

Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

Uppsats, 15 hp  
SSA230  
Vårterminen 2019

## Svenska som andra- eller tredjespråk – spelar det någon roll?

Swedish as a second or third language – does it matter?

Karin Åkerlund

Handledare: Miriam Nylander  
Examinator: Annaliina Gynne

SAMMANDRAG

---

Karin Åkerlund

Svenska som andra- eller tredjespråk – spelar det någon roll?

Swedish as a second or third language – does it matter?

2019

Antal sidor: 37

---

Syftet med denna studie är att undersöka bakgrundsspråkens betydelse vid språkinläring och mer specifikt att pröva sambandet mellan antalet bakgrundsspråk och studieresultat i svenska som andraspråk. För att undersöka detta har 26 vuxna elevers rapporterade tidigare språkkunskaper jämförts med deras respektive resultat på Nationella proven för svenska som andraspråk 1.

En kvantitativ analys har utförts där samband har beräknats. Resultatet visar inte att betygsnivån ökar i paritet med *antalet* språk eleven lärt in, implicit eller explicit. Däremot går det att se tendens till ett samband mellan att ha *studerat* språk tidigare och högre betyg. Studiens slutsats är att erfarenhet av att ha studerat språk tidigare har en positiv inverkan på inläring av ytterligare språk medan antalet språk en individ har kunskaper i inte har någon påvisbar effekt på resultatet vid inläring av ett nytt språk.

---

**Nyckelord:** flerspråkighet, förstaspråk (L1), andraspråk (L2), tredjespråk (L3), bakgrundsspråk, andraspråksinläring, tredjespråksinläring, transfer, metaspråk, implicit och explicit inläring

# Innehåll

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>5</b>
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	6
<b>2 BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>7</b>
2.1 KRITERIER FÖR BAKGRUNDSSPRÅK.....	7
2.2 SPRÅKTYPLOGI OCH SPRÅKSLÄKTSKAP .....	7
2.3 TIDIGARE FORSKNING .....	7
2.3.1 HUR EN INDIVIDS SPRÅK FÖRHÅLLER SIG TILL VARANDRA .....	8
2.3.2 TIDIGARE SPRÅKS ROLL VID INLÄRNINGEN AV ETT NYTT .....	9
<b>3 METOD .....</b>	<b>15</b>
3.1 URVAL AV RESPONDENTER.....	15
3.2 MATERIAL .....	15
3.3 AVGRÄNSNINGAR, VALIDITET OCH RELIABILITET .....	16
3.4 BEARBETNING OCH ANALYS AV MATERIALET .....	17
3.5 ETISKA ASPEKTER .....	19
<b>4 RESULTAT .....</b>	<b>20</b>
4.1 SAMBAND MELLAN ANTAL SPRÅK OCH BETYG .....	21
4.2 SAMBAND MELLAN KUNSKAP I TYPOLOGISKT LIKNANDE SPRÅK OCH PROVRESULTAT .....	24
4.3 SAMBAND MELLAN ANTALET <i>STUDERADE</i> SPRÅK OCH PROVBETYG. ....	26
<b>5. ANALYS OCH DISKUSSION .....</b>	<b>27</b>
5.1 METODDISKUSSION .....	29

<b><u>6. SLUTSATS OCH FRAMÅTBlickAR.....</u></b>	<b><u>30</u></b>
<b><u>LITTERATUR.....</u></b>	<b><u>32</u></b>
<b><u>BILAGOR.....</u></b>	<b><u>35</u></b>
<b>BILAGA A – SKRIVUPPGIFT.....</b>	<b>35</b>
<b>BILAGA B – ELEVEXEMPEL SKRIVUPPGIFT.....</b>	<b>36</b>
<b>BILAGA C INFORMATIONSBREV TILL ELEVERNA.....</b>	<b>37</b>

# 1. Inledning

Under 2000-talet har invandringen till Sverige ökat. 2016 invandrade över 163 000 personer vilket var det högsta antalet någonsin. 2018 var det 133 000 personer som invandrade till Sverige. De som invandrar kommer från drygt 200 länder (SCB 2019). Bland flyktingar och anhöriginvandrare som nyligen kommit till Sverige är det få som börjar arbeta direkt. Den vanligaste sysselsättningen är istället studier, först SFI, sedan eventuellt grundläggande och gymnasiala studier. Svenska som andraspråk 1 (SVA1) är efter orienteringskurser den största gymnasiekursen inom den kommunala vuxenutbildningen (Skolverket 2017). De grupper av SVA-studerande som återfinns inom vuxenundervisningen är mycket heterogena. Det de har gemensamt är att svenska inte är deras modersmål men i övrigt har de mycket varierande erfarenheter av språk. Några behärskar sju språk medan andra aldrig har hört något annat språk än sitt modersmål innan de kom till Sverige. Av de elever som kan mer än ett språk när de kommer till Sverige har några haft en flerspråkig uppväxt och tillägnat sig flera språk implicit medan andra har studerat flera språk explicit.

Hur påverkar den språkliga bakgrunden en inlärares förmåga att lära sig svenska? Har det någon betydelse om svenska är det andra eller det sjunde språket som lärs in? Stämmer påståendet att ju fler språk någon talar desto lättare har hen att lära sig ett nytt eller är det beroende av om de språk eleven behärskar är typologiskt lika det nya språket? Kan det vara så att det är vanan av att studera språk som spelar in så att de inlärare som har den erfarenheten har en fördel framför elever som har en flerspråkig uppväxt? Dessa frågor har väckt mitt intresse. Jag tror att det är lätt att både lärare och klasskamrater fascineras av elever som behärskar många språk och även lär sig svenska på rekordtid. Men det är också viktigt att elever utan tidigare erfarenhet av språkstudier, som kämpar på trots långsam progression, inte förlorar sitt självförtroende. Det är en utmaning för svenska som andraspråklärare att få dessa elever att förstå att deras långsammare inläring inte beror på lägre intelligens eller ambition.

Idag är det allmänt erkänt bland forskare att tidigare språkkunskaper och erfarenhet av att lära sig språk har en positiv inverkan på språkinläring. Även Skolverket ser flerspråkighet som en positiv faktor i undervisningen. I *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska som andraspråk* (Skolverket 2012:1) konstateras: ”Att eleverna redan är flerspråkiga ger goda förutsättningar för att jämföra språkliga strukturer och sätt att uttrycka sig samt att förstärka en metaspråklig medvetenhet, dvs. förmågan att kunna uppmärksamma, samtala om och reflektera över språkliga fenomen.” Jag vill undersöka om tidigare språkkunskaper är en så

avgörande faktor att det i två grupper med vuxenstuderande i ämnet svenska som andraspråk går att se tendens till samband mellan rapporterade tidigare kunskaper i flera språk och studieresultat eller om andra faktorer som påverkar förmågan att lära sig ett nytt språk som vuxen, såsom kognitiva förmågor, motivation och yttre omständigheter har större betydelse.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att pröva om det finns ett samband mellan antalet bakgrundsspråk och studieresultatet i svenska som andraspråk. Detta för att undersöka hur språkbakgrund påverkar elevernas förutsättningar att lära sig svenska. Insikt om elevers språkliga bakgrund och vilken betydelse den har för inläringen kan ge nya perspektiv som kan vara till nytta i undervisningen. I samband med detta undersöks följande frågeställningar:

- Går det att konstatera ett samband mellan vuxna svenska som andraspråkselevers tidigare erfarenheter av olika språk och deras studieresultat?
- Har det någon betydelse för resultatet om eleven har fått sina språkerfarenheter genom språkstudier (formell, explicit inläring) eller genom flerspråkig uppväxt (icke-formell implicit inläring)?
- Påverkar erfarenheter av språk som är besläktade med svenska resultatet mer positivt än språk från andra språkfamiljer?

## **2 Bakgrund och tidigare forskning**

I detta avsnitt redogörs för kriterierna för bakgrundsspråk och för hur bakgrundsspråkens släktskap definieras. Vidare ges en forskningsbakgrund.

### **2.1 Kriterier för bakgrundsspråk**

Med *bakgrundsspråk* menas inlärarens tidigare inlärd språk. Det är svårt att sätta en gräns för hur hög kompetensnivån ska vara för att det ska räknas som att någon kan ett språk. Dock är det som undersöks i studien endast relationen mellan antalet bakgrundsspråk d.v.s. tidigare tillägnade eller inlärd språk och studieresultatet utan hänsyn till kunskapsnivån i språken. Språkstudier medför inte bara kunskaper i det aktuella språket utan även språkliga insikter, inlärningsstrategier och metaspråklig förmåga. Metaspråklig förmåga är förmågan att kunna reflektera kring språk. Metaspråk är språk om språket, till exempel grammatiska termer. Metaspråket underlättar reflektion och medvetenhet om språk. (Kuyumcu 2004)

### **2.2 Språktypologi och språksläktskap**

Svenska är liksom de flesta europeiska språken, de språk som talas i Iran och många indiska språk en del av den indoeuropeiska språkfamiljen (Wikander 2007:12). Dessa språk har ett gemensamt ursprung. De har ett liknande basordförråd för t.ex. släktskapsord och grundläggande grammatiska strukturer gemensamt. Trots detta är svenska och hindi eller persiska mycket olika. Det beror på att språken har varit åtskilda mycket länge och utvecklats på olika sätt. De europeiska språken har alla, även de som inte är indoeuropeiska, blivit påverkade av latinet (Jansson 1997:83). De indoeuropeiska språken som talas i Iran har i sin tur lånat ord och skriftspråk från arabiskan. De stora europeiska indoeuropeiska språkgrupperna är germanska, slaviska och italiska (romanska) språk. Svenska tillhör liksom danska, norska, färöiska och isländska den nordgermanska språkgruppen som utvecklats från fornnordiska. Till den västgermanska språkgruppen hör engelska, tyska, holländska och flamländska.

