt som ett starkt verb. Detta stämmer ändå inte, för barnen gjorde bara få GEN>S-fel. Alla GEN>S-fel gällde böjningen av ett svagt verb som inte rimmar med ett starkt verb. Barnen gjorde lite fler övergeneraliseringsfel vid böjningen av svaga verb som rimmar med starka verb än i böjningen av svaga verb som inte rimmar med starka verb. Som sagt

var dessa övergeneraliseringsfel ändå GEN>WS-fel och inte GEN>S-fel. Man kan således dra den slutsatsen att barnen inte brukar blanda sådana svaga verb som rimmar med ett starkt verb, med starka verb.

8.3 Ej ändring

EJ ÄNDRING-felkategorin innefattar fel där verbformen uttalas utan suffix och utan ändring av stam, exempelvis *skriv** och *ät**. Figur 14 anger andelen EJ ÄNDRING-fel av alla fel inom varje verbklass (WL, WS och S).

Figur 14 Andel EJ-ÄNDRING-fel av alla fel i olika verbklasser



På basis av figur 14 kan man konstatera att andelen EJ ÄNDRING-fel är relativt stor i alla åldersgrupper. Som vi redan konstaterade gör de finlandssvenska barnen fler EJ ÄNDRING-fel i alla åldersgrupper än de sverigesvenska barnen (se figur 11 och 12). Totalt antal EJ ÄNDRING-fel för de 4 år gamla sverigesvenska barnen är ca 4 %, för de 6 år gamla ca 2 % och för de 8 år gamla ca 2 %. (se figur 12). Som figur 11 visar är de motsvarande siffrorna för de finlandssvenska barnen ca 16 %, ca 13 % och ca 18 %. Hos de sverigesvenska barnen håller EJ ÄNDRING-fel snarare på att minska med ålder, något som

inte är fallet med de finlandssvenska barnen. De sverigesvenska barnens EJ ÄNDRING-fel var mestadels enstaka fall, men vid 6 års ålder formades EJ ÄNDRING-fel för det mesta av S-klassens SHL-grupp (Veres 2004). Det finns inte någon entydig förklaring till varför EJ-ÄNDRING felkategori visar sig starkare i de finlandssvenska barnens svar. Det kan vara möjligt att de finlandssvenska barnen lättare tillämpar böjningsmönstret för verb som uttalas utan suffix och utan ändring av stam (*komma, sova*) till andra verb, eftersom detta är ett enklare sätt att bilda preteritum, än att bilda preteritum med suffixet eller med ändring av stam. Det kan hända att de finlandssvenska barnen ofta känner igen starka verben, men eftersom böjningen av de starka verben i preteritum är en komplicerad process (barnen måste minnas att preteritum bildas utan ett suffix och med vokalväxling), kan barnen förenkla böjningen och böja en del av starka verben utan suffix och utan att växla vokal.

När det gäller WL-verb gjorde de finlandssvenska fyraåriga barnen inga EJ ÄNDRING-fel (se figur 14). De sexåriga gjorde, som sagt, sammanlagt 6 fel i WL-klassen medan de åttaåriga gjorde bara 3 fel i böjningen av WL-verben. Alla dessa fel gällde verbet *slicka*. Av de 6 felen, som de sexåriga gjorde i WL-klassen, hör bara ett till EJ ÄNDRING-felkategorin (*slick**). De åttaåriga gjorde två gånger EJ ÄNDRING-fel, vilket betyder 67 % av alla åttaårigas fel i WL-klassen (se figur 14). De sex- och åttaåriga behärskade alla andra WL-verb fullständigt och *slicka* är således det enda WL-verb vid vilka barnen gjorde EJ ÄNDRING-fel. Detta kan bero på att infinitivform av det svaga verbet *slicka* fonologiskt liknar infinitivformen av det starka verbet *dricka*, vilket gör att några barn kanske inte uppfattar verbet *slicka* som WL-verb och det uppstår en ”blandning” mellan ett starkt verb och ett svagt verb. *Slick** liknar preteritumform *drack* trots olika stavvokaler.

Andelen EJ ÄNDRING-fel av alla fel inom WS-klassen ökar i takt med ålder. Barnen i de olika åldersgrupperna gjorde olika slags EJ ÄNDRING-felen inom WS-gruppen. De fyraåriga uttalade en gång verbet *ringa* med EJ ÄNDRING-fel (*ring**). Verben *läsa* och *skriva* böjdes två gånger utan suffix och ändring av stam (*läs**, *skriv**) av de sexåriga. De åttaåriga uttalade fem gånger preteritumform av verbet *gräva* med EJ ÄNDRING-fel (*gräv**) och en gång verbet *ringa* med EJ-ÄNDRING-fel. Verbet *gräva* rimmar inte direkt med ett visst verb. Det kan vara möjligt att barnen assimilerar preteritumform av det starka

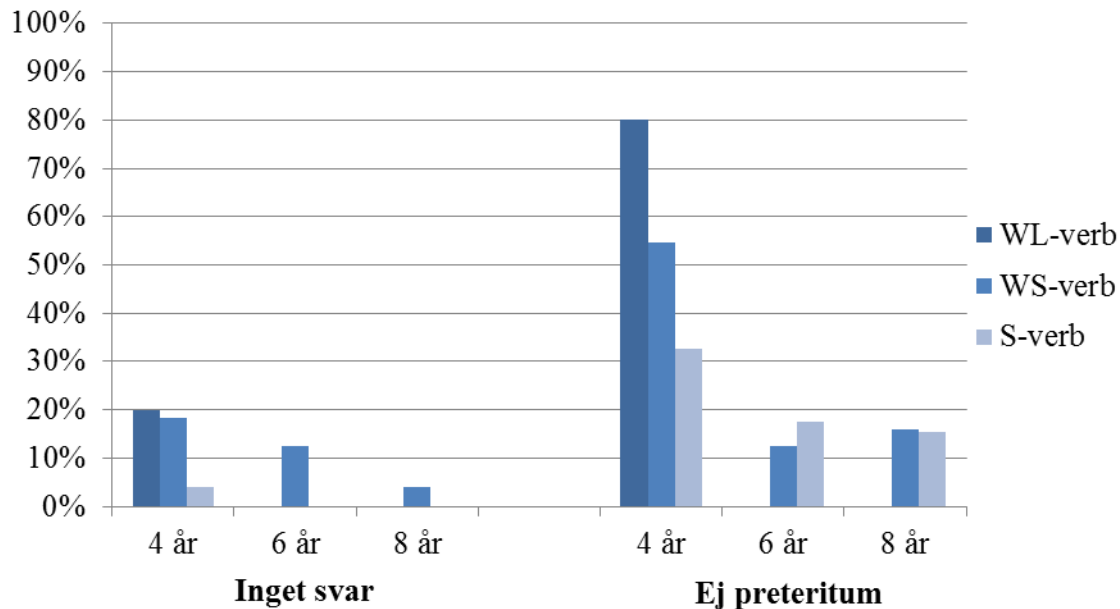
verbet, *skriva*, med verbet *gräva*, eftersom dessa verb är ganska lika med varandra fonologiskt.

Som framgår av figur 14 syns EJ ÄNDRING-fel inom S-klassen starkast i de finlandssvenska fyraåriga barnens svar där knappt en fjärdedel av felen i S-klassen hör till felkategorin EJ ÄNDRING (*ät**, *skriv**). EJ ÄNDRING-fel fördelade sig ganska jämnt mellan S-klassens olika verbgrupper. Så var också fallet med de sexåriga finlandssvenska barnen som sammanlagt gjorde 11 EJ ÄNDRING-fel inom S-klassen. De åttaåriga finlandssvenska barnens EJ ÄNDRING-fel inom S-klass handlade i stort sett om verben *gråta* som böjdes fem gånger (av sju EJ ÄNDRING-fel) som *gråt**.