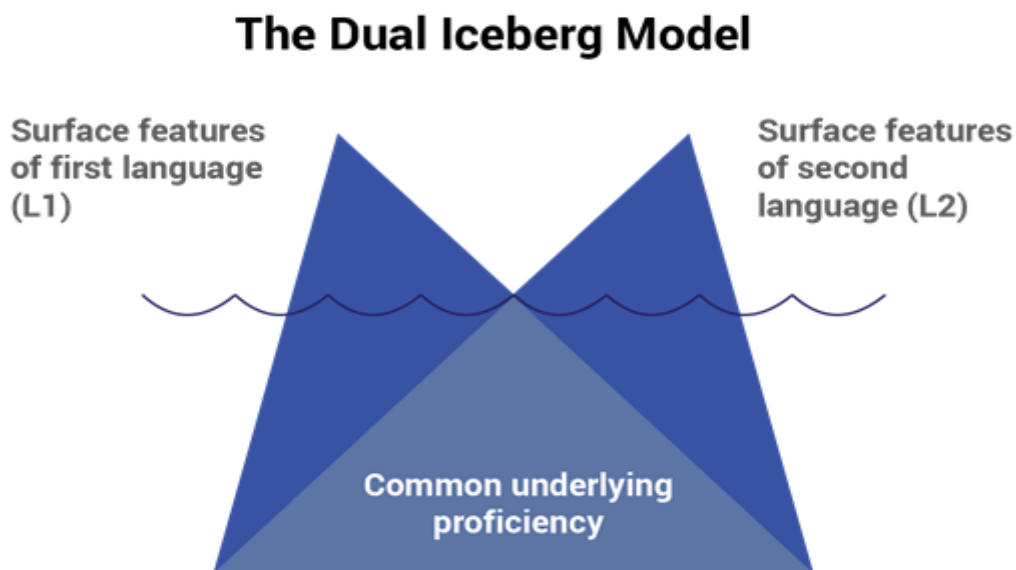
### **2.3 Tidigare forskning**

Forskningen har länge intresserat sig för hur en flerspråkig individs olika språk förhåller sig till varandra och för vilken roll tidigare språk har vid inläringen av ett nytt. Dessa frågor är relevanta för studiens frågeställningar.

### 2.3.1 Hur en individs språk förhåller sig till varandra

Tidigare sågs två/flerspråkighet ur ett *dualistiskt perspektiv* vilket innebar att språk betraktades som separata system som skulle hållas isär. Idealet ansågs vara att behärska två eller flera språkliga system lika bra. Numera betraktas inte språken som separata system utan som en samlad resurs. Redan 1976 publicerade Cummins forskning som visade att hos flerspråkiga individer är språken beroende av varandra. Cummins anser att språk inte är indelade i separata fack utan ingår i en gemensam underliggande språkförmåga, *common underlying proficiency*, (CUP) som han kallar det. Denna förmåga medför en omedveten kunskap om hur språk kan fungera när det gäller till exempel språkliga strategier, böjningsmönster och begreppsbildning. Cummins klassiska bild av CUP är som ett isberg där den osynliga delen under ytan är den underliggande språkförmågan varifrån det sticker upp toppar ovanför ytan. Topparna innehåller språkdragen för de olika språken. (Cummins 1976)

**Figur 1** Tvåspråkig förmåga som ett dubbelt isberg



(Cummins 1976)

Cook (1991:112) talar om att två- och flerspråkiga har en *multikompetens* och utnyttjar sin samlade kunskap från de språk de behärskar. Francois Grosjean betonar även han att tvåspråkighet är mer komplext än att behärska två separata språkliga system ” The bilingual is



not the sum of two (or more) complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration” (Grosjean 2010:75). Garcia (2009) introducerade begreppet *dynamisk tvåspråkighet*. Med begreppet vill hon beskriva den förmåga en två- eller flerspråkig person har, att använda sina olika språk i olika sammanhang beroende på vilket språk som passar bäst eller behärskas bäst för ändamålet. I samtal med andra två- eller flerspråkiga är det också naturligt att kodväxla (byta språk, ibland mitt i en mening). Det är ett tecken på god språkbehärskning, inte motsatsen. García (2009) har lagt till en dimension till begreppet *transspråkande* som ursprungligen myntades av Williams 1996 om växlande mellan språk i undervisningen, nämligen att begreppet också handlar om enskilda individers språkbruk. Med denna utvidgning av begreppet betyder transspråkande både den enskilda individens dynamiska flerspråkighet och ett synsätt som innefattar användning av elevernas språkliga resurser i undervisningen. Wei (2017) menar att människor har en *transspråkande instinkt* som gör att vi har en drift att använda hela vår fysiska och kognitiva kapacitet för att kommunicera. Detta inbegriper det som vi traditionellt benämner språk såväl som kroppsrörelser och ansiktsuttryck.

### **2.3.2 Tidigare språks roll vid inläringen av ett nytt**

Med *förstaspråk* (L1) menas det eller de språk som tillägnas i mycket tidig ålder (infödda språk). Det är det språk en individ tillägnat sig först, genom att ha exponerats för detta språk genom föräldrar eller andra vårdnadshavare (Abrahamsson & Bylund 2012:154). L1 tillägnas omedvetet, lagras implicit och används automatiskt (Hammarberg 2016:36). Barn som tillägnat sig två språk i tidig ålder har två förstaspråk vilket gör att de har ett uttal som är på förstaspråkstalarnivå i båda språken men de har inte kunskap om syntax som de kan dra nytta av när de lär sig ytterligare ett språk (Ladberg 2000:45).

Flera forskare har intresserat sig för förstaspråkets negativa påverkan på *målspråket* (det språk som ska läras in). 1953 myntade Weinreich begreppet *interferens* (Hammarberg 2004:31). Med interferens menades att inläroaren tillämpar språkregler från sitt förstaspråk på målspråket så att resultatet blir negativt. När första språket hade en positiv inverkan på målspråket kallades det *facilitering*. Numera är termen *transfer* vanligare. Transfer används om överföring från ett språk till ett annat oavsett om resultatet blir positivt eller negativt. 1977 introducerade Eckman *markeringsdifferentialhypotesen* (Eckman 1977:321). Även denna hypotes fokuserar på förstaspråkets negativa påverkan på målspråket. Eckman menade att det finns *universella tendenser* bland världens språk. Med det menas vissa språkliga egenskaper är mer vanligt förekommande. Egenskaper som finns i många språk är lågt markerade (eller

omarkerade) medan egenskaper som förekommer i få språk ses som högt markerade (eller bara markerade). Enligt Eckmans teori uppstår inlärningssvårigheter bara om L2-struktur och L1-struktur skiljer sig åt och L2-strukturen är mer markerad (ovanligare) än L1-strukturen. Senare forskning har visat att detta inte helt stämmer. Hyltenstam (1984) visade att oavsett vilket förstaspråk inlärarna har tenderar de att placera negationer före förstaverbet. Så även om förstaspråket har samma markerade struktur som andraspråket använder sig inläraren av en omarkerad (vanlig) struktur.

Efter att tidigare forskare främst intresserat sig för förstaspråkets påverkan på målspråket har några forskare på senare tid intresserat sig för hur även andra bakgrundsspråk påverkar inlärning. *Tredjespråksforskning* i Sverige startade vid Stockholms Universitet på 1990-talet när Björn Hammarberg, professor i allmän språkvetenskap vid Institutionen för lingvistik, började undersöka hur förstaspråket **och** andra språk påverkar svenska som tredjespråk (Bardell, Falk & Lindqvist 2016:8). Tredjespråksforskning är också intressant för undervisning av flerspråkiga i engelska inom svenska grund- och gymnasieskolan och för undervisning av moderna språk som i Sverige lärs in efter engelska. Inom tredjespråksforskningen undersöks skillnaden i de förutsättningar som finns för att lära sig sitt första icke-infödda språk från de förutsättningar som finns vid inlärning av ytterligare ett språk.

Språk som lärs in senare (icke-infödda språk) lärs in explicit och benämns *andraspråk (L2)*. Ibland avser benämningen andraspråk ett språk som lärs in i en miljö där språket är majoritetsspråk medan ett språk som lärs in enbart i skolsituation och inte praktiseras utanför klassrummet kallas *främmande språk* (Abrahamsson & Bylund 212:157) I den här uppsatsen görs inte den åtskillnaden i terminologin utan andraspråk definieras utifrån det kognitiva perspektivet som det första språket som *lärs in explicit* oavsett i vilken miljö det lärs in. Enligt Hammarberg (2016:36) kan dock den explicita kunskapen i ett L2 efterhand automatiseras och ersättas med implicit kompetens genom praktisk användning.

I många fall benämns alla icke infödda språk L2 men när tidigare språks betydelse för inlärningsprocessen studeras specifikt som i denna studie är det relevant att skilja på L2 och L3. Vid L3-inläring finns påverkansfaktorer som inte finns vid L2-inläring. En faktor är erfarenhet av explicit språkinläring som medfört metaspråkliga insikter och inlärningsstrategier.