8.4 Inget svar och ej preteritum

Felkategorin INGET SVAR består av de fall då vi inte alls fick något svar från barnet medan felkategorin EJ PRETERITUM syftar till de fall då barnen sade verbet i något annan tempus eller i infinitiv. I figur 15 presenteras andel fel i kategorierna INGET SVAR och EJ PRETERITUM, beräknade som procentuell andel av alla fel. Som framgår av figur 11 och figur 15 är antalet gånger då vi inte fick ett svar relativt få. De fyraåriga var, som väntat, de som oftast inte gav något svar (se figur 11 och 15). Antal sådana här fel var bara tre för de sexåriga och ett för de åttaåriga. Som visas i figur 12 är den procentuella andelen sådana fel ungefär densamma i sverigesvenska barnens svar.

Figur 15 Andel INGET SVAR- och EJ PRETERITUM-fel



Som det framkommer av figur 15 använde sig de fyraåriga barnen en strategi att inte alls ge ett svar med verb från alla verbklasser. Enligt vår uppfattning om testsituationen kan de fall då de fyraåriga inte gav något svar bero på två saker: barnens blyghet och nervositet i testsituationen eller bristande kunskap om hur verben böjs. I några fall orsakade barnens blyghet och testsituation troligen en situation då barnen vägrade ge ett svar. I dessa fall var det fråga om ett ganska vanligt verb (t.ex. *läsa*, *köra*, *pussa*). De ovannämnda verben testades nämligen i början av experimentet och de barn som inte gav svar på dessa verb tycktes vara lite nervösa speciellt i början.

Majoriteten av INGET SVAR fall gällde ändå de verb som i allmänhet visade sig vara svåra för barnen (t.ex. *strö*, *bre*, *niga* och *le*). I dessa fall visste barnen troligen inte vilket verb man använder för att beskriva handlingen i bilden eller hur man böjer det ifrågakvarande verbet. Barnen sade ganska ofta ”*Jag vet inte*” i sådana här situationer. När det är fråga om de sex- och åttaårigas INGET SVAR- fall anser vi att barnen bestämde sig för att inte ge något svar, eftersom de inte visste hur verbet i fråga böjs. Som framgår av figur 15 handlar alla dessa fall om WS-verb och det är egentligen fråga om bara två verb, *bre* och *strö*, som hör till de svåraste verben för barnen (se kapitel 7.5).

Figur 11 och 15 ger vid handen att EJ PRETERITUM-fel formar en ganska stor del av barnens fel i alla åldersgrupper. I dessa fall använde barnen, som sagt, någon annan tempusform än preteritum. Oftast var det fråga om presens. Som framgår av figur 11 formar dessa fel tydligt den största delen av de fyraårigas alla fel. Den procentuella andelen EJ PRETERITUM-fel minskar i takt med ålder men även de sex- och åttaåriga gör relativt ofta sådana slags fel (se figur 15).

I figur 12 redogörs för den procentuella andelen EJ PRETERITUM-fel i Veres undersökning. Som framgår av figur 11 och 12 finns det stora skillnader i andelen EJ PRETERITUM-fel mellan de finlandssvenska och de sverigesvenska barnen. Andelen EJ PRETERITUM-fel minskar i takt med ålder i de finlandssvenska barnens svar medan andelen sådana fel ökar i de sverigesvenska barnens svar. Den procentuella andelen EJ PRETERITUM-fel är således den största för de åttaåriga sverigesvenska barnen. Enligt Veres (2004:193) kan detta bero på att de åttaåriga vet att de bör undvika övergeneraliseringar och andra fel och för att undvika fel väljer barnen att böja verbet i presens i situationer där de stöter på ett svårt verb. Veres påpekar (2004:193) att testsituationen troligen har ett inflytande på dessa typer av fel och att barnen förmodligen inte gör sådana här fel i spontant tal. De finlandssvenska sex- och åttaåriga barnen gjorde som sagt mycket färre EJ PRETERITUM-fel än de jämnåriga sverigesvenska barnen. I stället gjorde de finlandssvenska barnen mer andra slags fel (t.ex. GEN>WL och EJ ÄNDRING). De finlandssvenska sex- och åttaåriga gjorde alla EJ PRETERITUM-fel vid böjningen av WS- och S-verb, som de inte behärskar lika väl som de sverigesvenska barnen.

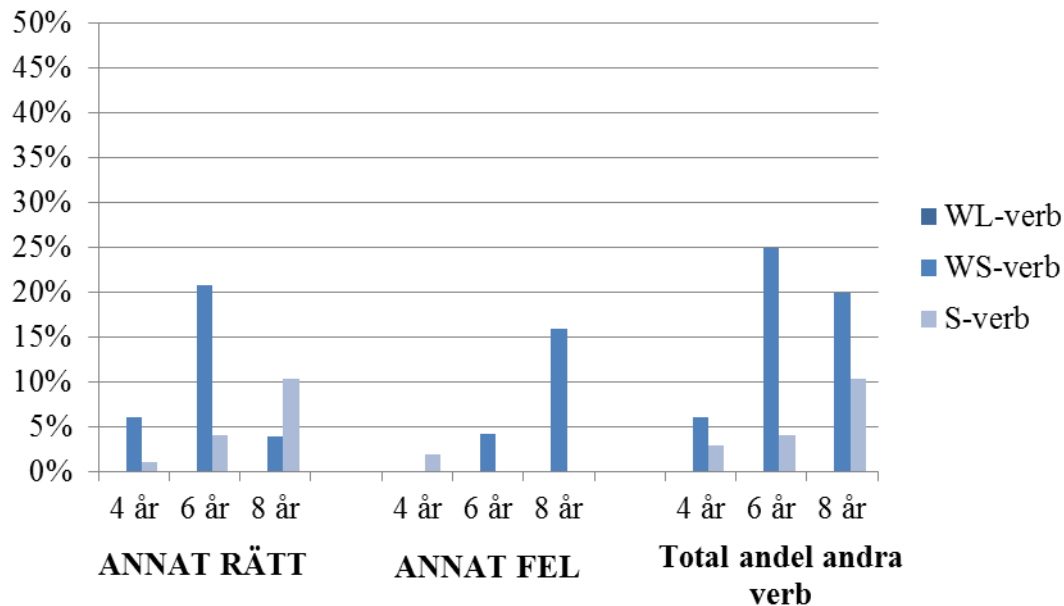
Som framgår av figur 15 gjorde bara de fyraåriga EJ PRETERITUM-fel vid böjningen av WL-verb. Dessa fel tillsammans med fel i INGET SVAR-felkategorin formar egentligen alla fem fel vid böjningen av WL-verb i de fyraårigas svar. De fyraåriga gjorde speciellt mycket EJ PRETERITUM-fel med WS- och S-verb. Dessa fel har fördelat sig ganska jämnt mellan olika verb i dessa två klasser men verben *strö*, *bre* och *le* böjdes speciellt många gånger i presens. När det gäller de sex- och åttaåriga gjorde de som sagt EJ PRETERITUM-fel bara vid böjningen av WS- och S-verb. Antalet fel i dessa verbgrupper

är mycket färre än i de fyraårigas svar och felen är mer koncentrerade till vissa verb (*strö, bre, le* och *niga*), som visade sig vara svåra för barnen.

8.5 Andra fel

Andra fel innehåller felkategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL. Som sagt, innehåller ANNAT RÄTT de svar där barnet inte säger det verb som testades utan använder något annat verb, som passar in i kontexten, korrekt (t.ex. *skrattade* i stället för *log*). ANNAT FEL utgörs av de svar där barn använde något annat verb felaktigt (t.ex. *gåde** *med hästen* i stället för *red*). Figur 16 presenterar andelen fel av alla fel inom felkategorier ANNAT RÄTT och ANNAT FEL samt den totala procentuella andelen andra verb som utgör en summa av andelen fel inom felkategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL.