L3 behöver inte vara det språk som personen senast lärt sig, eller just språk nummer tre. Det viktiga är att inläraren har en bakgrund med minst två språk varav ett är explicit inlärt. Vid

inläring av ytterligare språk uppstår inga nya kognitiva nivåer. Därför betecknas även dessa som L3 (Hammarberg 2016:39).

*Hufeisens faktormodell* från 1998 belyser skillnader i förutsättningar för att lära sig L1, L2 och L3 genom att hävda att det succesivt tillkommer nya faktorer som påverkar språkinläringen av L1, L2 och L3 (Hammarberg 2016:37). Faktorer som påverkar inläringen är:

- Vid *L1-inläring* allmän språkinlärningsförmåga, ålder, inlärningsmiljö
- Vid *L2-inläring* förutom de faktorer som påverkar L1-inläringen, känslomässiga faktorer som motivation, attityd och individuell livserfarenhet, och kognitiva faktorer som språklig medvetenhet och inlärningsstrategier och nivån på kunskap i L1.
- Vid *L3-inläring* tillkommer främmandespråks-specifika faktorer som strategier för främmandespråksinläring samt interimsspråksutveckling och kunskaper i L2 (för inlärares är L2 fortfarande ett språkligt system under utveckling, därav interimsspråksutveckling).

*Interimsspråk* eller *inlärarespråk* är inlärares språkliga system som är under utveckling på väg mot målspråket dvs den enskilde inlärares version målspråket i det inlärningsstadium hen befinner sig för tillfället. (Abrahamsson & Bylund 2012:154)

Då en av studiens frågeställningar är om det har någon betydelse för resultatet om eleven fått sina tidigare språkkunskaper genom språkstudier (L2, L3) eller genom flerspråkig uppväxt (två L1) är det relevant att undersöka vilket av bakgrundsspråken, L1, eller L2 som främst påverkar inläringen av ett nytt språk. Det finns olika teoretiska modeller som har olika syn på vilket av bakgrundsspråken som används för *transfer* av främst *syntax* (meningsbyggnad) till målspråket. Enligt *The cumulative enchantment model for Language Acquisition* (Flynn, Foley & Vinnitskaya 2004) kan erfarenhet från alla tidigare språk användas vid språkinläring. L1 har ingen särställning. *The typological primacy model* Rothman (2010) hävdar att vilket språk som används för transfer beror på inlärares uppfattning om vilket språk som liknar målspråket mest. Den modell som är mest intressant för den här studien kallas *L2-statusfaktorn* (Ursprungligen från Williams & Hammarberg 1998, vidareutvecklad av Bardel & Falk 2007 och senare) hävdar att L2 inte L1 påverkar L3. Teorin om *L2-statusfaktorn* grundar sig på neurolingvistisk forskning. Genom att studera vilka delar av hjärnan som används vid lagring av språkliga kompetenser förklaras vilket bakgrundsspråk som aktiveras vid språkinläring, L1 eller L2. *A neurolinguistic theory of bilingualism* är en neurolingvistisk forskningsteori av Paradis (2004) som går i linje med detta. Paradis förklarar att det omedvetet tillägnade L1 som

lagras implicit och används automatiskt, aktiverar andra delar av hjärnan än ett medvetet inlärt L2 som lagras explicit och medvetet kontrolleras vid användning. Enligt Paradis (2004) stöds förstaspråkets fonologi, morfologi och syntax av ett proceduralt minne och andraspråket/tredjespråket av ett deklarativt minne. Att L2 och L3 lagras i samma minnessystem anses förklara att L2 snarare än L1 aktiveras vid tredjespråksinläring. (se Tabell 1).

**Tabell 1** Minnessystemens ansvarsområden (Paradis 2004)

<b>Procedurala minnet</b>	<b>Deklarativa minnet</b>
fonologi L2/L3	fonologi L1
morfologi L1	morfologi L2/L3
syntax L1	syntax L2/L3
lexikon L1 (ordböjning)	lexikon L2/L3 (ordböjning)
ordförråd funktionsord L1	ordförråd innehållsord L1
	ordförråd L2/L3

Inom forskarvärlden råder oenighet om transfers betydelse. Anhängare av *Pienemanns processbarhetsteori* hävdar att transfer endast förekommer i positiv bemärkelse när inläraren har lärt sig (kan processa) en struktur. Då automatiseras den snabbare med hjälp av transfer. I övrigt anser anhängare av processbarhetsteorin att inläraren följer generella inlärningsgångar helt opåverkat av transfer från bakgrundsspråk (Falk 2016:109). Bohnacker (2006) utmanade denna tolkning av processbarhetsteorin i en studie. I studien jämförde hon två grupper av inlärare av tyska med svenska som L1. Den ena gruppen som studerade tyska som L3 och hade engelska som L2 gjorde ordföljdsfel där de bröt mot V2-regeln.<sup>1</sup> Eleverna i den andra gruppen studerade tyska som L2. De gjorde inte detta ordföljdsfel utan placerade verbet på rätt ställe redan från början. Detta kan anses bekräfta L2-transferhypotesen. Det pågår fortfarande en debatt om transfers betydelse enligt Falk (2016:110). Ovan nämnda teorier fokuserar på syntax men beträffande ordinläring förhåller det sig annorlunda.

Bartolotti och Marian har i sin studie (2015) lärt ut ett artificiellt språk bestående av ord som ortografiskt liknade engelska och/eller tyska ord. Inlärarna var tvåspråkiga i tyska och engelska. Resultatet visade att de tvåspråkiga inlärarna använde sig av båda språken som stöd

---

Enligt V2- regeln ska verbet alltid komma på andra plats i huvudsats. Vilket medför att om meningens börjar med något annat än subjekt blir ordföljden omvänd Ex: **Jag jobbar** idag. Idag **jobbar jag**.

för att lära in de nya orden. Likheten med ett ord som existerade i ett av språken gjorde det nya ordet lättare att minnas. Det fanns däremot ingen additiv effekt som gjorde att ord som var liknande på både engelska och tyska var lättare att lära in än de som endast liknade ett av språken. Hultén (2011) menar att det är lättare att lära sig nya språk ju fler språk man kan. Detta beroende på att om man kan flera språk finns det fysiska kopplingar mellan modersmålets ord för en viss företeelse och ordet för den företeelsen på flera av de andra språkens ord för samma sak. I Hulténs avhandling *Neural correlates of language learning in adults* beskrivs fem studier där hjärnaktivitet registreras på försökspersoner vid verbal inläring. I avhandlingens abstrakt konstateras ”*The thesis shows that learning novel phonological word forms, either in the native tongue or when exposed to a foreign phonology, activates the brain in similar ways.*” Detta motsäger inte Paradis teori om att L1 och L2 aktiverar olika delar av hjärnan då även han anser att det deklarativa minnet ansvarar för ordförrådet även för L1, åtminstone beträffande innehållsord.

Studier av Ringbom (1978) om hur tidigare inlärd språk påverkar ordinläring och ordanvändning beskrivs av Lindqvist (2016:66). Ringbom har studerat elever i Finland med antingen finska som L1 och svenska som L2 eller vice versa. Eleverna har studerat engelska som L3. Ringbom etablerar begreppen *Transfer of form* och *Transfer of meaning*. Med *Transfer of form* menar han att eleven lägger in ett ord från L2 eller L1 i en L3 mening eller använder sig av så kallade *falska vänner*, det vill säga ord som har samma form men olika betydelse på två språk som till exempel *semester* som betyder *termin* på engelska. Med *Transfer of meaning* menas direktöversättningar av uttryck och formuleringar från ett språk till ett annat. Exempel: *Du har fel -You have wrong* och *He was born in 1968-Han var född i 1968*. Detta är exempel på transfer som medför avvikelser från målspråket och därför är lätt att upptäcka, medan positiv transfer kanske förekommer oftare men inte lika uppenbar. Negativ transfer behöver inte medföra felaktiga strukturer utan kan visa sig i form av att inläraren undviker strukturer som inte förekommer i bakgrundsspråken eller överanvänder en struktur som är vanligare i ett annat språk. Ringbom kom fram till att *Transfer of form* förekommer mest i början av inlärningsprocessen och främst från svenska oavsett om inläraren hade svenska eller finska som L1, antagligen beroende på att svenska och engelska är mer typologiskt lika än finska och engelska. *Transfer of meaning* däremot skedde nästan uteslutande från L1 till L3 och förekom senare i inlärningsprocessen. *Interlanguage transfer of function words* är en studie av De Angelis (2005) som visar att transfer av L2 funktionsord dominerar när L2 och L3 är typologiskt lika. Spansktalande personer med franska som L2 använde transfer från båda språken när de

studerade italienska medan spankttalande med engelska som L2 nästan uteslutande använde spanska (Lindqvist 2016:69).

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att bakgrundsspråken påverkar inläringen av målspråkets olika nivåer som syntax, ordförråd m.m. på skilda sätt beroende av om språket är implicit tillägnat, eller explicit inlärt. Vidare skiljer sig betydelsen av bakgrundsspråkens typologiska likhet med målspråket åt, för olika delar av den språkliga förmågan.

### **3 Metod**

Studiens syfte har varit att undersöka bakgrundsspråkens betydelse vid språkinlärning och mer specifikt att pröva om antagandet att det finns ett positivt samband mellan antalet bakgrundsspråk och studieresultat i svenska som andraspråk stämmer. Studien är hypotesprovande med ett deduktivt arbetssätt. Antaganden provas för att se om de kan bekräftas. Då insamlade data bearbetas med statistiska metoder är metoden att betrakta som kvantitativ. Kvantitativa data associeras ofta med frågeformulär och observation men kan produceras med flera olika forskningsmetoder som till exempel innehållsanalys av intervju-utskrifter (Denscombe 2016:350).

#### **3.1 Urval av respondenter**

Urvalet av respondenter är ett bekvämlighetsurval eftersom jag har studerat de elever jag undervisar. De faktorer som jag undersöker är dock inte sådana att de påverkas av att jag är deras lärare vilket hade kunnat vara fallet om jag till exempel intervjuat dem om attityder till undervisningen. Deltagarna är vuxna elever som studerar svenska som andraspråk på halvfart under dagtid. De studerar vid ett privatägt utbildningsföretag som bedriver vuxenundervisning i Stockholm. Eleverna är både män och kvinnor. Den yngsta deltagaren är 19 och den äldsta 49 år. Nio av trettiofem deltagare som gjorde skrivuppgiften *Mina språk* avbröt senare kursen före betygsdatum. Det var inte heller 100 % av kursdeltagarna som lämnade in skrivuppgiften. Slutligen återstod 26 informanter som deltog i studien och det är deras texter och provmaterial som utgör grunden för analysen.

#### **3.2 Material**

Informationen om elevernas språkliga bakgrund har hämtats från skrivuppgiften *Mina språk* som eleverna gör vid kursstart. Uppgiften är inte en betygsgrundande examinationsuppgift utan den används för att läraren ska få en första uppfattning om elevens skriftliga förmåga. I uppgiften ska eleverna bland annat berätta om vilka språk de kan, var de har lärt sig språken och var, när och hur de använder de olika språken (se bilaga A och B). Genomläsning av elevuppgiften ger inte enbart kvantitativ information om hur många språk eleven behärskar. Det är en reflekterande text som ger läraren en bild av elevens tankar kring sin språkbehärskning. Kvantitativa data d.v.s. antalet rapporterade bakgrundsspråk hos varje individ har erhållits genom innehållsanalys av elevtexterna. I instruktionen till skrivuppgiften

uppmannades eleven att berätta hur många språk hen kan, hur hen har lärt sig dem och när/var /hur eleven använder dem.

För att mäta nivån på kunskap i svenska språket användes *Nationella proven för Svenska som andraspråk 1*. Provet består av tre delprov som prövar muntlig framställning, läsförståelse och skriftlig framställning. Vid det muntliga provet håller eleven ett informerande anförande inför grupp. Läsförståelseprovet innebär att eleven läser texter av både skönlitterär och sakprosakaraktär och svarar på frågor om texterna. Provet prövar tre läsförståelseprocesser som beskrivs i PISA (Programme for International Student Assessment). De är:

- Att hitta information och dra enkla slutsatser
- Att tolka och sammanföra
- Att reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk

Vid skrivprovet får eleverna välja på fyra olika skrivuppgifter med anknytning till texterna i det texthäfte som använts under läsförståelseprovet. Förutom själva skrivandet prövas förmågan att hantera information från andra texter och infoga dem i den egna texten. (Skolverket 2018) De olika delprovsbetygen sammanställs till ett sammanlagt provbetyg enligt en tabell. I studien görs främst jämförelser mellan det sammanlagda betyget och provresultat men i tabellerna 5, 6 och 7 görs jämförelser mellan de olika delprovresultaten och antalet bakgrundsspråk.

### **3.3 Avgränsningar, validitet och reliabilitet**

God validitet innebär att studien undersöker det den är tänkt att undersöka medan god reliabilitet innebär att vi gör det på ett tillförlitligt sätt (Patel & Davidson 2016:102). I studien tillfrågas informanterna skriftligt om vilka språk de kan och hur de lärt sig dem. Kunskap är ett abstrakt fenomen som kan vara svårt att definiera. Hammarberg (2016) hänvisar till Missler (1999:283) som skriver att strategianvändningen tenderar öka ju fler tidigare språk en person är *bekant* med. Med stöd av detta anser jag att det är relevant att även räkna med språk som informanterna har en begränsad kompetens i. I denna studie undersöks därför relationen mellan antalet rapporterade bakgrundsspråk och studieresultat oavsett kvalitet på kunskapen.

Jag har vid genomläsning av texterna inte funnit någon anledning att tvivla på att eleverna har de språkerfarenheter de påstår sig ha. Här följer några citat från elevtexter som exempel på hur de beskriver sina språkkunskaper.

”Därför jag har arabiska som är min pappas modersmål och jag kan arabiska flytande även kurdiska som är min mammas modersmål den jag fick lära mig när jag var liten”.



”Mitt hemspråk är vitryska. Det finns två officiella språk i Vitryssland: ryska och vitryska. Större delen av befolkning kan tala båda språk, Jag kan tänka och tala på ryska och lite mindre på ukrainska. Jag började studera engelska i femte klass.” (I det här fallet frågade jag eleven om hon menade att hon kunde ukrainska också vilket hon bekräftade.)

”Förresten är turkiska mitt modersmål som jag växta upp med detta och som jag använder nästan varje dag. Men jag är ännu duktigare att prata på bulgariska än turkiska eftersom jag faktiskt växta upp i Bulgarien och där pluggade jag till gymnasial nivå”

Sambandet mellan antalet bakgrundsspråk och betyg fastställs med statistiska program som även räknar ut signifikansen vilket ger information om hur stor risken är att resultatet är en tillfällighet. Detta medför reliabilitet för undersökningen av samband mellan dessa faktorer. Att det finns ett påvisat samband behöver inte innebära att den ena faktorn är en konsekvens av den andra utan även andra faktorer kan påverka. Se vidare i *6.1 Metoddiskussion*.

### 3.4 Bearbetning och analys av materialet

Efter genomläsning av skrivuppgiften *Mina språk* har i en tabell har antecknats vilka språk var och en av deltagarna uppger sig ha någon kunskap i. Efter Nationella provets genomförande har i samma tabell antecknats varje elevs resultat dels på delproven dels det sammanslagna provresultatet vilket räknats ut med hjälp av en matris som finns i Skolverkets lärarhandledning till provet. I nedanstående tabell har provresultat tagits bort. Alla språk som inte är L1 eller L2 betecknas som L3. (se 2.3.2)

**Tabell 2** *Elevernas angivna språkkunskaper*

Elev	L1	L2(studerat språk)	L3 (studerat språk)
1	arabiska		
2	arabiska		
3	franska		
4	ryska	engelska	
5	hebreiska	engelska	
6	arabiska	engelska	
7	arabiska	engelska	
8	spanska	engelska	
9	arabiska/kurdiska	engelska	
10	japanska/koreanska	engelska	
11	turkiska/ bulgariska	engelska	
12	ryska	lettiska	engelska
13	bulgariska	ryska	engelska
14	tigrinja/amhariska	engelska	
15	vitryska/ukrainska	ryska	engelska
16	arabiska	engelska	

Elev	L1	L2 (studerat språk)	L3 (studerat språk)
17	pashto /dari/persiska	engelska	
18	arabiska	engelska	
19	arabiska	engelska	franska
20	serbiska	engelska	
21	arabiska	engelska	
22	kurdiska/ persiska	engelska	
24	ungerska	engelska	tyska
25	arabiska	engelska	
26	turkiska/bulgariska	ryska	engelska

För att ta reda på om det finns ett linjärt samband (ju mer av den ena variabeln desto mer av den andra eller omvänt ju mer av den ena desto mindre av den andra) har en korrelationsanalys gjorts i statistikprogrammet SPSS. *Korrelation* anger styrkan och riktningen av ett samband mellan två eller flera variabler. Korrelationen anges ofta med en *korrelationskoefficient*. Vid analysen användes Pearsons korrelationskoefficient som är en vanlig metod. Den används när båda variablerna kan mätas med en kvotskala. Med kvotskala menas att det finns numeriska värden som kan rangordnas och är ekvivalenta (lika stora steg mellan varje värde). Det finns också en nollpunkt. Detta stämmer in på antal språk och betyg. Betygen anges visserligen med bokstäver men omvandlas lätt till siffror. Betyget F anges som noll och övriga betyg rangordnas i stigande skala med lika stora steg mellan varje värde, vilket innebär att betyget A motsvarar siffran 5. Antal bakgrundsspråk har också ett nollvärde även om det inte är representerat här då det handlar om vuxna som studerar svenska som andraspråk. Antalet språk beräknas med heltal som är ekvivalenta. De olika värdena för i det här fallet variablerna bakgrundsspråk och betyg matas in i programmet som sedan beräknar korrelation och signifikansnivå. Signifikansnivån visar hur stor risk det är att resultatet beror på en tillfällighet. Statistikprogrammet kommer fram till detta genom att beräkna sannolikheten P att få minst så stor skillnad som konstaterats mellan det observerade värde som ett slumpmässigt urval ger och det värde som förväntas enligt en nollhypotes (ett antagande att det inte finns något samband), givet att nollhypotesen är sann. Om sannolikheten att resultatet beror på en tillfällighet är liten förkastas nollhypotesen och resultatet anses vara signifikant (statistiskt säkerställt). Om sannolikheten är stor förkastas den inte och resultatet betraktas inte som signifikant (Vejde & Leander 2000).