Figur 16 Procentuell andel fel i kategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL



Som vi redan konstaterade formar dessa två felkategorier inte någon stor andel av felen i de finlandssvenska barnens svar (se figur 11). Skillnaden i användning av andra verb mellan de finlandssvenska barnen och sverigesvenska barnen är högst vid fyra års ålder, då de

sverigesvenska barnen gjorde sammanlagt 15 % ANNAT RÄTT-fel (se figur 12). Denna felkategori utgör således de sverigesvenska fyraårigas största felkategori. ANNAT FEL-fel bildar också en betydligt större felkategori i Veres undersökning med 7 % av alla fel, medan den motsvarande siffran i de fyraåriga finlandssvenska barnens svar (1,9 %) är betydligt mindre (se figur 16). De fyraåriga finlandssvenska barnen gjorde oftast ANNAT RÄTT-fel med WS-verb (ca 6 %) medan de sverigesvenska fyraåriga barnen mestadels gjorde ANNAT RÄTT-fel med S-verb.

De olika andelarna för felkategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL i de fyraårigas svar kan förklaras av att de fyraåriga finlandssvenska barnens svar i större utsträckning präglades av språkblandning samt i synnerhet av EJ PRETERITUM-fel (se figur 11). De sverigesvenska fyraårigas strategi var i stället att komma på ett annat verb i fall de inte visste hur ett verb borde böjas i preteritum.

Som figur 16 visar ökar antalet användning av andra verb i takt med barnens stigande ålder. Det framgår också att felkategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL inte gäller WL-verbgruppen. Detta är emellertid inte överraskande eftersom de 6 och 8 år gamla barnen gjorde så få fel i WL-gruppen. Antal ANDRA VERB visade sig som störst inom WS-verbgruppen i alla åldrar, i synnerhet i de sexårigas svar. Användningen av andra verb inom WS-gruppen gällde huvudsakligen verben *strö* och *bre*. Dessa verb ersattes sammanlagt tio gånger med något annat verb i de finlandssvenska barnens svar. Av S-verbens ersattes verbet *bita* sammanlagt sex gånger med ett annat verb av barnen från alla åldersgrupper.

Resultaten leder till en fråga varför barnen använde ett annat verb i testen, fast vi sade det verb som varje bild föreställer i infinitiv och i presens. Förmodligen var ifrågavarande verb inte bekant för barnet, eller så visste barnet inte hur verben böjs i preteritum. Det är också möjligt att några av bilderna var flertydiga och kunde föreställa fler än bara en aktion. Exempelvis ersattes verbet *bita* flera gånger med verbet *äta* och verbet *strö* och *bre* med *sätta* (*sätta salt* i stället för *strö salt* och *sätta smör* i stället för *bre smör*) något som också stämmer. I sådana här fall lät vi barnet förstå att han eller hon hade rätt, men efter det upprepade vi verbet *bita* än gång till i infinitiv och i presens. Om barnet ännu höll sig till ett annat verb, markerade vi svaret enligt felkategorin ANNAT RÄTT eller ANNAT FEL. På grund av att vissa bilder kunde tolkas mer än bara på ett sätt kan vi dock inte hävda att

användningen av andra verb ovillkorligen skulle innebära att barnen inte kunde böja verben i preteritum. Det kan till och med vara möjligt att barnet helt enkelt såg en annan aktion i bilden än vad vi meddelade.

8.6 Språkblandning

Denna undersökning tar också reda på om finskans påverkan syns som språkblandning i de tvåspråkiga finlandssvenska barnens behärskande av preteritum. Som sagt, är språkblandning ett naturligt fenomen vid tvåspråkighet och innebär att blanda in element från det andra språket i tal. I detta avsnitt redogör vi för om finskans påverkan är uppenbar i de finlandssvenska barnens svar. Veres (2004) hade inte en sådan här felkategori i sin undersökning, varför vi inte här jämför våra resultat med Veres undersökning.

Det kom som en överraskning att finskans påverkan som språkblandning var så marginell och berörde enbart de yngre barnen. Ingen av de 8 år gamla barnen använde preteritumformer på finska. Bara ett 6 år gammalt barn uttalade preteritumform av verbet *bre* på finska efter att ha frågat om det passar att säga verbet på finska. Barnet meddelade att det var svårt att återkalla verbet i minnet på svenska och var alltså väl medvetet om två olika språk.

De 4 år gamla barnen gjorde sammanlagt nio fel inom felkategorin FINSKA, vilket är 6 % av alla fel. Av de åtta barn som var med i testen använde fyra barn en eller några gånger finska i sina svar. FINSKA-fel gällde endast WS-verb och S-verb. Barnen favoriserade ändå att uttala verbet på finska än att använda något annat verb, för kategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL innehåller sammanlagt bara fem verb. Av WS-verbena sades verben *bre* och *gräva* två gånger på finska. Av de starka verben sade barnen verbet *rida* sammanlagt tre gånger på finska. De starka verben *gråta* och *le* uttalades båda en gång på finska. En orsak till att tre barn sade verbet *rida* på finska kan vara att de barnen bättre kunde vissa teman, som kanske är relaterade med deras intresse eller hobbyer, på finska än på svenska. Detta är ändå något som vi inte kan veta med säkerhet. Detta antagande liknar i

alla fall resultaten av undersökningen om barns kodväxling av Berglund (2008) (se kap. 2.2) vars resultat ger vid handen att en orsak till att barn växlar språk är att de inte vet ett ord på det språket de talar. Om verbet *rida* hör till de barns fritidsintressen som sade verbet på finska, kan det vara möjligt att barnen har lärt sig att använda verbet på finska i vissa kommunikativa funktioner. Enligt Rontu (2005) (se kap. 2.2) växlar barn språk också för specifika kommunikativa funktioner.

Tre av de fyra barn som gjorde fel inom kategorin FINSKA kommer från en familj där den ena förälder talar finska med barnet och den andra föräldern talar både finska och svenska med barnet. Ett barn som endast uttalade verbet *rida* på finska kommunicerar på svenska med mamma och på finska med pappa. Detta kan tyda på att också barnens språkliga bakgrund påverkar språkblandningen. Enligt vår undersökning gjorde de barn som kommer från familjer som tillämpar en förälder – ett språk-strategin betydligt färre FINSKA-fel än de barn vars ena förälder talar båda språken med barnet och annan förälder talar bara finska.

9. Barnens språkliga bakgrund

Ett av undersökningens syften är att ta reda på om barnens språkliga bakgrund, dvs. familjernas sätt att använda svenska och finska med barnet, korrelerar med på barnens behärskning av preteritum. Familjernas språkstrategier varierar från en förälder – ett språkstrategin (FinSve) till att endera föräldern använder båda språken i kommunikation med barnet (FinBåda och SveBåda). I några fall använder båda föräldrarna bara finska eller bara svenska med barnet (FinFin och SveSve). Med familjernas språkstrategier syftas således enbart till kärnfamiljens (föräldrar och syskon) sätt att använda språket med barnet i denna undersökning. De fem olika språkstrategierna i barnens familjer är definierade i kapitel 6.5.

Till kategorin ”SveFin” hör sammanlagt 14 barn, kategorin ”FinBåda” innefattar 8 barn, till kategorin ”FinFin” hör tre barn, kategorin ”SveBåda” innehåller två barn och kategorin ”SveSve” har ett barn. Kategorierna är av olika storlek, eftersom vi valde undersökningens informanter slumpmässigt bland de barn som hade fått föräldrarnas tillåtelse för att vara med i testen. På grund av att kategorierna är av olika storlek, kan man inte generalisera om barn från dessa kategorier behärskar bättre eller sämre preteritumformer än de andra. Däremot ger resultat en riktgivande information om hur familjens konsekvens i sina språkval, dvs. en förälder – ett språkstrategin, korrelerar med barnens behärskning av preteritum. I tabell 10 presenteras den procentuella andelen av barnens rätta svar utgående från de olika språkstrategierna som familjerna tillämpar i kommunikation med barnet.