### **3.5 Etiska aspekter**

Vetenskapsrådet har utformat följande fyra övergripande etiska krav på humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning – informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Patel & Davidson 2016:63).

Dessa krav uppfylls i den här studien genom att eleverna har fått muntlig och skriftlig information om studien (se missivbrev bilaga C). De har blivit informerade om att de kan välja att inte delta i studien utan att de behöver ange någon orsak. Dock har ingen elev valt att avstå från medverkan. Elevernas namn är ersatta med nummer för att inte avslöja identitet. De insamlade uppgifterna används inte till något annat ändamål än denna studie. De kommer att raderas när uppsatsen är klar.

## 4 Resultat

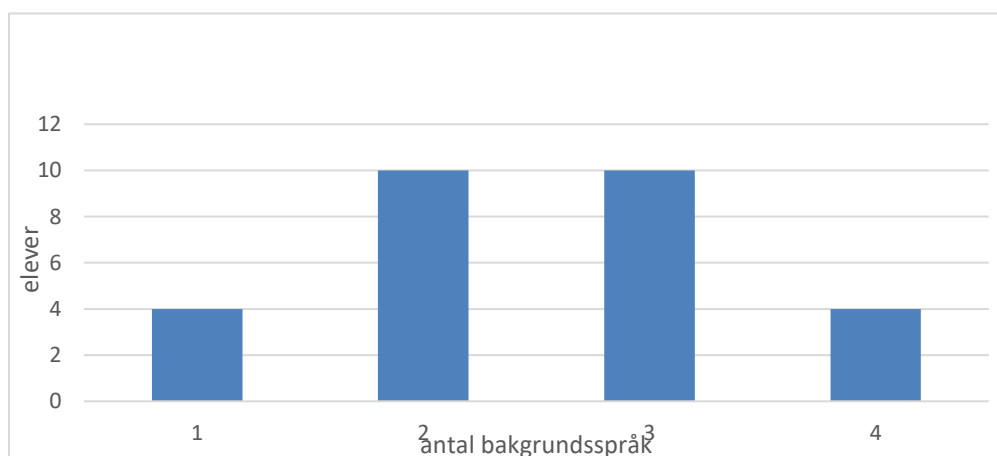
De 26 deltagarna i studien har 19 olika L1. Arabiska är som L1 för 10 elever är det dominerande modersmålet. Engelska är det vanligaste studerade språket. 22 av de 26 deltagarna har studerat engelska. Medelvärdet för hur många språk som eleverna anger att de har kunskap i förutom svenska är 2,5 och medelbetyget ligger på 2,4 dvs något närmare D än C. Ingen elev har A som sammanlagt provbetyg. Se tabell 3.

**Tabell 3** Medelvärde och standardavvikelse för antal språk, betyg och ålder.

variabel		medelvärde	standardavvikelse	min	max
antal språk		2,5	0,8	1	4
betyg <sup>2</sup>		2,4	0,9	0	4
ålder		29	7,6	19	49

I Figur 2 kan utläsas hur många elever som sade sig ha kunskap i 1, 2, 3 eller 4 språk förutom svenska. De flesta eleverna uppgav sig ha kunskap i två eller tre språk förutom svenska. De elever som uppgav ett bakgrundsspråk var lika många som de som angav fyra språk. Detta gör figuren symmetrisk.

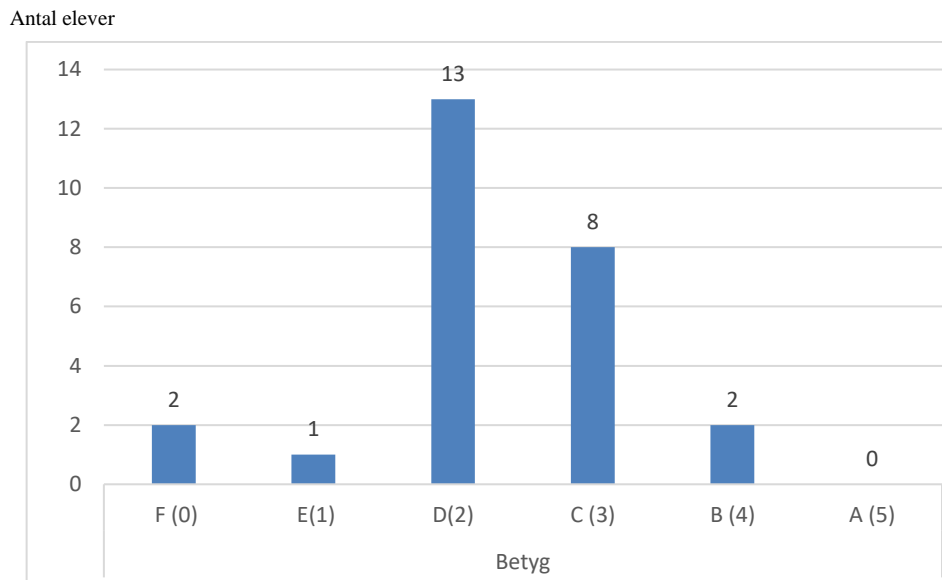
**Figur 2** Antal elever som angav 1, 2, 3 eller 4 bakgrundsspråk



<sup>2</sup> Betygen är omräknade till siffror enligt följande F-0, E-1, D-2, C-3, B-4, A-5

Av figur 3 kan utläsas hur många elever som hade ett specifikt betyg som sammanlagt betyg på Nationella provet SVA 1. Ingen elev hade A som sammanlagt betyg. D är det mest frekventa betyget.

**Figur 3** *Betygsfrekvens*



#### 4.1 Samband mellan antal språk och betyg

För att ta reda på om det finns ett linjärt samband har en korrelationsanalys gjorts i statistikprogrammet SPSS. Vid analysen användes Pearsons korrelationskoefficient som är den vanligaste metoden. Efter att ha matat in två värden för varje elev, antal självrapporterade bakgrundsspråk och betyg (omvandlat till sifferbetyg) erhöles tabell 4.

**Tabell 4** *Korrelation mellan antal bakgrundsspråk och betyg*

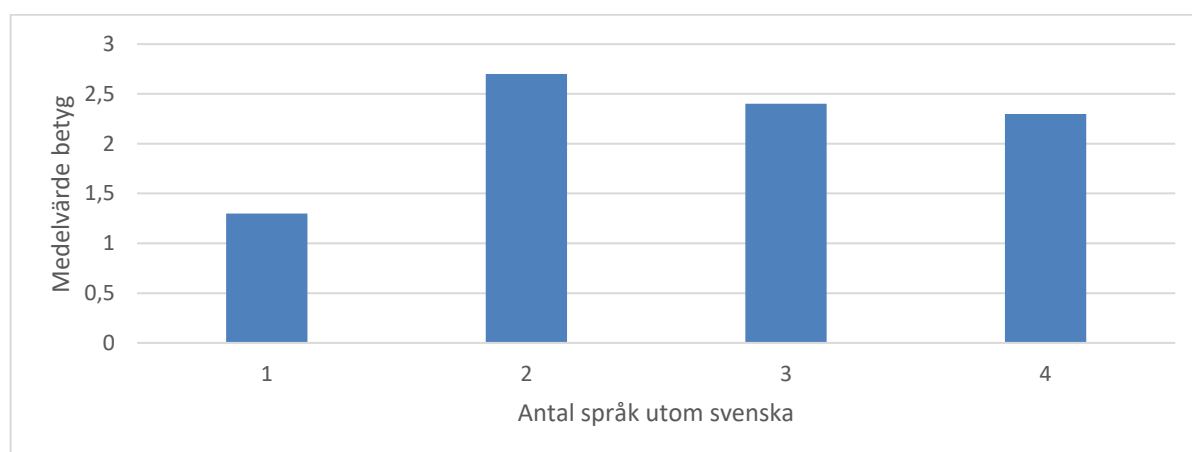
		Språk	Betyg
språk	Pearson korrelation	1	,114
	Sig. (2-tailed)		,578
	N	26	26
betyg	Pearson korrelation	,114	1
	Sig. (2-tailed)	,578	
	N	26	26

I tabell 4 finns *språk* och *betyg* med två gånger, vågrätt och lodrätt. I skärningspunkten mellan antal språk och betygsvärde finns ,114 (0,114). Avrundat till två decimaler visar det på ett svagt positivt samband på 11%. Sambandet kan sägas vara starkare ju närmare 1 (100%) det kommer. Med ett minustecken framför hade det istället visat ett negativt samband – ju färre språk desto högre betyg.

*Sig.* Betyder signifikansnivå och ,578 står för att det avrundat till två decimaler är 58% risk att sambandet är en tillfällighet. Vanligtvis krävs att det är högst 5% risk dvs en signifikansnivå på högst 0,05. Ett samband på 11% är för svagt för att räknas som statistiskt säkerställt och kan vara en tillfällighet. Därmed går det inte att med undersökningen bekräfta antagandet att ju fler språk någon kan desto lättare är det att lära sig ett nytt. Det kan bero på att det inte finns ett linjärt samband. Betygsnivån ökar inte i paritet med antal språk. N 26 visar att det fanns 26 deltagare i undersökningen.

Korrelationsanalysen visar endast om det finns ett linjärt samband med en parallell ökning av antalet bakgrundsspråk och betygsnivån medan stapeldiagrammet i figur 4 visar att de som kan två språk förutom svenska har högre medelbetyg än de som kan tre eller fyra språk. Differensen är 0,3. Däremot har de elever som bara kan ett språk förutom svenska ett lägre betygsmedelvärde än övriga. Differensen mellan elever med ett språk utöver svenska och elever med två språk utöver svenska är 1,3.