Tabell 10 Barnens rätta svar och språkliga bakgrund

	Kategori	Medeltal av barnens rätta svar i olika kategorierna. %	Procentuell andel rätta svar av enskilda barn %
4 år	FinFin	-	-
	FinBåda	33	20, 33, 37, 43,
	SveFin	43	43, 43, 43
	SveBåda	-	-
	SveSve	63	63
6 år	FinFin	47	47
	FinBåda	65	53, 77
	SveFin	49	37, 43, 50, 53, 60
	SveBåda	78	73, 83
	SveSve	-	-
8 år	FinFin	67	47, 87
	FinBåda	70	63, 77
	SveFin	73	57, 57, 73, 77, 83, 93
	SveBåda	-	-
	SveSve	-	-

Som framgår av tabell 10 behärskade de fyraåriga barn vars föräldrar tillämpar strategin en förälder – ett språk preteritumformerna bättre än de barn vars ena förälder talar både svenska och finska till barnet och andra förälder finska med barnet. Det barn som kommer från en familj där båda föräldrarna talar svenska hade tydligt mest rätta svar i denna åldersgrupp och behärskade således preteritumformerna bäst. Det intressanta är att åtta av nio språkblandning-fel gjordes av de barn vars ena förälder talar både svenska och finska med barnet och den andra föräldern talar bara finska. Denna iakttagelse stöder en uppfattning om att konsekvens i föräldrarnas tal också leder till konsekvens i barnens tal så att barnen snarare gör andra slags fel, för det mesta EJ PRETERITUM-fel, i stället för att uttala verbet på finska.

Om man betraktar bara de fyraårigas resultat kan man således dra den slutsatsen att ju mer barnen hör svenska desto bättre behärskar de preteritumformer. Resultaten visar att barnen från en förälder – ett språk-familjer behärskar preteritumformer bättre än barnen från ”FinBåda”-familjer. Barnet vars föräldrar talar bara svenska behärskade preteritumformerna bäst, men man kan anta att detta barns kunskaper i finska är sämre än

barnen som kommer från familjer där det också talas finska. Föräldern till detta barn hade också kommenterat i tillåtelseblankett att barnen kan tala lite finska.

Som visas i tabell 10 var variation i behärskning av preteritum högst bland de sexåriga i kategorin ”SveFin”. Ett barn i denna grupp behärskade bara 37 % av verbens preteritumformer medan ett annat barn i samma grupp behärskade 60 % av verben. De två barnen i ”FinBåda”-kategorin kunde preteritumformer bättre än vad medeltalet för barnen inom ”SveFin” kunde. Det är ändå problematiskt att jämföra dessa kategorier med varandra, eftersom ”FinBåda”-kategorin består endast av två barn medan ”SveFin” omfattar sex barn. Det är ändå intressant att även om man betraktar bara de två barnen som behärskade verben bäst i gruppen ”SveFin”, är medeltalet bättre för de två barnen i ”FinBåda”-kategorin än för dessa två ”SveFin”-barn med högst antal rätta svar. Barnen i ”SveBåda”-kategorin kunde preteritumformerna bäst, vilket inte är en överraskning för dessa barn hör mest svenska hemma. Det lägsta antalet rätta svar gjordes av ett barn som hör till ”FinFin”-kategorin, vilket också var förutsägbart.

De åttaåriga i kategorin ”SveFin” formade inte heller en enhetlig grupp när det gäller antalet rätta svar. Det svagaste resultatet är 57 % medan barnet som kunde preteritumformerna bäst svarade korrekt till 93 %. Man kan konstatera att de två barnen i kategorin ”FinBåda” presterade lite sämre än barnen av kategorin ”SveFin” om man betraktar bara medeltal. Det är ändå värt att notera att båda dessa barn behärskade verben bättre än de två barnen med lägst antal rätta svar i FinSve-gruppen. ”FinFin”-kategorin innehåller två barn och det ena av dessa barn gjorde flest fel i preteritum. Det andra barnet i denna grupp behärskade verben väldigt väl och hade näst högst antal rätta svar inom de åttaårigas grupp.

Man kan konstatera att en förälder – ett språk-strategins påverkan syns starkast hos de fyraåriga barnen. De fyraåriga vars föräldrar håller fast vid en förälder – ett språk-strategin, presterade bättre i preteritumtestet jämfört med de fyraåriga från familjer där en förälder talar båda språken till barnet. Som sagt var språkblandningens inverkan mycket marginell hos de barn vars familjer hade tillämpat en förälder – ett språk-strategin i sin kommunikation med barnet.

I takt med att barnen blir äldre, verkar preteritumbehärsksningen hos barnen från kategorierna ”SveFin” och ”FinBåda” jämnas ut. Skolgången på svenska jämnar ut barnens språkliga skillnader så att den språkliga bakgrundens dominans försvagas från och med 6 års ålder. Det är ändå anmärkningsvärt att behärsksning av preteritumformer ändå präglas mycket av individuella skillnader i synnerhet inom kategorierna ”SveFin” och ”FinBåda”. Man kan således fastställa att familjens insatser och stöd för det icke-dominerande språket är viktigt för behärskskandet av två språk. Därtill är det naturligt att barn utvecklar sig i olika takt. De två barnen från kategorin ”SveBåda” och det enda barnet från kategorin ”SveSve” presterade överlägset bäst i sina åldergrupper medan två av de tre barnens resultat från kategorin ”FinFin” var de lägsta i sina åldergrupper. Detta tyder på att ju mer barnen hör svenska desto bättre behärskar de preteritumformer. Dessa iakttagelser ligger i linje med bl.a. Brunells (1988) undersökning ”Tvåspråkigheten i skolan” (se kapitel 2.2) vars resultat tyder på att enspråkiga elever har bättre färdigheter i svenska än tvåspråkiga elever, men skillnaderna präglas ändå av rätt kraftig individuell variation.

10. Diskussion

Syftet med vår undersökning är att redogöra för hur tvåspråkiga finlandssvenska barn behärskar verb i preteritum och vilka faktorer som påverkar inläringen av preteritum. Vi ville ta reda på hur tvåspråkiga finlandssvenska barn tillägnar sig svenskans preteritumformer i 4, 6 och 8 års ålder. I detta kapitel presenteras och diskuteras undersökningens slutsatser. Vi lyfter fram våra forskningsfrågor som presenterades i kapitel 1.2 och ger svar på dessa frågor utgående från undersökningens resultat.

- Hur behärskar finlandssvenska barn verb i preteritum?

Enligt resultaten kan man konstatera att de finlandssvenska barn som deltog i denna experimentella undersökning behärskar verb i preteritum tämligen bra. Vi har redan konstaterat att inläringen av verbens preteritumformer är en komplicerad process. Enligt Håkansson (1998:33) och Sallinen et al. (2011:6) använder barnet alla tempusändelser redan vid fyra års ålder. Preteritumformerna hör till de tempusändelser som brukar läras in sent (Plunkett & Strömqvist 1990:24). Vår undersökning bekräftar dessa föreställningar, eftersom även tvåspråkiga barn använder preteritum redan vid fyra års ålder. De tvåspråkiga finlandssvenska barnen behärskar ändå inte preteritum fullständigt och barnen håller ännu på att lära sig böja verb i preteritum.

Det sker en avsevärd utveckling från 4 års ålder till 8 års ålder i behärsningen av preteritum. Av verbens preteritumformer behärskade barnen ca 41 % i fyra års ålder, ca 58 % i sex års ålder och ca 71 % i åtta års ålder. Andelen rätta svar ökar således tydligt i takt med åldern. Utvecklingen blir ändå långsammare efter 6 års ålder, vilket tyder på att skolgången inte verkar snabba upp barnens inläring av preteritumformer. Det finns också individuella skillnader mellan barnen i behärsningen av preteritum, fast skillnaderna jämnar ut sig i takt med att barnen blir äldre. Inläringstakten tycks således vara en summa av flera faktorer. De åttaåriga barnen behärskar ännu inte alla preteritumformer fullständigt

utan har problem speciellt med WS- och S-verben. Man kan ändå konstatera att de 8 år gamla barnen har bra färdigheter i sitt skolspråk, för de behärskar en tydlig majoritet (ca 70 %) av verbens preteritumformer. När det gäller olika verbklasser, är i synnerhet de starka verben besvärliga för de finlandssvenska barnen i alla åldersgrupper (4 år, 6 år och 8 år) trots att inläring av de starka verbens preteritumformer ökar i betydande mån.

Som sagt har många forskare i Finland varit bekymrade över finlandssvenskarnas språkkunskaper, för många barn verkar ha begränsade kunskaper i svenska (Se t.ex. Leinonen & Tandefelt 2000; Tandefelt 2003). Resultaten av vår undersökning tyder ändå inte på att de tvåspråkiga finlandssvenska barnen har begränsade språkkunskaper. De finlandssvenska barnen behärskade preteritumformerna bara lite sämre än jämnåriga enspråkiga svenska barn (se Veres 2004). Våra resultat är likartade med resultaten i Brunells (1988) och Lauréns (1994) undersökningar, som också visar att de tvåspråkiga studenterna inte har begränsade kunskaper i svenska.

Som sagt hade de finlandssvenska barnen mest svårigheter vid böjningen av de starka verben. De finlandssvenska åttaåriga barnen behärskade bara ungefär 60 % av S-verben. De jämnåriga sverigesvenska barnen behärskade de starka verben lite bättre. Enligt Leinonen & Tandefelt (2007) behärskar de finlandssvenska studerande idiomatiska uttryck sämre än de sverigesvenska studerande. Detta kan tyda på att, även om de finlandssvenskarna har relativt goda kunskaper i svenska (se också Brunell 1988; Laurén 1994), orsakar språkets svåraste och mer ovanliga delar svårigheter för dem. De finlandssvenska barnen har således fler svårigheter i böjningen av de starka verben än de svenska barnen, medan de finlandssvenska studerandena behärskar de idiomatiska uttrycken sämre än de svenska studerandena.

- Finns det skillnader i barns behärskande av preteritum mellan enspråkiga sverigesvenska och tvåspråkiga finlandssvenska barn?

Det finns inte betydande skillnader i barns behärskande av preteritum mellan enspråkiga sverigesvenska och tvåspråkiga finlandssvenska barn. De sverigesvenska barnen kunde

preteritumformer ca 4-7 % bättre beroende av åldersgrupp (Veres 2004). Man kan därför konstatera att tvåspråkigheten inte påverkar på ett avsevärt negativt sätt barnens språkinläring åtminstone när det gäller preterituminläring. Våra resultat är jämförbara bl.a. med undersökningen ”Tvåspråkigheten i skolan” vars resultat också visar att tvåspråkiga elever i medeltal har bara något svagare kompetens i svenskan än enspråkiga elever och att skillnaderna är individbundna (Sundman 1994). Även om det inte finns betydande skillnader i andel rätta svar mellan de tvåspråkiga finlandssvenska och enspråkiga sverigevenska barnen, finns det avsevärda skillnader i hurdana fel barnen gör. Detta betraktas senare i detta kapitel.

- Påverkar frekvensfaktorer och verbens fonologiska egenskaper inläringen av preteritum?

Enligt vår undersökning påverkar verbens frekvensfaktorer, typfrekvens och tokenfrekvens, inläringen av preteritum. De finlandssvenska barnen lär sig först verb med hög typfrekvens (WL-verb), därefter verb med medelstor typfrekvens (WS-verb) och till sist verb med låg typfrekvens (S-verb). Tokenfrekvensen påverkar barnens svar i alla barns åldergrupper och i alla verbgrupper. Inverkan av tokenfrekvens ökar också ständigt i takt med stigande ålder. Tokenfrekvens påverkar mest behärskning av WS-verb i alla åldrar då skillnaderna i rätta svar mellan verb med hög tokenfrekvens och verb med låg tokenfrekvens är de största. Dessa resultat är likadana som resultaten i Veres (2004) undersökning och i studien av danska, norska och isländska barns inläring av preteritum. (Ragnarsdóttir et al. 1998).

Verbens fonologiska egenskaper, fonologisk koherens och fonologisk distans, påverkar i en viss mån inläringen av preteritum, men påverkan är inte lika tydlig som hos sverigesvenska barn (se Veres 2004). Vi testade fonologisk koherens genom att jämföra antalet rätta svar mellan SHH- och SHL-gruppen. Endast de åttaåriga behärskade verben med hög fonologisk koherens bättre än verb med låg fonologisk koherens. De sverigesvenska barnen behärskade verb med hög fonologisk koherens bättre i alla åldergrupper än verb med låg fonologisk koherens (Veres 2004). Det lilla antalet verb i

SHH- och SHL-grupperna kan ändå försvaga generalisering av dessa resultat. När det gäller fonologisk distans jämförde vi de svaga verb som rimmar med starka verb med de svaga verb som inte rimmar. Enligt vår och Veres (2004) undersökningar påverkar fonologisk distans inläringen av preteritumformer så att barn lättare lär sig svaga verb som inte rimmar med starka verb.

- Hurdana fel barnen gör?

De finlandssvenska barnen gör olika slags fel i olika åldrar. De fyraåriga finlandssvenska barnen gör mest EJ PRETERITUM-fel medan de sverigesvenska jämnåriga barnen gör flest fel genom att övergeneralisera böjningsmönstret för WS-verb. En expansion av övergeneraliseringar GEN>WS visar sig först i de sexåriga finlandssvenska barnens svar, vilket innebär att barnen har lärt sig böjningsmönstret för WS-verb och övergeneraliserar detta mönster också till de verb, som inte hör till WS-verbgruppen, t.ex. till starka verb (*dricke**). De fyraåriga finlandssvenska barnen behärskade bara ca 40 % av WL-verbena medan de sexåriga finlandssvenska barnen behärskade redan ca 65 % av WL-verbena. De fyraåriga sverigesvenska barnen behärskade däremot ca 65 % av WL-verbena, vilket förklarar den stora andelen GEN>WS-fel. Enligt Bowey (1994:129) och Clark (2001) visar barnets övergeneraliseringsfel nämligen att barnet har lärt sig det böjningsmönstret som det överanvänder. De åttaåriga finlandssvenska barnen gör likaså flest övergeneraliseringar GEN>WS, men annars fördelar sig felen inom de olika felgrupperna jämnare än i de yngre åldersgrupperna. Vid 8 års ålder börjar de finlandssvenska barnen övergeneralisera böjningsmönstret för S-verb, (GEN>S). Detta stödjer Boweys (1994) och Clarks (2001) ovannämnda uppfattning, för först i 8 års ålder behärskar barnen majoriteten av de starka verbena. Barnen börjar således inte övergeneralisera innan det har lärt sig böjningsmönstret tillräckligt väl.