**Figur 4** Medelvärde provbetyg i relation till antalet bakgrundsspråk



Beräkningar har även gjorts för korrelationen mellan antal språk eleven uppger sig kunna och resultaten på de olika delproven. I tabell 5 anges korrelation mellan antalet bakgrundsspråk och elevernas resultat på det *muntliga* delprovet. Detta kan jämföras med tabell 6 som illustrerar *skrivresultatet* och tabell 7 som visar resultat på *läsförståelse*. Resultaten är liknande de som gavs vid beräkningen av korrelation mellan antal språk och de sammanlagda provresultaten med en skillnad beträffande läsförståelseprovet. (se Tabell 7) Här visas ett svagt negativt samband. Även i dessa beräkningar är signifikansnivån över 50 % och därmed kan inget samband sägas vara statistiskt säkerställt.

**Tabell 5** *Korrelation mellan antalet bakgrundsspråk och resultatet på det muntliga delprovet*

		Antal språk	Resultat på det muntliga delprovet
språk	Pearson korrelation	1	,116
	Sig. (2-tailed)		,571
	N	26	26
tala	Pearson korrelation	,116	1
	Sig. (2-tailed)	,571	
	N	26	26

Tabell 6 visar samband mellan antalet språk och skrivprovets resultat.

**Tabell 6** *Korrelation mellan antal språk och resultatet på skrivprovet*

		Antal språk	Resultat skrivprov
språk	Pearson korrelation	1	,130
	Sig. (2-tailed)		,526
	N	26	26
skriva	Pearson korrelation	,130	1
	Sig. (2-tailed)	,526	
	N	26	26

Slutligen visas samband mellan antalet språk och resultatet på läsförståelseprovet.

**Tabell 7** Korrelation mellan antal bakgrundsspråk och resultat för läsförståelseprov

		Antal språk	Resultat läsförståelseprov
språk	Pearson korrelation	1	-,116
	Sig. (2-tailed)		,573
	N	26	26
läsa	Pearson korrelation	-,116	1
	Sig. (2-tailed)	,573	
	N	26	26

## 4.2 Samband mellan kunskap i typologiskt liknande språk och provresultat

För att besvara frågeställningen om språkkunskaper i språk som är nära besläktade med svenska påverkar resultatet mer positivt än språk från andra språkfamiljer har tre sambandsberäkningar gjorts. Först har sambandet mellan betygsnivå och antalet indoeuropeiska språk beräknats (tabell 8). Sedan har beräkningen begränsats till samband mellan betygsnivå och antalet **europiska** indoeuropeiska språk (Tabell 9). Till sist har sambandet mellan de närmast besläktade indoeuropeiska språken, germanska språk har beräknats (tabell 10). I de fall eleverna inte har tidigare erfarenhet av t.ex. indoeuropeiska språk har siffran 0 matats in. Därför är N fortfarande 26. De språk som finns representerade bland informanterna som inte är indoeuropeiska är: ungerska, turkiska, arabiska, hebreiska, tigrinja, amhariska, japanska och koreanska. Se 2.2 om språktypologi och släktskap.



**Tabell 8** Korrelation mellan betyg och antalet indoeuropeiska bakgrundsspråk

		Betyg	Indoeuropeiska språk
betyg	Pearson korrelation	1	,088
	Sig. (2-tailed)		,668
	N	26	26
indoeuropeiska	Pearson korrelation	,088	1
	Sig. (2-tailed)	,668	
	N	26	26

Vid beräkning av korrelation mellan antalet europeiska indoeuropeiska språk och betygsnivån (Tabell 9) faller förutom de icke indoeuropeiska språken även persiska, dari, pashto och kurdiska bort.

**Tabell 9** Korrelation mellan betyg och antalet europeiska indoeuropeiska språk

		Betyg	Europeiska indoeuropeiska språk
betyg	Pearson korrelation	1	,190
	Sig. (2-tailed)		,354
	N	26	26
europeiska	Pearson korrelation	,190	1
	Sig. (2-tailed)	,354	
	N	26	26

Vid beräkning av korrelationen mellan betygsnivå och antalet germanska språk eleven behärskar sedan tidigare konstateras ett samband på 37%. (Tabell 10) Signifikansnivån är 6% vilket inte är så långt från 5% den gräns som ofta används för att ett värde ska betraktas som statistiskt säkerställt. De germanska bakgrundsspråk som finns representerade bland informanterna är engelska och tyska.

**Tabell 10** *Korrelation mellan betyg och antalet germanska bakgrundsspråk*

		Betyg	Germanska språk
betyg	Pearson korrelation	1	,368
	Sig. (2-tailed)		,064
	N	26	26
germanska	Pearson korrelation	,368	1
	Sig. (2-tailed)	,064	
	N	26	26

### 4.3 Samband mellan antalet *studerade* språk och provbetyg.

En frågeställning är om det har någon betydelse om eleven har fått sina språkkunskaper genom språkstudier eller genom flerspråkig uppväxt. Språk som har studerats är engelska, franska, tyska, arabiska, ryska och lettiska. En beräkning av sambandet mellan antal språk som eleven har studerat och provbetyget visar inte heller något samband som är statistiskt säkerställt då signifikansnivån är 60%. Se Tabell 11.

**Tabell 11** *Korrelation provbetyg och antalet studerade språk*

		Betyg	Antal studerade språk
betyg	Pearson korrelation	1	,109
	Sig. (2-tailed)		,597
	N	26	26
antal studerade språk	Pearson korrelation	,109	1
	Sig. (2-tailed)	,597	
	N	26	26

## 5. Analys och diskussion

I detta avsnitt besvaras frågeställningarna med analys av studiens resultat kopplat till teoretisk bakgrund. Inledningsvis adresseras följande två frågeställningar:

- *Går det att konstatera ett samband mellan vuxna svenska som andraspråkselevers tidigare erfarenheter av olika språk och deras studieresultat?*
- *Har det någon betydelse för resultatet om eleven har fått sina språkerfarenheter genom språkstudier (formell, explicit inläring) eller genom flerspråkig uppväxt (icke-formell implicit inläring)?*

Det går inte att besvara frågeställningarna separat utifrån studien eftersom de elever som hade två L1 dessutom hade studerat ett L2. För att besvara frågan hade det behövts elever med två L1 och svenska som L2 för att jämföra med.

Pearsons korrelationskoefficient som användes för att bearbeta data är passande för att mäta linjära samband som sambandet mellan antalet bakgrundsspråk och resultatet på Nationella provet. Däremot påvisar den inte ickelinjära samband där det finns ett samband mellan två företeelser men en ökning av den ena inte innebär en ökning av den andra. Till exempel som att det finns samband mellan ren disk och diskmedel men disken blir inte renare ju mer diskmedel som används. Resultaten visar att det inte går att påvisa några tillräckligt starka linjära samband. Det medför att en stor del av analysen har ägnats åt att undersöka ett linjärt samband som inte gick att påvisa vilket känns otillfredsställande, dock är det naturligt vid hypotesprövande att resultatet kan bli att hypotesen förkastas. Patel & Davidsson (2011:21) skriver ”Det kan vara lika intressant att veta hur verkligheten *inte* är beskaffad (genom falsifierade hypoteser) som hur den *är* beskaffad (genom verifierade hypoteser).

Som nämnts ovan visar studien inte något statistiskt säkerställt positivt samband mellan *antal* språk och betyg på Nationella provet (se Tabell 4). Däremot visar Figur 4 att elever som endast kan *ett* språk förutom svenska har lägre genomsnittsbetyg än övriga.

En förklaring till detta kan erhållas i Hammarbergs tolkning av Hussefeins faktorteori. (2016:37–39) där han hävdar att vid L3-inläring finns positiva påverkansfaktorer som inte finns vid L2-inläring. En faktor är erfarenhet av explicit språkinläring som medfört metaspråkliga insikter och inlärningsstrategier. Det finns däremot ingen anledning att skilja på L3 och L4 då inga nya kognitiva nivåer uppstår vid inläring av ytterligare språk. De elever som endast har ett språk utöver svenska lär in svenska som L2 medan övriga lär in svenska som L3 och kan dra nytta av ovan nämnda insikter och strategier. Fler L3 ger inte ytterligare fördelar vilket även kan utläsas av tabell 4 och Figur 4.

Även Williams & Hammarbergs modell *L2-statusfaktorn* (Falk 2016 :102) kan appliceras på detta resultat. Modellen innebär att endast L2 transfereras till L3. L1 transfereras inte, beroende på att L1s fonologi, morfologi och syntax tillägnas med hjälp av det procedurala minnessystemet medan samma språkliga nivåer för både L2 och L3 lärs med hjälp av det deklarativa minnessystemet. Detta medför en fördel för de elever som lär in svenska som L3 vilket resultatet som visas i Figur 4 kan vara en indikation på.

Sammanfattningsvis kan med hjälp av litteraturen och med visst stöd av studien konstateras att tidigare språkkunskaper förenklar inläring av ett nytt språk. Studien visar inte på något linjärt samband. Det vill säga den bekräftar inte antagandet att det finns samband mellan *antalet* bakgrundsspråk och studieresultatet i svenska som andraspråk. Däremot visar studien sämre provresultat för elever som bara kan sitt modersmål förutom svenska jämfört med elever som behärskar flera språk. Det stämmer överens med teorier om att tredjespråksinlärare har nytta av erfarenhet av inläring av ett andraspråk (Hammarberg 2016:37, (Paradis 2004). Det är inte antalet språk utan att minst ett tidigare språk har lärts in explicit som har en positiv inverkan. Att studera ett språk ger metakunskaper om språks uppbyggnad och strategier för språkinläring.