Resultaten från Veres undersökning liknar våra resultat, för de sverigesvenska fyraåriga gjorde inga GEN>S-fel, de sexåriga gjorde bara några sådana här fel medan de åttaåriga sverigesvenska barnens procentuella andel av detta slags fel är bara lite större än de

finlandssvenska barnens procentuella andel av likartade fel. De sverigesvenska barnen behärskade S-verbena lite bättre än de finlandssvenska barnen i alla åldersgrupper, vilket kan förklara de små skillnaderna i andelen GEN>S-fel mellan de finlandssvenska och de sverigesvenska barnen. Studien av danska, norska och isländska barns inläring av preteritum (Ragnarsdóttir et al. 1998) ger likaså vid handen att barnen inte har tendensen att göra GEN>S-fel förrän de har lärt sig böjningsmönstret för de starka verben. I likhet med vår och Veres resultat gör just de åttaåriga flest GEN>S-fel. (Ragnarsdóttir et al. 1998.)

De finlandssvenska barnen gör också relativt många GEN>WL-fel om man jämför resultaten med de jämnåriga sverigesvenska barnen. Detta kan bero på att finlandssvenskan inte har olika tonaccenter mellan verbgrupper, något som skiljer finlandssvenskan från sverigesvenskan (Bergroth 1928:27; Hultman 2008:22). På grund av detta är det inte så lätt för de finlandssvenska barnen att skilja verb i WL-klassen från WS- och S-klassen. Detta kan förklara varför de finlandssvenska barnen hade så mycket fler fel i kategorin GEN>WL jämfört med de sverigesvenska barnen. När det gäller de andra skandinaviska barnens övergeneraliseringsfel, är det värt att nämna att WL-verb utgör den största basen för övergeneraliseringar. Bara de isländska äldre barnen (6 och 8 år) överanvände böjningsmönstret för WS-verb mer än för WL-verb. (Ragnarsdóttir et al. 1998). De norska, danska och isländska barnen skiljer sig således från de sverigesvenska och finlandssvenska barnen, för de svenskspråkiga barnen överanvände mest böjningsmönstret för WS-verbena.

EJ ÄNDRING-fel formade också en ganska stor del av de finlandssvenska barnens fel jämfört med de sverigesvenska barnen. Vi har inte kommit fram till någon entydig förklaring till varför EJ-ÄNDRING felkategori visar sig starkare i de finlandssvenska barnens svar. Det kan vara möjligt att de finlandssvenska barnen lättare tillämpar böjningsmönstret för verb som uttalas utan suffix och utan ändring av stam (t.ex. *sova*) till andra verb, eftersom det är ett enklare sätt att bilda preteritum än med suffix eller med ändring av stam. Det är också typiskt för barns språkinläring att lära sig ord utan grammatiska morfem till en början (Strömquist 1984:99).

Övergeneraliseringsfel formade som sagt en stor del av de sexåriga och åttaåriga finlandssvenska barnens fel. Enligt Bowey (1994:129) kan övergeneraliseringsfel avslöja att barnen inte lär sig grammatiska regler på grund av yttre förstärkning eller rättande. Barnens övergeneraliseringsfel visar också att barn inte lär sig grammatiska regler genom att imitera de vuxna, eftersom de vuxna inte använder felaktiga verbformer (se Bowey 1994). Resultaten av vår undersökning går således emot det behavioristiska synsättet på barns språkinläring (se Håkansson 1998:7). Bowey (1994) konstaterar att övergeneraliseringar tyder på att barn upptäcker grammatiska regler själva. Det stora antalet övergeneraliseringsfel förstärker således teorin om att barnen använder en egen grammatik med egna villkor, där språkinläringen ses som en självständig process (se Håkansson 1998).

- Syns finskans påverkan som språkblandning i de tvåspråkiga finlandssvenska barnens behärskande av preteritum?

Vi ville också redogöra för om barn använder språkblandning, dvs. säger verbet på finska om de inte kan eller kommer ihåg det motsvarande verbets preteritumform på svenska. Som resultat fick vi att finska språkets påverkan som språkblandning inte syns starkt och rör nästan endast de fyraåriga finlandssvenska barnen. Andel FINSKA-fel av totalt antal fel i denna åldersgrupp är 6 %, vilket är mer än det totala antalet fel inom felkategorierna ANNAT RÄTT och ANNAT FEL. När det gäller FINSKA-fel favoriserade de fyraåriga barnen således att uttala verbet på finska än att använda något annat verb på svenska. Enligt Berglund (2008) brukar barn växla språk bl.a. om det inte vet ett ord på det språket han eller hon talar. Denna undersökning ger vid handen att ju äldre barnen blir, desto mer använder de synonymer eller andra verb på det språk barnet talar, i detta fall på svenska. Detta kan vara en orsak till att FINSKA-fel inte syns i de äldre barnens svar. Detta resultat liknar resultaten av Anna Slotte-Lüttges (2005) undersökning av tvåspråkiga barns språkliga uppträdande i en enspråkig diskurs i klassrummet. Enligt henne är tvåspråkiga eleverna själva aktiva för att inte växla språk, dvs. eleverna själva strävar efter att upprätthålla den enspråkiga diskursen (Slotte-Lüttge 2005).

- Syns barnens språkliga bakgrund i barnens behärskande av preteritum?

Barnens språkliga bakgrund framhävs under den tidiga barndomen (4 år) då de barn vars föräldrar talar var sitt språk till barnen behärskar verbens preteritumformer bättre än de barn vars ena förälder talar både finska och svenska med barnet och den andra föräldern talar finska med barnet. De barn vars föräldrar tillämpar en förälder – ett språk-strategin gör avsevärt färre språkblandning-fel. Situationen är ändå inte lika tydlig i andra åldersgrupper. Två sexåriga barn vars ena förälder talar finska och andra förälder både svenska och finska med barnet, behärskar preteritumformer bättre i sin åldergrupp än de flesta barn i familjer som följer en förälder – ett språk-strategin. När det gäller de åttaåriga finns det också en stor individuell variation. Ett barn från en familj där båda föräldrarna talar bara finska behärskade preteritumformerna bättre än de flesta andra barn. Två barn vars föräldrar följer en förälder – ett språk-strategin, behärskade däremot verben sämre än de flesta barnen från familjer där talas mer finska. Hos de äldre barnen (6 år och 8 år) syns den språkliga bakgrundens påverkan således inte i barnens svar i vår undersökning. Urval av informanter är ändå inte homogent, vilket gör det svårare att dra generella slutsatser utifrån den språkliga bakgrundens påverkan hos äldre barn. Dessa resultat tyder således på att familjens språkval har en stor betydelse för barns språkinläring till en början, men redan i förskolan och ännu mer i skolan börjar uppenbarligen andra språkliga miljöer (t.ex. skolan, hobbyer) inverka på barns språk. Detta kan leda till att betydelsen av familjens språkval faktiskt minskar.

Som vi har konstaterat verkar barnens språkliga bakgrund inte ha en stor påverkan i de sex- och åttaåriga barnens antal rätta svar. Den språkliga bakgrunden tyck således inte bestämma barnens språkkunskaper. Detta går emot resultaten från Korkmans (1995) undersökning, som visade att elevernas sociala och språkliga bakgrund är viktiga faktorer i elevernas språkfärdighet. Enligt Korkman (1995) behärskar de svenskspråkiga eleverna skriven svenska bättre än de finskdominerande tvåspråkiga eleverna. Brunell (1988) har kommit fram till likadana slutsatser i sin undersökning vars resultat ger vid handen att det finns stora individuella skillnader mellan tvåspråkiga elever i skolprestation och i

läsförståelse. Brunell (1988) påpekar också att elevens sociala och språkliga bakgrund inte är avgörande för språkfärdigheter i svenska.

11. Slutord

Denna undersökning kompletterar kunskaperna om hur skandinaviska barn lär sig preteritum. Ytterligare har vi inkluderat en dimension av tvåspråkighet i undersökningen. Man har egentligen inte forskat i finlandssvenska barns behärskning av preteritum – inte minst i nordisk belysning. Undersökningens resultat stödjer inte uppfattningarna om finlandssvenska barnens bristfälliga språkkunskaper före skolgången, åtminstone när det gäller preteritum. Före skolgången behärskar de finlandssvenska barnen preteritumformer ungefär lika väl som de sverigesvenska barnen och vid åtta års ålder når de finlandssvenska barnen nästan samma behärskningsnivå som de sverigesvenska barnen.

Denna undersöknings resultat visar vissa likheter med resultaten av studien av isländska, danska och norska barns inläring av preteritum. Man kan konstatera att också de andra nordiska barnen lär sig verb i ordning WL-, WS- och S-verb och att tokenfrekvens, dvs. om ett verb är vanligt eller inte, påverkar inläringen (Ragnarsdóttir et al. 1998). Det skulle vara intressant att jämföra närmare resultaten av denna och Veres undersökning med resultaten från studien av andra skandinaviska barns inläring av preteritum.

Om man betraktar vår undersökning ur en kritisk synvinkel är det väsentligt att notera att antalet informanter som deltog i testen är ganska litet, men å andra sidan koncentrarar vi oss endast på de barn som bor på en språkö i Finland. Meningen är ändå inte att endast komma fram till statistiskt betydande kunskaper om de finlandssvenska barnens behärskning av preteritum utan de viktiga aspekterna var också att analysera mer detaljrikt vilka faktorer som påverkar inläring av preteritum och ta reda på om de finlandssvenska barnen skiljer sig från de sverigesvenska barnen när det gäller preterituminläring.

I denna undersökning används tre huvudverbklasser: WL-klassen, som innehåller första konjugationen, WS-klassen med verb från andra och tredje konjugationen och S-klassen med verb från fjärde konjugationen. Verben i dessa verbklasser har vidare delats i undergrupper enligt verbens typ- och tokenfrekvens och fonologiska egenskaper. Vi testade 30 verb, vilket innebär att antalet verb inom en verbgrupp inte är stort. Detta orsakar i sin

tur att man inte kan dra generella slutsatser av vissa fenomen, t.ex. den fonologiska koherensens inverkan på inläring av preteritum. Vi fick ändå entydiga resultat om typ- och tokenfrekvensens inverkan på inläringen av preteritum. Resultaten visar också att avsaknaden av tonaccent mellan verbgrupperna i den finlandssvenska varianten sannolikt gör det svårt för finlandssvenska barn att skilja WL-verb från WS- och S-verb. Detta leder i sin tur till att de finlandssvenska barnen oftare överanvänder böjningsmönstret för WL-verb vid böjningen av andra verb än de sverigesvenska barnen.

Resultat stödjer tidigare uppfattningar om föräldrarnas språkval med barnet och dess betydelse för barns språkinläring. De tvåspråkiga barn vars föräldrar talar var sitt modersmål till barnet tenderar att inte blanda språken, något som sker betydligt oftare hos de tvåspråkiga barn vars förälder talar båda språken till barnet. Barnens språkliga bakgrund visar sig ha starkast betydelse för preteritumbehärskning hos små barn (4 år). Å andra sidan präglas barnens svar av individuella skillnader vilket tyder på att barnens språkliga bakgrund inte bestämmer barns språkliga kompetens utan också andra språkliga miljöer inverkar på barns språkkunskaper.

Man kan således fastställa att familjens insatser och stöd för det icke-dominerande språket är viktigt för behärskandet av två språk, oavsett föräldrarnas språkval inom familjen. Man skulle kunna forska vidare i hemmiljöns inverkan på tvåspråkiga barns språkbehärskning, dvs. hurdana metoder familjerna använder för att främja barnets utveckling på två språk. Därför anser vi att det är viktigt att Utbildningsstyrelsens projekt *Språk, identitet och skola* koncentrerar sig på att undersöka just den språkliga hemmiljön och svenska språkets betydelse för elever i svenska skolor (Kovero 2011).

På grund av att användningen av svenska språket i Finland varierar stort efter geografiskt område, vore det motiverat att också forska vidare i om det ytterligare finns skillnader i behärskningen av preteritum mellan denna undersökningens finlandssvenska barn, som alltså bor på en språkö och finlandssvenska barn som bor i en kommun där en majoritet av befolkningen är svenskspråkig. Det skulle också vara intressant att forska i vilken ålder finlandssvenska barn genomsnittligt behärskar preteritumformer felfritt.

Källor

Allwood, J. 1966: *Medfödda idéer i Chomskys generativa grammatik*. Göteborgs universitet. (8.3.2012.) <http://www.ling.gu.se/~jens/publications/docs001-050/001.pdf>

Allwood, J. 1999: *Talspråksfrekvenser. Frekvenser för ord och kollationer i svenskt tal- och skriftspråk*. Göteborgs universitet. Göteborg.

Arnberg, L. 1979: Language strategies in mixed nationality families. I: *Scandinavian Journal of Psychology* 20, s.105–12. Stockholm.

Arnberg, L. 1981: *A longitudinal study of language development in four young children exposed to English and Swedish in the home*. Linköping Studies of Education Reports 5. Linköping University. Linköping.

Arnberg, L. 1988: *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. Wahlström & Widstrand. Stockholm.

Baker, C. 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th Edition. Multilingual Matters. Clevedon.

Beardmore, B. H. 1982: *Bilingualism. basic principles*. Multilingual Matters. Clevedon.

Berglund, R. 2008: *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia. Vasa.

Bergroth, H. 1928: *Finlandssvenska*. Faksimiltryck. 1992. Schildts Förlags Ab. Helsingfors.

Bowey, J. 1994: Language Acquisition. I: *The Early Years: Development, Learning and Teaching*. Red. Boulton-Lewis, G. & Catherwood, D. Australian Council for Educational. Hawthorn.

Brunell, V. 1988: *Kring språktillägningens ekologi. Sammanfattning av sex studier kring skolprestation i modersmålet och finska i den finlandssvenska grundskolan*. Jyväskylä universitet. Jyväskylä.

Chomsky, N. 1965: *Aspects of the theory of syntax*. Mass. M.I.T.Press. Cambridge.

Clark, E.V. 2001: Morphology in Language Acquisition. I: *The handbook of Morphology*. Red. Spencer, A. & Zwicky, A. M. Blackwell Publishing. Blackwell Reference Online. <http://elearning.ustb.edu.cn/UploadFile//20111230091940864.pdf> (Hämtad 29.3.2012.)

Cook, V.J.,1988: *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*. Page Bros. Oxford.

Dahl, Ö. 2000: *Språkets enhet och mångfald*. Studentlitteratur. Lund.

Dahlgren, G. & Olsson, L-E. 1995: Barns uppfattningar om läsning och skrivning. I: *Språk i fokus*. Red. Ahlsén, E. & Allwood, J. Studentlitteratur. Lund.

Finlands kommunförbund, 2013: *Svensk- och tvåspråkiga kommuner*. (16.1.2013.)
<http://www.kommunerna.net/sv/kommuner/svensk-tvasprakiga/Sidor/default.aspx>

Finnäs, F. 2010: *Finlandssvenskarna 2009. En statistisk rapport*. Folktinget. Universitetstryckeriet, Helsingfors.

Finnäs, F. & Tandefelt, M., 2007: Language and demography: historical development. I: *International Journal of the Sociology of Language*, 2007, Vol. 187/188 Issue 1, s.35–54.

Geber, E. & Lojander-Visapää, C. 2007: *De svenska gymnasierna i Finland. En lägeanalys*. Utbildningsstyrelsen. Edit Prima Oy. Helsingfors. (25.4.2012.)
http://www.oph.fi/download/131495_Lagesanalys.pdf

Hassinen, S. 2005: *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Finn Lectura. Helsingfors.

Hultman, T. G. 2008: *Svenska Akademiens språklära*. Svenska Akademien. Stockholm.