Till sist görs ett försök att besvara den sista av de tre frågeställningar som undersöks i studien.

*-Påverkar erfarenheter av språk som är nära besläktade med svenska resultatet mer positivt än språk från andraspråkfamiljer?*

Vid beräkning av korrelationen mellan betygsnivå och antalet germanska språk eleven behärskar sedan tidigare, konstateras ett samband på 37 % (se Tabell 10). Signifikansnivån är 6% vilket inte är så långt från 5% - gränsen som ofta används för att ett värde ska räknas som statistiskt säkerställt. På grund av detta kan ett samband mellan kunskap i germanska språk och studieresultat anas. Dock är det endast en elev som har tidigare kunskap i mer än ett germanskt språk (engelska och tyska) och med ett undantag har alla som har studerat ett språk studerat ett germanskt språk (engelska), Så det är möjligt att det inte är **antalet** germanska språk som påverkar resultatet även om den elev som kunde både engelska och tyska hade ett högt betyg. Vidare sammanfaller gruppen elever som tidigare studerat språk i stort sett med gruppen som kan ett germanskt språk då ingen elev hade ett germanskt språk som förstaspråk. De Anglies (2005) konstaterar att transfer av funktionsord påverkas av om språken är typologiskt lika och Hultén (2011) menar att det är lättare att lära sig nya språk ju fler språk man kan eftersom det finns fysiska kopplingar mellan modersmålets ord för en viss företeelse och ordet för den företeelsen på andra språk. Då man kan flera språk skulle sannolikheten vara större för att det nya ordet för företeelsen ligger nära något av de andra språkens ord för samma sak. Därför kan det vara lättare att lexikalt lära sig ett språk ju fler språk som är typologiskt lika målspråket man behärskar.

Eftersom de som tidigare studerat språk i alla fall utom ett, studerat engelska som är typologiskt likt svenska, kan antas att deras bättre resultat är en kombination av att de har erfarenhet av att studera språk och att de lexikalt har nytta av sina engelskkunskaper.

## 5.1 Metoddiskussion

Urvalet av respondenter har redan berörts. Eventuellt hade det varit bättre att göra undersökningen på en lägre nivå eftersom det är mer än rena språkkunskaper som undervisas och bedöms på gymnasienivå. Ett större antal respondenter hade varit att föredra eftersom ett större urval ökar sannolikheten att resultatet är generaliserbart. Dessutom hade möjligheten varit större att hitta respondenter med två L1 och svenska som L2 eller med ett germanskt L1 och svenska som L2 eller L3 vilket skulle ha gjort det möjligt att bättre besvara frågeställningarna.

Enligt Patel och Davidson (2016:13) måste en undersökning som ska pröva en hypotes läggas upp så att man så långt som möjligt undanröjer risken för att något annat än det som ska undersökas påverkar resultatet. Som Hufeisens belyser i sin faktormodell från 1998 (Hammarberg 2016:37) finns det en mängd faktorer som påverkar språkinlärning. Syftet med denna studie har varit att pröva om det finns ett samband mellan antalet bakgrundsspråk och studieresultatet i svenska som andraspråk. I de fall där signifikansnivån betydligt överstiger 5% kan samband bero på tillfälligheter. Det är också viktigt att tänka på att även om korrelation konstateras betyder det inte att det finns orsakssamband (kausalitet). Flera faktorer kan sammanfalla. Ett klassiskt exempel är att det finns ett samband mellan antalet drunkningsolyckor och glassförsäljning. När glassförsäljningen ökar, ökar också drunkningsolyckorna men därmed går det inte att dra slutsatsen att glass är livsfarligt. Det finns ytterligare en faktor som i det här fallet är lätt att upptäcka nämligen varmt och soligt väder som påverkar både drunkningsolyckor och glassförsäljning. På samma sätt kan flerspråkighet och uppväxt i socialt utsatta områden ibland sammanfalla och det är då fel att dra slutsatsen att sämre skolresultat enbart beror på flerspråkigheten. I denna studie skulle det till exempel kunna vara så att faktorerna hög kunskapsnivå på L1 och erfarenheter av att ha studerat L2 ofta sammanfaller och då är det svårt att veta i hur hög grad varje faktor påverkar inlärning av målspråket. Detta är viktigt att vara medveten om. Det är mycket svårt att helt isolera en faktor från andra och vara säker på att inget annat än det som ska undersökas påverkar resultatet.

I studien undersöks kunskaper i andra språk än svenska endast kvantitativt. I realiteten har kvaliteten på språkkunskaperna mycket stor betydelse, inte minst vilka kunskaper eleven har i sitt modersmål. Det kan också ifrågasättas om Nationella Provet är ett lämpligt instrument att mäta språkkunskaper med. Dock är det väl utarbetat av kunniga experter.

## 6. Slutsats och framåtblickar

Forskningen kan påverka undervisningen genom att få lärare i undervisningssituationen att intressera sig mer för elevernas språkliga bakgrund. I samhällsdebatten framställs flerspråkighet ofta som ett problem. Exempelvis förekommer förslag i vissa kommuner om att varje skola bara ska tillåtas ha en viss andel flerspråkiga elever. Det är ju inte flerspråkigheten som är problemet utan de bristande kunskaperna i undervisningsspråket svenska och kanske även i övriga språk. Kunskap i flera språk är en tillgång.

Jämförelser mellan svenska och andra språk bör uppmuntras. Jag tror att tankesättet att språk ska hållas isär i viss mån lever kvar i våra klassrum. Att elever spontant talar ett gemensamt förstaspråk med varandra under lektionen är inte önskvärt eftersom lärare och övriga elever blir exkluderade. Likaså vill vi att en elev som hela tiden vill tala engelska med läraren ska försöka uttrycka sig på svenska.

Detta motiverar inte ett förbud mot att använda andra språk än svenska innanför klassrummets väggar. Elever bör uppmuntras till att göra jämförelser och vid grupparbeten kan läraren ibland göra en indelning så att elever med samma bakgrundsspråk samarbetar och tillåts använda det gemensamma språket för att till exempel förhandla sig fram till hur en text ska formuleras på svenska. Uppgifter som den reflekterande uppgiften *Mina språk* som använts som underlag för den här studien eller en muntlig uppgift där eleven ska presentera sitt modersmål för klasskamraterna och jämföra med svenska kan leda till metaspråkliga reflektioner. Med ett sådant transspråkande arbetssätt utnyttjas elevernas språkliga resurser i undervisningen så som Garcia (2009) förordar.

Vidare kan läraren för att utveckla den metaspråkliga insikten göra jämförelser med andra språk. Till exempel i en grupp där många elever kan engelska kan läraren göra jämförelser med detta språk. Jag har märkt att även elever med svenska som förstaspråk kan ha hjälp av att gå via engelskans *they* och *them* för att förstå skillnaden på *de* och *dem*.

Ett annat område där mer hänsyn till språklig bakgrund skulle kunna tas är organisation av vuxenundervisning. I SFI-undervisningen kategoriseras eleverna i tre olika studievägar efter skolbakgrund. Detta för att de har behov av olika typer av undervisning. De högre studievägarna förväntas även lära sig fortare och får färre antal studietimmar. Studieväg 1 är för de elever som inte har någon, eller mycket kort skolbakgrund. Studieväg 2 för elever som studerat upp till gymnasienivå och studieväg 3 för akademiker. På studieväg 1 finns elever som inte till fullo

behärskar alla språkliga kompetenser i sitt L1 särskilt avseende läs- och skrivförmåga. Studieväg 2-eleverna behärskar L1 och ibland ett L2 och ett L3. De flesta studieväg 3-eleverna har ett L2, oftast engelska, ibland franska. Då och då har jag på studieväg 3 kommit i kontakt med välutbildade personer från Latinamerika som bara kan spanska. Dessa elever som inte har någon erfarenhet av att studera språk har haft svårt att följa med i undervisningen och deras studietimmar har inte räckt till. Kanske skulle tidigare språkkunskaper vara ett bättre kriterium än allmän skolbakgrund vid elevkategorisering eftersom erfarenheter av tidigare formell språkinlärning är en faktor som påverkar språkinlärningen positivt.

För att tydligare kunna särskilja effekten av att tidigare ha studerat språk och av att ha ett språk som är typologiskt likt svenska skulle det behövas studier där jämförelser görs mellan respondenter med engelska eller tyska som L1 vilka inte studerat något annat språk än svenska och övriga grupper.

Det skulle även vara intressant med kvalitativa studier med analys av elevintervjuer angående reflektioner kring bakgrundsspråk. Vidare skulle lärare kunna intervjuas angående om och hur de använder elevernas tidigare språkkunskaper som en resurs i undervisningen.