Huss, L. M. 1991: *Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk kontext*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia 21. Textgruppen i Uppsala. Uppsala.

Håkansson, G. 1998: *Språkinläring hos barn*. Studentlitteratur. Lund.

Ingram, D. 1989: *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge University Press. Cambridge.

Korkman, C. 1995: *Tvåspråkighet och skriftlig framställning. En undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlandssvenska grundskolan*. Svenska litteratursällskapet i Finland. Helsingfors.

Kovero, C. 2011: *Språk, identitet och skola II. Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2011:6. Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy. Tammerfors. (22.3.2012.)
http://www.oph.fi/download/138430_Sprak_identitet_och_skola_II.pdf

Ladberg, G. 2003: *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Liber AB. Stockholm.

Langford, P. E. 2005: *Vygotsky's developmental and educational psychology*. Hove: Psychology Press. New York.

Laurén, U. 1994: *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. Acta Wasaensia. Vasa.

- Leinonen, T. & Tandefelt, M. 2000: *Svenskan i Finland- ett språk i kläm? Unga finlandssvenskars modersmål. Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan 50*. Helsingfors.
- Leinonen, T. & Tandefelt, M. 2007: Evidence of language loss in progress? Mother-tongue proficiency among students in Finland and Sweden. I: *International Journal of the Sociology of Language*, vol 187/188, Issue 1, s. 185–204.
- Lewenros, R. 2007: *Vägen till tvåspråkighet hos finskspråkiga elever. Elevers uppfattningar om faktorer som påverkar deras tvåspråkighetsutveckling*. Luleå tekniska universitet: Institutionen för pedagogik och lärande. Luleå.
- Lieberman, P. 1984: *The biology and evolution of language*. Harvard University Press. London.
- Liebkind, K.; Tandefelt, M.; Moring, T. 2007: Introduction: why a special issue on the Swedish-speaking Finns? I: *International Journal of the Sociology of Language*, 2007, Vol. 187/188 Issue 1, s. 1–11.
- Lojander-Visapää, C. 2001: *Med rätt att välja. Språkval och språkstrategier i språkligt blandade hushåll i Helsingfors*. Svenska litteratursällskapet i Finland. Helsingfors.
- Lyxell, J. 1999: *Barns språkinlärning*. Laboration i kognitionsvetenskap. Umeå universitet. (15.2.2012.) <http://oldwww.cs.umu.se/tdb/kurser/TDBC12/HT-98/LABBAR/13-LABGRP/index.html>
- Lönnroth, H. 2009: Det femte landskapet? Svenska språköar i Finland som objekt för språkvetenskaplig forskning. I: *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Redigerad av Kirsten M. Berg, Kaj Borg, Eva Ingman, Minna Sandelin & Anne-Maj Åberg. Nordisk filologi vid Åbo universitet. S. 98–113. (10.2.2012.) <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/43995/festskrift-sundman.pdf?sequence=1>
- Nyman-Kurkiala, P. 1996: *Ung och finlandssvensk*. Forskningsrapport nr. 32 Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Vasa.
- Oker-Blom, G., Geber, E. och Backman, H. 2001: *Språklig mångfald i skolan: språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.
- Piaget, J. 1973: *Språk och tanke hos barnet*. Gleerups. Lund.
- Piaget, J. 1988: *Lapsi maailmansa rakentajana*. WSOY. Helsingfors.
- Platzack, C. 2009: *Den fantastiska grammatiken. En minimalistisk beskrivning av svenskan*. Språk-och litteraturcentrum. Lunds universitet. Lund.

Plunkett, K. & Marchman, V. 1993: From rote learning to system building: acquiring verb morphology in children and connectionist nets. I: *Cognition*. 48. S. 21–69.

Plunkett, K. & Strömquist S., 1990: *The acquisition of Scandinavian languages*. Gothenburg papers in theoretical linguistics. Göteborg.

Ragnarsdóttir, H., Simonsen, H. & Bleses, D., 1998: Experimental Evidence on the Acquisition of Past Tense Inflection in Danish, Icelandic and Norwegian Children. I: *Papers in first language acquisition. No. 16. Odense Working Papers in Language and Communication*. Redigerad av Bleses, D. & Wagner, J. Odense University.

Ragnarsdóttir, H., Simonsen, H. & Plunkett, K., 1999: The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children: an experimental study. I: *Journal of Child Language*. 26. S. 577–618.

Reynolds, A., G.; Wallace, Lambert, E., 1991: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert: *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.

Richthoff, U. 2000: *En svensk barnspråkskorpus. Uppbyggnad och analyser*. Göteborgs universitet. Göteborg.

Rönholm, P-O. 1980: *Barns språkutveckling i huvuddrag fram till skolåldern. En teoretisk och deskriptiv översikt*. Undervisningsministeriet. Åbo Akademi. Åbo.

Sallinen, J. & Paqvalén, M. & Harju-Luukkainen, H., 2011: *Språkgroddar. Information om barns språkutveckling*. Folkhälsan. (18.3.2012)
<http://www.folkhalsan.fi/PageFiles/20396/Spr%C3%A5kgroddar%202011.pdf>

Sampson, G. 2005: *The "Language Instinct" Debate*. CPI Bath. Great Britain.

Skolspråk, 2012: *Skolspråk*. (28.4.2012.) <http://www.skolsprak.fi/om>

Skuttnab-Kangas, T. 1981: *Tvåspråkighet*. Liber läromedel Lund.

Slotte-Lüttge, A 2005: *Ja vet int va de heter på svenska: Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo Akademis förlag. Åbo.

Statistikcentralen, 2012: *Befolkningsstruktur*. (14.4.2012)
http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html#struktur

Strömquist, S. 1984: *Barns språk*. Liber förlag. Malmö.

Strömquist, S. 1995: Om språktilläggnandeprocessen. I: *Språk i fokus*. Red. Ahlsén, E. & Allwood, J. Studentlitteratur. Lund.

Sundman, M. 1994: *Tvåspråkigheten i skolan. En undersökning av språkfärdigheten hos en- och tvåspråkiga grundskolelever i Finland*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi 1. Åbo.

Sundman, M. 1999: *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Yliopistopaino. Helsingfors.

Svenska Akademiens Grammatik. SAG. 1999: Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. Svenska Akademien. Stockholm.

Svenska Akademiens Ordlista över svenska språket. SAOL, 13 Uppl. 1998: Svenska Akademien. Stockholm.

Svenska Finlands folkting. 2010: *Svenskt i Finland*. Erikoispaino Oy. Helsingfors.

Tandefelt, M. 2003: *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Forskningscentralen för de inhemska språken. Tryckeri Oy Nord Print Ab, Helsingfors.

Veres, U. 2004: *Input and production in Swedish children's acquisition of past tense*. Gothenburg monographs in linguistics 26. Göteborg.

Vygotski, L. 1982: *Ajattelu ja kieli*. Weilin+Göös. Esbo.

BILAGA 1

Tillåtelsebrev.

Var så vänlig och lämna in denna lapp på dagis

Kryssa på

Jag tillåter att mitt barn är med i undersökningen. _____

Jag tillåter inte att mitt barn är med i undersökningen. _____

Bakgrundsinformation (för er som tillåter ert barn att vara med i undersökningen)

Barnets ålder (år och månader) _____

Vilka språk kan barnet tala? svenska _____ finska _____ annat _____

Vilket språk talas hemma? bara svenska _____ svenska och finska _____ bara finska _____
annat _____

Vilket språk talar barnet med mamma? svenska _____ finska _____ annat _____

Vilket språk talar barnet med pappa? svenska _____ finska _____ annat _____

Om barnet har syskon, vilket språk använder barnet med dem?

svenska _____ finska _____ annat _____

Namn på barnet _____

Förälderns underskrift _____