## Litteratur

- Abrahamsson, N & Bylund, E. (2012) Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext I: Hyltenstam, K. Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) Flerspråkighet en forskningsöversikt – *Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012*
- Bardell, C. Falk, Y. & Lindqvist, C. (2016) *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Bartolotti, J & Viorica, M. (2015); Bilinguals' existing languages benefit vocabulary learning in a third language *i Language Learning 67(1) 2016*
- Bohnacker, U. (2006) When Swedes begin to learn German from V<sub>2</sub> to V<sub>2</sub> *Second language research 22* s. 443 – 486.
- Cook, V. (1991) *Second language learning and language teaching*. London. Edward Arnold, 1991
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working papers on bilingualism*. Ontario: Institute for Studies in Education
- De Angelis, G. (2005) Interlanguage Transfer of Function Word I; *Language learning 5* 2005
- Eckman, F.R. Markedness and contrastive analysis hypothesis I: *Language 27(2):315 - 330* 2006
- Falck, Y. (2016) Germanska språk som L3 I: Bardel, Falk & Lindqvist (red) *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Flynn, S. Foley, C. & Vinnitskaya, I (2004) The cumulative enchantment model for Language Acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in First, second and third language acquisition of relative clauses. *International journal of multilingualism 1* s.3–16
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell. 2009
- Grosjean, F (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press
- Hammarberg, B. (2004) Teoretiska ramar för andraspråksforskning I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*: Studentlitteratur
- Hammarberg, B. (2016) Flerspråkighet och tredjespråksinläring I: Bardel, Falk & Lindqvist (red) *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Hufeisen, B. (1998) L-3-Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? I: Hufeisen, B. & Lindemann, B. (red.) *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag
- Hultén, A (2011) *Neural correlates of language learning in adults*  
<https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/neural-correlates-of-language-learning-in-adults/>



- Hyltenstam, K. (1984), The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. In: R. W. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective* Rowley, Mass: Newbury House. 39–58.
- Janson.T (1997) *Språken och historien* Stockholm: Norstedts Ordbok
- Kuyumcu, E. (2004) Genrer i skolans språkutvecklande arbete I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red) *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*: Studentlitteratur
- Lindqvist, C. (2016) Tredjespråkets ordförråd I Bardel, Falk & Lindqvist (red) *Tredjespråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Missler, B (1999). Fremdsprachenlernererfahrungen und Lehrnerstrategien. Eine empirische Untersuchungen, I: Huffsein, B. & Lindemann, B (red.) *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg
- Paradis,M (2008). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Patel, R. Davidson, B. (2011) *Forskningsmetodikens grunder* Lund: Studentlitteratur
- Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory* John Benjamins.
- Ringbom, H. (1978) The influence of the mother tongue on the translation of lexical items. *Interlanguage Studies Bullentin* 3 sid. 80 -101
- Rothman, J. (2010) On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese *International Review of Applied Linguistics I: Language Teaching* 4, sid. 245 - 273
- SCB (2019) <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/invandring-till-Sverige> Senast uppdaterad: 2019-02-21
- Skolverket (2012) *Kunskapskrav för svenska som andra språk 1*
- Skolverket (2012) *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska som andraspråk*
- Skolverket (2017) ) [https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola- skola-och- vuxenutbildning](https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning)
- Skolverket (2018) *Lärarinformation till Nationellt prov i Svenska och svenska som andraspråk 1*
- Veide, O. & Leander, E. (2000) *Ordbok i statistik* Borlänge, Olle Vejde Förlag
- Wei. L. (2017) Translanguaging as a Practical Theory of Language *Applied Linguistics* 39,
- Weinreich, U (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York, *Linguistic Circle of New York*

Wikander, O. (2007) *Ett träd med vida grenar. De indoeuropeiska språkens historia*. Stockholm: Prisma

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998) Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model *Applied Linguistics* 19

# Bilagor

## Bilaga A – Skrivuppgift

### Inlämningsuppgift – Mina språk

Innan du börjar med de obligatoriska uppgifterna ska du få göra en lite enklare skrivuppgift så att jag får se hur du skriver. Nästa vecka kommer vi att gå igenom sådant som jag ser att ni har problem med när ni skriver. Det kan till exempel handla om ordföljd, textbindning eller bestämdhet.

Läs uppgiftsinstruktionen noga. Skriv texten i Microsoft Word eller Open Office Word och lämna in som ett dokument här i uppgiften.

### Centrala innehåll som behandlas

- Skriftlig framställning av text för reflektion
- Strategier för skrivande
- Ordförråd och grammatik
- Reflektion över språkinläring

### Instruktion

Du ska skriva en reflekterande text med rubriken: "Mina språk". Berätta vilka språk du kan, var och hur du har lärt dig dem och när/var/hur du använder dem. Vad tyckte du om det svenska språket när du först kom till Sverige? Vad tycker du idag? Försök att beskriva hur det känns när du talar svenska och när du talar ditt modersmål. Hur påverkar språken ditt sätt att tänka?

### Tänk på att...

- förbereda dig inför skrivandet, exempelvis göra en tankekarta, fundera på relevanta nyckelord.
- planera i vilken ordning du vill att ditt innehåll ska komma så att det blir en bra struktur i texten (inledning, mitt, avslutning).
- vara noga med grammatik och språkriktighet!
- läsa texten flera gånger innan du lämnar in den.

När du gör den här uppgiften kan du ha nytta av avsnittet om skrivprocessen i *Språket och berättelsen*. Uppgiften ska vara minst en halv sida och högst två A4-sidor, Times New Roman, strl.12.

## Bilaga B – Eleve exempel skrivuppgift

(eleven har lämnat tillstånd till att texten bifogas)

### *Mina språk*

Jag pratar främst fyra språk: japanska, koreanska, engelska, och svenska. Att prata på dessa olika språk är som att simma på olika platser.

Som modersmål har jag japanska. Jag föddes och växte upp i Japan. Min favoritserie på TV, sånger som jag sjöng i skolan, det första kärleksbrev som jag skrev, allt var på japanska och jag växte upp med det. Oavsett hur bra jag blir på ett främmande språk är jag säker på att det alltid finns specifika känslor, landskap och färger som jag bara kan beskriva på mitt modersmål. När jag pratar på japanska är det som jag simmar fritt i havet och kan undersöka allt som finns där.

Tvärtom kan jag bara bada i ett litet badkar i en liten lägenhet när jag pratar koreanska. Jag kan inte sträcka ut mina ben och det är obekvämt att stanna där länge. Trots att jag spenderade den mesta tiden av mitt liv i Japan är jag uppväxt i en koreansk familj. Eftersom japanska och koreanska har liknande grammatik så brukade min familj blanda både språk. Ibland blir jag förvånad eftersom jag vet några koreanska ord som jag aldrig har pluggat. Jag har också gjort utbytesstudier i Sydkorea när jag var på universitet. Tack vare det kan jag nu ha ett enkelt samtal på koreanska.

Med engelska kan jag simma i en sjö. Jag ser sällan fina fiskar eller känner vågorna men det är väldigt skönt och jag kan lätt spendera hela dagen där. Jag började prata engelska när jag var på gymnasiet. Jag hade några vänner som inte kunde japanska och genom att hänga med dem så blev jag flytande på engelska. Jag gick till och med på ett internationellt universitet där alla kurser var på engelska och många av mina klasskamrater kom från andra länder. Vi alla pratade på engelska så alla upplevelser vi hade tillsammans var också på engelska. Jag pratar, lyssnar och läser på engelska obehindrat.

Jag kunde inte ett ord på svenska när jag flyttade hit för ett och ett halvt år sedan. När jag först hörde hur människor pratar på svenska tänkte jag att det lät som att alla sjöng. Särskilt med de speciella bokstäverna; å, ä och ö, lät svenska exotiskt och vackert. I början översatte jag allt som jag ville säga från engelska till svenska. På grund av det så gjorde jag många fel och skapade missförstånd. När jag väl började våga prata med någon som inte pratar engelska, pressade jag mig själv till gränsen och höll mig till svenska behövde jag inte drunkna i vattnet längre. Däremot simmar jag fortfarande i simhallen. Jag tränar där varje dag så att jag en dag kan simma i havet.

Dessa fyra språk påverkar mig på ett sådant sätt att jag nästan kan känna ibland som att jag har fyra olika jag. Det är för att språk och kultur är kopplade ihop och språket hjälper mig bete mig och passa bättre in i de olika samhällena. Därför tycker jag att det är viktigt att studera det lokala språket och därför vill jag fortsätta studera svenska.

## Bilaga C Informationsbrev till eleverna

### Undersökning av vad som påverkar språkinlärning

Det sägs att **ju fler språk du kan ju lättare är det att lära sig ett nytt språk**. Jag tänker pröva om detta stämmer.

Jag undrar om du vill medverka i den här studien. Du medverkar i så fall genom att jag får använda uppgifter från din första skrivuppgift på kursen där du berättar om vilka språk du kan och sedan jämföra dem med ditt slutresultat på kursen. Resultaten av jämförelserna kommer att presenteras statistiskt i någon form av tabeller. Ditt namn och dina personuppgifter kommer inte på något sätt att framgå. Jag kommer att göra den här undersökningen i flera SVA1-grupper.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan meddela mig att du inte vill vara med i undersökningen utan att du behöver förklara varför och det kommer inte att få några negativa konsekvenser för dig. Om du inte hör av dig tolkar jag det som att jag fått ditt godkännande.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DIVA.

Fråga mig om du undrar om något.

Karin Åkerlund

Mobiltelefon:0765-399041

[karin.akerlund@competens.se](mailto:karin.akerlund@competens.se)

Övriga upplysningar kan lämnas av min handledare Miriam Nylander

[miriam.nylander@mdh.se](mailto:miriam.nylander@mdh.se)

